

Littératie et numératie

Suivi médical des personnes avec une déficience intellectuelle
Scolarisation des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée

Sommaire

Rachel Sermier Dessemontet Éditorial	1
Tour d'horizon	2
D'une revue à l'autre	4
Thèmes 2019	5

DOSSIER

Rachel Sermier Dessemontet, Catherine Martinet, Anne-Laure Linder et Britt-Marie Martini-Willemin Élèves avec une déficience intellectuelle en chemin vers la lecture : panorama des pratiques enseignantes	7
Rebeca Aldama, Céline Chatenoud et Catherine Turcotte Mieux évaluer les jeunes ayant une déficience intellectuelle pour orienter les pratiques en classe	15
Susanne Schnepel Les apprentissages en numération chez les élèves ayant une déficience intellectuelle	23
Aline Tessari Veyre, Catherine De Blasio et Geneviève Petitpierre Favoriser l'apprentissage de la numératie à l'âge adulte : deux exemples d'intervention	32

VARIA

Françoise Cinter et Adeline Paignon Suivi de santé de personnes en situation de handicap avec une déficience intellectuelle : quelles réalités ?	42
Francesco Parisi et Bruno Suchaut La pédagogie spécialisée dans le canton de Vaud : quelles mesures pour quels élèves ?	49

TRIBUNE LIBRE

Jean-Paul Moulin De la bonne conscience politique à la tyrannie de la norme et du rendement	64
Ressources/Livres/Formation continue/Agenda	57
Impressum	41

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

Rachel Sermier Dessemontet

Littératie et numératie : des clés pour la participation sociale

De nos jours, la capacité à comprendre et à utiliser les informations écrites et les nombres revêt un rôle plus important que jamais pour la participation sociale de tout un chacun. Pour la plupart d'entre nous, lire, écrire, compter et calculer sont des compétences acquises que nous utilisons sans effort. Or, pour bon nombre de personnes, ces compétences ne vont pas de soi. Un nombre encore trop important de personnes ayant une déficience intellectuelle arrivent à l'âge adulte sans avoir acquis les compétences fondamentales en littératie et en numératie.

Malgré l'importance de la littératie et de la numératie, les études menées sur cette thématique auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle semblent encore trop rares. Bien que les connaissances sur l'apprentissage de la numératie et de la littératie par les personnes ayant une déficience intellectuelle se soient accrues ces vingt dernières années, les efforts de recherche doivent redoubler si l'on souhaite identifier des pistes d'intervention leur permettant de progresser significativement, quels que soient leurs profils de compétences et leur âge.

Ce dossier thématique présente quatre projets de recherche s'intéressant à l'apprentissage et à l'enseignement de la numératie ou de la littératie chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, de l'enfance à l'âge adulte. La contribution de Susanne Schnepel (Université de Zürich) pré-

sente les résultats de sa thèse qui traite des apprentissages numériques chez les élèves ayant une déficience intellectuelle scolarisés dans des classes ordinaires en Suisse romande et en Suisse alémanique. La contribution d'Aline Tessari Veyre, Catherine De Blasio et Geneviève Petitpierre (Université de Fribourg) se penche sur l'apprentissage de la numératie par des adultes ayant une déficience intellectuelle et présente une partie des résultats préliminaires de leur étude, sous la forme de deux exemples d'intervention. La contribution de Rachel Sermier Dessemontet, Catherine Martinet, Anne-Laure Linder (HEP Vaud) et Britt-Marie Martini-Willemin (Université de Genève) décrit une partie des résultats d'une recherche visant à mieux connaître les pratiques d'enseignement de la lecture déployées auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans les écoles spécialisées de Suisse romande, dans le but de mieux cerner les ressources et les besoins des enseignants spécialisés dans ce domaine. La dernière contribution de Rebeca Aldama, Céline Chatenoud et Catherine Turcotte (Université du Québec à Montréal) aborde la question de l'évaluation des compétences des élèves ayant une déficience intellectuelle en compréhension de textes, thématique approfondie par les chercheuses dans le cadre d'une recherche collaborative menée au Québec sur l'enseignement de la compréhension de texte à ce groupe d'élèves. Bonne lecture !



*Rachel Sermier
Dessemontet
Professeure
HEP Vaud
rachel.sermier@
hepl.ch*

Tour d'horizon

France – Rapport de l'ONU sur l'application de la CDPH

Le rapport de l'ONU sur les droits des personnes handicapées pointe du doigt les lacunes du régime français en matière de handicap, que ce soit en matière de scolarisation des élèves handicapés, d'accessibilité des lieux publics et des logements, de l'institutionnalisation, ou encore d'accès à la citoyenneté et de privation de liberté.

http://ap.ohchr.org/documents/dpage_f.aspx?si=A/HRC/40/54/Add.1

Suisse – Plan d'action pour la mise en œuvre de la CDPH

INSOS, CURAVIVA et VAHS ont établi un Plan d'action pour la mise en œuvre de la CDPH au sein des associations et dans les institutions sociales. Au total, 35 objectifs ont été formulés, qui portent sur des thèmes tels que le travail, l'habitat ou la formation du personnel qualifié, et qui renvoient aux différents articles de la CDPH. De ces objectifs, les associations ont dégagé pour elles-mêmes 145 mesures et des recommandations à l'intention des institutions.

www.plandaction-cdph.ch/fr/

Suisse – Bilan sur l'attestation de formation professionnelle (AFP)

Depuis l'introduction, en 2004, de la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), 56 formations de ce type ont été créées, et l'AFP s'est établie dans le système éducatif suisse. C'est ce qui ressort du rapport « Introduction de l'attestation fédérale de formation professionnelle – un bilan », approuvé par le Conseil fédéral le 22 mars 2019.

www.sbf.admin.ch/content/dam/sbf/fr/dokumente/2019/03/eba-bilanz.pdf

Suisse – Refus d'une brochure de votation en facile à lire

Le Conseil fédéral a renoncé à l'édition à titre d'essai d'une brochure de votation en facile à lire. Dans sa réponse à une motion de Regula Rytz (objet 18.4395), il justifie son rejet de la proposition par le fait que les possibilités de simplifier les explications relatives aux votations sont limitées. [Source: www.insos.ch]

VD – Élèves à besoins spécifiques

Le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) a présenté les modalités de son « Concept 360° » avant la mise en consultation auprès des professionnels de l'éducation. L'objectif de ce concept global est que les élèves à besoins spécifiques, toujours plus nombreux, bénéficient d'un soutien et d'une nouvelle approche basée sur les meilleures pratiques. Ce concept cantonal est appelé à se décliner dans chaque lieu de formation par un « concept d'établissement » qui garantira autonomie et efficacité aux professionnels de la formation.

www.vd.ch/toutes-les-actualites →

Communiqué du 8 mars 2019

ZH – Apprentis informaticiens avec troubles du spectre autistique

Une huitantaine d'apprentis avec un trouble du spectre autistique suivent l'enseignement à l'École professionnelle technique de Zurich (TBZ); ils représentent 8% des apprentis informaticiens. L'informatique est un domaine qui convient bien à ces personnes qui possèdent en général un sens analytique et créatif développé et une grande faculté de concentration.

GE – Arrêt de justice concernant l'inclusion scolaire

Un récent arrêt de la chambre administrative de la Cour de justice du canton de Genève a donné raison à des parents qui contestaient le transfert de leur fils hémiplégique de l'enseignement ordinaire vers le spécialisé. Ce cas met en lumière la nécessité de clarifier les règles d'évaluation, ce que le Département de l'instruction publique s'attelle précisément à faire actuellement.

<http://ge.ch/justice/dans-la-jurisprudence-ATA/35/2019>

GE – Informations concernant la nouvelle directive sur les soutiens et les aménagements scolaires

La Direction générale de l'enseignement obligatoire a organisé une soirée d'information pour les parents concernés par la nouvelle directive sur les soutiens et les aménagements scolaires. La population cible de ce cadre autorisant des mesures de compensation de désavantages est large : élèves « dys », porteurs de troubles neurodéveloppementaux ou d'un handicap, élèves en grande difficulté d'apprentissage, allophones ou encore à haut potentiel.

www.ge.ch/document/directive-soutiens-amenagements-scolaires

JU – Concept de pédagogie spécialisée

Dans une réponse datée du 18.12.2018 (no 3081) du gouvernement jurassien à une question écrite concernant la pédagogie spécialisée, il est expliqué que le concept cantonal de pédagogie spécialisée du canton du Jura ne verra le jour que « lorsque l'ordonnance concernant la pédagogie spé-

cialisée sera promulguée ». La rédaction de cette ordonnance a débuté en janvier 2019. « Ensuite, la loi sur l'école obligatoire (RSJU 410. 11) et l'ordonnance scolaire (RSJU 410. 111) devront être revues et adaptées. La durée des travaux doit permettre de lancer la formation complémentaire des enseignants et des experts de la procédure d'évaluation standardisée (PES). » Ainsi le concept de pédagogie spécialisée du canton du Jura devrait entrer en vigueur à la rentrée scolaire 2021.

FR – Inquiétudes des logopédistes indépendants

Les logopédistes indépendants fribourgeois s'inquiètent de l'entrée en vigueur de la nouvelle loi cantonale sur la pédagogie spécialisée. En effet, l'État ne remboursera plus la prise en charge logopédique des enfants traités pendant la période scolaire par des logopédistes indépendants, sauf dans des cas exceptionnels. Actuellement, environ 650 enfants en âge de scolarité obligatoire sont suivis par des praticiens indépendants. La nouvelle loi cantonale sur la pédagogie spécialisée risque d'engendrer un afflux d'enfants vers les logopédistes du secteur public.

Nécrologie – Jean Vanier est décédé à 90 ans

Jean Vanier avait fondé les communautés de l'Arche en 1964. Ces communautés permettent à des personnes avec et sans handicap de vivre ensemble. Il en existe aujourd'hui plus de 150 à travers le monde dont trois en Suisse.

<http://arche-suisse.ch/jean-vanier-fondateur-de-larche-est-decede>

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Angelika Schöllhorn (2019). Die Kunst, die Bäume und den Wald zu sehen. Zur Beziehungsgestaltung in der Heilpädagogik im Wechsel von Nähe und Distanz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 6-11.

Les professionnel-le-s spécialisé-e-s doivent constamment jongler entre la proximité psychologique dans la relation et la distance qui résulte de la réflexion. La recherche de cet équilibre est d'ailleurs un thème-clé du

rôle professionnel. Une alternance entre ces deux pôles permet d'atteindre au mieux les objectifs de collaboration avec l'enfant : la proximité étant nécessaire pour établir une relation positive et soutenante tandis que la distance permet de garder une vision d'ensemble. La recherche constante de ce juste équilibre permet au spécialiste et à l'enfant de s'accorder en fonction des objectifs et est une condition centrale, sans laquelle les offres spécialisées ne peuvent être fructueuses.

Detlev Vogel (2019). Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 33-40.

Le concept de « Banking Time », développé par le psychologue américain Robert Pianta, est de plus en plus utilisé dans les écoles en Suisse. Derrière cette évolution, se trouve le constat que les enfants présentant des troubles du comportement n'ont souvent pas fait des expériences relationnelles sécurisantes. Lors de courtes sessions obli-

gatoires en individuel, ces enfants font l'expérience d'avoir un-e enseignant-e présent-e uniquement pour eux et qui s'intéresse à ce qu'ils font sans porter de jugement. Les enfants peuvent choisir eux-mêmes les jeux et activités. Les études démontrent que ces sessions conduisent à de meilleures relations entre enfants et enseignant-e-s ainsi qu'à une diminution des troubles du comportement en classe. Les enseignant-e-s rapportent par ailleurs qu'ils et elles ont pu, dans ce cadre dénué d'attentes, porter un nouveau regard sur les enfants.

Daniel Kasper (2019). Das Tabu ist gebrochen, der Missbrauch geht weiter! Prävention von sexualisierter Gewalt in Einrichtungen der Behindertenhilfe. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 36-43.

Aucun mot n'est assez fort pour décrire les souffrances mentale et physique que les personnes ayant été victimes d'abus sexuels subissent. Les personnes en situation de handicap sont particulièrement vulnérables. Le présent article cherche à montrer à quel point elles le sont et ce que cela implique en termes de prévention. Il cherche à apporter une réponse à la complexité de ce thème en proposant différents niveaux de prévention.

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 mai 2019	Nouvelles façons d'habiter
4 (déc. 2019, janv., fév. 2020)	1 août 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 → 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

Lignes directrices rédactionnelles : www.csp.ch/revue

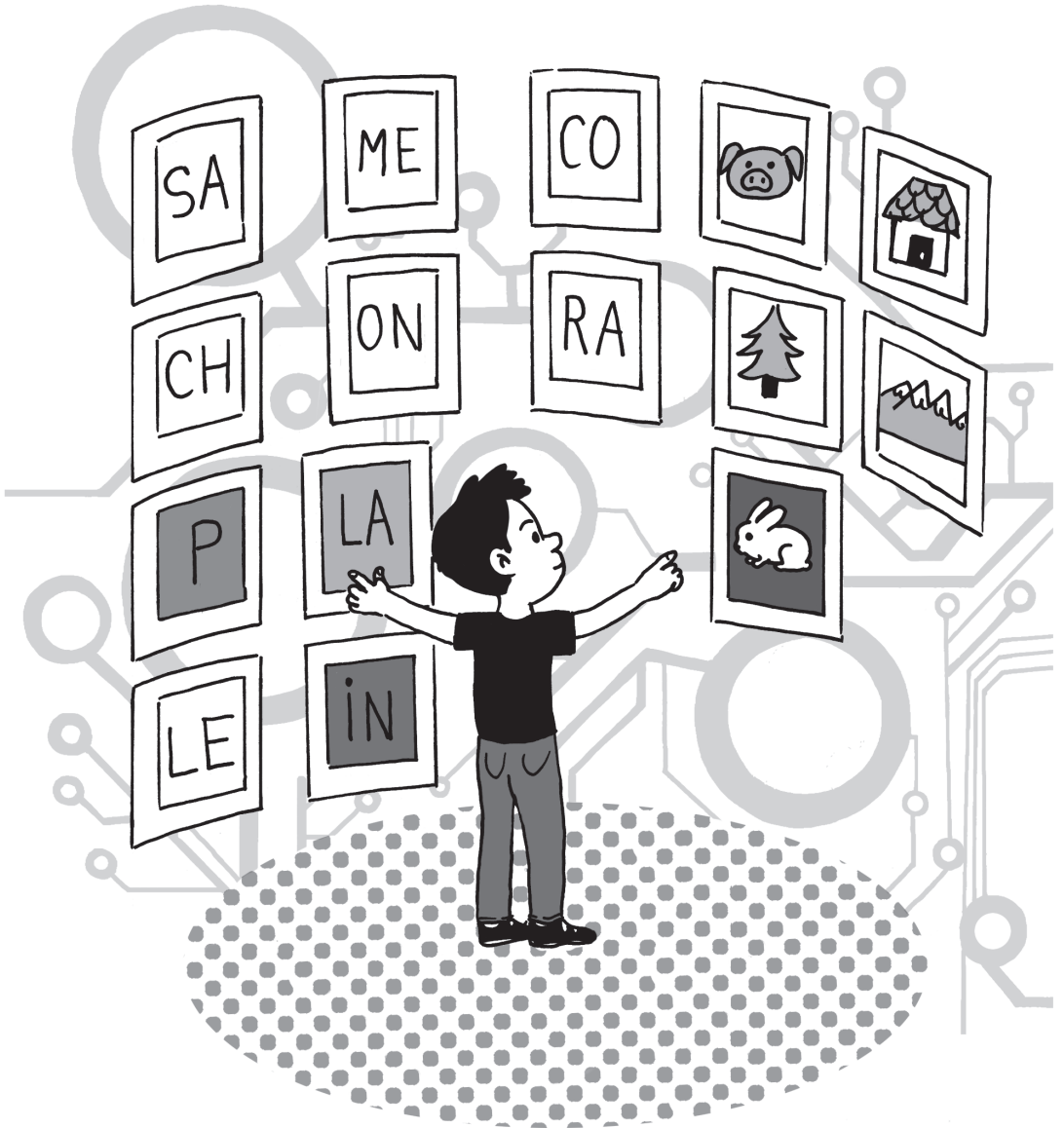
Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (neuf numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
1/2019	10.09.2018	Frühe Bildung – Zusammenarbeit mit Eltern
2/2019	10.09.2018	Behinderung und Sprache
3/2019	10.10.2018	Beziehungsgestaltung
4/2019	10.11.2018	Behinderung und Sexualität
5–6/2019	10.12.2018	Inklusive Freizeitangebote
7–8/2019	10.02.2019	Übergänge Schule – Berufsausbildung – Arbeitswelt
9/2019	10.04.2019	Neue Wohnformen, innovative Lebensformen
10/2019	10.05.2019	Schule von morgen
11–12/2019	10.06.2019	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

Lignes directrices rédactionnelles : www.szh.ch/zeitschrift

Dossier – Littératie et numératie



Oleggy

Illustration : Peggy Adam

Rachel Sermier Dessemontet, Catherine Martinet, Anne-Laure Linder et Britt-Marie Martini-Willemin

Élèves avec une déficience intellectuelle en chemin vers la lecture : panorama des pratiques enseignantes

Résumé

Cet article présente la première partie du projet de recherche ELODI « Enseigner la lecture de manière optimale aux élèves ayant une déficience intellectuelle ». Ce projet, financé par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique, comprend une étude des pratiques d'enseignement de la lecture déployées auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle scolarisés en écoles spécialisées. Les premiers résultats de cette étude sont exposés dans cet article. Plusieurs pistes sont identifiées pour soutenir les enseignants spécialisés dans l'optimisation de leurs pratiques.

Zusammenfassung

Der Artikel ist dem ersten Teil des Forschungsprojekts ELODI gewidmet, einem Projekt zum optimalen Leseunterricht für Schülerinnen und Schüler mit einer kognitiven Beeinträchtigung (ELODI: «Enseigner la lecture de manière optimale aux élèves ayant une déficience intellectuelle»). Das vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung finanzierte Projekt umfasst eine Studie zum praktischen Leseunterricht in Sonderschulen für Lernende mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Aus den hier vorgestellten ersten Resultaten gehen mehrere Lösungswege hervor, um die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bei der Optimierung ihrer Lehrpraxis zu unterstützen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2019-06-01

1. Introduction

La lecture joue un rôle important pour la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle (DI) au sein de la communauté. La pratique de la lecture et de l'écriture leur permet une plus grande autonomie dans la vie quotidienne, leur donne accès à des activités de loisirs plus variées, et contribue à une meilleure qualité de vie et à une estime de soi accrue (Martini-Willemin, 2013). Malheureusement, nombre de personnes présentant une DI rencontrent encore aujourd'hui des difficultés marquées en lecture ou sont illettrées (Cohen et al., 2006). Ces difficultés ne s'expliquent cependant pas uniquement par leurs limitations intellectuelles, leurs compétences en lecture étant généralement en

dessous de ce que l'on pourrait attendre au vu de leurs compétences cognitives (Channell, Loveall, & Conners, 2013). Il est donc probable que l'intensité et la qualité de l'enseignement qui leur a été dispensé puissent jouer un rôle dans cet état de fait.

Très peu d'études se sont intéressées aux pratiques d'enseignement de la lecture mises en œuvre par les enseignants spécialisés avec les élèves ayant une DI. Il est donc difficile de se faire une idée précise des pratiques actuelles de ces professionnels, des ressources qu'ils utilisent et de leurs besoins dans ce domaine. Or il s'agit là d'informations importantes pour le développement de formations continues. Elles sont également cruciales pour les concepteurs de matériel didactique et pédagogique qui souhaitent

concevoir des outils qui tiennent compte des connaissances scientifiques les plus récentes et qui correspondent aussi bien aux besoins des élèves qu'à ceux de leurs enseignants.

La première partie de notre projet de recherche ELODI est une étude qualitative qui cherche, entre autres, à décrire les pratiques d'enseignement de la lecture utilisées par les enseignants spécialisés avec leurs élèves de six à douze ans ayant une DI scolarisés en écoles spécialisées. Dans cet article, nous décrirons très brièvement l'état des connaissances à ce sujet. Nous présenterons ensuite la méthode de recherche employée pour cette étude ainsi qu'une partie de ses résultats et leurs implications. Nous terminerons en décrivant brièvement les suites du projet ELODI.

2. État de la recherche

La lecture est une activité cognitive complexe. La littérature scientifique a mis en évidence les différents processus cognitifs que tout lecteur doit mettre en œuvre de manière simultanée pour identifier les mots écrits, en comprendre leur signification et accéder au sens de la phrase ou du texte lu (Dehaene, 2011). Concernant l'enseignement de la lecture, les connaissances scientifiques sont également foisonnantes (Castles, Rastle, & Nation, 2018). Les auteurs (NICHD, 2000) de la méta-analyse du National Reading Panel ont répertorié plus de 100 000 recherches répondant à des critères de scientificité stricts. Ils ont mis en évidence cinq « piliers » de l'enseignement de la lecture qui doivent tous être travaillés afin de permettre à tout un chacun de devenir lecteur. Ils concernent : 1) la conscience phonémique (capacité à percevoir et à manipuler les plus petites unités sonores de la langue : les phonèmes), 2) le principe alphabétique et les correspondances graphèmes-

phonèmes¹, 3) le vocabulaire, 4) la compréhension de texte et 5) la fluidité en lecture. Le début de l'apprentissage de la lecture se caractérise souvent par un travail spécifique sur les trois premiers piliers.

Dans le champ de la déficience intellectuelle, les recherches portant sur l'enseignement de la lecture sont plus rares. La méta-analyse de Sermier Dessemontet, Martinet, de Chambrier, Martini-Willemin, & Audrin (2019) a recensé les études publiées entre 1990 et 2016 sur ce thème. Elle démontre qu'un enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et de la procédure de décodage est efficace pour enseigner à ces élèves à décodifier des mots puis des petits textes. Un enseignement « systématique » suppose d'avoir défini préalablement une progression des apprentissages (p. ex., commencer par l'apprentissage des graphèmes simples de type voyelles, puis de phonèmes acoustiquement bien distincts pouvant « s'allonger » comme le /l/ ou le /f/), et de proposer des évaluations régulières des progrès de l'élève (c.-à-d., évaluations formatives) afin d'adapter cette progression prédéfinie au rythme de l'élève et de pouvoir prévoir des remédiations lorsqu'elles s'imposent. Dans une approche d'enseignement « explicite », il s'agit pour l'enseignant d'effectuer la tâche devant son élève en explicitant comment il la réalise (c.-à-d. phase de modèle / démonstration), avant d'accompagner l'élève à réaliser lui-même cette tâche avec son soutien (c.-à-d. pratique guidée) afin qu'il puisse ensuite la réaliser seul (c.-à-d.

¹ Le phonème est la plus petite unité sonore de la langue (p. ex., /o/, /i/, /b/...) et le graphème se définit, comme une lettre ou groupe de lettres correspondant à un phonème (p. ex. o, eau, au; i, y; b...).

pratique autonome). Lors de la phase de pratique guidée, l'utilisation systématique de feedbacks correctifs semble particulièrement importante avec des élèves ayant une DI (Sermier Dessemontet et al., 2019). Grâce à des démonstrations fréquentes et des feedbacks correctifs systématiques, certains élèves qui au départ donnent très peu, voire aucune réponse juste, peuvent petit à petit progresser dans les tâches réalisées. Cette pratique d'enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage a été démontrée comme étant plus efficace auprès d'élèves tout-venant et d'élèves ayant des difficultés en lecture que d'autres modalités d'enseignement de la lecture moins directives et moins structurées (Castles et al., 2018).

