



Compensation des désavantages

- Analyse de la nouvelle statistique suisse de la pédagogie spécialisée
- Le rôle des gestes dans l'apprentissage
- Être acteur sur le chemin de l'école



Revue suisse
de pédagogie
spécialisée

Sommaire

Géraldine Ayer Éditorial	1
Tour d'horizon	2
D'une revue à l'autre	5

DOSSIER

Cyril Mizrahi et Arun Bolkensteyn Compensation des désavantages: questions et aspects juridiques	7
Laurent Enet et Marie-Paule Matthey Conditions d'apprentissage adaptées pour les élèves avec un TSA au Secondaire II: un exemple dans le canton de Vaud	14
Claudia Schellenberg, Annette Krauss, Matthias Pfiffner et Pia Georgi-Tscherry Didactique inclusive et compensation des désavantages dans les écoles professionnelles et les collèges Résultats du projet de recherche « Enhanced Inclusive Learning »	21
Alexandra Franquet, Valentine Malou et Marie-Claire Haelewyck Belgique francophone: des aménagements vers une inclusion scolaire « raisonnable » ?	30
Documentation du dossier	38

VARIA

Romain Lanners Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse Analyse de la récente statistique suisse	39
Noémie Lacombe, Geneviève Petitpierre et Thierry Dias Observer les gestes pour analyser les habiletés spatiales des élèves ayant une déficience intellectuelle	47
Sara Camponovo et Nicola Rudelli Le chemin de l'école: un espace de participation citoyenne pour tous les enfants ?	54

TRIBUNE LIBRE

Catherine Roulet et Anne-Gaëlle Masson De la Loi sur la pédagogie spécialisée au Concept 360	64
Agenda/Formation continue/Livres/Ressources	60
Impressum	29

Géraldine Ayer

La compensation des désavantages : un marqueur d'accessibilité ?

Il y a deux façons de discriminer les personnes en situation de handicap : lorsqu'on ne leur donne pas les mêmes droits qu'aux autres ; lorsqu'elles ont besoin d'un traitement différencié et qu'elles ne l'obtiennent pas. Parce qu'elles visent à réduire ou éliminer les limitations causées par un handicap dans la formation, les mesures de compensation des désavantages protègent contre cette deuxième forme de discrimination. L'image bien connue de la petite cuisinière à qui l'on donne un tabouret pour faire sa recette permet de saisir à quel point il est injuste de compromettre l'avenir d'un jeune alors qu'on ne lui donne pas les moyens d'accéder aux apprentissages ni de montrer de quoi il est capable.

Bien que la compensation des désavantages ne soit pas nouvelle, la mise en place d'une école inclusive et sa suite logique, l'intégration sociale et professionnelle, ont renforcé la nécessité de la généraliser à l'ensemble du système de formation. Il est réjouissant de constater que le travail d'élaboration et de diffusion du concept, auquel le CSPS a contribué ces dernières années, porte ses fruits ; son application est de moins en moins arbitraire, permettant à de plus en plus d'apprenants concernés d'en bénéficier.

Toutefois, dans la réalité, rien n'est simple. Au-delà de celle, prédominante, des ressources, les questions restent nombreuses. Par exemple, comment ces mesures bien spécifiques s'articulent-elles

avec d'autres types de mesures ? Comment assurer une continuité après l'école obligatoire ? Qu'en est-il des autres élèves qui peuvent également avoir des difficultés d'apprentissage ? Dans un système éducatif aux nombreuses instances responsables, organisé par catégories d'apprenants, la compensation des désavantages peut être perçue par les acteurs de la formation comme une nouvelle contrainte, rajoutant encore un niveau de complexité. Or, elle est simplement le minimum imposé par le droit à une société qui n'est pas encore suffisamment accessible pour tous. Son recours tend, par un jeu de vases communicants, à diminuer d'autant plus que le système éducatif est accessible ; la complexité à diminuer d'autant plus qu'elle y est intégrée.

Le dossier de ce numéro tentera un état des lieux et quelques applications. Après une présentation des aspects juridiques actuels (Mizrahi et Bolkensteyn) et des résultats du projet *Enhanced Inclusive Learning* (Schellenberg, Krauss, Pfiffner et Georgi-Tscherry), deux exemples d'application seront proposés ; l'école à visée inclusive en Belgique francophone nous montrera comment des aménagements de type compensation des désavantages y sont intégrés (Franquet, Malou et Haelewyck) et le projet vaudois *Module TSA Gymnases* comment assurer la continuité des mesures entre le secondaire I et le gymnase (Enet et Matthey).

Bonne lecture !



M.A.

Géraldine Ayer
Collaboratrice
scientifique
CSPS/SZH
Speichergasse 6
3011 Berne
geraldine.ayer@
csp.ch

Tour d'horizon

Suisse – Premier rapport du projet pilote « Intervention précoce intensive pour des enfants atteints d'autisme infantile »

Le 17 octobre 2018, le Conseil fédéral a adopté un rapport sur les troubles du spectre de l'autisme (TSA). Il y recommandait, entre autres de faire de l'intervention précoce une priorité parmi les mesures en faveur des personnes atteintes d'un trouble du spectre de l'autisme. Le projet IPI (intervention précoce intensive) pour les enfants atteints d'autisme infantile vise cet objectif. En janvier 2019, la CDIP, la CDS, la CDAS et l'OFAS se sont entendus sur une marche à suivre commune. En l'espace de quatre ans, des groupes de travail élaboreront un modèle de financement commun et expliciteront les normes à respecter ainsi que les effets escomptés des IPI. L'objectif de ces travaux est de répondre à la question suivante: « Voulons-nous ces interventions et, dans l'affirmative, comment seront-elles financées ? » En tout, quatre phases de projet sont prévues, avec pour chaque phase un rapport final. La CDIP, la CDS, la CDAS et l'OFAS ont donné leur accord pour la publication du premier rapport. Durant la phase I, le groupe de travail a défini des objectifs en matière d'efficacité et a élaboré des processus standardisés pour les IPI.

Lien vers le premier rapport :

www.bsv.admin.ch → page en français

→ rechercher « Projet IPI, Phase 1 »

Suisse – Deuxième phase pour le projet IPI destiné aux enfants atteints de troubles du spectre autistique

Lors de leur séance du 30 janvier 2020, les comités de la CDIP, de la CDS et de la CDAS ont décidé de poursuivre le projet visant à clarifier un éventuel financement commun des interventions précoces intensives (IPI) pour les jeunes enfants atteints de troubles du spectre autistique (TSA). Le rapport intermédiaire récemment publié sur les objectifs et les processus standard définit sur la base d'un consensus scientifique les conditions minimales à observer: les IPI doivent commencer tôt (avant l'âge de 5 ans), être proposées de manière intensive (au moins 15 heures hebdomadaires de soutien direct auprès du jeune enfant pendant 2 ans) et interdisciplinaire. Elles doivent de plus impliquer activement la famille afin que les IPI puissent atteindre les objectifs visés, à savoir la promotion de l'intégration scolaire et le renforcement d'une vie autodéterminée. La deuxième phase consiste maintenant à déterminer les coûts des différentes prestations nécessaires, qu'elles soient de type médical, thérapeutique ou éducatif, pour assurer une prise en charge sur tout le territoire national des quelque 250 jeunes enfants concernés chaque année.

[Source: Éducation, 1, avril 2020]

FR – Vers une unification de la formation pour l'enseignement spécialisé ?