Il semblerait qu'un enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage tel que décrit précédemment ne soit pas nécessairement implémenté sur le terrain. Les rares études s'intéressant aux pratiques d'enseignement dans des classes spécialisées destinées spécifiquement aux élèves ayant une DI moyenne ou sévère ont été menées aux États-Unis. Leurs résultats sont inquiétants. Les chercheurs observent en effet une pauvreté marquée dans l'enseignement de la lecture prodigué à ces élèves (Ahlgrim-Delzell & Rivera, 2015; Ruppard, 2014). Cet enseignement se pratique presque exclusivement par l'entraînement à la reconnaissance globale de mots courants comme ils reconnaîtraient des images, sans traiter les lettres qui les composent. La conscience phonologique, les correspondances graphèmes-phonèmes et leur utilisation pour décoder des mots, ainsi que l'écriture ne sont pas travaillées, ou extrêmement rarement (Ahlgrim-Delzell & Rivera, 2015; Ruppard,

2014). De surcroît, les enseignants se servent de matériel qui ne correspond pas à l'âge des élèves, tels que des albums de jeunesse narratifs ou des livres informatifs destinés à des élèves bien plus jeunes (Ahlgrim-Delzell & Rivera, 2015). Il est important de relever que le nombre de participants dans ces études était très restreint et qu'ils ne sont par conséquent pas généralisables. Il paraissait donc nécessaire de mener une étude en Suisse romande afin d'avoir une vision plus claire et locale des pratiques d'enseignement de la lecture avec les élèves ayant une DI.

Cette pratique d'enseignement systématique et explicite des correspondances graphèmes-phonèmes et du décodage a été démontrée comme étant plus efficace.

3. Méthode

3.1. Participants

Des enseignants spécialisés travaillant dans des écoles spécialisées pour élèves ayant une DI âgés de six à douze ans ont été recrutés dans quatre cantons suisses romands pour participer à l'ensemble du projet ELODI. Un total de 32 enseignants spécialisés issus de 24 classes ont participé à cette étude. Tous assumaient officiellement le rôle d'enseignant spécialisé dans leur classe. Cependant, seule la moitié d'entre eux étaient formés à l'enseignement spécialisé (50 %). Une minorité des participants (19 %), la plupart du temps avec une formation de base d'éducateur, étaient en cours de formation à l'enseignement spécialisé. Presque un tiers des participants (31 %), avec généralement une formation de base d'éducateurs, ne poursuivaient pas de formation à l'enseignement spécialisé.

Les 24 classes recrutées comprenaient en moyenne cinq élèves (entre trois et huit selon les classes) présentant une DI légère, moyenne ou sévère. La moitié d'entre elles comprenaient un ou plusieurs élèves présentant non seulement une DI, mais également un trouble du spectre de l'autisme. Dans seize classes, tous les élèves étaient décrits comme ne sachant pas lire des syllabes. Dans les huit autres, les compétences des élèves en lecture étaient plus hétérogènes; la plupart des élèves étant non-lecteurs, tandis que d'autres étaient lecteurs débutants (c.-à-d. arrivaient à décoder certaines syllabes et certains petits mots) ou parfois lecteurs autonomes (c.-à-d. arrivaient à lire seuls de courts textes).

Les résultats de notre étude mettent en évidence des pratiques d'enseignement de la lecture très diverses selon les classes.

3.2 Méthode de récolte des données

Trois méthodes de récolte de données ont été utilisées : 1) des entrevues de groupe semi-structurées, permettant de recueillir les propos des participants au sujet de l'enseignement de la lecture à leurs élèves ayant une DI ; 2) une analyse de contenu des projets éducatifs individualisés des élèves non décodeurs ; 3) des observations de deux à trois leçons de lecture durant deux demi-matinées dans chaque classe. Les observations ont été réalisées avec l'outil « Early Language and Literacy Classroom Observation tool (ELLCO) » (Smith, Brady, & Clark-Chiarelli, 2008) adapté pour permettre le recueil de données qualitatives sur la manière dont l'enseignement de la lecture était pratiqué dans la classe et sur le matériel à

disposition (descriptions systématiques et photos). Dans cet article, seuls les résultats découlant de l'analyse des observations seront présentés.

Les données recueillies par observation ont donné lieu à une analyse à l'aide d'une grille de codage spécifique. Les catégories d'analyse principales étaient déterminées à priori en lien avec les dimensions de l'enseignement de la lecture à observer dans l'ELLCO (p. ex. les cinq piliers décrits par le National Reading Panel (NICHD, 2000)). Les sous-catégories ont quant à elles été identifiées par induction (p. ex. le type d'approche d'enseignement des correspondances phonèmes-graphèmes adopté). Des accords interjuge ont été calculés sur l'ensemble des données et se sont avérés satisfaisants (94 %).

4. Résultats

Les résultats de notre étude donnent une tout autre image des pratiques que celle des études menées aux États-Unis dans des classes pour élèves ayant une DI moyenne à sévère. Il est à relever que dans les classes suisses romandes, le contexte est différent, car la composition de la classe est plus hétérogène, celles-ci regroupant généralement non seulement des élèves avec une DI moyenne et sévère, mais souvent aussi quelques élèves avec une DI légère. Les résultats de notre étude mettent en évidence des pratiques d'enseignement de la lecture très diverses selon les classes.

Dans deux classes sur 24, les pratiques d'enseignement de la lecture étaient extrêmement pauvres et similaires aux constats faits dans les études menées aux États-Unis. Aucune tâche de conscience phonologique, d'activité visant l'enrichissement du vocabulaire ou d'activité de compréhension

de textes lus par l'adulte n'a été observée pendant les trois heures passées dans ces deux classes et dans le cadre des leçons considérées pourtant par les enseignants spécialisés comme étant des leçons de lecture. Les activités se restreignaient à de la reconnaissance globale des prénoms des élèves et à des tâches d'appariement de lettres identiques ou de mots identiques semblant choisis de manière aléatoire sans proposer d'étagage sur le son fait par les lettres (p. ex., l'enseignant ne nomme pas le son des lettres, ne demande pas aux élèves de les nommer ou de les pointer sur demande). Dans ces deux classes, très peu de livres étaient mis à disposition des élèves et tous semblaient inappropriés à leur âge (p. ex., livres pour les élèves de trois à cinq ans dans une classe d'élèves de neuf à treize ans).

Dans la très grande majorité des classes (22/24), au moins deux des composantes de la lecture ont été travaillées par les enseignants durant les leçons de lecture observées. Un enseignement des correspondances phonèmes-graphèmes a été observé dans l'ensemble de ces 22 classes. Des activités d'entraînement de la conscience phonologique ont également été observées dans la majorité de ces classes (75 %). L'enseignement de vocabulaire et de la compréhension de textes lus à haute voix par l'adulte ont également été observés dans plusieurs classes (respectivement 54 % et 38 %). Dans la plupart de ces 22 classes, de nombreux livres étaient à disposition des élèves dont au moins la moitié était adaptée à l'âge des élèves. Au moins deux genres étaient représentés (narratif et informatif).

Bien que les 22 classes décrites précédemment proposent un enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, cet

enseignement était systématique dans seulement la moitié de ces classes (n = 11). Les enseignants y proposaient des leçons centrées sur une correspondance encore inconnue des élèves ou sur une révision des trois à quatre correspondances venant d'être travaillées. Ces enseignants articulaient l'enseignement des conversions graphèmes-phonèmes avec des tâches de conscience phonémique, tel que cela est recommandé par la recherche. Ils ont également proposé des tâches de lecture de syllabes ou de dictées de syllabes durant les leçons observées. Des adaptations très intéressantes de matériel destiné à l'origine aux élèves tout-venant y ont été observées. Du matériel a été créé par les enseignants pour rendre certaines activités difficiles plus accessibles ou encore pour permettre des répétitions régulières des notions travaillées de manière ludique.

Bien que les 22 classes proposent un enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, cet enseignement était systématique dans seulement la moitié de ces classes.

Dans l'autre moitié des classes (n = 11), l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes n'était pas réalisé avec une approche systématique durant les leçons observées. Plusieurs correspondances étaient travaillées en même temps dans le cadre d'une même leçon, certaines connues et d'autres non et la plupart du temps sans articulation avec les activités de conscience phonémique proposées.

5. Discussion des résultats et pistes pour optimiser les pratiques

Avant d'évoquer les pistes qui découlent de la première phase de cette étude, il est important d'en signaler les principales limites. D'une part, seulement deux à trois leçons de lecture ont été observées dans chaque classe. Il est fort possible que les observations ne reflètent pas l'entière et la diversité des pratiques d'enseignement de la lecture au sein de ces classes. D'autre part, nos participants étaient tous volontaires pour participer à une recherche dont la finalité était d'optimiser leurs pratiques grâce à de la formation continue et à l'obtention de matériel pédagogique, et plus d'un quart d'entre eux (28 %) n'avaient pas de formation ni à l'enseignement ordinaire ni à l'enseignement spécialisé. Nos résultats ne sont donc pas nécessairement généralisables à tous les enseignants spécialisés romands travaillant en écoles spécialisées avec ce groupe d'élèves.

Les enseignants qui mettent déjà en place un enseignement explicite et systématique de la lecture bénéficieraient de pistes très pointues pour perfectionner leurs pratiques.

Quoi qu'il en soit, il ressort de cette étude que la majorité de nos participants travaillant en classes spécialisées avec des élèves ayant une DI enseignent à leurs élèves les correspondances graphèmes-phonèmes et/ou le décodage. Néanmoins, différents profils de pratiques ont été identifiés, qui mettent en lumière des besoins différenciés. Ainsi, les enseignants qui mettent déjà en place un enseignement explicite et systématique de la lecture bénéficieraient de pistes très pointues pour perfectionner

leurs pratiques. Les stratégies suivantes, mises en évidence très récemment par des études anglophones pour faciliter l'apprentissage du décodage chez les élèves ayant une DI, pourraient leur être utiles : l'utilisation de techniques de feedback systématique, l'entraînement de la fusion phonémique à l'oral, et l'enseignement explicite de la stratégie pour décoder des mots par étapes (p. ex. nommer le son fait par chaque lettre (f – i – l), lire le mot en allongeant les sons allongeables et en les fusionnant (ffff-fiiiiiiiii) – lire le mot rapidement (fil)).

En ce qui concerne les enseignants qui privilégient une approche d'enseignement non systématique, il semblerait important de les outiller dans le cadre d'une formation continue pour qu'ils soient en mesure de prodiguer un enseignement plus systématique et explicite. Cela leur permettrait de se sentir davantage outillés pour faire progresser leurs élèves dans cet apprentissage très complexe qu'est la lecture. Des propositions de planification de la succession des correspondances graphèmes-phonèmes à enseigner et des pistes pour évaluer les connaissances de départ et la progression des élèves pourraient leur être utiles pour planifier des leçons plus efficaces. De même ces enseignants pourraient bénéficier d'exemples de leçons types articulant enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes, avec conscience phonémique et exploitant le lien lecture-écriture.

6. Suites du projet ELODI

À l'issue de cette étude qualitative, notre équipe de recherche a développé un matériel didactique d'enseignement de la lecture destiné aux élèves ayant une DI en se basant sur les connaissances issues de la recherche et les besoins observés dans l'étude

présentée dans cet article. Nous sommes actuellement en train de conduire la deuxième partie du projet ELODI : une étude pour évaluer l'efficacité de ce matériel didactique (étude expérimentale avec pré-test, posttest et répartition aléatoire des classes dans un groupe expérimental et un groupe témoin). Cette étude expérimentale implique des enseignants qui ont participé à l'étude antérieure décrite dans cet article, ainsi que de nouveaux enseignants ayant rejoint le projet par la suite. La moitié des enseignants utilisent ce nouveau matériel. L'autre moitié des enseignants (groupe témoin) continuent à enseigner comme ils le faisaient auparavant. Plus d'une cinquantaine d'élèves ayant une DI participent à cette étude. La plupart d'entre eux ont des limitations moyennes du fonctionnement intellectuel (QI entre 50-55 et 40-35). Une fois les données du posttest récoltées, nous évaluerons si les élèves qui ont bénéficié de ce nouveau matériel didactique ont davantage progressé en conscience phonémique, en lecture et en écriture que les autres élèves. Les résultats de cette seconde étude revêtent une importance toute particulière, car dans les pays francophones aucun moyen d'enseignement intégrant les connaissances issues de la recherche et adapté aux besoins des élèves ayant une DI n'existe encore à l'heure actuelle pour leur enseigner le décodage. Le matériel d'enseignement que nous avons créé pourrait par conséquent s'avérer être un soutien précieux pour aider les enseignants à optimiser leurs pratiques auprès de ce groupe d'élèves.

Références

- Ahlgrim-Delzell, L., & Rivera, C. (2015). A Content Comparison of Literacy Lessons from 2004 and 2010 for Students with Moderate and Severe Intellectual Disability. *Exceptionality*, 23(4), 258-269. doi:10.1080/09362835.2015.1064417
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. doi:10.1177/1529100618772271
- Channell, M. M., Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 776-787. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2012.10.010>
- Cohen, D., Plaza, M., Perez-Diaz, F., Lanthier, O., Chauvin, D., Hambourg, N., ... Rivière, J. P. (2006). Individual cognitive training of reading disability improves word identification and sentence comprehension in adults with mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27(5), 501-516. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.07.008>
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter*, 7(3), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- NICHHD (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: Government Printing Office.
- Ruppar, A. L. (2014). A Preliminary Study of the Literacy Experiences of Adolescents With Severe Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(4), 235-245. doi:10.1177/0741932514558095

Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52-70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>

Smith, M. W., Brady, J. P., & Clark-Chiarelli, N. (2008). *Early language and literacy classroom observation tool (K-3)*. Research Edition. Newton, Massachusetts: Paul Brookes.



Rachel Sermier Dessemontet
Professeure
HEP Vaud
rachel.sermier@hepl.ch



Catherine Martinet
Professeure
HEP Vaud
catherine.martinet@hepl.ch



Anne-Laure Linder
Collaboratrice scientifique
HEP Vaud
anne-laure.linder@hepl.ch



Britt-Marie Martini-Willemin
Collaboratrice scientifique
Université de Genève
britt-marie.martini-willemin@unige.ch

Rebeca Aldama, Céline Chatenoud et Catherine Turcotte

Mieux évaluer les jeunes ayant une déficience intellectuelle pour orienter les pratiques en classe

Résumé

Les enseignants ont peu de matériel adéquat pour évaluer la compréhension en lecture auprès d'adolescents ayant une déficience intellectuelle (DI). De fait, le potentiel de ces élèves en compréhension de lecture semble inexploré : il est alors difficile de cibler et planifier des activités d'enseignement en classe. Cet article présente les connaissances développées durant une recherche collaborative en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves (10-15 ans) ayant une DI.

Zusammenfassung

Lehrerinnen und Lehrer verfügen nur über wenig geeignetes Material, um das Leseverständnis von Jugendlichen mit einer kognitiven Beeinträchtigung evaluieren zu können. So liegt das potenzielle Leseverständnis dieser Schülerinnen und Schüler brach und entsprechend schwierig gestaltet es sich für die Lehrkräfte, Aktivitäten im Klassenverband gezielt zu wählen und zu planen. Im nachfolgenden Artikel werden Kenntnisse vorgestellt, die aus einer kooperativen Forschung zur Evaluation des Leseverständnisses von Schülerinnen und Schülern mit einer kognitiven Beeinträchtigung (10–15 Jahre) hervorgegangen sind.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2019-06-02

Introduction

La nécessité d'alimenter la réflexion sur les pratiques d'enseignement de la lecture auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) avec des propositions de recherches effectuées auprès d'autres apprenants est devenue une préoccupation internationalement partagée (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Delzell, & Algozzine, 2006). Force est cependant de constater que les efforts mis en place ciblent surtout les jeunes enfants et les premiers apprentissages en lecture (décodage, reconnaissance de lettre, etc.) et moins les adolescents et les processus plus complexes de compréhension. Pourtant, les besoins de ces jeunes sont importants à considérer au regard de leur manque de motivation à lire découlant notamment des échecs répétés qu'ils vivent dans cette

discipline dès leur plus jeune âge (van Wingerden, Segers, van Balkom, & Verhoeven, 2014).

Les besoins de ces jeunes sont importants à considérer au regard de leur manque de motivation à lire découlant notamment des échecs répétés qu'ils vivent dans cette discipline dès leur plus jeune âge.

Dans une recherche collaborative menée au Québec, nous avons cherché à combler ce manque en travaillant durant trois ans avec quinze enseignants de la fin primaire et du début secondaire de classes d'élèves ayant une DI (10-15 ans). Cette recherche visait le développement de nouvelles pratiques issues de connaissances et ressources d'ores et

déjà mobilisées auprès d'autres élèves (sans DI) également en difficulté en lecture (Turcotte, Giguère, & Godbout, 2015). Nous avons accompagné les enseignants dans la mise en place de pratiques optimales dans leur classe par la co-construction d'approches, d'outils et de matériel adaptés visant à suivre la progression des apprentissages en lecture chez leurs élèves (Chate-noud, Turcotte, Aldama, & Codio, 2018).

Cet article vise à décrire le volet de la recherche portant sur l'évaluation de la compréhension en lecture et l'articulation enseignement-apprentissage-évaluation auprès de jeunes ayant une DI. Pour ce faire, il sera d'abord présenté l'état de la recherche portant sur l'évaluation de la compréhension en lecture pour les enfants tout-venant ainsi que ceux ayant une DI, incluant les défis encourus. Nous décrirons ensuite le modèle sur lequel se sont fondées les épreuves de cette étude et les ajustements nécessaires qui ont été mis en place en regard des caractéristiques des élèves ayant une DI. S'ensuivra une brève présentation des épreuves et de leurs items. Nous concluons par les étapes qu'il reste à franchir pour contribuer à l'amélioration des épreuves.

Le fait d'évaluer isolément certaines habiletés en lecture (p. ex. décodage, vocabulaire) risque de sous-estimer le potentiel des apprenants.

Évaluer la compréhension en lecture: que dit la recherche au sujet d'apprenants en difficulté en lecture avec ou sans déficience intellectuelle ?

Traditionnellement, les instruments privilégiés pour évaluer la compréhension demandent à l'élève de lire un texte et de ré-

pondre par écrit à différentes questions à choix multiples ou à développement pour vérifier s'il comprend bien des éléments clés du texte. Il apparaît toutefois que de nombreuses épreuves employées dans les écoles et dans les études risquent des erreurs de mesure au vu des lacunes rattachées à leur contenu, leur utilité ou leur authenticité (Sabatini & O'Reilly, 2013), et que ces risques concernent des élèves avec ou sans DI.

Les défis liés au contenu des épreuves

Bon nombre d'épreuves ne sont pas basées sur les modèles théoriques récents décrivant la complexité de la compréhension en lecture (Keenan, Betjemann, & Olson, 2008). En effet, beaucoup de tests ont été construits sur la base du modèle simple de Cough et Tunmer (1986), qui sépare d'un côté les mécanismes liés à l'identification de mots et de l'autre ceux liés à la compréhension linguistique. Or, le fait d'évaluer isolément certaines habiletés en lecture (p. ex. décodage, vocabulaire) risque de sous-estimer le potentiel des apprenants (Sabatini & O'Reilly, 2013). En fait, la compréhension en lecture est complexe, dynamique et multidimensionnelle (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005), elle nécessite donc l'articulation entre ces différentes habiletés. Il est alors essentiel de proposer des tâches dans lesquelles les élèves pourront se servir de plus d'une stratégie pour se créer une représentation mentale du texte.

Le contenu des épreuves devient plus problématique auprès d'élèves ayant une DI. Bien que les thèmes donnés aux camarades de même âge chronologique puissent les intéresser, les textes sont généralement trop difficiles pour eux. Des enseignants désireux de trouver du matériel adapté au ni-

veau en lecture de ces élèves pourraient alors avoir tendance à emprunter des outils d'évaluation des cycles primaires. Toutefois, ces adolescents risqueraient de se sentir un peu infantilisés avec des textes à lire s'adressant aux plus petits qui ne tiennent peu compte de leur âge chronologique. D'ailleurs, le manque de nouveauté et de défi pourrait les conduire vers une démotivation.

Les défis liés à l'utilité des épreuves

La plupart des épreuves disponibles ne seraient pas assez sensibles pour détecter les changements dans les apprentissages en lecture des élèves, surtout chez ceux en difficulté d'apprentissage. Elles rendent ainsi difficile l'analyse des connaissances et stratégies développées chez ces derniers, mais aussi leurs besoins particuliers quant aux différents processus en lecture (Sweet, 2005). Elles seraient donc insuffisantes, voire inadéquates, pour guider les interventions en classe (Sabatini & O'Reilly, 2013).

Ceci apparaît encore plus vrai auprès d'élèves ayant une DI : ces épreuves sont peu susceptibles de fournir l'information nécessaire aux enseignants pour planifier les activités en classe, car elles sont peu sensibles à leurs progrès et tiennent peu compte de leur contexte d'apprentissage (Jones et al., 2019). Ces apprenants ont en effet un parcours qui se distingue de la norme. Ils cumulent très tôt des retards liés non seulement à leurs caractéristiques cognitives et non cognitives (motivation, difficulté langagière, etc.), mais également à des environnements peu ou pas assez stimulants (Browder et al., 2006). Néanmoins, ces jeunes peuvent s'avérer de bons comprennent et raisonner sur des thèmes plus abstraits même s'ils sont de faibles décrocheurs (Chatenoud et al., 2018).

Les défis liés à l'authenticité des épreuves

Rares sont les tests ou épreuves qui offrent un contexte authentique de compréhension en lecture permettant aux élèves de s'appuyer sur un contexte et une structure complète de texte (Keenan, Betjemann & Olson, 2008). Par exemple, la batterie de tests standardisés WIAT-II (Wechsler, 2005), d'abord développée aux États-Unis et traduite en français pour la population québécoise, rejoint peu des thématiques propres au Québec.

Pour les élèves ayant une DI, les épreuves s'adressant à des pairs de même âge chronologique sont souvent trop denses et complexes. Le risque d'une surcharge cognitive est alors plus élevé (Beaulieu & Langevin, 2014). De la même façon, la formulation des questions est parfois trop complexe pour leur permettre de comprendre ce qu'ils doivent faire à chaque item. D'ailleurs, la forme papier-crayon à elle seule est souvent limitée auprès de ces élèves, car ils sont souvent de faibles scripteurs et ont de la difficulté à organiser et exprimer leurs idées, encore plus à l'écrit.

Proposition d'un modèle en orthodidactique et enjeux pour les élèves ayant une déficience intellectuelle

Il s'avère urgent de développer de nouvelles mesures d'évaluation qui tiennent compte de la complexité de la compréhension en lecture et des avancées récentes en recherche. Dans cette visée, l'équipe de recherche ADEL (Apprenants en difficulté et littératie) a créé une épreuve de compréhension en lecture pour des élèves de 6^e année du primaire (8H en Suisse) de classe ordinaire (Turcotte & Talbot, 2017). Les items et le choix de textes ont notamment été conçus en se basant sur le modèle théorique

d'Irwin (2007) décrivant les processus cognitifs impliqués dans la compréhension écrite. Turcotte et ses collègues ont adapté (figure 1) ce modèle dans l'intention de mieux opérationnaliser les processus à évaluer pour l'élaboration de leur épreuve.

En vue d'élaborer des épreuves plus sensibles pour la population d'élèves ayant une DI, il est nécessaire de mieux comprendre les défis que ces jeunes rencontrent relativement à chacun de ces processus cognitifs impliqués dans la compréhension de texte.

Comprendre la phrase

L'élève doit avoir suffisamment de connaissances et de stratégies pour lire des mots dans la phrase, en sélectionner les informations importantes et en dégager le sens de mots nouveaux localement (Turcotte & Talbot, 2017). Cependant, les élèves ayant une DI connaissent souvent des difficultés de

traitement des informations auditives et visuelles (Beaulieu & Langevin, 2014). Ils prennent donc plus de temps à développer les stratégies de base en lecture (p.ex. conscience phonologique, principe alphabétique, décodage) et les connaissances fondamentales sur l'oral et l'écrit (Sermier-Dessemontet & de Chambrier, 2015). Comprendre une phrase est déjà un défi pour eux, surtout lorsque le vocabulaire leur est moins familier.

Faire des liens dans la phrase et entre les phrases

L'élève doit ensuite être en mesure de comprendre les liens qui unissent les idées dans une phrase, mais aussi entre chacune des phrases pour se construire graduellement une représentation cohérente de ce qui est écrit. Or, les élèves ayant une DI peuvent éprouver des difficultés dans l'automatisation des stratégies d'identification de mots,

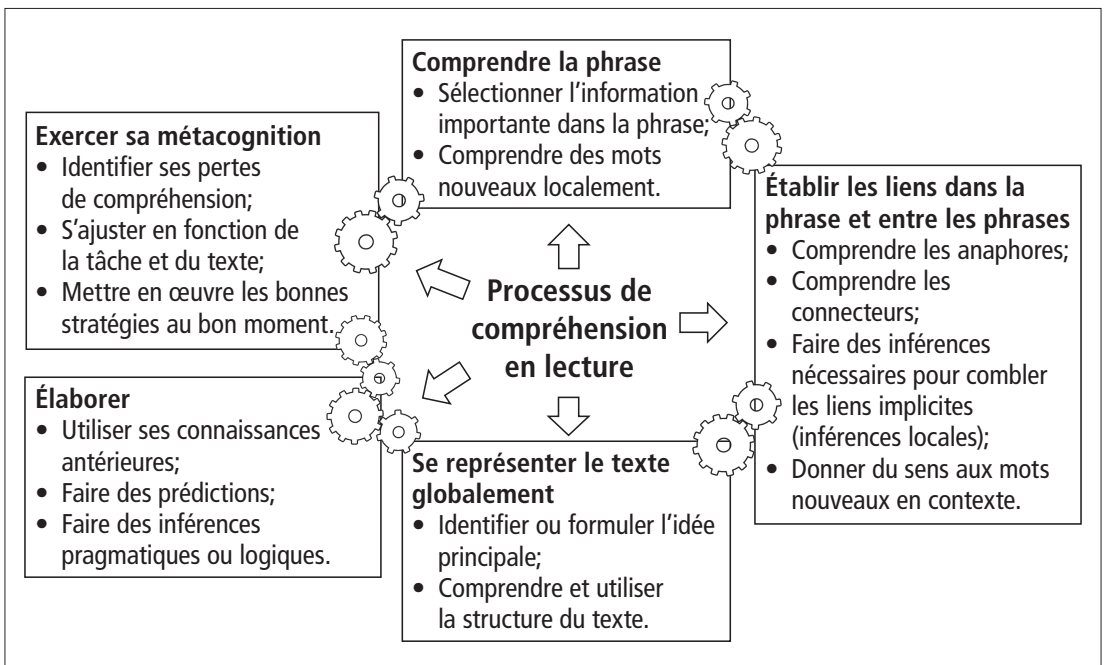


Figure 1 : Schéma de Turcotte, Giguère & Godbout (2015) sur les processus de compréhension en lecture

ralentissant par la suite le développement de la fluidité et de la prosodie de lecture, qui sont nécessaires pour l'atteinte d'une compréhension complète du texte (Aldama, Chatenoud, Turcotte, & Denaes, 2016). De plus, comme leur connaissance du vocabulaire est généralement plus pauvre que la moyenne, ils éprouvent plus de difficultés à faire des liens entre les mots, à comprendre la reprise d'information (mots de substitution ou chaîne anaphorique) et à repérer les indices morphologiques pertinents (Beaulieu & Langevin, 2014).

Se représenter le texte globalement

En identifiant la structure du texte et les idées importantes des paragraphes, puis en dégagant l'intention de l'auteur, l'élève pourra comprendre l'organisation des idées afin d'atteindre un plus haut niveau de compréhension du texte. Un des grands défis pour les apprenants ayant une DI concerne ce qui est implicite, surtout lorsqu'il s'agit de faire des inférences à partir de certains éléments du texte et de leurs connaissances générales sur le monde et l'écrit. Leurs difficultés de mémoire et leur faible bagage lexical (van Wingerden et al., 2014) leur rendent la tâche plus ardue, surtout pour raisonner à partir de concepts plus abstraits.

Élaborer

Afin de se construire une représentation mentale du texte, l'élève utilise les informations qu'il lit et les relie à ses connaissances sur le monde. Il peut ensuite réagir sur ou à partir du texte, en dégager une opinion, etc. Les élèves ayant une DI ont généralement des déficits de la mémoire de travail : ils ont donc du mal à activer seuls leurs connaissances antérieures et à faire des liens entre les informations du texte (Beaulieu & Langevin, 2014). Aller au-delà du texte est alors

une tâche très exigeante pour eux, surtout lorsque le thème abordé leur est moins familier.

Exercer sa métacognition

L'ensemble des processus en lecture sont gérés par les processus métacognitifs où le lecteur prend conscience de ses difficultés, des stratégies qu'il met en place pour mieux comprendre et de sa capacité à dégager le sens du texte. Les élèves ayant une DI ont peu de stratégies de travail et ont besoin de plus de soutien pour en développer et se les approprier. Il leur arrive alors souvent de se perdre en cours de lecture, puisqu'ils font de mauvaises inférences anaphoriques ou qu'ils se construisent une tout autre compréhension du texte à partir des liens qu'ils sont en mesure de faire (van Wingerden et al., 2014).

Un des grands défis pour les apprenants ayant une DI concerne ce qui est implicite.

Deux épreuves de compréhension en lecture développées pour les élèves ayant une déficience intellectuelle

En tenant compte de ces différents éléments, notre équipe a développé et mis à l'essai deux épreuves s'adressant spécifiquement aux élèves ayant une DI (10-15 ans) avec des thèmes d'actualité pouvant les intéresser. Deux textes informatifs similaires ont été rédigés pour pouvoir suivre la progression des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. Les textes ont pour titre : (1) Qui est Barack Obama ? ; (2) Qui est Justin Trudeau ? (ADEL, 2018)

Le choix de textes informatifs portant sur deux hommes politiques importants a été fait dans l'intention de contourner le manque de connaissances antérieures des

élèves à l'aide de sujets d'actualité, mais aussi de captiver leur motivation à lire en les interpellant avec deux personnalités publiques qu'ils voient à la télévision. De plus, en fin de scolarité primaire et en début de scolarité secondaire, les textes informatifs sont de plus en plus travaillés dans les classes, mais aussi dans différentes disciplines scolaires (histoire, science, etc.), mais peu proposés aux élèves ayant une DI (Chatenoud, Turcotte, Aldama, & Godbout, 2017).

Ces épreuves ne sont que des outils : elles ne sont donc pas conçues pour donner un pronostic complet du potentiel en compréhension en lecture des élèves.

Les deux textes ont été rédigés avec un vocabulaire et une syntaxe accessibles pour eux, en employant quelques répétitions de mots, des synonymes et des mots difficiles mis en contexte pour permettre aux élèves de recourir à différentes stratégies de compréhension. La structure est similaire pour les deux textes : descriptive, divisée en courts paragraphes avec des intertitres pour favoriser la compréhension et le repérage. Ils comprennent environ 300 mots chacun avec une grosseur de police de caractère (Arial 14) choisie pour faciliter la lecture et leur motivation à lire. Les questionnaires rattachés à chacun des textes comprennent chacun quatorze questions variées et ciblant des processus précis proches des propositions faites dans les épreuves destinées aux élèves de 6^e année (8H) sans DI (Turcotte & Talbot, 2017). Un même canevas a été emprunté pour s'assurer d'évaluer des stratégies similaires dans les deux tests (voir la grille des stratégies par items dans Chatenoud et al., 2017, p. 22).

Ces deux épreuves ont été mises à l'essai pendant deux ans par des enseignants d'élèves ayant une DI, qui ont largement apprécié leurs apports pour développer des approches d'enseignement en se fondant sur un portrait plus précis des compétences des élèves de leur classe. Au fil de cette collaboration, des ajustements ont été effectués afin d'adapter de manière optimale les questions à la réalité des enseignants. Par exemple, plutôt que de questionner les élèves sur l'idée principale d'un paragraphe, les épreuves leur demandent de repérer le mot-clé d'un paragraphe. Au terme de ce travail, les chercheurs ont également administré les épreuves à quatre groupes d'élèves de 3^e (5H) et 4^e (6H) années du primaire sans DI pour vérifier que les questions des deux tests renvoyaient bien au même processus en lecture. Des réajustements ont été effectués ensuite, afin de rendre les épreuves disponibles à un public plus large sur le site ADEL. Nous désirons mettre en garde toutefois les enseignants que ces épreuves ont été développées spécifiquement pour des apprenants ayant une DI au Québec. Elles ne seront peut-être pas adaptées pour des apprenants provenant d'autres contextes socioculturels.

Discussion et perspectives

Cet article a permis d'adresser une problématique d'actualité dans les écoles en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage-évaluation de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant une DI. Les deux épreuves présentées répondent à une fonction d'amélioration, telle que décrite par Turcotte et Talbot (2017). En effet, elles visent à évaluer ce qui a été appris par l'élève et ce qui lui reste à acquérir à un moment précis de l'année scolaire, pour ainsi planifier les activités d'enseignement en

classe. Cependant, ces épreuves ne sont que des outils: elles ne sont donc pas conçues pour donner un pronostic complet du potentiel en compréhension en lecture des élèves.

En filigrane de ce travail, l'équipe de recherche se penche actuellement sur une méthode de passation qui permettrait d'orienter plus adéquatement les activités d'enseignement en classe. Il s'agit d'appliquer les principes des tests dynamiques d'apprentissage en introduisant de l'enseignement durant la passation pour mieux appréhender le potentiel d'apprentissage des apprenants (Aldama et al., 2016). La version dynamique des épreuves permettrait non seulement d'évaluer ce que l'élève a appris dans le passé, mais aussi ce qu'il peut apprendre en y dégageant des interventions optimales et susceptibles de favoriser son développement.

Références

- ADEL (2018). *Lecture et élèves ayant une déficience intellectuelle*. Récupéré de www.adel.uqam.ca/outils_pedagogiques
- Aldama, R., Chatenoud, C., Turcotte, C., & Denaes, C. (2016). Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76(4), 101-122. doi: 10.3917/nras.076.0101
- Beaulieu, J., & Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. doi: 10.7202/1027327ar
- Browder, D.M., Wakeman, S.Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408. doi: 10.1177/001440290607200401
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R., & Codio, S. (2018). Communauté d'apprentissage mobilisée pour rehausser le niveau en lecture des jeunes ayant une déficience intellectuelle. In S. Briquet-Duhazé & C. Turcotte (Eds.), *De la recherche en lecture-écriture à la pratique* (pp. 67-78). Paris: ISTE Éditions. ISBN: 9781784055042
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R., & Godbout, M.-J. (2017). *Guide pédagogique: enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle*. Montréal: ©chatenoud.celine@uqam.ca doi: 10.13140/rg.2.2.34804.24966
- Cough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes, Third edition*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Jones, F.G., Gifford, D., Yovanoff, P., Otaiba, S.A., Levy, D., & Allor, J. (2019). Alternate Assessment Formats for Progress Monitoring Students With Intellectual Disabilities and Below Average IQ: An Exploratory Study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 41-51. doi: 10.1177/1088357618762749
- Keenan, J.M., Betjemann, R.S., & Olson, R.K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(2), 281-300. doi: 10.1080/10888430802132279
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Hand-*

- book (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Sabatini, J.P., & O'Reilly, T. (2013). Rationale for new generation of reading assessments. In B. Miller, L.E. Cutting, & P. McCardle (Eds.), *Unraveling Reading Comprehension: Behavioral, Neurobiological and Genetic Components* (pp. 247-257). Baltimore, London/Sydney: Brookes Publishing.
- Sermier-Dessefontet, R., & de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 41-42*, 1-12. doi: 10.1016/j.ridd.2015.04.001
- Sweet, A.P. (2005). Assessment of reading comprehension: The Rand reading study group vision. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 3-12). Mahwah, NJ: Erlbaum. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00332.x
- Turcotte, C., Giguère, M.-H., & Godbout, M.-J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and Literacy, 17(1)*, 106-125. doi: 10.20360/G2SW2B
- Turcotte, C., & Talbot, N. (2017). Élaboration d'une épreuve de compréhension en lecture en 6e année du primaire favorisant l'articulation enseignement-apprentissage-évaluation. *Mesure et évaluation en éducation, 40(3)*, 37-67. doi: 10.7202/1048910ar
- van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 35(11)*, 3139-3147. doi: 10.1016/j.ridd.2014.07.054
- Wechsler, D. (2005). *Wechsler Individual Achievement Test 2nd Edition (WIAT-II)*. London: The Psychological Corp.



Rebeca Aldama
 Doctorante en éducation
 à l'Université du Québec
 à Montréal (UQAM)
 aldama.rebeca@courrier.
 uqam.ca



Céline Chatenoud
 Professeure au département
 d'Éducation et formation
 spécialisée de l'UQAM
 chatenoud.celine@uqam.ca



Catherine Turcotte
 Professeure au département
 d'Éducation et formation
 spécialisée de l'UQAM
 turcotte.catherine@uqam.ca

Département d'éducation et formation spécialisées
 Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888
 Succursale Centre-ville
 Montréal (Québec) Canada H3C 3P8

Susanne Schnepel

Les apprentissages en numération chez les élèves ayant une déficience intellectuelle

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude longitudinale sur les compétences en numération d'élèves ayant une déficience intellectuelle scolarisés dans des classes ordinaires de 4^e et 5^e Harnos avec du soutien. Ses résultats mettent en évidence l'importance d'une mise en relation des nombres et des quantités qu'ils désignent pour les progrès ultérieurs de ces élèves.

Zusammenfassung

Im nachfolgenden Artikel werden die Resultate einer Längsschnittstudie zur Zählkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit einer kognitiven Behinderung vorgestellt, die in einer 4. und 5. Regelklasse (Harnos) mit Unterstützung beschult werden. Die Resultate zeigen auf, wie wichtig es für künftige Fortschritte der Schülerinnen und Schüler ist, Zahlen mit den Mengen, die sie bezeichnen, in Bezug zu setzen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2019-06-03

Introduction

L'enseignement des mathématiques aux élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) représente souvent un défi conséquent pour les enseignants. Premièrement, cela soulève la question des habiletés mathématiques qu'il est prioritaire de travailler avec ces élèves. Deuxièmement, il n'existe pas de matériel didactique destiné à ce groupe d'élèves qui intègre les connaissances actuelles issues de la recherche. Les enseignants doivent très souvent consacrer un temps important à la création, à la recherche et à l'adaptation de matériel. Troisièmement, les rares manuels d'enseignement des mathématiques aux élèves ayant une DI (p. ex. de Vries, 2014) proposent souvent d'entraîner des habiletés prénumériques telles que la sériation, la classification ou la conservation du nombre, en considérant qu'il s'agit de prérequis importants pour le développement

de compétences en numération. Or les résultats de recherches actuelles montrent que la sériation et la classification sont utiles pour le développement de compétences en numération uniquement si elles comprennent des éléments numériques (p. ex. sériation de cartes selon le nombre d'objets qui y sont dessinés) (Desoete, Stock, Schepens, Baeyens, & Roeyers, 2009). La recherche a mis en évidence que ce sont des habiletés numériques spécifiques qui sont très importantes pour le développement ultérieur des compétences en mathématiques (Krajewski & Ennemoser, 2013; Dyson et al., 2015). Dans cet article, nous traiterons des compétences en numération des élèves ayant une DI et présenterons les résultats d'une étude que nous avons menée en Suisse sur le sujet. Les implications qui découlent de cette recherche seront présentées et illustrées par des exemples concrets.

Un modèle sur le développement des compétences en numération

Il existe différents modèles développés sur la base des connaissances issues de la recherche qui montrent comment se développent les compétences en numération. Le modèle de Krajewski et Ennemoser (2013) (voir figure 1) décrit comment se développe la mise en relation des quantités et des nombres chez les enfants tout-venant de l'âge de trois à huit ans. Ce modèle comprend trois niveaux avec des compétences différentes : les compétences basiques (1), la compréhension simple du nombre (2) et la compréhension approfondie du nombre (3). Les compétences d'un niveau inférieur

sont développées plus tôt par les enfants puis progressivement reliées à des compétences d'un niveau supérieur. Le premier niveau englobe les compétences basiques suivantes : la capacité à discriminer visuellement des quantités (p. ex. face à deux ensembles de ronds de quantité bien distincte tels que trois ronds et huit ronds, pouvoir montrer où il y en a le plus), la connaissance de mots-nombres et de nombres arabes sans les mettre en relation avec la quantité qu'ils désignent et la capacité à réciter la suite orale des mots-nombres. Au deuxième niveau, les enfants mettent progressivement en relation les nombres avec les quantités qu'ils désignent. Le développement au

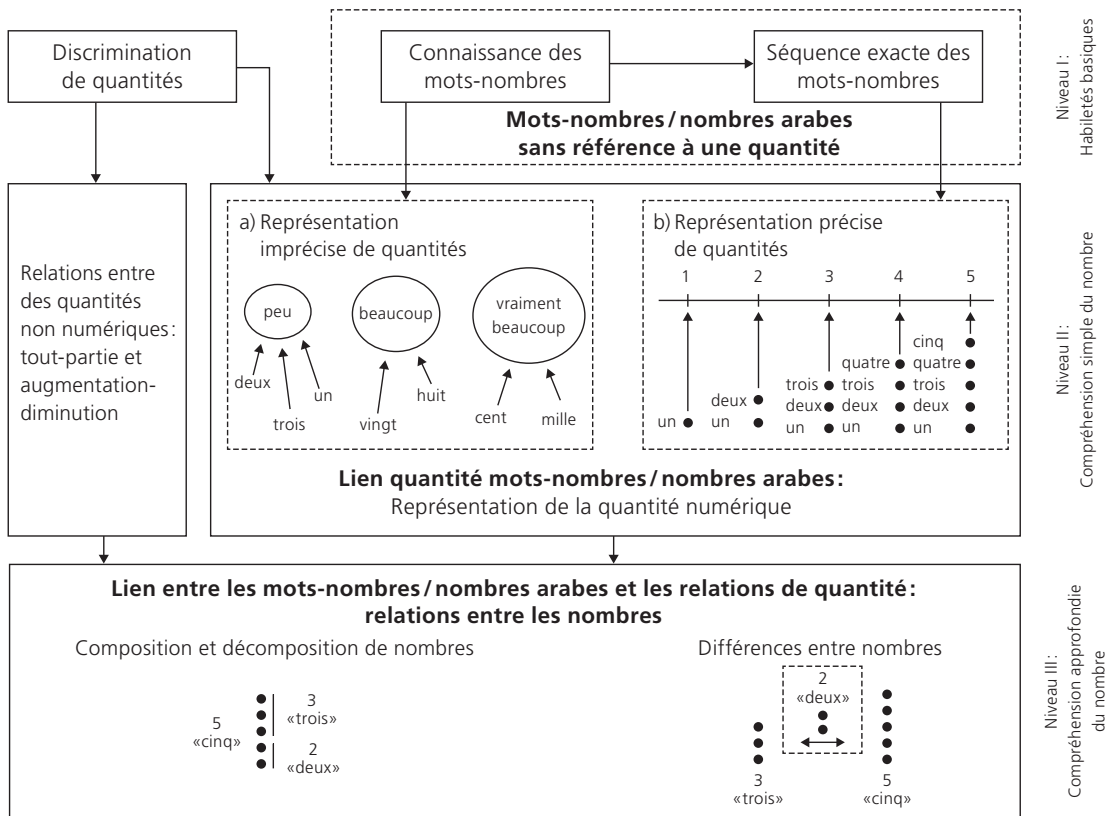


Figure 1 : Modèle de développement de la mise en relation des nombres et des quantités de Krajewski & Ennemoser (2013)

sein du 2^e niveau peut être séparé en deux phases. Les enfants développent d'abord une représentation imprécise des quantités désignées par les nombres. L'enfant comprend par exemple que « 3 » c'est peu, « 50 » beaucoup et « 100 » vraiment beaucoup. Leur représentation des quantités désignées par les mots-nombres devient progressivement plus précise et les enfants peuvent plus facilement mettre en lien le nombre et la quantité qui lui correspond. Ils savent par exemple que le nombre « 6 » désigne exactement six objets. En outre, les enfants comprennent qu'en avançant de « un » dans la suite orale des nombres, la quantité augmente de un. Au troisième niveau, les enfants développent une compréhension des relations entre les nombres. Ils comprennent que les nombres peuvent être utilisés pour composer d'autres nombres (p. ex. que trois et deux font cinq) et qu'un nombre peut être décomposé en nombres plus petits (p. ex. que cinq est composé de deux et trois). Ils saisissent également que les différences entre les nombres peuvent être décrites à l'aide de nombres (p. ex. que la différence entre deux et cinq est de trois).

Bien que le modèle de Krajewski et Ennemoser (2003) soit hiérarchique, il ne doit pas être appréhendé comme décrivant une logique figée de développement. Les niveaux ne sont pas des stades qui sont franchis l'un après l'autre. Un enfant peut se situer à différents niveaux en même temps, selon le domaine numérique ou la forme de représentation de la tâche. Un enfant peut par exemple avoir une représentation précise des quantités désignées par des nombres jusqu'à « 10 » (niveau 2), mais avoir uniquement des compétences basiques (niveau 1) avec les nombres jusqu'à « 20 » (Ennemoser & Krajewski, 2013). Ce même enfant peut

déjà avoir une compréhension approfondie (niveau 3) de quelques nombres jusqu'à « 10 », mais pas encore de tous. Au point suivant, nous verrons si les compétences numériques des élèves ayant une DI suivent également ce développement.

Les résultats de recherches menées principalement avec des élèves avec une DI sans syndrome spécifique suggèrent que dans de nombreux cas, leurs compétences numériques ne se développent pas fondamentalement différemment de celles des enfants tout-venant.

Le développement des compétences en numération chez les élèves ayant une déficience intellectuelle

Les résultats de recherches menées principalement avec des élèves avec une DI sans syndrome spécifique suggèrent que dans de nombreux cas, leurs compétences numériques ne se développent pas fondamentalement différemment de celles des enfants tout-venant (Bashash, Bochner, & Outhred 2003; Brankaer, Ghesquière, & de Smedt, 2011). Chez de nombreux élèves ayant une DI d'origine non-spécifiée, c'est avant tout un retard qui peut être observé. Garrote, Moser Opitz et Ratz (2015) ont évalué les compétences numériques de plus d'une centaine d'élèves ayant une DI âgés de six à dix-huit ans. Leurs résultats montrent que la très grande majorité de ces élèves possèdent des habiletés basiques avec les nombres, parfois même jusqu'à 1000. Néanmoins, le nombre d'élèves qui semblent posséder une représentation précise des quantités désignées par les mots-nombres et les nombres arabes est plus restreint. L'étude que nous avons menée récemment confirme que cela est

également crucial pour les élèves ayant une DI. Cette étude (Schnepel, en préparation; Schnepel, Moser Opitz, Krähenmann, & Serrier Dessemontet, sous presse) est décrite brièvement dans la section suivante.