La formation des enseignants est dispensée par la Haute école pédagogique pour le degré primaire, alors que les formations pour le secondaire I et II ainsi que pour la pédagogie spécialisée sont proposées dans différents départements de l'Université. La Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport a commandé un rapport sur la question au professeur Roman Capaul de l'Université de Saint-Gall. Ce rapport montre que ce système hybride peut être un frein à la mise en place de plans d'études ou à une politique d'intégration des enfants à besoins particuliers. Dès lors, dans ses réponses à deux questions parlementaires (2020-CE-14 et 2020-CE-8), le Conseil d'État a annoncé avoir pris la décision de principe de réunir la formation sous un toit institutionnel.

[Source : Edudoc] Les documents sont disponibles sur Edudoc : <https://edudoc.ch/record/203459>

VD – L'EESP devient la HETSL

L'EESP devient la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL). Sa nouvelle identité exprime mieux son positionnement de haute école vaudoise de type HES, au sein de la HES-SO, en Suisse et sur le plan international. Elle permet de mieux identifier la diversité de ses missions de formation (Bachelor et Master en travail social et en ergothérapie), de formation continue, de recherche et développement ou encore ses prestations de service et ses réseaux de compétences.

www.hetsl.ch

VD – L'école vaudoise avance vers ses objectifs d'une école plus inclusive

Le Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) avait présenté en 2019 un concept global de soutien aux élèves à besoins particuliers, le concept 360°. En 2020, grâce à une augmentation sur cinq ans de 10,8 % du budget alloué à la scolarité et avec 318 postes équivalents temps plein supplémentaires d'enseignants spécialisés et d'assistants à l'intégration, l'école vaudoise avance vers ses objectifs d'une école plus inclusive.

www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/concept-360

UCBA – Reconnaissance des déficiences visuelles des enfants en âge (pré-)scolaire

Le fait que les enfants ayant une déficience visuelle bénéficient ou non d'un soutien spécialisé dépend de la reconnaissance de la déficience et de l'évaluation correcte de l'enfant. En outre, la chaîne des mesures de soutien doit être garantie à tout moment. Cela ne fonctionne pas toujours ! Le projet REVISA examinera les raisons de cette situation en 2019-22.

www.ucba.ch/recherche

Prix du mérite en pédagogie spécialisée 2020

DU CENTRE SUISSE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Lauréat-e-s

Parmi les nombreux travaux de Master en lice, le jury a sélectionné deux mémoires qui ont particulièrement convaincu par leur originalité, leur qualité et leur apport pour la recherche.

Ceux-ci seront publiés aux éditions SZH/CSPS d'ici la fin de l'année :

NICOLA RUDELLI

« Les effets de la perception de l'importance du rôle paternel dans l'éducation et/ou le développement des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme », Mémoire de Master présenté à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg, dirigé par la Prof. Dr. Geneviève Petitpierre.

DEBORA TRATAR & GIUSEPPINA STREULE-GIANGRECO

« Voraussetzungen zum selbstregulierten Lernen in der frühen Kindheit », eine Masterarbeit im Masterstudiengang Sonderpädagogik der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, betreut durch Prof. Dr. Monika T. Wicki.

Le Prix du mérite sera à nouveau décerné en 2022.

 **EDITION**
SZH/CSPS

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Claudia Meier Magistretti und Catherine Walter-Laager (2020). Frühe Förderung, Kohärenz und gesundheitliche Entwicklung. Ergebnisse aus der Studie «Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 15-23.

Le soutien précoce se définit comme un soutien global dans la petite enfance, qui permet le bon développement

sanitaire, social et cognitif de l'enfant, en aidant les familles à exploiter certaines ressources. L'expérience de la cohérence – en tant que confiance fondamentale durable en la vie et en nos propres capacités à la mener – ne fait pas seulement sens sur un plan subjectif. Elle est étroitement liée à la compétence éducative des parents, à la qualité du lien dans la famille, et au développement sain de l'enfant pour le reste de sa vie. L'étude comparative longitudinale « Offres de soutien précoce dans les villes de Suisse » montre pour la première fois en Suisse, les liens entre soutien précoce et expérience de la cohérence dans les familles touchées.

Cornelia Renggli (2020). Behinderung und Medien. Stereotype – Betrachtungsweisen – Behinderung als Medium. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 16-21.

Cet article donne tout d'abord un aperçu de la littérature parue jusqu'à ce jour sur le thème « Handicap et médias »,

une littérature qui s'intéresse généralement à la représentation dans les mass-médias des personnes en situation de handicap. Il fait ensuite le point sur les problèmes méthodologiques et, en se basant sur deux études représentatives, l'une analysant les stéréotypes, l'autre décrivant les manières typiques de percevoir le handicap. Enfin, il présente le handicap même comme moyen de communication afin d'examiner les fonctions et les contextes lorsqu'on évoque le handicap.

Stefan Häusermann (2020). Sport ohne Grenzen. Das Speziallehrmittel von PluSport für die Begleitung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5-6), 38-44.

Le nouveau manuel spécifique de PluSport apporte des connaissances sur l'accompagnement individualisé lors d'activités physiques pour des personnes atteintes de polyhandicap. Le présent article se réfère à cet outil et répond aux questions suivantes : comment les accompagnants peuvent-ils soutenir les personnes atteintes de polyhandicap en matière de sport et mouvement en s'aidant de la kinesthétique ? Pourquoi la motricité est-elle importante pour le corps, l'esprit et l'âme ? Et comment peuvent s'organiser les offres en sport et mouvement ?