Une étude sur le développement des compétences en numération chez des élèves ayant une déficience intellectuelle scolarisés en classes ordinaires avec du soutien

Nous avons étudié le développement des compétences en numération d'élèves ayant une DI (Schnepel, en préparation) dans le cadre d'une recherche plus large financée par le FNS: « Effective teaching practices in inclusive classrooms ». Cette recherche a été menée dans 35 classes ordinaires de 4^e et 5^e Harmos dans lesquelles étaient scolarisés à temps plein au moins un élève ayant une DI. Ces classes se trouvaient dans divers cantons alémaniques (22 classes) et ro-

mands (13 classes). Les compétences numériques de 44 élèves avec DI âgés de sept à neuf ans ($M = 8.4$) ont été évaluées au début et à la fin d'une année scolaire à l'aide d'épreuves issues TEDI-MATH (van Nieuwenhoven & Gregoire, 2015). Les épreuves évaluaient les compétences suivantes: le comptage oral, le dénombrement, l'écriture de nombres sous dictée, la lecture de nombres, la sériation de quantités et de nombres arabes, la décomposition de nombres, la compréhension du système décimal et la réalisation d'additions et soustractions simples. Le QI non verbal des participants a été mesuré à l'aide du CFT 1-R (Weiss & Osterland, 2013). Ceux-ci avaient en moyenne un QI non verbal de 65.4 ($ET = 11.9$). Les questions suivantes ont été investiguées: Comment se développent les compétences numériques des élèves ayant une DI en lien avec leurs compétences de départ et leurs compétences cognitives (QI non

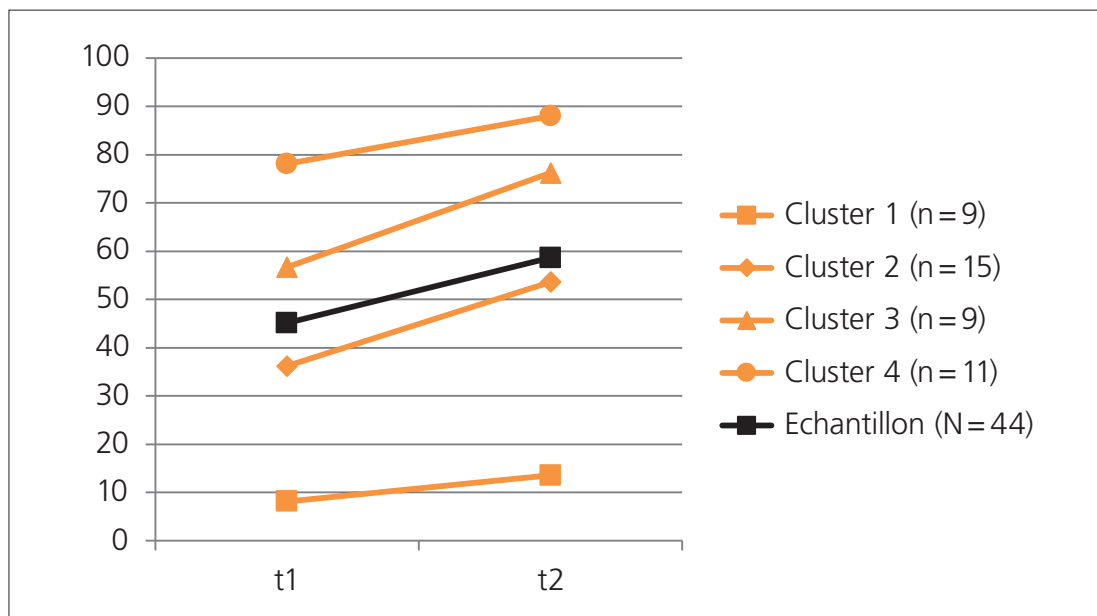


Figure 2: Progrès en compétences numériques des enfants de chaque groupe (clusters) et de l'échantillon dans son ensemble (en gris)

verbal) ? Différents profils de compétences et de progression peuvent-ils être identifiés chez les élèves avec une DI ?

Résultats

Les résultats ont montré que les compétences numériques démontrées par les élèves ayant une DI en fin d'année scolaire dépendaient fortement de leurs compétences en début d'année scolaire. Le QI non verbal des élèves ne semble pas être un prédicteur significatif des progrès (Schnepel et al., sous presse).

Une analyse de clusters a également été réalisée afin d'identifier si des groupes d'élèves avec une DI démontrant des profils distincts de compétences numériques pouvaient être identifiés (Schnepel, en préparation ; Schnepel et al., sous presse). Quatre groupes d'élèves (clusters) démontrant des profils différents de compétences et de progression ont été identifiés. Le développement des compétences numériques de ces quatre groupes d'élèves durant l'année scolaire est présenté dans la figure 2. Les progrès de chacun de ces quatre groupes sont décrits plus en détail ci-dessous.

Groupe 1 : Compétences basiques, sans représentation précise des quantités associées aux nombres

En début d'année scolaire, les élèves de ce groupe ($n = 9$) pouvaient lire et écrire quelques nombres jusqu'à « 10 ». Ils ont fait des progrès restreints, mais significatifs durant l'année scolaire. À la fin de l'année scolaire, la majorité d'entre eux pouvaient lire et écrire les nombres jusqu'à « 10 » et dénombrer des collections d'éléments jusqu'à « 10 ». Les compétences de ces élèves se situent donc dans le premier niveau du modèle de Krajewski et Ennemoser (2013), celui des compétences basiques.

Groupe 2 : Compétences basiques avec les nombres jusqu'à « 100 » et représentation précise de la quantité désignée par les nombres jusqu'à « 20 »

En début d'année scolaire, les quinze élèves de ce groupe pouvaient lire et écrire tous les nombres jusqu'à « 10 » et quelques nombres jusqu'à « 20 ». Leurs performances aux tâches de dénombrement, de comparaison de mots-nombres et de nombres arabes, de sériation de nombres et de quantités indiquent qu'ils possédaient une représentation précise des quantités désignées par ces nombres. À la fin de l'année scolaire, ils avaient consolidé leur représentation des quantités désignées par les nombres jusqu'à « 20 » et pouvaient lire et écrire les nombres jusqu'à « 100 ». Leurs compétences se situaient par conséquent principalement dans le premier niveau du modèle de Krajewski et Ennemoser (2013) (pour les nombres jusqu'à « 100 ») et dans le deuxième niveau (pour les nombres jusqu'à « 20 »). Les compétences dans le troisième niveau du modèle (compréhension approfondie du nombre) semblaient partiellement acquises.

Groupe 3 : Compétences basiques avec les nombres jusqu'à « 100 », représentation précise de la quantité désignée par les nombres et premières compétences en calcul

En début d'année scolaire, les neuf enfants de ce groupe maîtrisaient les épreuves impliquant les nombres jusqu'à « 20 » et possédaient une représentation précise des quantités associées à ces nombres. Durant l'année scolaire, ils ont élargi leurs connaissances aux nombres jusqu'à « 100 ». Ainsi en fin d'année scolaire ils pouvaient lire et écrire des nombres jusqu'à « 100 ». Ils ont notamment fait des progrès marquant dans le comptage oral (p.ex. compter de X à Y,

compter à rebours, compter par pas de « 2 » et de « 10 ». Ils ont également fait des progrès significatifs dans leur compréhension du système décimal. Ainsi, les élèves de ce groupe ont élargi et consolidé des compétences du deuxième et troisième niveau du modèle de Krajewski et Ennemoser (2013) durant l'année scolaire.

Groupe 4: Compétences basiques avec les nombres jusqu'à « 1000 », calculs et compréhension du système décimal

En début d'année scolaire, les élèves de ce groupe (n = 11) démontraient les meilleures compétences numériques. Ils pouvaient lire et écrire les nombres jusqu'à « 100 » et possédaient une représentation précise des quantités qu'ils désignent. Ils pouvaient décomposer des nombres et faire des additions et des soustractions. En fin d'année scolaire, ils pouvaient lire et écrire des nombres jusqu'à « 1000 » et ont progressé dans leur compréhension du système décimal.

Les élèves ayant développé une représentation précise des quantités désignées par les nombres ont en effet fait plus de progrès en cours d'année scolaire.

Comparaison des groupes et synthèse

Les groupes formés grâce à l'analyse de clusters se différencient significativement dans leurs compétences numériques en début et en fin d'année scolaire et dans les progrès réalisés (Schnepel, en préparation; Schnepel et al., sous presse). Les compétences préalables des élèves, et plus spécifiquement leurs compétences de mise en relation des nombres et des quantités, semblent jouer un rôle important pour leurs

progrès ultérieurs. Les élèves ayant développé une représentation précise des quantités désignées par les nombres ont en effet fait plus de progrès en cours d'année scolaire. Il est intéressant de mentionner que des conclusions similaires sont également ressorties d'une étude menée en parallèle par Sermier Dessemontet, Schnepel et Moser Opitz (sous presse) avec 57 élèves ayant une DI scolarisés en écoles spécialisées. Le développement d'une représentation précise des quantités désignées par les mots-nombres et les nombres arabes semble donc être une compétence clé pour le développement subséquent des compétences numériques.

Conclusions et implications pratiques

Les résultats de cette étude ont plusieurs implications pratiques pour l'enseignement des mathématiques aux élèves ayant une DI. Premièrement, cette étude a mis en évidence la très grande hétérogénéité des compétences numériques que peuvent démontrer des élèves ayant une DI. Cette hétérogénéité inter-individuelle s'accompagne également d'une hétérogénéité intra-individuelle, les élèves démontrant souvent des faiblesses et des forces selon les domaines. Une évaluation formative approfondie des différentes compétences numériques de ces élèves en début d'année scolaire paraît essentielle pour identifier des pistes pertinentes pour soutenir leurs progrès en mathématiques.

Deuxièmement, le modèle de Krajewski et Ennemoser (2013) offre un cadre interprétatif utile, aussi bien lors de l'évaluation formative des compétences en numération de ce groupe d'élèves, que pour l'identification de pistes d'intervention. Dans le tableau 1, quelques possibilités

Tableau 1 : Idées d'activités en lien avec les niveaux du modèle de Krajewski et Ennemoser (2013)

Compétences basiques	
Suite orale des mots-nombres	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler la suite orale des nombres au travers de comptines ou de chansons • Compter oralement à partir de 1 : ensemble en chœur ou avec des alternances de rythme (p. ex. fort - doucement) ou des alternances de personnes (enfant 1 : « un », enfant 2 : « deux », enfant 1 : « trois », etc.) • Compter à rebours en contexte, p. ex. avant la sonnerie de la récréation ou le début d'une activité • Compter par pas de « 2 », de « 10 » puis plus tard de « 5 »
Suite numérique	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices avec des cartes-nombres (1-10, 1-20, 1-100) <ul style="list-style-type: none"> – L'élève place les cartes-nombres pour former une suite numérique. – L'enseignant retourne quelques cartes dans la suite numérique pour que les nombres ne soient plus visibles. L'élève doit nommer les nombres qui ont été cachés. – L'enseignant ou un élève pose plusieurs cartes-nombres pour former une suite numérique, mais en « oublie » certaines intentionnellement. Un autre élève doit nommer les nombres qui ont été « oubliés ». – Placer les cartes-nombres selon la suite numérique exacte et mettre en évidence certaines cartes (p. ex. en posant un jeton). Comment s'appellent les nombres voisins ?
Compréhension simple du nombre	
Représentation précise de la quantité désignée par les mots-nombres et nombres arabes	<ul style="list-style-type: none"> • Dénombrer des collections d'éléments <ul style="list-style-type: none"> – Dénombrer des collections d'objets (p. ex. cailloux, coquillages, jetons, etc.): combien y en a-t-il ? – Constituer des collections : « Donne-moi cinq stylos », « Pose huit cartes sur la table » – Faire des ensembles avec des dizaines. P. ex. « Forme le plus possible de paquets de dix avec ces jetons. Combien as-tu de paquets de « 10 » ? Combien de jetons reste-t-il ? Combien ça fait de jetons en tout ? • Modifier des collections d'éléments : Poser neuf jetons sur la table : Combien y aura-t-il de jetons si j'en rajoute un ? Si j'en enlève un ?
Compréhension approfondie des nombres	
Décomposition de nombres	<ul style="list-style-type: none"> • Placement de collections d'éléments de manière structurée : « Pose ces huit jetons d'une manière qui te permette très rapidement de reconnaître combien il y en a (p. ex. en répartissant les jetons par « 5 » et « 3 » ou par « 4 » et « 4 » et en les plaçant comme sur le dé) • Décomposition d'une même quantité d'éléments de diverses façons, p. ex. « Répartis ces huit jetons dans deux assiettes. Trouve encore une autre façon de répartir ces huit jetons ». • Lancer de jetons à double face (bleu/rouge) : lancer un nombre précis de jetons (p. ex. cinq) réunis dans un verre en plastique à plusieurs reprises sur la table. À chaque fois déterminer puis noter combien il y a de jetons rouges et bleus. Verbaliser ou faire verbaliser les élèves (p. ex. « Il y a cinq jetons en tout. Cette fois il y a trois rouges et deux bleus ». « Combien y a-t-il de possibilités différentes ? »)
Composition de nombres	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux, p. ex. avec deux dés, jeu « Toujours 12 » (Ging, Sauthier, & Sierli, 1996) tel quel ou simplifié (p. ex. transformé en « Toujours 8 »)

d'activités en lien avec les différents niveaux du modèle sont présentées à titre d'illustration. Le domaine numérique travaillé (nombres de 1 à 10, de 1 à 20, de 1 à 100) et le matériel utilisé peuvent être adaptés en fonction des compétences de chaque enfant.

La construction d'une représentation précise de la quantité désignée par les nombres est particulièrement importante pour les progrès ultérieurs en mathématiques des élèves ayant une DI.

Troisièmement, une comparaison des progrès des quatre groupes a mis en évidence l'importance du développement par les élèves ayant une DI de diverses compétences de mise en relation des nombres et des quantités. La construction d'une représentation précise de la quantité désignée par les nombres est particulièrement importante pour les progrès ultérieurs en mathématiques des élèves ayant une DI. Cela a très peu de sens d'enseigner des procédures pour réaliser des calculs présentés sous un format classique ($4 + 5 = x$, $9 - 3 = y$), comme le propose par exemple la méthode *Yes we can*, lorsque les élèves n'ont pas encore de représentation précise des quantités désignées par les nombres impliqués dans ces calculs. Bien qu'il n'existe à l'heure actuelle pas de matériel didactique d'enseignement des mathématiques destiné spécifiquement aux élèves ayant une DI, qui se base sur les connaissances récentes issues de la recherche, le modèle présenté dans cet article semble être un apport utile lors de l'évaluation des compétences de ces élèves et de la planification de l'enseignement auprès d'eux.

Références

- Bashash, L., Bochner, S., & Outhred, L. (2003). Counting skills and number concepts of students with moderate intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 325–345.
- Brankaer, C., Ghesquière, P., & Smedt, B. de (2011). Numerical magnitude processing in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2853–2859.
- De Vries, C. (2014). *Mathematik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung: Grundlagen und Übungsvorschläge für Diagnostik und Förderung im Rahmen eines erweiterten Mathematikverständnisses* (3. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- Desoete, A., Stock, P., Schepens, A., Baeyens, D., & Roeyers, H. (2009). Classification, seriation, and counting in grades 1, 2, and 3 as two-year longitudinal predictors for low achieving in numerical facility and arithmetical achievement? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 252–264.
- Dyson, N., Jordan, N. C., Beliakoff, A., & Hasinger-Das, B. (2015). A kindergarten number-sense intervention with contrasting practice conditions for low-achieving children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46, 331–370.
- Garrote, A., Moser Opitz, E., & Ratz, C. (2015). Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Querschnittstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 24–40.
- Ging, E., Sauthier, M.-H., & Stierli, E. (1998). *Mathématiques: Deuxième année. Livre du maître*. Neuchâtel: COROME.
- Krajewski, K., & Ennemoser, M. (2013). Entwicklung und Diagnostik der Zahl-

- Größen-Verknüpfung zwischen 3 und 8 Jahren. In M. Hasselhorn, A. Heinze, W. Schneider, & U. Trautwein (Eds.), *Tests und Trends. Neue Folge: Vol. 11. Diagnostik mathematischer Kompetenzen* (Vol. 11, pp. 41–65). Göttingen: Hogrefe.
- Schnepel, S. (en préparation). *Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung – eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen*. Münster: Waxmann.
- Schnepel, S., Moser Opitz, E., Krähenmann, H., & Sermier Dessemontet, R. (sous presse). The mathematical progress of students with an intellectual disability in inclusive classrooms: Results of a longitudinal study. *Mathematics Education Research Journal*.
- Sermier Dessemontet, R., Moser Opitz, E. & Schnepel, S. (sous presse). The profiles and patterns of progress in numerical skills of elementary school students with mild and moderate intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*.
- Van Nieuwenhoven, C., & Grégoire, J. (2015). *TEDI-MATH: Test diagnostique des compétences de base en mathématiques du CE2 à la 5^e: manuel*. Montreuil: ECPA-Pearson.
- Weiß, R. H., & Osterland, J. (2013). *CFT 1-R: Grundintelligenztest Skala 1*. Göttingen: Hogrefe.

Susanne Schnepel
 Universität Zürich
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Freiestrasse 36
 8032 Zürich
 sschnepel@ife.uzh.ch



Aline Tessari Veyre, Catherine De Blasio et Geneviève Petitpierre

Favoriser l'apprentissage de la numératie à l'âge adulte : deux exemples d'intervention

Résumé

La numératie, c'est-à-dire l'utilisation des concepts mathématiques dans la vie quotidienne, est un domaine dans lequel les personnes avec une déficience intellectuelle rencontrent fréquemment d'importantes difficultés. Une majorité arrive à l'âge adulte avec des connaissances mathématiques tellement parcellaires qu'elles ne parviennent que difficilement à en faire usage, même minimalement, dans leur vie quotidienne. Développer des formations à l'intention des personnes adultes est une nécessité.

Zusammenfassung

Die Rechenkompetenz, sprich die Nutzung mathematischer Konzepte im Alltag, gehört zu den Bereichen, die Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen häufig vor beträchtliche Schwierigkeiten stellen. Eine Mehrheit von ihnen verfügt im Erwachsenenalter über so fragmentarische mathematische Kenntnisse, dass sie diese sogar in minimalem Umfang nur mit grosser Mühe in ihrem Alltag anwenden können. Es besteht dringender Handlungsbedarf bei der Entwicklung von auf erwachsene Personen zugeschnittenen Ausbildungsprogrammen.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2019-06-04

Introduction

La numératie renvoie à une gamme d'habiletés très diverses qui implique le traitement et la manipulation de contenus mathématiques. Maîtriser ces habiletés favorise la participation sociale et facilite l'insertion professionnelle de manière durable. En effet, dans la vie de tous les jours, le recours aux notions mathématiques est incontournable. Lire l'heure, prendre la bonne ligne de bus ou encore estimer une durée sont autant d'activités dans lesquelles les habiletés numériques sont mobilisées. Les personnes adultes présentant une déficience intellectuelle (DI) rencontrent des difficultés à mobiliser ces compétences au quotidien.

Cet article présente deux interventions pédagogiques introduites auprès d'adultes présentant une DI. Toutes deux s'appuient sur un apprentissage situé, c'est-à-dire

qu'elles privilégient la mise en place de formations directement connectées aux situations de la vie quotidienne. La première, élaborée en collaboration avec la Cité du Genévrier, est en lien avec la numératie utilisée dans le cadre professionnel. La deuxième, développée en collaboration avec le service de formation à la vie autonome de Pro Infirmis Vaud, est centrée sur la vie quotidienne.

Acquérir des compétences dans le champ de la numératie¹

Comment parvenons-nous à traiter et manipuler quotidiennement les nombres ou les quantités? Le traitement numérique im-

¹ Pour une présentation complète, voir le chapitre rédigé par G. Petitpierre dans l'expertise collective de l'INSERM (2016).

plique la mobilisation de nombreux processus cognitifs. Le modèle du triple code (Dehaene, 1992) fait figure de référence dans l'étude des mécanismes spécifiques. Dans ce modèle, trois types de processus spécifiques sont identifiés : les processus de *subitizing* (= capacité à appréhender d'un coup d'œil une petite quantité grâce à sa configuration) et d'estimation (globale) (1), ainsi que les processus de représentation symbolique (= capacité de se référer aux étiquettes des nombres, de les manipuler et de les transposer) qui reposent sur le code écrit (2) ou oral (3).

Le développement des habiletés mathématiques doit également être considéré dans ses relations avec les autres systèmes cognitifs. En effet, l'exécution des tâches numériques nécessite la mobilisation des fonctions cognitives générales, notamment la mémoire de travail, la mémoire à long terme, les fonctions exécutives, la perception, les représentations visuo-spatiales, ainsi que le langage (Camos & Barrouillet, 2013; Passolunghi & Lanfranchi, 2012). Le bon fonctionnement des processus cognitifs spécifiques et généraux facilite l'acquisition et la mobilisation des habiletés mathématiques.

Des interventions adaptées et performantes adressées aux adultes présentant une déficience intellectuelle : caractéristiques générales

Le niveau de performance atteint par un individu dépend de ses aptitudes intellectuelles, mais également des opportunités qui sont les siennes de recevoir une instruction quantitativement et qualitativement adaptée dans le domaine concerné (Browder, Spooner, Ahlgrim-Delzell, Harris, & Wakeman, 2008). Il s'avère donc primordial d'élaborer des formations qui répondent

aux besoins des personnes concernées et qui les motivent. Diverses recommandations ont été formulées concernant les bonnes pratiques liées à un enseignement efficace des mathématiques auprès de personnes avec une DI (Hudson & Miller, 2006). Elles conseillent de :

- a) structurer et définir des objectifs d'apprentissages ;
- b) intégrer une évaluation initiale et finale afin de permettre à l'enseignant et à l'apprenant de discuter de la progression des apprentissages ;
- c) commencer par identifier le niveau de l'apprenant et son profil de compétences afin d'adapter les activités en conséquence ;
- d) intervenir à différents niveaux : connaissances procédurales, déclaratives et conceptuelles ainsi que la résolution de problème ;
- e) entraîner l'utilisation fonctionnelle des mathématiques et le transfert des connaissances dans les tâches de la vie réelle. Ce type de procédure permet également de motiver l'apprenant ;
- f) utiliser des méthodes d'enseignement variées adaptées aux connaissances et concepts transmis :
 - l'enseignement explicite est particulièrement adapté à l'enseignement des faits numériques et des procédures,
 - l'approche constructiviste convient mieux à l'enseignement du « sens du nombre » ;
- g) favoriser la participation et le soutien des pairs ;
- h) évoquer les quantités de plusieurs façons (symboliques, verbales et écrites ; analogiques, objets, pictogrammes et/ou images, etc.)

Favoriser l'apprentissage du comptage et du dénombrement² en lien avec les tâches professionnelles

Cette formation a été développée dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure menée en collaboration entre la Cité du Genévrier et le Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Une partie du projet visait à développer une formation permettant aux travailleurs de mobiliser davantage leurs compétences en numératie dans les contextes professionnels. Une formation, composée de deux modules, a été élaborée et testée auprès de sept travailleurs. Le premier module est présenté ci-après à travers le parcours d'apprentissage réalisé par Mélanie³, une jeune femme de 28 ans, qui travaille dans l'atelier « Bijoux ». Elle a participé à la formation d'octobre à décembre 2018.

Procédure d'intervention

Le contenu de la formation proposée a été élaboré sur la base de l'analyse de cinq tâches témoins décrites par le responsable de l'atelier ainsi que sur la base des compétences initiales des travailleurs (évaluation pré-test), évaluées à l'aide d'une version adaptée du test diagnostique des compétences de base en mathématiques [Tedi-Math] (Van Nieuwenhoven, Grégoire, & Noël, 2001). Ces analyses ont permis d'iden-

tifier deux dimensions particulièrement sollicitées et dans lesquelles les travailleurs présentaient des lacunes : le comptage et le dénombrement. Un module de formation, composé de douze séances d'une heure et demie chacune, a été créé. Il a pour objectif de permettre aux travailleurs d'être capables de :

- réciter la chaîne numérique jusqu'à 20 ;
- dénombrer par oral des collections jusqu'à 20 ;
- reproduire (sur la base d'un modèle) des collections jusqu'à 20.