Dossier – Compensation des désavantages

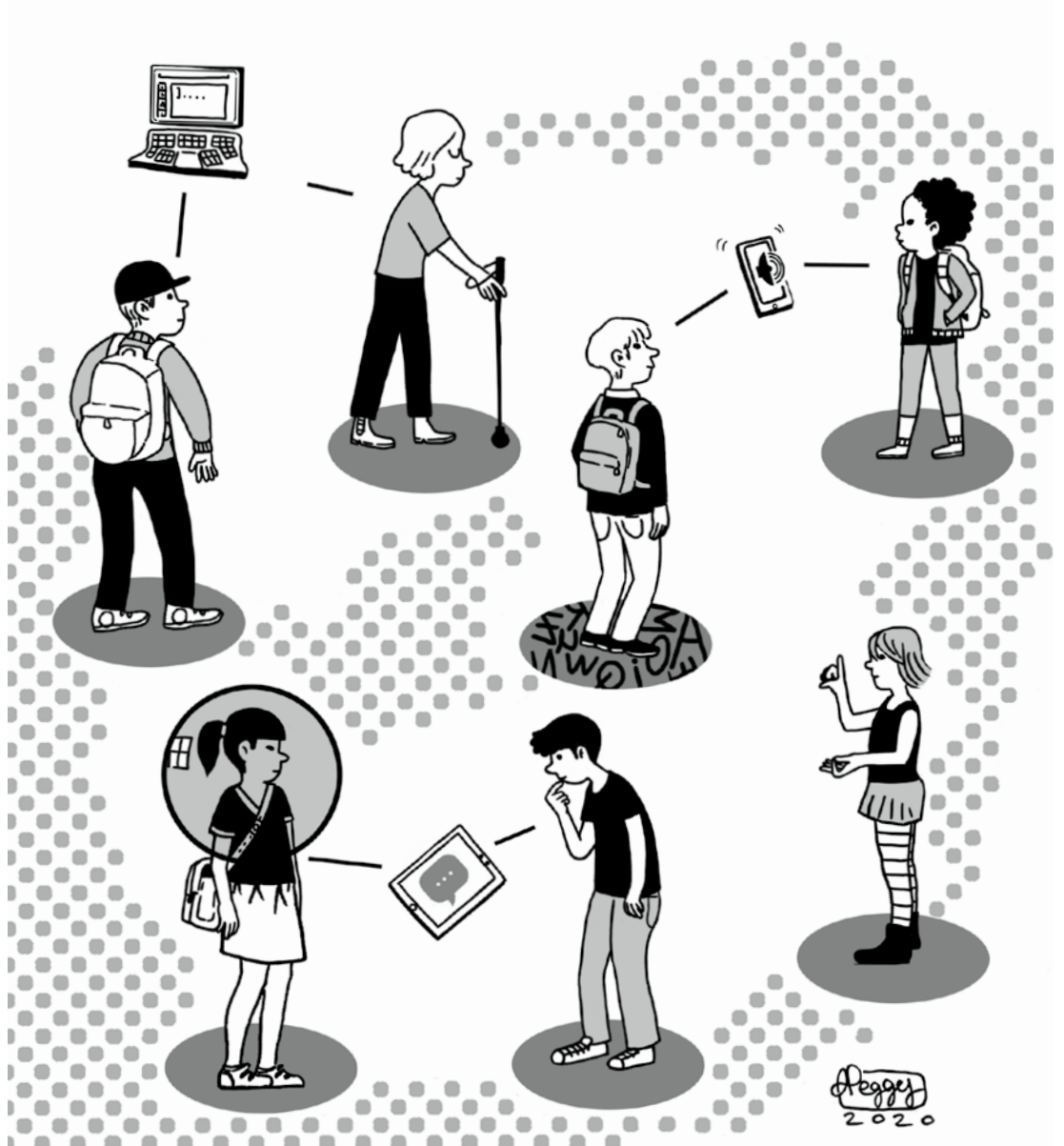


Illustration : Peggy Adam

Cyril Mizrahi et Arun Bolkensteyn

Compensation des désavantages : questions et aspects juridiques

Résumé

Cette contribution examine le cadre légal en matière de compensation des désavantages. La Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées (CDPH) définit la notion contemporaine de handicap, ainsi que le droit à l'éducation inclusive et l'interdiction de discrimination, qui comporte l'obligation de prévoir des aménagements raisonnables. La CDPH précise ainsi la portée de l'interdiction de discrimination ancrée à l'art. 8 de la Constitution fédérale. Après avoir abordé la distinction entre la compensation des désavantages et les mesures qui modifient les contenus-clés appelés à être évalués, des exemples et ressources seront données, ainsi que quelques éléments sur la procédure.

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird der gesetzliche Rahmen für Nachteilsausgleich erörtert. Der Begriff der Behinderung wird durch die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) zeitgemäss definiert, ebenso das Recht auf inklusive Bildung sowie das Diskriminierungsverbot, das die Verpflichtung beinhaltet, angemessene Vorkehrungen vorzusehen. Damit steckt die BRK den Geltungsbereich des Diskriminierungsverbots ab, das in Artikel 8 der Schweizerischen Bundesverfassung (BV) verankert ist. Nach einer Diskussion zum Unterschied zwischen Nachteilsausgleich und der Anpassung von zentralen Prüfungsinhalten wird im Artikel die Umsetzung in der Praxis thematisiert sowie das entsprechende Vorgehen angesprochen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-06-01

Introduction

À l'instar du domaine des transports, celui de la formation, et tout particulièrement de la formation initiale, constitue un prérequis pour accéder à la société. En effet, la formation suivie détermine toute la vie future de l'enfant en situation de handicap. Sans formation inclusive, il est difficile d'intégrer le marché libre du travail et de vivre de manière autonome à domicile plutôt qu'en milieu institutionnel. La formation représente d'ailleurs 70 % des dossiers en matière de droit d'égalité des personnes handicapées chez Inclusion Handicap, organisation faitière du domaine du handicap.

On peut distinguer quatre approches de l'éducation des personnes avec handicap

(Haut-Commissariat de l'ONU, 2013, p. 4 s.), à savoir l'exclusion (l'existence d'un handicap conduit au placement dans une institution sans accès à l'éducation), la ségrégation ou séparation (scolarisation dans une école spécialisée séparée), l'intégration (scolarisation dans une école ordinaire, pour autant que l'élève parvienne à s'adapter aux dispositions normalisées de l'école) et enfin l'inclusion (l'école répond aux besoins de tous les élèves sans que l'élève ne doive lui-même s'adapter à une école conçue pour les seuls enfants sans handicap). Ces deux dernières approches étant fréquemment confondues, nous proposons de les distinguer grâce au tableau suivant.

Intégration	Inclusion
Définition individuelle du handicap, écart à la norme	Définition environnementale du handicap
Compensation / Aménagement	Accessibilité universelle
Droit justiciable	But / programme
Installer une rampe	École sans escalier
Compensation des désavantages	Différenciation ou flexibilité pédagogique
Assistant ou enseignant spécialisé pour l'élève	Équipe pluridisciplinaire Petits effectifs ou co-enseignement
Temps supplémentaire	Le temps n'est pas un critère
Orthographe prise en compte sauf pour élève dys-	Orthographe non prise en compte lorsqu'un autre objectif est évalué

Tableau 1 : Distinction entre les approches de l'inclusion et de l'intégration.

Le droit applicable

Le droit à l'éducation est consacré à la fois au niveau international, fédéral et cantonal. Sur le plan international, l'art. 24 de la Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006 (CDPH; RS 0.109), entrée en vigueur pour la Suisse le 15 mai 2014, consacre le droit des personnes handicapées à l'éducation sans discrimination; il repose sur les principes de l'école inclusive (Rapport ONU, § 3). Le principe de non-discrimination est également consacré, de manière générale à l'art. 5 CDPH. Ces deux dispositions sont directement applicables (Schefer & Hess-Klein, 2013, p. 79).

Au niveau fédéral, la Constitution fédérale prohibe également les discriminations (art. 8 al. 2). Sont interdites tant les discriminations directes qu'indirectes, c'est-à-dire des mesures qui, *a priori*, ne semblent pas désavantager des personnes en situation de handicap, mais qui, en réalité, leur portent un préjudice particulièrement lourd, sans que cela soit justifié par des motifs objectifs. La Constitution garantit également le droit

à l'enseignement de base (art. 19). La loi « prévoit des mesures en vue d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées » (art. 8 al. 4 Cst. féd.); ce mandat législatif s'adresse tant aux législateurs fédéral que cantonaux. La loi fédérale sur l'égalité pour les handicapés (LHand; RS 151.3) s'applique dans le domaine de la formation (art. 3 let. f). La LHand ne s'applique toutefois directement que pour la formation professionnelle, les EPF et les HES, qui sont du ressort de la Confédération (art. 63 al. 1 et 63a al. 1 Cst. féd.). S'agissant des autres domaines de la formation (scolarité obligatoire, secondaire II, universités), qui sont du ressort des cantons (art. 3, 43 et 62 al. 1 Cst. féd.), l'art. 20 LHand se limite à rappeler ou à préciser les droits consacrés par les art. 8 et 19 Cst. féd. et 24 CDPH. En définitive, les principes applicables au niveau cantonal et fédéral sont les mêmes, la LHand ne faisant que préciser la portée de l'art. 8 al. 2 Cst.

Par ailleurs, suite à la réforme de la répartition financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons

(RPT) entrée en vigueur en 2008, la tâche de pourvoir à une formation spéciale suffisante pour les enfants handicapés, au plus tard jusqu'à leur 20^e anniversaire, a été transférée de l'assurance-invalidité aux cantons (art. 62 al. 3 Cst. féd.).