Chaque séance a suivi un déroulement analogue. Après avoir accueilli les participants, l'enseignante présentait le contenu et les objectifs de la séance. Un exercice de consolidation était proposé. Il visait à permettre aux travailleurs de mobiliser les compétences déjà acquises dans différents contextes. Ensuite, chaque participant découvrait, selon son niveau, un nouveau nombre. Afin de faciliter l'apprentissage, le nombre était répété en introduisant des stimulations sensorielles, par exemple frapper dans les mains lorsque le nombre était entendu ou agiter une maraca un nombre de fois donné. Ce moment était partagé en groupe afin de favoriser le renforcement par les pairs et de permettre aux participants plus avancés d'être un soutien pour les autres. Ensuite, un exercice progressif, centré sur le nouveau nombre appris était proposé. Tant le matériel utilisé que les tâches à effectuer dans les exercices référaient à la vie quotidienne ou professionnelle. Une grande variété de situations a été proposée. Par exemple, il était demandé de dénombrer des séquences de perles, pour ensuite les reproduire. Cette tâche est effectuée quotidiennement dans l'atelier « Bijoux ». Dans un autre exercice, les participants re-

² La formation Maths+ 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 Genévrier, plus particulièrement Mmes Sarah Henry et France Pouyt et MM. Pascal Magnenat et Eric Porcher.

³ Nom d'emprunt.

cevaient la photo d'une famille (de une à dix personnes) et il leur était demandé de mettre le couvert pour le nombre de personnes concerné. Les consignes des exercices étaient présentées sous des formes diverses : orales, écrites ou encore imagées. Tout au long de la séance, l'enseignante a privilégié un enseignement explicite. L'étayage et la guidance ont pris place en fonction des besoins de chacun. Les cours se terminaient par un questionnaire d'auto-évaluation.

Instruments d'évaluation

Les évaluations pré et post-tests des compétences ont été réalisés à l'aide du Tedi-Math (*Ibid.*, 2001). Cet outil standardisé permet l'évaluation des premiers apprentissages de la notion de nombre et du calcul. Le matériel de ce test a été adapté afin qu'il corresponde à l'âge chronologique des travailleurs et fasse écho au contexte professionnel du répondant (pour une présentation complète, voir Tessari Veyre, 2019).

L'efficacité du programme a été évaluée à l'aide d'une procédure quasi-expérimentale à cas unique, qui implique la prise de mesures durant la ligne de base (période qui précède l'intervention) et tout au long de la formation. Ainsi, lors de toutes les séances, il a été demandé aux participants de réciter, par oral, la chaîne numérique puis de dénombrer des collections de personnages féminins ou masculins, présentés dans un ordre aléatoire ou aligné. Cette procédure permet la pose d'objectifs individualisés lors de chaque séance.

Résultats de Mélanie et discussion

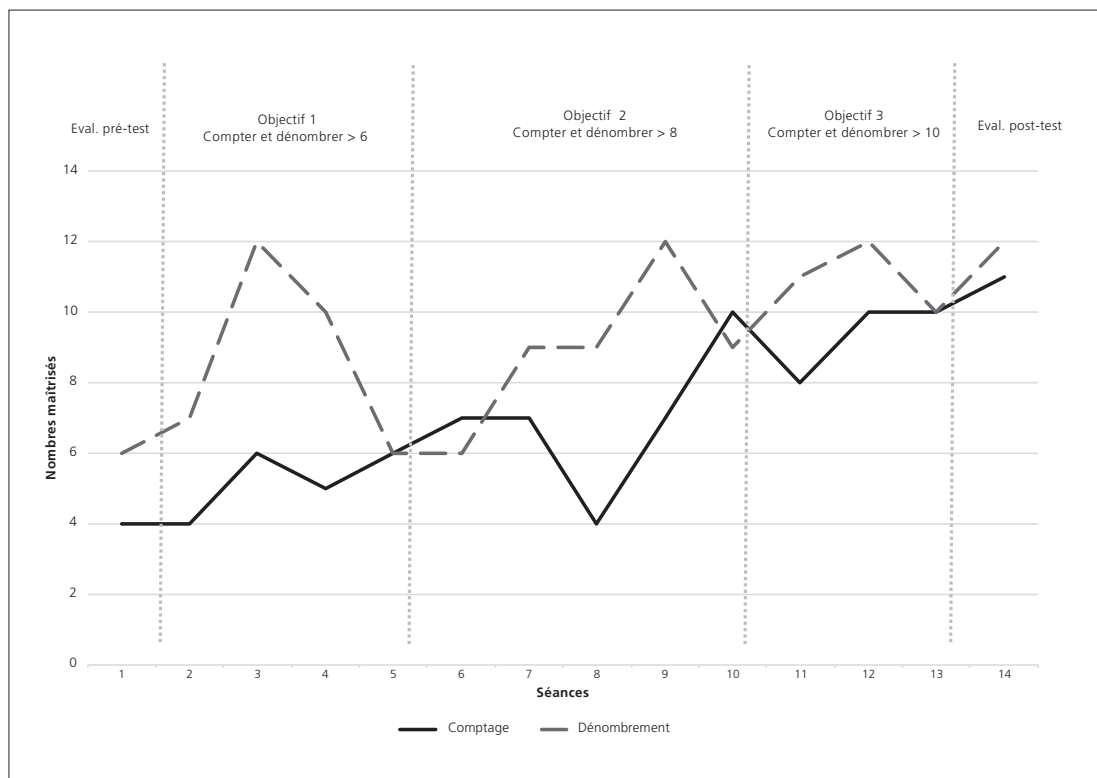
Lors de l'évaluation pré-test réalisée à l'aide du Tedi-Math, nous avons constaté que Mélanie récitait la chaîne numérique jusqu'à quatre. Si des bornes supérieures ou infé-

rieures lui étaient imposées (par exemple : « peux-tu compter de deux à quatre ? »), elle ne les respectait pas. Elle rencontrait des difficultés à dénombrer de petites collections d'objets (entre six et neuf) présentées aléatoirement ou linéairement. Elle ne parvenait pas à déterminer le cardinal d'une collection, c'est-à-dire qu'elle ne considérait pas que le dernier nombre prononcé lors du comptage revêtait une importance particulière, car il correspondait au nombre d'éléments de l'ensemble. Les performances observées au test et durant les mesures de ligne de base étaient cohérentes.

Compte tenu des compétences de départ de Mélanie, un premier objectif a été posé. Il visait à améliorer les compétences de comptage oral et de dénombrement jusqu'à six. Après cinq séances de formation, le seuil de six a été atteint pour les deux objectifs. Un nouveau seuil a alors été fixé, il concernait les nombres sept et huit. Mélanie a atteint ce deuxième seuil en quatre séances. En fin de formation, un dernier seuil a été formulé, il concernait les nombres neuf et dix.

Le graphique 1 (page 36) montre les résultats obtenus par Mélanie tout au long de la formation. De meilleures compétences peuvent être observées dans le domaine du dénombrement. Par ailleurs, la progression n'est pas linéaire et connaît des fluctuations dans les deux domaines.

Une évaluation post-test a été menée un mois après la fin de l'intervention. Les résultats montrent que Mélanie récite la chaîne numérique jusqu'à treize. Elle rencontre encore des difficultés à respecter des bornes, supérieures ou inférieures, mais cette compétence peut être considérée comme étant en voie d'acquisition, car quelques fois elle parvient à le faire. Elle dénombre correcte-



Graphique 1 : Résultats obtenus par Mélanie tout au long du programme

ment des collections d'objets jusqu'à dix, quelle que soit la nature de la collection. Le principe de cardinalité est en voie d'acquisition, il est correctement maîtrisé deux fois sur quatre.

En conclusion, Mélanie a progressé bien que l'intervention ait été courte et menée en groupe. Les compétences acquises semblent stables. En effet, un mois après l'arrêt de la formation, les nombres appris sont toujours récités correctement. Ces premiers résultats sont encourageants, ils montrent que lorsque les conditions sont réunies, l'apprentissage est possible à l'âge adulte.

Favoriser l'apprentissage du calcul mental en lien avec des tâches de la vie quotidienne

La seconde intervention a été réalisée dans le cadre d'un travail de Master en enseignement spécialisé. Elle a été développée pour répondre aux besoins exprimés par Daniel⁴, un jeune adulte de 20 ans présentant une DI légère en formation au Service de Formation à la Vie Autonome (Pro Infirmis, Vaud). L'objectif d'apprentissage portait principalement sur le calcul mental et la manipulation mentale des nombres. Cette étude s'est déroulée de fin 2016 à fin 2017.

⁴ Nom d'emprunt.

Procédure d'intervention

L'intervention visait à répondre aux besoins exprimés par Daniel qui souhaitait être plus à l'aise avec la maîtrise des nombres au quotidien. Les observations de sa référente sont venues appuyer les besoins identifiés par Daniel. Elle mentionne, par exemple, des difficultés à compter la monnaie pour acheter un billet de bus. Elle relève également que Daniel redoute les cours. Il se sent incapable d'apprendre et exprime un sentiment de déplaisir vis-à-vis des mathématiques.

Afin de cibler plus précisément le profil de forces et faiblesses de Daniel et de préciser le contenu de la formation à lui proposer, le Tedi-Math Grands a été administré (Noël & Grégoire, 2015). Développé dans la continuité du Tedi-Math, il permet d'examiner les connaissances mathématiques plus avancées (compréhension des nombres symboliques, calcul, résolution de problèmes et géométrie).

Les résultats de cette évaluation montrent que Daniel a de bonnes compétences dans le domaine du nombre, mais présente des difficultés dans le domaine du calcul et de la résolution de problème. Au niveau du calcul mental, Daniel réussit quatre additions sur neuf. Les stratégies utilisées varient: il compte sur ses doigts, utilise quelques réponses du répertoire additif mémorisé ($6+7 = 7+7-1 = 13$) ou procède par décomposition des nombres ($35+42 = 5+2$ et $3+4$). Mais il ne connaît pas encore tous les faits numériques et bute sur $8+8$ par exemple. Il ne sait pas comment résoudre les additions avec retenue ($34+18$).

Ces différents constats ont permis de formuler l'objectif de formation. Il vise à permettre à Daniel de mobiliser différentes stratégies pour effectuer des additions mentalement. Sept séances ont été planifiées sur une période de quatre mois à rai-

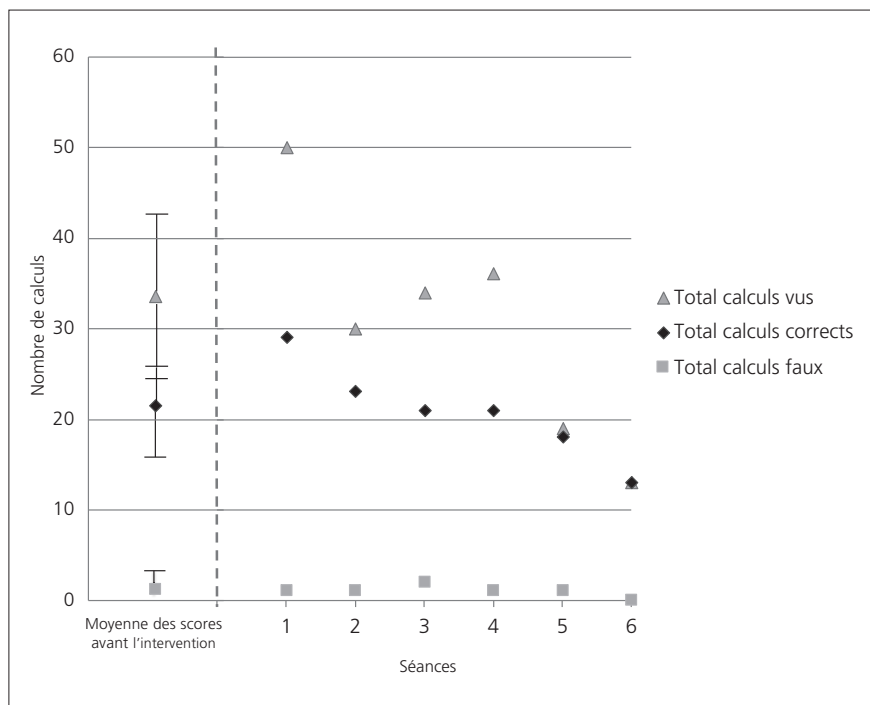
son d'une toutes les deux semaines environ. Les trois premières séances ont porté sur les faits additifs (doubles, compléments à 10, additions de nombres se terminant par 0). Les trois suivantes se sont centrées sur des stratégies spécifiques au calcul mental additif (recherche de nombres complémentaires dans des additions de plus de deux nombres, stratégies de compensation pour des nombres se terminant par huit ou neuf). La dernière séance visait à entraîner le choix et l'utilisation de la bonne stratégie en fonction des calculs présentés.

Chaque séance a suivi le même déroulement. Après s'être installés dans un endroit calme, l'enseignante présentait le contenu de la leçon du jour (rappel des stratégies déjà apprises, explicitation de l'objectif spécifique et clarification des étapes de la séance). Suite à cette présentation, une évaluation formative initiale était effectuée par Daniel.

La structuration de la séquence a été élaborée selon les trois étapes prévues par la procédure d'enseignement explicite, à savoir: la démonstration, la pratique guidée et la pratique autonome. Ensuite, un exercice se rapportant à un problème concret était proposé. Il visait à permettre à l'apprenant de faire des liens avec des situations réelles.

Ces premiers résultats sont encourageants, ils montrent que lorsque les conditions sont réunies, l'apprentissage est possible à l'âge adulte.

Finalement, la séance se terminait par l'évaluation formative finale de la leçon suivie d'un temps de discussion. Cet échange avait pour but de faire le point sur l'apprentissage réalisé durant la leçon en confrontant les réponses des évaluations initiale et finale. Ce



Graphique 2 : Comparaison des résultats obtenus par Daniel aux séries de calculs (CBM) avant l'intervention et lors des mesures continues

moment permettait également de soutenir le développement des compétences méta-cognitives de Daniel en revenant sur les processus d'apprentissage et les stratégies construites jusque-là et mobilisées – ou non – dans la séance. Des exercices de « prolongement » étaient distribués après chaque leçon afin que Daniel puisse remobiliser les nouvelles stratégies entre les séances.

Instruments d'évaluation

Afin d'évaluer l'efficacité de l'intervention sur les compétences en calcul mental, en plus des évaluations formatives, des évaluations continues ont été effectuées avant le début de l'intervention, puis entre les séances d'apprentissage. Conçues sur le principe du « Curriculum Based Measurement » en mathématiques, des séries composées de 30 calculs additifs ont été administrées à raison

de deux séries par semaine. Le participant disposait de deux minutes pour répondre au plus grand nombre de calculs possible. Les calculs faisaient aléatoirement appel aux stratégies enseignées durant la formation. De plus, le questionnaire des attitudes socio-affectives en math⁵ (QASAM) développé par Genoud et Guillod (2014) a été administré avant l'intervention et comme mesure continue après chaque leçon. Afin de ne pas alourdir la passation, seule une question par dimension a été posée.

⁵ Ce questionnaire couvre huit dimensions structurées selon trois registres : cognitif (utilité, compétence et contrôlabilité), affectif (affects positifs, négatifs et régulation affective) et comportemental (investissement pour les apprentissages). La dernière dimension (perception des maths comme domaine masculin) n'a pas été utilisée dans cette étude.

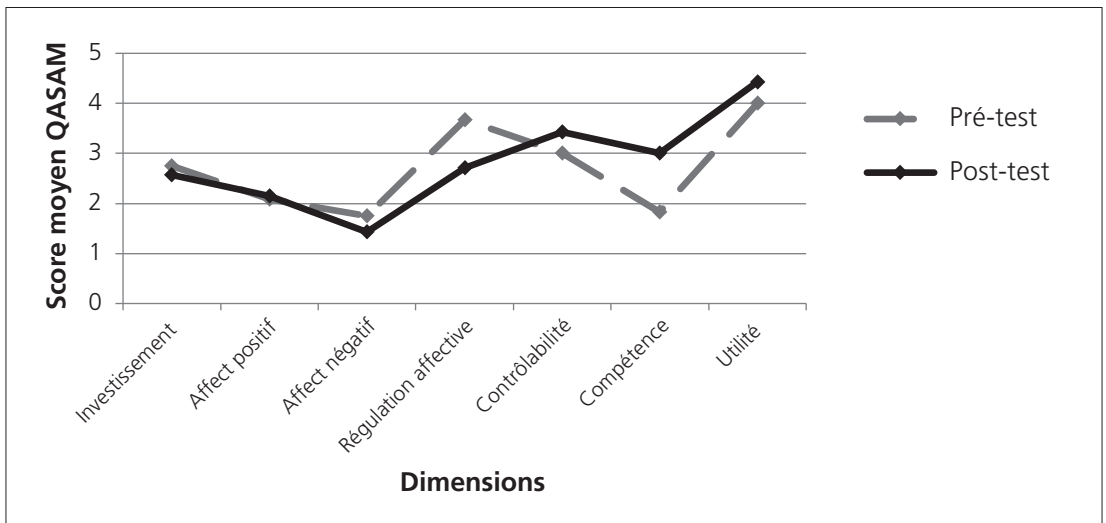
Résultats et discussion

L'évaluation continue des compétences en calcul mental par l'entremise des séries de calculs (CBM) montre qu'avant l'intervention, Daniel répond correctement en moyenne à 21,5 calculs ($\pm 3,3$) sur les 60 (graphique 2). Il commet parfois quelques petites erreurs et contourne systématiquement les calculs pour lesquels il n'a pas de stratégie. Ce procédé lui permet de passer rapidement en revue les calculs et de repérer ceux pour lesquels il connaît la réponse (certains doubles par exemple).

Suite à la première séance, Daniel examine près de 50 calculs sur 60 et répond correctement à plus de la moitié d'entre eux (29 bonnes réponses). Par la suite, le nombre de calculs parcourus diminue et Daniel prend plus de temps pour exécuter certains calculs, mais continue à rechercher les additions pour lesquelles il possède des stratégies efficaces. Après la cinquième et la sixième leçon toutefois, Daniel abandonne ce balayage. Il utilise les stratégies apprises, qui certes lui prennent

davantage de temps, mais qui lui permettent de se confronter aux difficultés. Il effectue désormais les calculs les uns après les autres, quel que soit le niveau de difficulté, et les résout presque sans efforts.

En ce qui concerne les attitudes socio-affectives, une dimension a reculé, deux sont restées stables et trois ont évolué durant l'intervention (graphique 3). Daniel évalue désormais plus positivement sa capacité à réussir ses apprentissages en mathématiques (compétence), il estime qu'il est davantage maître de ses apprentissages (contrôlabilité) et juge que les maths sont plus utiles pour ses besoins personnels et professionnels (utilité). Par contre, en ce qui concerne la régulation affective, Daniel se juge moins capable de gérer ses émotions, par exemple lors des évaluations. Cet effet contre-productif a peut-être été induit par des évaluations trop fréquentes, ainsi que par le type d'évaluation choisi qui impliquait une pression de temps.



Graphique 3 : Comparaison des scores obtenus par Daniel au questionnaire des attitudes socio-affectives en math (QASAM) avant et après l'intervention

Proposer une formation adéquate et répondant aux besoins de Daniel lui a permis progresser et de retrouver confiance en ses capacités à manipuler les nombres. Daniel a de plus exprimé sa motivation à approfondir des aspects plus complexes encore de la numératie, notamment la transformation d'unités de mesure.

Références

- Browder, D. M., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Harris, A. A., & Wakeman, S. Y. (2008). A Meta-Analysis on Teaching Mathematics to Students With Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children, 74*(4), 407-432.
- Camos, V. & Barrouillet, P. (2013). Le développement de la mémoire de travail: perspectives dans le cadre du modèle de partage temporel des ressources. *Psychologie française, 59*(1), 21-39.
- Dehaene, S. (1992). Varieties of numerical abilities. *Cognition, 44*, 1-42.
- Genoud, P. & Guillod, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths. *Recherches en Education, 20*(1), 140-156.
- Hudson, P. P. & Miller, S. P. (2006). *Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students With Diverse Learning Needs*. Boston, MA: Pearson Education.
- Noël, M.-P. & Grégoire, J. (2015). *Le TEDI-MATH GRANDS: Test Diagnostique des compétences de base en mathématiques*. Paris, France: ECPA.
- Passolunghi, M. C. & Lanfranchi, S. (2012). Domain-specific and domain-general precursors of mathematical achievement: a longitudinal study from kindergarten to first grade. *British Journal of Educational Psychology, 82*(Pt 1), 42-63. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02039.x
- Petitpierre, G. (2016). Numératie dans le champ des déficiences intellectuelles. In INSERM (Ed.), *Expertise collective sur la déficience intellectuelle* (pp. 591-645). Paris: Les éditions INSERM.
- Tessari Veyre, A. (2019). L'apprentissage à l'âge adulte: un vecteur d'insertion professionnelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée, 1*, 34-41.
- 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@unifr.ch



Catherine De Blasio
 Département de pédagogie spécialisée,
 Université de Fribourg
 catherine.deblasio@unifr.ch



Prof. Geneviève Petitpierre
 Département de pédagogie spécialisée,
 Université de Fribourg
 genevieve.petitpierre@unifr.ch

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
 2/2019, juin 2019, 9^e 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
 csps@csps.ch, www.csps.ch

Rédaction et production

redaction@csps.ch
 Responsable: Romain Lanners
 Coordination et rédaction: François Muheim
 Coordination du dossier: Rachel Sermier
 Dessemontet
 Relecture: Géraldine Ayer, Myriam Jost
 Layout: Monika Feller

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour le no4, déc. 2019: 1^{er} août 2019
 Pour le no1, mars 2020: 1^{er} décembre 2019

Annonces

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 | csps@csps.ch



Françoise Cinter et Adeline Paignon

Suivi de santé de personnes en situation de handicap avec une déficience intellectuelle : quelles réalités ?

Résumé

L'allongement de l'espérance de vie des personnes en situation de handicap avec une déficience intellectuelle et celle de leurs parents ont pour conséquences de fragiliser l'équilibre relationnel et d'accompagnement existant, en particulier, dans la gestion de leur santé. Notre étude se propose de mieux cerner la charge que représente pour les parents le suivi de santé de leur fils/fille adulte, afin de concevoir avec eux et avec les professionnels les modalités de passage de relais qui garantiraient une meilleure qualité de vie pour tous.

Zusammenfassung

Mit der längeren Lebenserwartung von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung wie auch ihrer Eltern wird das bestehende Beziehungs- und Betreuungsverhältnis herausgefordert, insbesondere im Bereich der Gesundheitsversorgung. Unsere Studie ermöglicht eine präzisere Einschätzung der elterlichen Belastung, welche die gesundheitliche Betreuung ihrer erwachsenen Kinder mit sich bringt. In der Folge können mit den Eltern und involvierten Fachpersonen die Modalitäten eines Übergangs definiert werden, welcher allen eine bessere Lebensqualität bringen würde.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2019-06-05

Introduction

En Suisse, environ 1'792'000 personnes sont considérées comme handicapées au sens de la loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand), dont 2 à 3 % avec une déficience intellectuelle (DI) (OFS, 2018). Historiquement les personnes en situation de handicap avec une DI avaient une espérance de vie plus courte (Breitenbach, 1999), mais en raison, entre autres, des progrès de la médecine, ces personnes voient leur espérance de vie augmenter, tendant à rattraper celle de la population ordinaire (Dieckmann, Giovis, & Offergeld, 2015). Le vieillissement démographique préoccupe différentes instances suisses qui cherchent des pistes pour répondre à ce défi majeur que représente cette nouvelle longévité. De surcroît, le vieillissement s'inscrit dans des parcours de vie singuliers, et les besoins et les attentes sont différents pour chacun (Cordery, 2015). Que

les personnes en situation de handicap avec une DI soient accompagnées en internat ou en externat, leur vieillissement confronte les institutions, le système socio-sanitaire, mais aussi les professionnels et les parents à de nouvelles problématiques notamment dans le domaine de la santé. C'est dans ce contexte que notre étude¹ prend place et cherche à rendre compte des contributions respectives des parents et des professionnels dans ce suivi de santé et de ce qu'il implique pour chacun.

¹ « Parent sentinelle de la santé de leur enfant en situation de handicap avec déficience intellectuelle : élaboration d'une modalité de répit innovante à une parentalité sans fin. RéPA-Handi » en collaboration avec Séverine Lalive Raemy et Séverine Laverrière. « Financement HES-SO Pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans les professions de la santé : place, intégration et soutien des proches-aidants » (Programme Ra&D HES-SO – PePA).

« Une **personne handicapée vieillissante** est une personne qui a entamé ou connu sa situation de handicap (quelle qu'en soit la nature ou la cause) avant que de connaître les effets d'un vieillissement. La situation de handicap a donc précédé le vieillissement » (Azéma et Martinez, 2005, p. 297).

Suivi de santé: une implication obligée des parents auprès de leur fils / fille

Comme tout parent, les pères et mères d'un enfant en situation de handicap sont garants de la santé physique et psychique de leur enfant. Si l'implication des parents, dans le suivi de santé, se fait dès l'enfance, il perdure bien souvent au-delà de la majorité pour les personnes en situation de handicap avec une DI. En effet, lorsque celles-ci deviennent adultes, elles sont pour la plupart protégées par une curatelle de portée générale (art. 398 du Code civil) attribuée à leurs parents par le Tribunal de protection de l'adulte et de l'enfant. La curatelle recouvre l'assistance personnelle, la gestion du patrimoine et les relations juridiques avec les tiers y compris la représentation dans le domaine médical (art. 377-381, CC). Si les parents en délèguent parfois certains aspects au profit d'un tiers, ils gardent en général leur prérogative sur la santé de leur fils/fille adulte, ce qui les amène à participer au suivi et aux décisions de santé le concernant. Par ce maintien du suivi de santé au-delà de la majorité, les parents deviennent à la fois la mémoire et le *fer de lance* de la santé de leur fils/fille. Ils possèdent une expertise acquise au fil du temps pour repérer précocement les signaux d'alerte de maladie au travers de changements de comportement qu'ils observent

chez leur fils / fille. Ils ont appris à collaborer avec les professionnels de santé dans la gestion des maladies, des accidents, des hospitalisations, en veillant à garantir le bien-être de leur proche. Toutefois, les parents relèvent les nombreuses difficultés liées à cette responsabilité. Ces difficultés se retrouvent à trois niveaux: l'identification des symptômes, la prise en charge et enfin l'accompagnement de leur fils/fille par les professionnels tant socio-éducatifs que de santé lors de problèmes de santé nouveaux.

Nous entendons par **suivi de santé**, le suivi régulier de l'état de santé de la personne, hormis les situations d'urgence ou d'hospitalisations. Ce suivi comprend: l'identification des signaux d'alerte de maladie au travers de changements de comportement, la sollicitation des professionnels de santé pertinents, l'accompagnement lors des consultations et lors d'examen complémentaires (examens de sang, d'urine, radiologie, ECG, etc.), la gestion logistique pour les traitements requis (p. ex. séance de physiothérapie, hygiéniste dentaire) et pour les traitements médicamenteux, ainsi que l'évaluation des effets de ces traitements, et les transmissions orales ou écrites aux professionnels concernés.

Suivi de santé: un engagement reconnu des parents auprès de leur fils / fille

L'expertise des parents dans le suivi de santé de leur fils / fille est très largement reconnue dans les études scientifiques (Carlsson, Miniscalco, Kadesjö, & Laakso, 2016). Si les parents sont à même de détecter précocement les signaux d'alerte de maladie au tra-

vers de changements de comportement qu'ils observent chez leur fils/fille, ces mêmes signaux sont souvent mal compris et sous-estimés par les professionnels tant socio-éducatifs que de santé (Azéma & Martinez, 2005). D'ailleurs, comme le soulignent les parents, ils sont fréquemment interpellés par les professionnels pour décrypter et transmettre des conseils pratiques pour faire face à ces changements de comportement annonceurs d'un problème de santé.

L'expertise ainsi reconnue aux parents contribue à leur donner un sentiment de confiance et aussi de la force dans leurs compétences et dans leur pouvoir d'agir. Cette reconnaissance de leur expertise est très souvent associée à un niveau de satisfaction élevée, à une expérience riche et gratifiante et une source de dépassement de soi. Dans le cas contraire, lorsque cette expertise n'est pas reconnue, ils relèvent que c'est une expérience douloureuse, notamment lorsqu'ils signalent un problème de santé non détecté par les professionnels. Ainsi, la reconnaissance qu'ils obtiennent ou non dans ces situations engendre des conséquences positives et/ou négatives sur les plans émotionnels et psychiques. Cela peut impacter leur propre santé et conduire à un sentiment d'impuissance et d'épuisement.

Implication à long terme : des conséquences pour la santé des parents

Il est admis qu'à plus ou moins long terme, l'aide et les soins apportés à un proche entraînent chez les aidants des conséquences sur leur propre santé physique et psychique (Chambers & Chambers, 2015). Les études indiquent qu'ils ressentent une fatigue morale, physique, du stress ou encore de l'usure et de l'épuisement, qu'ils sont plus à risque de développer des maladies cardiovascu-

lares, voire ont un risque de décès précoce plus élevé et enfin qu'ils présentent une insatisfaction élevée de leur vie conjugale et sociale (Bialon & Coke, 2012). Si ces études prennent en considération la population plus large de proches aidants, on pourrait estimer que les parents ayant à leur charge leur descendant adulte handicapé se voient confrontés aux mêmes répercussions. Si on considère qu'en plus de leur rôle d'aidant auprès de leur fils/fille, ils doivent aussi assurer une aide à leurs propres parents vieillissants, ils auraient alors des risques accrus de voir leur santé se dégrader.

Vieillesse : un défi particulier pour les parents

Avec l'augmentation de l'espérance de vie des personnes en situation de handicap, on observe une augmentation de l'apparition des maladies liées à l'âge pouvant aggraver les altérations de fonctions déjà présentes ou en occasionner de nouvelles (CNSA, 2010). Ces problèmes de santé (démences, troubles cardio-vasculaires, troubles de l'humeur par exemple) sont deux fois et demie plus élevés chez les personnes en situation de handicap que dans la population générale (OMS, 2011). Leur impact sur le bien-être et la difficulté de les diagnostiquer rendent nécessaire d'identifier les signaux d'alerte le plus précocement possible, ce que réalisent par expérience les parents. Si les professionnels socio-éducatifs sont également sensibles aux problèmes de santé naissants chez les résidents ou chez les personnes accompagnées, ils n'ont pas toujours les moyens d'assurer un suivi efficace de ces situations du fait parfois de leur manque de formation, et du cadre légal entourant leur profession. À mesure que leur fils/fille vieillit et que le suivi de santé se complexifie, les parents sont eux-mêmes confrontés à leur

avancée en âge (Azéma & Martinez, 2005). Ils ont à gérer leurs propres problèmes de santé, qui s'accompagnent d'une diminution de leurs forces physiques et psychologiques pouvant engendrer une dépendance dépassant potentiellement celle de leurs fils/fille. Cette réalité peut les conduire parfois à ne plus pouvoir assurer leur engagement auprès de leur fils/fille. Ces situations conduisent les parents à s'interroger sur le devenir de leur enfant lorsqu'ils ne seront plus à même de s'en occuper, et à se questionner sur l'avenir de leur enfant après leur disparition. Les parents sont alors confrontés à l'angoisse de ne plus pouvoir assumer leur rôle et doivent préparer leur enfant à la séparation et au deuil inhérents à leur mort (Gelmini, Morabito, & Braidì, 2009).

Viellissement: un défi particulier pour les professionnels socio-éducatifs

Les professionnels sont aujourd'hui confrontés au vieillissement et aux problématiques de santé associées chez les personnes adultes en situation de handicap qu'ils accompagnent. Les fondements mêmes de leur travail s'en voient ainsi modifiés. Comme le souligne Decrop (2010, p. 38), « les équipes éducatives ont été formées à trouver le sens de leur travail dans la dynamique de la progression, de l'autonomisation et de l'acquisition de compétences. Le modèle intériorisé est celui de l'éducation d'un enfant « en progrès ». C'est ce modèle que viennent attaquer, l'avancée en âge, la maladie et la mort ». Par effet indirect, les professionnels sont aussi confrontés au vieillissement des parents. Ces derniers, affectés par une diminution de leurs ressources physiques et psychiques liée à leur avancée en âge, peuvent être amenés à demander plus de soutien et d'aide aux pro-

fessionnels et aux institutions dans cette période de vie. Par effet domino, les professionnels socio-éducatifs voient leurs charges de travail augmenter par des demandes plus fréquentes de suppléance de la part des parents en matière de suivi de santé. Parallèlement, ces professionnels ont besoin d'être accompagnés, voire formés pour faire face aux besoins nouveaux des personnes en situation de handicap vieillissantes. Les institutions du handicap et les instances politiques s'interrogent actuellement sur les moyens à mettre en place pour augmenter le champ de compétences des professionnels socio-éducatifs afin de répondre à ces nouveaux besoins. Dans ce contexte, les institutions cherchent des réponses en termes d'organisation, de dotation et de gestion des compétences des professionnels socio-éducatifs.

Des solutions pour améliorer la qualité de vie des parents

Bien que les parents de personnes en situation de handicap ne se reconnaissent pas de prime abord comme proches aidants du fait de leur filiation directe avec leur enfant, nous pouvons considérer qu'ils répondent aux critères de la définition de proche-aidant. Ils pourraient dès lors bénéficier des solutions de répit proposées pour les proches aidants bien qu'à ce jour ils n'en soient pas le public cible. Afin d'améliorer leur qualité de vie et, par conséquent, diminuer les problèmes de santé subséquents, des dispositifs sont proposés par différents organismes privés et publics ainsi que par des associations de bénévoles (p.ex. aide à domicile, aide juridique). Comme le recense le Conseil fédéral (2014), les solutions concernent l'information sur les « connaissances et les compétences » (Catégorie 1), des offres pour la « coordination et l'organi-

sation) (Catégorie 2), des mesures de soutien par des « échanges et de l'accompagnement » (Catégorie 3) et des possibilités de « moments de répit et de ressourcement » (Catégorie 4). L'évaluation des besoins de répit des aidants ainsi que le recours à ces offres de décharge ont été largement documentés indiquant leur sous sollicitation (Vandepitte et al., 2016).

« Un **proche aidant** est une personne qui consacre régulièrement de son temps pour aider au quotidien un proche de tout âge atteint dans sa santé, son autonomie. » (www.vd.ch/proches-aidants)

Présentation de l'étude

En regard des défis liés au vieillissement tant des parents que de leur fils/fille en situation de handicap avec DI, nous avons ciblé notre étude sur le rôle des parents dans le suivi de santé de leur enfant adulte et de leur rôle d'interface avec les professionnels.

But de l'étude

Cette étude a pour but le développement d'un système de passage de relais du suivi de santé entre parents et professionnels pour assurer la pérennisation de la gestion du parcours de santé des personnes adultes vieillissantes en situation de handicap avec une DI.

Population

L'étude se déroule sur le canton de Genève en collaboration avec insieme-Ge². Elle s'adresse aux membres parents, porteurs d'une curatelle pour leur fils/fille adulte en

situation de handicap avec une DI, et aux professionnels socio-éducatifs exerçant leur activité dans les différentes institutions du canton. Les participants sont informés par un flyer³ et/ou lors de séances d'informations sur les objectifs de l'étude et de son déroulement.

Méthode

Les données sont recueillies auprès des parents et des professionnels à l'aide de questionnaires standardisés en ligne ou papier incluant un formulaire de consentement. Ces données permettront d'évaluer les perceptions des parents et des professionnels sur leurs ressources et sur leurs difficultés dans le suivi de santé des personnes en situation de handicap avec une DI.

Dans un second temps, les participants sont invités à participer à trois séances de discussion en groupe. Les données ainsi collectées permettront de relever les expériences, les pratiques et les attentes des parents et des professionnels, et d'informer sur les modalités envisageables d'un passage de relais progressif pour maintenir le suivi de santé des personnes adultes en situation de handicap avec une DI.

Résultats attendus

Un premier résultat attendu est d'identifier les profils des parents et des professionnels, leurs ressources et leurs difficultés, et ainsi de circonscrire leur rôle et leurs pratiques dans le suivi de santé des personnes en situation de handicap avec une DI.

Le second résultat attendu porte sur la conception des modalités de transfert des informations détenues par les parents, qui

² Association de parents et d'amis de personnes mentalement handicapées www.insieme-ge.ch

³ www.hesge.ch/heds/recherche-developpement/projets-recherche/en-cours/repahandi-repit-les-parents-aidants-personnes-en

sont à prendre en compte pour garantir un suivi de santé de qualité des personnes en situation de handicap avec une DI par les professionnels socio-éducatifs et de santé.

Conclusion

Cette étude s'inscrit dans les problématiques socio-sanitaires en lien avec le vieillissement des personnes en situation de handicap et des problèmes de santé qu'elles rencontrent. Elle vise à évaluer chez les parents la charge ressentie liée au suivi de santé de leur fils/fille. Notre hypothèse considère qu'un passage de relais entre parents et professionnels pour assurer le suivi de santé des personnes en situation de handicap dès leur majorité améliorerait la qualité de vie des parents et la qualité de travail des professionnels tout en garantissant la qualité du suivi de santé des personnes en situation de handicap.

Conformément au cadre législatif, les parents curateurs resteraient associés aux décisions de santé, mais se trouveraient déchargés des contraintes liées aux modalités concrètes du suivi de santé de leur fils/fille (repérage et interprétation des signaux d'alerte, prise de rendez-vous, accompagnement et transmission). Ainsi, les parents pourraient, pour autant qu'ils le souhaitent, voir leur charge s'alléger. Pour les professionnels, prendre ce relais leur permettrait d'intégrer davantage la santé et le bien-être dans le quotidien des personnes handicapées vieillissantes en proposant des réponses individualisées, en intégrant les parcours de soins dans le projet de vie individualisé et en apportant des réponses adaptées aux besoins et aux rythmes de vie des personnes accueillies (ONU, 2006). Pour les personnes en situation de handicap, ce passage de relais pourrait leur garantir un suivi de santé qui tienne compte de leur parcours

de vie, et leur permettre de développer leur propre sphère privée, accompagnée dès lors par les professionnels. L'originalité de cette étude réside dans l'implication directe des parents et des professionnels socio-éducatifs dans la réflexion et le développement d'un outil de passage de relais. C'est en partant des besoins et des réalités de chacun que nous développerons des recommandations.

Références

- Azéma, B., & Martinez, N. (2005). Les personnes handicapées vieillissantes: espérances de vie et de santé ; qualité de vie. *Revue française des affaires sociales*, (2), 295-333.
- Bialon, L. N., & Coke, S. (2012). A study on caregiver burden: stressors, challenges, and possible solutions. *The American Journal of Hospice & Palliative Care*, 29(3), 210-218. doi: 10.1177/1049909111416494
- Breitenbach, N. (1999). *Une saison de plus. Handicap mental et vieillissement*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Carlsson, E., Miniscalco, C., Kadesjö, B., & Laakso, K. (2016). Negotiating knowledge: parents' experience of the neuropsychiatric diagnostic process for children with autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 328-338. doi: 10.1111/1460-6984.12210
- Chambers, H. G., & Chambers, J. A. (2015). Effects of caregiving on the families of children and adults with disabilities. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 26(1), 1-19. doi: 10.1016/j.pmr.2014.09.004
- CNSA. (2010). *L'offre médico-sociale en faveur des personnes handicapées vieillissantes* (Dossier Technique). Paris.
- Cordery, P. (2015). *Avis de la commission des affaires sociales sur le projet de loi de fi-*

nances pour 2016. *Solidarité, insertion et égalité des chances : Handicap et dépendance : Les personnes handicapées vieillissantes*. Assemblée nationale.

Decrop, L. (2010). *Accompagner la fin de vie de personnes handicapées dans une association*. EHESP, Rennes.

Dieckmann, F., Giovis, C., & Offergeld, J. (2015). The Life Expectancy of People with Intellectual Disabilities in Germany. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(5), 373-382. doi: 10.1111/jar.12193

Gelmini, G., Morabito, B., & Braidì, G. (2009). Educational and formative training reduce stress in the caregivers of demented patients. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 49, 119-124. doi: 10.1016/j.archger.2009.09.020

OFS. (2018). *Enquête suisse sur la santé 2017*. (No. 2131702). Neuchâtel: OFS.

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2011). *Rapport mondial sur le handicap : Résumé*. Genève: OMS. Récupéré de www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York: Nations Unies.

Vandepitte, S., Van Den Noortgate, N., Putman, K., Verhaeghe, S., Faes, K., & Annemans, L. (2016). Effectiveness of Supporting Informal Caregivers of People with Dementia: A Systematic Review of Randomized and Non-Randomized Controlled Trials. *Journal of Alzheimer's Disease*, 52(3), 929-965. doi: 10.3233/JAD-151011



Françoise Cinter
Professeure en soins infirmiers
Infirmière en soins infirmiers généraux (SIG)
Master en Sciences de l'éducation
Haute école de santé Genève, HES-SO
francoise.cinter@hesge.ch



Adeline Paignon
Professeure en pratique
interprofessionnelle
Docteure en Psychologie
Haute école de santé Genève, HES-SO et
Centre interprofessionnel de simulation
Genève
adeline.paignon@hesge.ch

Francesco Parisi et Bruno Suchaut

La pédagogie spécialisée dans le canton de Vaud: quelles mesures pour quels élèves ?

Résumé

Dans le canton de Vaud, la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) sera mise en application à la rentrée scolaire 2019-2020. S'agissant de favoriser l'intégration et la réussite de tous les élèves, un concept cantonal baptisé « Vision à 360° » a été présenté en 2018 par les autorités scolaires (DFJC, 2018). Cet article¹ rend compte de l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée aux élèves de neuf établissements pilotes vaudois.

Zusammenfassung

Im Kanton Waadt tritt auf Schuljahresbeginn 2019–2020 ein neues Gesetz über die Sonderpädagogik (Loi sur la pédagogie spécialisée LPS) in Kraft. Ziel ist die Förderung der Integration und des schulischen Erfolgs für alle Schülerinnen und Schüler. Dazu stellten die Waadtländer Schulbehörden im Jahr 2018 ein kantonales Konzept mit dem Namen «Vision à 360°» vor (DFJC, 2018). Unser Artikel erläutert das Vorgehen bei der Zuteilung von sonderpädagogischen Massnahmen für Schülerinnen und Schüler an neun Waadtländer Pilotschulen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2019-06-06

Une mise en œuvre différée de la Loi sur la pédagogie spécialisée

Suite à l'adoption de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) par le Grand Conseil vaudois le 1^{er} septembre 2015, la volonté politique est de faire en sorte que l'ensemble des acteurs du système de formation – enseignement ordinaire et pédagogie spécialisée (enseignement spécialisé², psychologie, logopédie et psychomotricité) soit tenu, au quotidien, de mettre en œuvre des solutions adaptées et différenciées. Tout élève a ainsi

la possibilité et le droit de se développer au sein de l'école obligatoire et, au final, de trouver une place dans notre société. Un recours au Tribunal fédéral, faisant suite au rejet d'une requête à la Cour constitutionnelle du Tribunal cantonal, a mis un frein à la mise en application de la LPS dans le canton de Vaud³. Par la suite, l'avant-projet de règlement d'application de la LPS, mis en consultation en 2017, a été jugé trop complexe à différents égards. Enfin, en février 2018, la cheffe du Département de la formation, de

¹ Cet article est tiré d'une publication de l'URSP à paraître en 2019 : Parisi, F. & Suchaut, B. (2019). *La scolarisation des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée: description et analyse au sein des établissements pilotes vaudois* (www.vd.ch/toutes-les-autorites/departements/departement-de-la-formation-de-la-jeunesse-et-de-la-culture-dfjc/unite-de-recherche-pour-le-pilotage-des-systemes-pedagogiques)

² L'enseignement spécialisé est une prestation d'enseignement individuelle ou collective, dispensée au sein d'un établissement scolaire régulier ou d'un établissement de pédagogie spécialisée, par un-e enseignant-e spécialisé-e, tenant compte des caractéristiques, des troubles et des déficiences de l'élève et agissant sur son contexte de formation.

³ Ce recours concerne l'article 4, alinéa 3 de la LPS prévoyant l'exclusion des prestations dans le secteur privé non subventionné, à l'exception de la logopédie.

la jeunesse et de la culture (DFJC) a présenté un concept intitulé « Vision à 360° » afin de « Répondre aux besoins de tous les élèves en favorisant l'intégration et la réussite scolaire » (DFJC, 2018). Dès lors, le Service de la protection de la jeunesse (SPJ) est à son tour impliqué afin d'intégrer la dimension socio-éducative, les mesures d'intégration des élèves issus de la migration et les mesures de prévention dans la mise en œuvre de la LPS. Cet article se concentre sur les mesures de pédagogie spécialisée, leur identification et leur analyse dans des établissements scolaires pilotes du Jura-Nord vaudois et du Gros-de-Vaud, tout en sachant que la situation décrite peut être instructive à plus grande échelle.

Suite aux différentes réformes qui se sont succédées dans le canton de Vaud, la forme de l'aide apportée a évolué vers des modalités de prise en charge moins séparatives.

Une volonté d'intégration de tous les élèves dans le système scolaire ordinaire

La prise en charge des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés au cours de leur scolarité est une thématique récurrente à laquelle tout système éducatif est confronté. Les réponses apportées sont nombreuses et varient en fonction des orientations politiques et pédagogiques adoptées par les décideurs et les différents acteurs du milieu scolaire. Suite aux différentes réformes – telles que l'École vaudoise en mutation (EVM) qui prônait la lutte contre l'échec scolaire ou la Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO) qui met l'accent sur l'intégration et l'inclusion – qui se sont

succédées dans le canton de Vaud, la forme de l'aide apportée a évolué vers des modalités de prise en charge moins séparatives. Ainsi, les classes à effectif réduit ont cessé d'exister en 2013, des directions d'établissement ont fermé leur classe de développement (classe D) et l'ont remplacée par un « Lieu ressource » qui accueille ponctuellement des élèves intégrés, le reste du temps, dans une classe ordinaire. Dans d'autres établissements, le maître ou la maîtresse de classe D est devenu itinérant-e (MCDI) et intervient auprès des élèves nécessitant son soutien, dans ou hors de la classe régulière. Le renfort pédagogique (RP) et l'aide à l'enseignant-e (AE) ont été développés afin d'apporter de meilleures réponses pédagogiques aux élèves en difficulté scolaire et permettre leur maintien en classe ordinaire. L'entrée en vigueur de la LEO a influencé le discours politique vaudois qui, dès lors, privilégie clairement les solutions intégratives appliquées « [...] dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation des structures concernées » (DFJC, 2014).

Dans le canton de Vaud, l'entrée en vigueur prévue à la rentrée scolaire d'août 2019 de la LPS ouvre de nouvelles perspectives en renforçant la cohérence du système de formation. Ainsi, les mesures de pédagogie spécialisée seront non seulement fondées sur l'activation et le développement des ressources de l'enfant, mais également sur la participation des parents aux décisions de mesures de pédagogie spécialisée. La LPS définit des modes de scolarisation différenciés et adaptés à chaque élève en distinguant, en fonction des troubles ou des déficiences repérés, les situations pour lesquelles une intervention pédagogique ou pédagothérapeutique

est suffisante (attribution de mesures ordinaires - MO), de celles relevant d'une problématique plus complexe en matière de prise en charge (attribution de mesures renforcées - MR). Le but est l'accélération et la simplification de l'accès aux MO (art. 10, LPS). S'agissant des MR, l'article 11 de la LPS notifie que l'adaptation massive des objectifs du programme aux caractéristiques de l'élève à besoins particuliers nécessite la mise en œuvre de la Procédure d'évaluation standardisée (PES). Cette procédure, qui découle de l'article 1 de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007), a pour but de déterminer les besoins individuels lorsque les MO de pédagogie spécialisée s'avèrent insuffisantes et qu'il est nécessaire d'envisager des MR. Plus exactement, la LPS distingue les situations selon la nature de l'intervention pédagogique à mettre en œuvre au regard des besoins des élèves. Ainsi, les MO correspondent à des interventions à court terme et légères, alors que les MR s'adressent à un public relevant d'une problématique plus complexe en matière de prise en charge pédagogique et pour lequel des mesures de type ordinaire ne seraient pas suffisantes. Au préalable, les élèves ciblés par ces mesures doivent avoir bénéficié d'une différenciation pédagogique de la part des enseignant-e-s (art. 98, LEO) et d'un appui pédagogique (art. 99, LEO). Selon les situations, il s'agit de répondre aux besoins d'élèves qui ne peuvent suivre l'enseignement de l'école régulière sans soutien spécifique ou, alors, aux besoins des élèves pour lesquels l'activité et la participation sont limitées dans l'environnement scolaire, notamment eu égard aux exigences des objectifs des programmes. Répondre à cette exigence nécessite l'élaboration d'un projet individualisé de pédagogie spécialisée: ce

changement est principalement envisagé à l'aune d'une nouvelle logique dans l'attribution des prestations offertes aux élèves dont la nature des mesures proposées (MO versus MR) en constitue le centre. À titre d'illustration, un élève dyslexique au bénéfice de deux périodes hebdomadaires de soutien par un-e enseignant-e spécialisé-e, durant un semestre, relève des MO. À contrario, un élève bénéficiant d'adaptations des objectifs et du programme scolaire, présentant des troubles du spectre autistique, suivi par un-e enseignant-e spécialisé-e durant six périodes hebdomadaires et un-e psychologue relève des MR.

Analyse de l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée dans des établissements pilotes

La LPS induit des changements, tant au niveau de la typologie des prestations et de leurs dénominations (MO, MR, etc.), qu'au niveau du statut et du rôle des organes et des intervenants concernés. L'analyse du passage de la situation théorique, inscrite dans la loi, à la réalité vécue sur le terrain représente un réel intérêt du point de vue du pilotage des systèmes pédagogiques. En effet, les établissements scolaires devront inmanquablement adapter la logique de la prise en compte de la situation individuelle des élèves et, dès lors, repenser leurs pratiques en termes d'enseignement dit « ordinaire » et d'enseignement spécialisé. De même, l'intervention des différents professionnels (enseignant-e-s, PPLS⁴, etc.) dans la définition et l'évaluation du projet de pédagogie spécialisée de l'élève devra être reconsidérée en termes de collaboration interdisciplinaire. Dans cette optique, nous avons demandé

⁴ Psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire.

aux directions de neuf établissements vaudois pilotes de traduire les mesures dont bénéficient actuellement les élèves sur la base de la nomenclature de la LPS.

Dans l'étude réalisée par l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP), la population considérée comprend l'ensemble des élèves scolarisés dans neuf établissements pilotes vaudois au 31 mai 2017, soit 9650 élèves répartis dans les deux cycles primaires et le cycle secondaire I (troisième cycle).

Le tableau 2 indique la proportion ainsi que les effectifs des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée dans les établissements pilotes au regard de la population d'élèves totale (soit 9650 élèves).

Sur la base de ces données, une question est d'identifier les liens entre les caractéristiques des élèves (tableau 1) et l'attribution des mesures selon leur nature. Autrement dit, il est intéressant de savoir si ces mesures concernent des populations d'élèves particulières. Des analyses statistiques (analyses multivariées logistiques) ont permis d'estimer la probabilité qu'un élève bénéficie d'une mesure en fonction du cycle fréquenté, de son sexe et de sa nationalité. Les résultats des estimations statistiques montrent que les caractéristiques prises en compte (sexe, nationalité, etc.) ont une influence significative sur la probabilité d'attribution des mesures.

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques des élèves (N=9650)

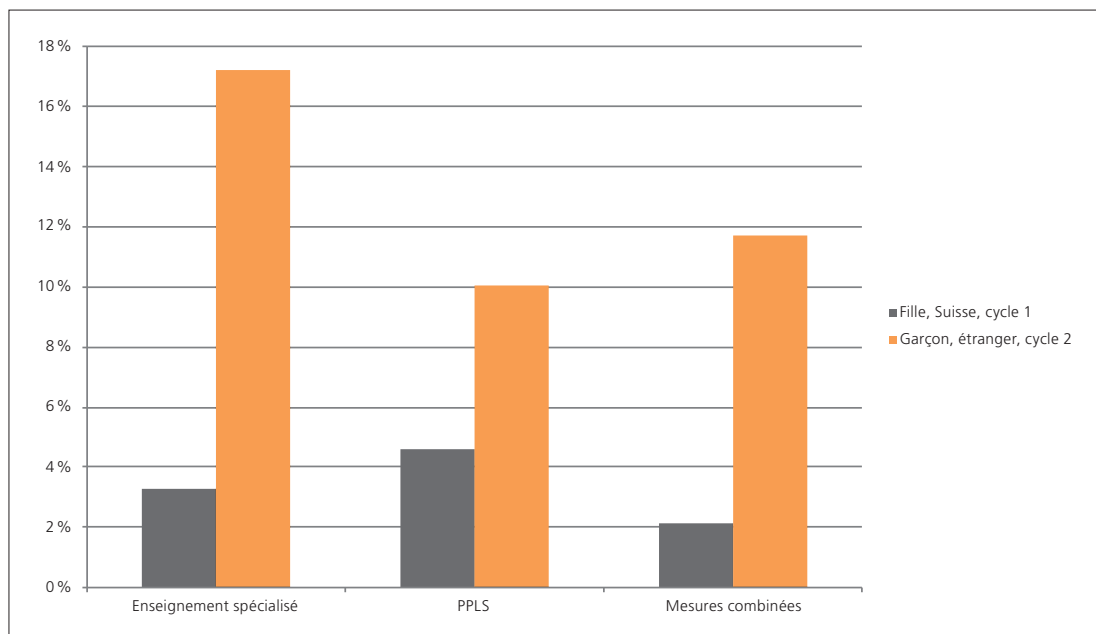
	Premier cycle primaire (1P-4P)		Deuxième cycle primaire (5P-8P)		Troisième cycle (9S-11S)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Filles	2035	51,1	1787	48.2	950	59.4	4772	49.5
Nationalité suisse	2989	73,7	2739	78.9	1321	70.1	7049	73.0
Langue maternelle française	2887	71,1	2666	71.9	1241	65.8	6794	70.4

Tableau 2. Effectifs et pourcentages d'élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé, de mesures PPLS et de mesures combinées

Mesures	Cycle scolaire						Total	
	1		2		3			
ES	162	4.0 %	241	6.5 %	105	5.6 %	508	5.3 %
PPLS	239	5.9 %	243	6.6 %	31	1.6 %	513	5.3 %
Combinées	57	1.4 %	75	2.0 %	8	0.4 %	140	1.5 %
ES sans PPLS	108	2.7 %	166	4.5 %	97	5.1 %	371	3.8 %
PPLS sans ES	185	4.5 %	168	4.5 %	23	1.2 %	376	3.9 %

ES = enseignement spécialisé (MO, MR & Mesures combinées);

PPLS = psychologie, psychomotricité, logopédie; Combinées = MO + PPLS



Graphique 1 : Probabilité de bénéficier de mesures de pédagogie spécialisée selon les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves

Considérons maintenant les analyses sur les mesures d'enseignement spécialisé (MO et/ou MR sans mesure PPLS), les mesures PPLS sans autre mesure d'enseignement spécialisé et les mesures combinées (MO assortie d'une mesure de PPLS). Le graphique suivant illustre les effets des caractéristiques des élèves sur la probabilité d'attribution de mesures de pédagogie spécialisée en opposant deux populations différenciées d'élèves. Les garçons étrangers du cycle 2 ont une probabilité cinq fois plus élevée que les filles suisses du cycle 1 d'être au bénéfice d'une mesure d'enseignement spécialisé (MO et/ou MR), soit 17,2 % versus 3,3 %, ou d'une mesure combinée (11,1 % vs 2,7 %) et deux fois plus élevée de bénéficier de mesures de PPLS (10 % vs 4,6 %). Ce résultat est notamment cohérent avec le fait que les dif-

ficultés d'apprentissage sont, d'une part plus fréquentes chez les garçons que chez les filles et, d'autre part, plus lourdes de conséquences au fur et à mesure de la scolarité.

Parcours d'élèves selon le type de mesures de pédagogie spécialisée

Chez les élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée, on peut identifier des parcours scolaires continus (qui ne comportent aucune interruption dans le cursus scolaire), des parcours linéaires (qui suivent la succession logique et officielle des années et des cycles scolaires), des parcours à la fois linéaires et continus, mais également des parcours discontinus et/ou non-linéaires (émaillés d'interruptions, de redoublements, de changements de voie, de passage en classe spéciale, etc.).

Dans notre échantillon, et parmi les élèves des trois cycles scolaires au bénéfice d'une ou de plusieurs mesures de pédagogie spécialisée, les deux cinquièmes (41,7 %) ont un parcours continu et linéaire, alors que les trois cinquièmes restants présentent un parcours jalonné de périodes non renseignées (données manquantes) ou d'événements qui émaillent leur progression vers la sortie de la scolarité obligatoire. Les élèves au bénéfice de mesures de PPLS sans mesure d'enseignement spécialisé ont, dans un peu plus de 70 % des cas, un parcours scolaire linéaire et continu. En comparaison, un parcours linéaire et continu concerne 90 % des élèves sans aucune mesure de pédagogie spécialisée. Si l'on considère maintenant les élèves au bénéfice de MO et/ou de MR, accompagnées ou non de PPLS, le pourcentage de parcours linéaires et continus chute à environ 30 %. La différence est considérable et l'on constate que ces élèves rencontrent des difficultés qui, malgré les mesures attribuées, causent des ruptures dans leur scolarité.

Les élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé avec ou sans PPLS présentent le plus fort pourcentage de parcours non-linéaires et/ou discontinus. Leurs difficultés sont probablement plus astreignantes et entraînent, malgré les mesures d'aide et de soutien, des redoublements, des changements de voie, des passages en classes spéciales, etc. Par exemple, parmi les 227 élèves qui ont un retard scolaire, les deux tiers (soit 150) sont au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé (MO et/ou MR) et 45 de mesures combinées. Parmi les élèves qui ont redoublé au moins une fois une année durant leur scolarité obligatoire (190 élèves), neuf sur dix (soit 170) sont au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée et 148 élèves ont des objectifs individuels dans une

à trois branches. Malgré la variété des situations et des parcours de la population étudiée, on peut toutefois noter que les élèves qui passent par une classe spéciale (N=206) y restent majoritairement (70,9 %), alors que 20,4 % sont réintégrés en classe ordinaire après une période comprise entre un et sept ans passés en classe spéciale. Les autres font une incursion en classe ordinaire, puis sont à nouveau scolarisés en classe spéciale (5,3 %) ou, encore, sont intégrés, puis retournent en classe spéciale pour, finalement, être définitivement réintégrés (1 %). Enfin, cinq élèves ont été intégrés en première année primaire en classe ordinaire après avoir été pris en charge par une structure spécialisée préscolaire: deux suivent une scolarité ordinaire, les trois autres ont des objectifs individualisés (programme adapté) dans une à trois branches, assortis de MR.

Les élèves primo-arrivants (N=35) passent généralement par des classes d'accueil (classes allophones primaires ou secondaires). Après ce passage, un peu plus de 40 % des élèves sont intégrés en classe ordinaire, les autres poursuivent leur scolarité en classe de développement (environ 40 %), ou suivent une seconde année en classe d'accueil (un peu moins de 20 %). Certains élèves ont, par la suite, des redoublements successifs et présentent un retard scolaire d'une ou de plusieurs années. Suite à ces redoublements, ou au retard scolaire accumulé, ils sont parfois scolarisés en classe spéciale, voire en institution spécialisée. Mais, une fois encore, cela ne constitue pas la norme.

En conclusion

Le système éducatif helvétique, comme beaucoup d'autres dans le monde, est confronté à la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école ré-

gulière. L'école inclusive est un réel défi qui nécessite un remaniement des organisations scolaires et des établissements dans leur manière d'appréhender les besoins particuliers des élèves. Cette nouvelle vision de l'école interroge également le rôle des acteurs (enseignant-e-s réguliers et régulières, enseignant-e-s spécialisé-e-s, PPLS, etc.) pour faire face à la diversité du public accueilli. Nous avons pu observer, sur un échantillon d'une dizaine d'établissements vaudois, que les différentes mesures d'enseignement spécialisé concernaient en moyenne 5,3% des élèves. Les caractéristiques sociodémographiques de ces derniers n'expliquent qu'une part limitée de cette variété dans l'attribution des mesures et on peut alors s'interroger sur la logique de cette attribution : peut-on identifier et répondre de manière efficace aux besoins de tous les élèves ? Les modèles actuels d'allocation des ressources sont-ils optimaux ? La Loi sur la pédagogie spécialisée, accompagnée du concept cantonal vaudois « Vision à 360° » et de ses déclinaisons prochaines en concepts d'établissement devraient permettre la mise en œuvre de réponses encore plus ciblées et mieux adaptées aux différents besoins des élèves. Enfin, la récente annonce de la fusion entre la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) et le Service de l'enseignement spécialisé (SESAF) devrait fournir un contexte organisationnel favorable à cette évolution.

Références

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Berne : CDIP.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée*

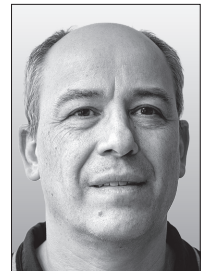
(PES). *Outil destiné aux cantons pour la prise de décision en vue de l'attribution de mesures renforcées de pédagogie spécialisée*. Berne : CDIP.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2014, janvier). *Loi sur la pédagogie spécialisée* [Conférence de Presse].

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2018, février). *Vision à 360°*. Répondre aux besoins de tous les élèves en favorisant l'intégration et la réussite scolaire [Point presse].

Grand Conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011*. Récupéré de www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fchiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire__LEO_.pdf

Francesco Parisi
Enseignant chercheur à l'URSP
Enseignant spécialisé
francesco.paris@vd.ch



Bruno Suchaut
Directeur de l'URSP
Professeur ordinaire ad personam à la faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne
bruno.suchaut@vd.ch



Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP)
Département de la formation, de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud
Rue de Lausanne 60
1020 Renens



Calabrese, S., Egloff, B., Monney, C., Pelgrims, G., Sahli Lozano, C., Sahrai, D., Straccia, C. & Wicki, M. (Hrsg./Eds.) (2018).

Sonderpädagogik in der digitalisierten Lernwelt.

Beiträge der nationalen Tagung Netzwerk Forschung Sonderpädagogik

La pédagogie spécialisée dans l'environnement numérique d'apprentissage.

Actes de la journée d'étude du Réseau de recherche en pédagogie spécialisée.

2018, 140 p.

ISBN Print: 978-3-905890-38-9

ISBN E-Book: 978-3-905890-37-2 (pdf)

Permalink: www.szh-csps.ch/b2018-01

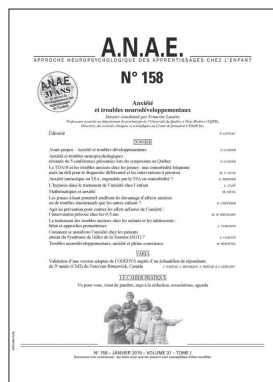
La numérisation représente un fort potentiel pour la pédagogie spécialisée. De plus en plus d'outils d'apprentissage, de soutien et d'assistance sont basés sur des informations transmissibles sous forme électronique. Les nouvelles technologies contribuent, par exemple, à faire tomber les barrières, à promouvoir l'autonomie ou à garantir la participation sociale. Elles constituent ainsi un fondement important en vue d'une société inclusive.

Le présent recueil rassemble des contributions présentées lors de la conférence nationale du *Réseau de recherche en pédagogie spécialisée* qui s'est tenue le 4 septembre 2018 sur le thème « La pédagogie spécialisée dans l'environnement numérique d'apprentissage ». Les articles donnent un aperçu des travaux de chercheuses et chercheurs des Hautes écoles suisses sur le thème de la numérisation en pédagogie spécialisée. Ce recueil inclut également des articles portant sur des projets de recherche hors du cadre thématique de la conférence. Il s'adresse ainsi, d'une part, à des professionnel-le-s de pédagogie spécialisée intéressé-e-s par la thématique, mais aussi, plus généralement, aux chercheuses et chercheurs en pédagogie spécialisée.

La publication peut être téléchargée gratuitement: www.szh-csps.ch/b2018-01

Ressources

Revue: ANAE. Anxiété, troubles neurodéveloppementaux et des apprentissages (2019, 158)



Ce numéro de la revue ANAE aborde le problème de l'anxiété sous ses différentes facettes. L'anxiété est l'une des manifestations cliniques présentes dans de nombreux syndromes neurodéveloppementaux chez les enfants, les adolescents et les jeunes adultes. Associée à la détresse, à l'isolement, voire à l'exclusion sociale et aux troubles cognitifs, ses effets sont délétères autant sur la santé que sur les relations sociales, l'apprentissage et l'estime de soi. Les répercussions à long terme des problèmes d'anxiété sont largement documentées (victimisation, décrochage, radicalisation, dépendance, chômage...).
www.anae-revue.com

Revue: Enfance. Diagnostic d'autisme et intervention précoce: quoi de neuf? (2019, 1)

Ce dossier de la revue *Enfance* consacré au diagnostic de l'autisme et à l'intervention précoce présente les avancées offertes par les nouvelles technologies en matière de diagnostic et de thérapies. Il pose des questions importantes et propose des réponses éprouvées. Il présente notamment

le concept de *Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations* (ESSENCE) qui rend compte de la comorbidité dans les troubles neuro-développementaux, notamment avec le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH).
www.cairn.info/revue-enfance.htm

Revue: Revue des sciences de l'éducation. De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous (2019, 1)

Malgré les nombreux écrits scientifiques et les orientations politiques soutenant la voie de l'école inclusive, l'accès à la communauté éducative n'est pas encore acquis pour tous les enfants. Ce numéro propose une réflexion sur les enjeux d'une communauté éducative inclusive.

www.erudit.org/fr/revues/rse/2018-v44-n1-rse04136

Revue: Reiso. Veyre, A., Thommen, E. et Baggioni, L., «Autisme: de nouveaux outils pour les enfants?»

Cet article repose sur une recherche internationale à laquelle la Suisse a participé et il analyse les outils numériques utilisés pour faciliter l'accompagnement des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme.

www.reiso.org/document/4279

Revue: Pages romandes. Autodétermination (2019, 1)

Pages Romandes revient sur la question délicate mais toujours pertinente de l'autodétermination.
www.pagesromandes.ch

Revue: Cahiers pédagogiques. Les dys dans la classe (2019, 552)



L'accueil des élèves présentant des troubles des apprentissages, dont les dys, ne va pas sans difficultés au quotidien pour les enseignants. Ce dossier des Cahiers pédagogiques propose des éclairages de chercheurs sur ces troubles et donne la parole aux praticiens de terrain, aux parents, aux anciens élèves dys, aux médecins, aux associations.
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com>

Revue: Revue internationale d'éducation de Sèvres. Accueillir tous les enfants à l'école: la question de l'inclusion (2018, 78)

La question de l'inclusion est aujourd'hui au cœur des problématiques éducatives. Alors qu'à l'origine, elle concernait surtout les élèves handicapés ou présentant des troubles de l'apprentissage, l'école inclusive se donne désormais pour objectif de veiller à l'inclusion de tous les enfants, sans distinction, en prenant en compte leur diversité. On constate cependant que ce discours s'accompagne, à divers degrés selon les pays, d'un maintien ou d'une aggravation des inégalités scolaires,

de difficultés d'enseignement pour les professeurs et, parfois, de résistances familiales. Ce nouveau dossier de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* se propose d'apporter des regards croisés sur cette problématique, en interrogeant l'évolution des conceptions éducatives au sein de neuf pays : l'Italie, le Brésil, Israël, les États-Unis, la Slovaquie, le Mali, le Laos, la Suisse et la France.

www.ciep.fr/revue-internationale-deducation-sevres/accueillir-tous-les-enfants-a-lecole-questions-linclusion

Veille – Apprendre (dans) l'école inclusive

Ce dossier de veille de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ) questionne dans un premier temps les dimensions historiques, sociales et culturelles de l'école inclusive, et ce à travers l'exemple (souvent cité en modèle) de l'Italie. Il aborde ensuite les différentes problématiques que recouvre la notion idéale d'école inclusive, pour aborder les obstacles à sa mise en oeuvre et les pistes possibles de coopération.

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/127-janvier-2019.pdf>

Site internet – e-learning pour une Société Inclusive (eLesi)

Le site Internet eLesi propose une formation en e-learning (accès libre et gratuit, aucun prérequis de diplôme ou de niveau de qualification préalable n'est nécessaire) à l'intention des familles, accompagnants, enseignants et aidants travaillant auprès d'enfants et d'adultes avec une déficience intellectuelle, des troubles du spectre autistique (TSA) et/ou des troubles psychiques. Développée dans le cadre d'un projet européen, cette formation se fonde

sur les grands principes de la Convention des Nations Unies relative aux Droits des Personnes Handicapées. Elle vise deux objectifs principaux : l'acquisition d'éléments de connaissance sur l'origine et les conséquences d'une déficience ou d'un trouble ainsi que la capacité d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser l'inclusion sociale de ces personnes.

www.elesi.eu/index.php

FALC – La Bible et le Petit Prince



De plus en plus de textes sont disponibles en langage facile à lire et à comprendre (FALC). Les équipes des services diocésains de la cathédrale et celles de la pastorale des personnes handicapées du diocèse de Toulouse ont traduit en FALC 32 textes essentiels de la bible.

www.lemondedetheo.fr/A-98479-32-textes-de-la-bible-ed-crer-bayard.aspx

De son côté, Pro Infirmis Fribourg a traduit le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry en FALC afin de rendre ce chef d'œuvre de la littérature accessible à tous.

www.proinfirmis.ch/fr/la-propos/actualites/detail/news/der-kleine-prinz-in-leichter-sprache.html

Guide – Guide du médecin pour le dépistage de l'autisme

Ce guide destiné aux médecins a pour principal objectif d'aider les médecins à diagnostiquer le plus tôt possible les symptômes de

l'autisme. En effet, « plus tôt un TSA est diagnostiqué, plus tôt le traitement de celui-ci peut être commencé ». Le questionnaire utilisé pour le dépistage est le M-CHAT-R.

<https://autismcanada.org/ressources/physician-handbook/?lang=fr>

Sur son site, Autisme Canada offre quatre outils différents en ligne, selon que la personne à dépister est un bambin, un enfant d'âge préscolaire, un adolescent ou un adulte.

www.autismcanada.org → Outils de dépistage.

Guide – Coordination entre le médecin généraliste et les différents acteurs de soins dans la prise en charge des patients adultes souffrant de troubles mentaux

On constate en France une coordination insuffisamment développée entre le médecin généraliste et les professionnels spécialisés en psychiatrie et santé mentale notamment. Cette situation peut aboutir à des ruptures de soins, susceptibles d'avoir des conséquences importantes pour le patient, tant sur le plan psychiatrique que somatique. Pour répondre à ces enjeux, la Haute Autorité de Santé propose un guide pour aider les professionnels à développer et renforcer la coordination interprofessionnelle dans la prise en charge des patients adultes souffrant de troubles mentaux. Il présente des expériences d'amélioration conduites en France et à l'étranger ainsi que des repères et outils mobilisables de façon isolée ou combinée et en fonction des besoins, des ressources et des contraintes des professionnels.

www.has-sante.fr/portail/jcms/c_2874187

Brochure – « Votre cabinet est-il accessible ? »

AGILE.CH a rédigé la brochure « Votre cabinet est-il accessible ? » en collaboration avec ses organisations membres, afin de permettre à toutes les personnes en situation de handicap de bénéficier d'un accès facile et sans obstacle aux soins médicaux ambulatoires. Elle contient des pistes et des suggestions pour sensibiliser les médecins à cette problématique et offre également des conseils concrets sur la façon de supprimer les barrières communicatives et structurelles dans leurs cabinets, qui affectent la vision, l'ouïe, la mobilité, les déficiences cognitives et mentales. Différentes listes de contrôle permettent de vérifier facilement si les cabinets sont sans barrières : réception, toilettes, environnement et espaces extérieurs.

www.agile.ch

Outils – Affiches infographiques pour l'inclusion

Pour que les enfants en situation de handicap puissent profiter d'un restaurant en famille, aller au cinéma, à un spectacle, prendre un avion, faire les magasins sans problème d'accessibilité, Hop Toys a créé des posters à accrocher dans des lieux publics pour sensibiliser à l'inclusion et aussi savoir comment aménager ces lieux publics pour accueillir la diversité.

www.bloghoptoys.fr/une-societe-inclusive-le-pack-daffiches

Outils – Fiches médicales

Handicap international propose des fiches médicales de différents syndromes et handicaps avec définition, symptômes et traitements.

<https://hizy.org/fr/fiches-medicales/index>

Jeu – Briques LEGO en braille

La marque de jeu mythique lance ses LEGO Braille Bricks, une gamme de briques en braille dédiée aux enfants déficients visuels. Ces briques sont moulées avec le même nombre de plots que ceux utilisés pour les lettres et les chiffres de l'alphabet braille, tout en restant totalement compatibles avec le système LEGO. Pour que l'outil soit inclusif, chacune comporte également une lettre ou un caractère imprimé.

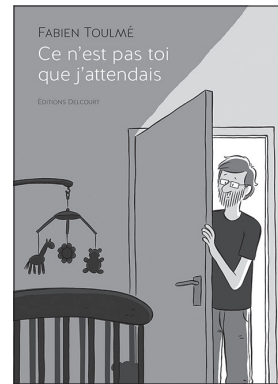
<https://informations.handicap.fr/a-lego-braille-briques-11808.php>

Serious Game – La bonne attitude face à l'autisme

Comment gérer un enfant autiste qui jette ses livres par terre en pleine classe ? Le jeu sérieux Tsara, développé par le CREAL d'Aquitaine, propose des scènes de la vie courante pour mieux comprendre ce handicap. Il donne des conseils sur l'attitude à adopter. Dans ce jeu vous pouvez incarner un enseignant, un membre de la famille ou une autre personne de l'entourage.

www.tsara-autisme.com

Bande dessinée – « Ce n'est pas toi que j'attendais »



Dans cette bande dessinée autobiographique, Fabien Toulmé raconte la naissance de sa fille Julia, porteuse d'une trisomie 21. Dans la vie d'un couple, la naissance d'un enfant handicapé est un ouragan, une tempête. De la colère au rejet, de l'acceptation à l'amour, l'auteur raconte cette découverte de la différence. Un témoignage poignant qui mêle, avec délicatesse, émotion, douceur et humour.

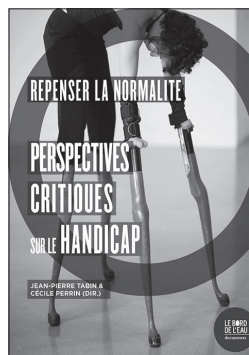
www.editions-delcourt.fr/serie/ce-n-est-pas-toi-que-j-attendais-ned.html

Insieme Suisse – Plateforme de conseils entre parents et membres expérimentés

La plateforme internet « Parents-Parrains.ch » met en relation des parents d'enfants vivant avec une déficience intellectuelle à la recherche de conseils, avec des membres d'Insieme expérimentés, prêts à partager leur savoir et leurs expériences.

<https://parents-parrains.ch>

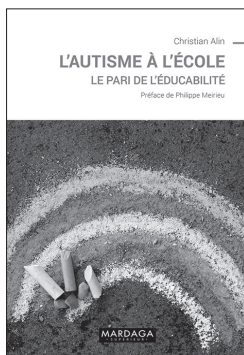
Livres



Repenser la normalité. Perspectives critiques sur le handicap

Tabin, J.-P., Piecek, M., Perrin, C., & Probst, I. (Eds) (2019).
Lormont: Le Bord de l'eau.

Infirmité, invalidité, incapacité, handicap, situation de handicap... le vocabulaire utilisé pour décrire une atteinte à la santé physique ou psychique n'est pas anodin. Il repose toujours sur une conception de ce qu'est la « normalité » et véhicule des explications différentes des écarts à cette dernière. Que l'accent soit mis sur des facteurs médicaux, individuels ou sociaux, ou encore sur leur interaction, il affecte la manière dont des êtres humains sont perçus. Si désormais certains termes sont banalisés, parce que jugés stigmatisants, la hiérarchie sociale perdue entre personnes considérées ou non comme « normales ». Elle est toutefois contestée par de nouvelles approches scientifiques comme les études critiques sur le handicap (Critical Disability Studies) qui questionnent la « normalité », les présupposés qui la sous-tendent et proposent de la repenser.



L'autisme à l'école. Le pari de l'éducabilité

Alin, C. (2019).
Bruxelles: Mardaga.

L'autisme à l'école est une différence invisible et marquante à la fois. L'Autre avec autisme nous met en demeure de réfléchir sur nos pratiques, mais surtout, de réfléchir sur nous-mêmes. Urgence d'une société solidaire et inclusive, l'autisme est une question d'éthique et de droit, de science et d'humanité. Il ouvre un chemin d'altérité qui demande de la ténacité, des efforts, de l'empathie, mais plus encore de l'amour. Fondé sur les travaux scientifiques en neurosciences, en sciences de l'intervention et en sciences de l'éducation les plus récents, cet ouvrage plonge le lecteur dans le vécu concret et quotidien des acteurs de l'inclusion scolaire des enfants porteurs des troubles du spectre de l'autisme. Il identifie les gestes de vie et les gestes professionnels d'enseignement pour les élèves avec autisme à l'école. Il propose une approche éducative et des pistes de recherche pour une éducation inclusive.

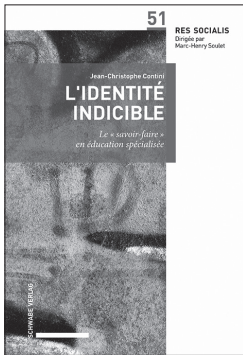
Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées: Une nouvelle éthique de la citoyenneté

Tremblay, M., Guerdan, V., Boukala, M., & Cobbaut, J.-P., (Eds)
(2019). Deep University Press.

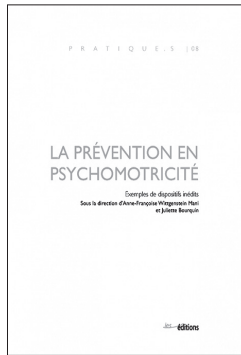
Le présent ouvrage, dans la foulée de l'adoption par l'Organisation des Nations Unies en 2006 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, des espoirs et des questionnements qu'elle suscite, réunit des auteurs de la francophonie et propose douze études portant sur la reconnaissance des droits, la participation, la prise de parole et l'engagement citoyen des personnes en situation de handicap. Ainsi, l'ouvrage aborde les transformations sociales et politiques, l'histoire et l'évolution de l'exercice des droits des personnes en situation de handicap, analyse les obstacles à l'exercice de leurs droits et propose des stratégies et des pratiques innovantes de recherche et d'action visant à promouvoir leurs droits et l'exercice de la citoyenneté. Le handicap est considéré en tant que représentation et construction sociales, balisées par des lois et des politiques publiques, qui se doivent d'être des outils au service de l'émancipation et de l'exercice des droits universels.



L'identité indicible. Le « savoir-faire » en éducation spécialisée

Contini, J.-C. (2019).
Basel : Schwabe Verlag.

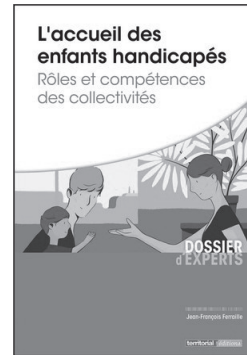
À bas bruit et à l'ombre des nouvelles formes de *vulnérabilité sociale*, les professionnel(le)s de l'éducation spécialisée accompagnent au quotidien des sujets en grande souffrance, pour leur permettre en finalité de se réapproprier un rapport à la vie et aux autres plus apaisé, juste et responsable. Au regard de ce *métier de l'humain* et de son *savoir-faire* singulier, aujourd'hui encore méconnus, cet ouvrage propose de réfléchir à l'*identité indicible* d'un lien social contemporain marqué par l'angoisse inédite d'un *univers infini* et d'un *monde sans limites*. Quel est pourtant l'agir que continuent de mettre en œuvre les éducateurs spécialisés ? La transmission de la limite. Et des limites qui sont fondamentalement nécessaires pour *bâtir*, *habiter* et *penser* l'incertitude du monde.



La prévention en psychomotricité. Exemples de dispositifs inédits

Wittgenstein Mani, A.-F., & Bourquin, J. (Eds) (2019).
Genève : éditions IES.

On croit souvent que les interventions en psychomotricité se cantonnent à une salle de mouvement munie de multiples objets comme des ballons, foulards, cerceaux et plots. Toutefois, au-delà d'activités thérapeutiques, l'expertise psychomotrice s'inscrit aussi au cœur de la collectivité grâce à des modalités novatrices. En mettant le corps et le mouvement sur le devant de la scène, l'approche psychomotrice, déployée dans des contextes communautaires, sportifs, éducatifs, pédagogiques ou de loisir, offre l'opportunité d'appréhender un processus de prévention prévenante. Les dispositifs présentés dans ce livre promeuvent des expériences propices au développement de la personne, tant en termes d'estime de soi, de pouvoir d'agir, que de capacité à entrer en relation. L'interprofessionnalité qui émane de ces pratiques – comme but en soi ou inscrite dans un cadre institutionnel – est une forme de réponse à la complexité des situations sur les terrains.



L'accueil des enfants handicapés. Rôles et compétences des collectivités

Ferraille, J.-F. (Eds) (2019).
Voiron : Territorial Éditions.

Ce livre propose un tour d'horizon du rôle et des responsabilités des collectivités dans l'accueil des enfants en situation de handicap. Le sujet, très transversal, recouvre à la fois les obligations légales et les politiques beaucoup plus ambiguës qu'il faut diffuser. L'accueil des enfants en situation de handicap nécessite un travail de tous les services d'une collectivité locale, qui doit organiser coordination et mutualisation des énergies, des budgets et des expériences. L'objectif est donc d'expliquer le parcours des personnes handicapées, de la petite enfance à l'âge adulte, et de détailler les différents modes d'accompagnement dans les différentes structures d'une ville, la problématique principale étant d'éviter les ruptures dans ce parcours. Après une présentation de la diversité des handicaps, sont développées les missions des organismes compétents en matière de handicap. De bonnes pratiques y sont détaillées, qui montrent tout ce qui est possible, souhaitable et porteur.

Formation continue

De nombreuses offres de formations continues sur notre site !

www.csps.ch/offres-de-cours

Juin 2019

Risquer le risque

20 juin 2019

1 jour

Lausanne

www.eesp.ch/evenements/risquer-le-risque

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

ABA – l'approche pyramidale de l'éducation

26 au 28 septembre 2019

3 jours

Lausanne

www.autisme.ch/formations

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

www.csps.ch/annoncer-une-formation-continue

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

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

Echanges des bonnes pratiques interinstitutionnelles autour du modèle interactionniste du Processus de Production du Handicap (PPH)

30 octobre 2019

1 jour

Fribourg

<http://formationcontinue.hets-fr.ch/continues>

Novembre 2019

Deux jours pour découvrir et appliquer le français facile

5 et 12 novembre 2019

2 jours

Neuchâtel

www.textoh.ch/cours/cours-falc-2-jours/

Initiation à la nouvelle nomenclature 2018 de la Classification internationale du processus de production du handicap MDH-PPH

13 novembre 2019

1 jour

Fribourg

<http://formationcontinue.hets-fr.ch/continues>

Formation SACCADE – Autisme & Emotions

23 novembre 2019

1 jour

Genève

www.autisme.ch/formations

Comprendre et aider les jeunes dyspraxiques, anxieux et dépressifs. Intervention en neuroéducation

27 novembre 2019

1 jour

Fribourg

<https://www3.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=1913>

Autisme et particularités sensorielles

30 novembre 2019

1 jour

Neuchâtel

www.autisme.ch/formations

Décembre 2019

Atelier FALC (Facile à lire et à comprendre): évaluer et valider l'accessibilité des textes

4 décembre 2019

1 jour

Fribourg

<https://www3.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=1885>

Agenda

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

Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations : csp@csp.ch

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

21 juin 2019

Morges

ASA handicap mental – Les chemins de l'innovation. Quelles voies emprunter ?

À l'occasion de son 130^e anniversaire, l'Association d'aide aux personnes avec un handicap mental (ASA handicap mental) organise un colloque dans le cadre de la mise en œuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) en Suisse sur le thème « Les chemins de l'innovation... Quelles voies emprunter ? »

Dans le cadre de son projet « Droits & Participation », ASA-Handicap mental a récolté, en 2015, l'expérience de vie d'une cinquantaine de personnes avec un handicap mental, invitées à s'exprimer sur les obstacles rencontrés dans l'exercice de leurs droits et leurs recommandations pour une mise en œuvre de la Convention tenant compte de leurs besoins. Trois années plus tard, qu'est-il advenu de ces recommandations ? Ont-elles inspiré de nouvelles mesures ?

www.asa-handicap-mental.ch

Août 2019

22 août 2019

Sierre

ASA handicap mental – ParticipaTIC, une plateforme numérique d'apprentissage pour la défense des droits des personnes handicapées

ASA-Handicap mental a participé, de 2016 à 2019, à un projet européen Erasmus+ grâce à la solution transitoire mise en place par la Confédération suisse. Ce projet, intitulé « ParticipaTIC », a abouti à la création d'une plateforme d'apprentissage numérique collaborative et accessible destinée à celles et ceux qui exercent une fonction de représentation des personnes handicapées. Elle comprend quatre modules de formation interactifs, des vidéos, des tests d'auto-évaluation, des mises en situation, des ressources documentaires, des espaces d'échanges. Un guide méthodologique la complète. Le colloque présentera ces outils de formation et questionnera l'impact de ce projet au regard des enjeux politiques suisses actuels et du rôle des organismes de défense des intérêts des personnes handicapées.

www.asa-handicap-mental.ch

27 et 28 août 2019

Berne

11^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) – Transformation numérique : aubaine ou écueil pour la pédagogie spécialisée ?

www.csp.ch/congres

27 au 29 août 2019

Thoune

Insos – Congrès annuel – Face au changement

www.insos.ch/evenements/face-au-changement

Septembre 2019

13 au 15 septembre 2019

Nice (France)

12^e Congrès international d'Autisme-Europe – Une nouvelle dynamique pour le changement et l'inclusion

www.autismeurope-congress2019.com

Novembre 2019

29 et 30 novembre 2019

Lucerne

Swiss Handicap – Salon pour les personnes avec et sans handicap

www.swiss-handicap.ch/de/besucher/franzoesisch

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

Dès le 1^{er} 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

Jean-Paul Moulin

De la bonne conscience politique à la tyrannie de la norme et du rendement

Permalink : www.szh-csps.ch/r2019-06-07



*Dr Phil. Jean-Paul
Moulin
Directeur du CFPS
du Château de
Seedorf
Route de Seedorf
101
CH-1757 Noréaz
jpmoulin@
cfps-seedorf.ch*

« Personne ne doit rester sur le bord de la route », tels sont les propos d'une Conseillère d'État fribourgeoise faisant référence aux jeunes terminant leur scolarité avec de grandes difficultés d'apprentissage. Cependant, un monde du travail toujours plus sélectif laisse souvent sur la touche les jeunes que la vie, en raison de difficultés ou d'échecs répétés, a rendus plus vulnérables. Comment, dès lors, les aider à mobiliser leurs ressources pour qu'ils reprennent confiance en eux et croient, à nouveau, en la possibilité d'apprendre un métier ?

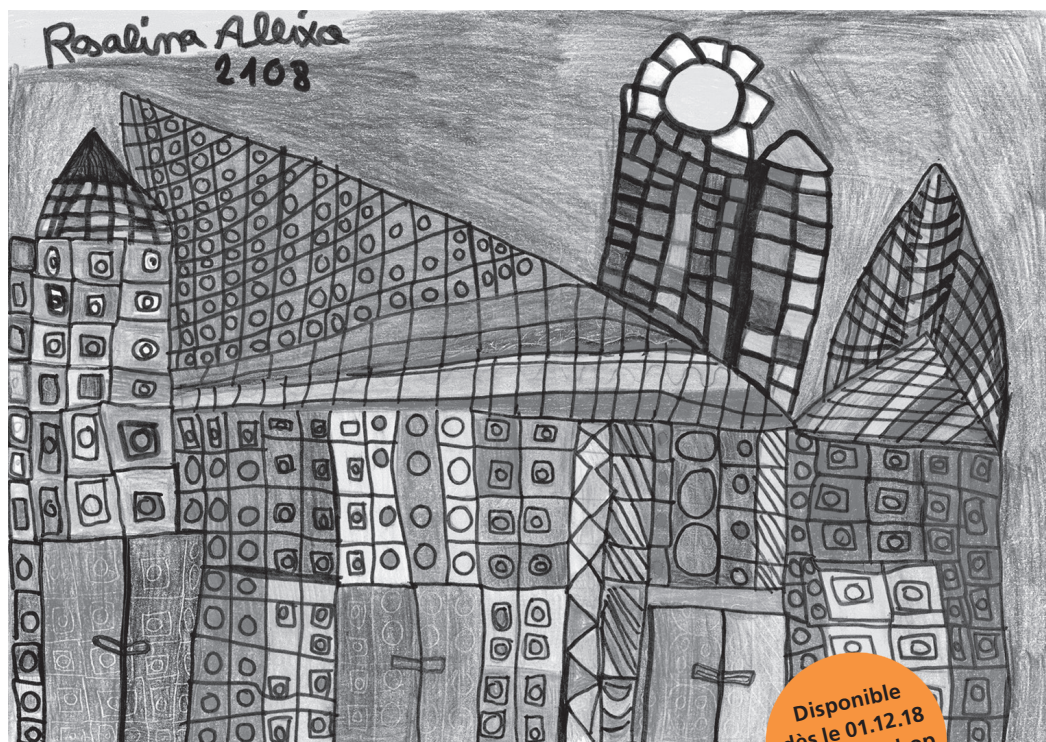
Un accompagnement individualisé peut, en fait, contribuer à les soutenir dans la définition et la concrétisation d'un projet professionnel. Le vaste dispositif d'insertion appelé FORJAD (formation pour les jeunes adultes en difficulté) mis en place dans le canton de Vaud à partir de 2006 pour les jeunes tributaires de l'aide sociale s'est avéré particulièrement efficace. L'objectif est de permettre de s'approprier un projet de formation et d'acquérir des compétences en vue d'une insertion socioprofessionnelle. A quand le développement d'un tel modèle sur le canton de Fribourg qui en a les moyens ?

La situation est différente pour les jeunes qui, suite à un diagnostic médical d'atteinte à la santé, vont pouvoir bénéficier d'une aide de l'Assurance invalidité. Dans ce cas, les jeunes sont confiés à des centres proposant une formation professionnelle spécialisée. Idéal dans sa conception, ce modèle devrait apporter une réponse adaptée aux

besoins des jeunes en difficultés d'apprentissage. Dans les faits, ce n'est pas toujours aussi simple, surtout lorsque l'approche préconisée par un centre en réponse aux besoins d'un jeune se trouve en porte à faux avec les attentes de l'Office AI concerné.

De fait, dans leur optique réadaptative, certains Offices AI attendent un retour rapide vers la normalité déterminée par une intégration dans le premier marché du travail et un rendement limitant au maximum le coût de la rente. Cette vision peut se comprendre dans une optique purement économique, elle est malheureusement trop souvent peu compatible avec les besoins des jeunes rendus vulnérables par leurs échecs répétés. Leur permettre de retrouver confiance en soi et oser de nouveaux projets pour le futur demandent une mise à distance temporelle par rapport à la norme permettant une rupture avec le passé, et c'est là que le bât blesse, car trop souvent, du temps il y en a trop peu.

Pourquoi exercer une telle tyrannie de la norme et du rendement pour des jeunes fragilisés ? Pourquoi ne pas décréter tout simplement un droit à la formation sans contrepartie ? La question mérite d'autant plus d'être posée que de telles pressions n'ont pas cours pour des étudiants qui peuvent prendre le temps nécessaire pour leur formation et qui n'ont pas toujours un emploi au sortir de leurs études. Aurait-on oublié que celles-ci sont majoritairement financées par les deniers publics ? On ne prête qu'aux riches...



Andreas Uhlig

Validation du Questionnaire de Choix

Outil d'évaluation du choix disponible perçu par des personnes adultes avec une déficience intellectuelle

2018, 116 p., CHF 24.90, ISBN 978-3-905890-35-8 (Numéro de commande : B296)

L'autodétermination est au cœur des préoccupations actuelles dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Les opportunités de choix offertes par l'environnement aux personnes avec une déficience intellectuelle constituent un élément clé dans les pratiques renforçant cette autodétermination.

Cette publication présente non seulement ces concepts au travers d'un cadre théorique riche, mais analyse également la validité du « Questionnaire de Choix », version francophone du Choice Questionnaire de Stancliffe et Parmenter (1999), traduit avec autorisation par l'Institut de Pédagogie curative de l'Université de Fribourg (Suisse), en recourant à une méthodologie rigoureuse.

Les résultats montrent que la version francophone du questionnaire peut être considérée comme valide. Afin d'améliorer davantage la validité, une version révisée du Questionnaire de Choix est proposée. Les professionnel-le-s et services disposent ainsi d'un nouvel outil permettant d'évaluer le choix disponible perçu par les personnes adultes avec une déficience intellectuelle.

Commandez cette publication sur notre webshop:

www.csp.ch → Shop

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

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

11^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée

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^e 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.

Ces conférencières et conférenciers interviendront sur les thèmes suivants :

Toni Ritz
Directeur educa.ch

La transformation numérique comme chance
pour l'intégration

Jennifer Carmichael
INSHEA, Paris

La numérisation au service de l'inclusion scolaire

Prof. Dr. Peter Zentel
**Päd. Hochschule,
Heidelberg**

Analyse de la situation des personnes avec
polyhandicap à l'aide de technologies innovatives

**Claudia Balocco et
Marc Weder, Microsoft
Education Suisse**

L'intelligence artificielle, outils d'apprentissage
numériques et conception universelle au service
de la formation

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