Seize cantons, dont les cantons romands sauf Berne, ont conclu un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS; RS/GE C 1 08), qui fixe les principes en la matière. Tant l'AICPS (art. 2 let. b) que la LHand (art. 20 al. 2 LHand) accordent une certaine préférence à la scolarisation ordinaire ou régulière, accompagnée de mesures d'accompagnement spécifiques (ATF 138 I 162, c. 4.2, trad. au JdT 2013 I 11). Seulement si cela n'est pas possible, il conviendra de se tourner vers la scolarisation dans une classe spécialisée au sein d'une école ordinaire, solution permettant à tout le moins une intégration partielle sociale et géographique. En dernier lieu seulement, on aura recours à la scolarisation en institution spécialisée. Chaque fois que cela est possible, une intégration à temps partiel dans un environnement ordinaire doit avoir lieu. Ce qui est possible doit se mesurer à l'aune des capacités et du bien de l'enfant (Mizrahi, 2017, p. 215 s.). Comme la Cour suprême américaine l'avait précisé dans un arrêt rendu en 1954 à propos de la ségrégation raciale, il ne saurait y avoir d'égalité séparée (*Brown v. Board of Education*, arrêt 347 U.S. 483). Égalité et inclusion vont donc de pair; le droit à l'éducation est ainsi un droit à l'éducation inclusive (Rapport ONU, par. 3).

Enfin, le droit cantonal joue un rôle prépondérant en matière de formation. Il convient de souligner que certaines constitutions cantonales renferment des dispositions ayant un impact en matière d'égalité des personnes handicapées dans le domaine de la formation, à l'instar de l'art. 14 de la

Constitution zurichoise, qui dispose que les conditions d'accès aux institutions de formation doivent être égales pour tous, ou encore de l'art. 24, al. 2, de la Constitution genevoise, qui prévoit que toute personne a droit à une formation initiale publique gratuite.

La notion de handicap en droit

Au sens de la CDPH (art. 1 § 2 et Préambule, lettre e), on entend par personnes handicapées des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières comportementales et environnementales peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. Il s'agit de la notion contemporaine du handicap : dans un environnement sans barrières, c'est-à-dire inclusif et en l'absence de préjugés, le handicap disparaît. En matière de formation, plus l'école sera inclusive, moins il y aura besoin d'aménagements.

Certaines constitutions cantonales renferment des dispositions ayant un impact en matière d'égalité dans le domaine de la formation.

La notion de déficience de l'art. 8 al. 2 Cst. correspond à la notion d'incapacité durable de la CDPH. La déficience corporelle inclut les incapacités physiques et sensorielles, la déficience mentale correspond à l'incapacité intellectuelle, et la déficience psychique à l'incapacité mentale. Il est regrettable que les art. 8 al. 2 Cst. et 2 al. 1 LHand, antérieurs à la Convention, ne mentionnent pas l'interaction avec les barrières; cela n'a cependant pas de portée juridique concrète (Mizrahi, 2019, p. 235).

L'interdiction de discrimination et les aménagements raisonnables

Les discriminations découlent soit de préjugés – ou barrières comportementales (cf. préambule CDPH, lettre e) – par exemple celui consistant à considérer que l'élève handicapé souffrirait par définition dans l'école ordinaire, soit de barrières environnementales, telles que l'absence d'aménagements scolaires. Dit autrement, il y a inégalité dans l'accès à la formation ou à la formation continue notamment lorsque l'utilisation de moyens auxiliaires spécifiques aux personnes handicapées ou une assistance personnelle qui leur est nécessaire ne leur sont pas accordées (art. 2 al. 5 let. a LHand) ou lorsque la durée et l'aménagement des prestations de formation offertes ainsi que les examens exigés ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des personnes handicapées (art. 2 al. 5 let. b LHand).

S'agissant des coûts, la solution en école régulière avec des aménagements coûte en principe moins cher que l'école spécialisée.

Les droits fondamentaux des personnes concernées peuvent être restreints aux conditions de l'art. 36 Cst., soit moyennant l'existence d'une base légale, d'un intérêt public et du respect du principe de la proportionnalité. Le principe de la proportionnalité est également ancré aux art. 11 et 12 LHand. Il s'agit de mettre en balance l'intérêt public à la réalisation de l'égalité des personnes handicapées ainsi que l'intérêt privé des personnes handicapées concernées d'une part, avec les coûts des mesures envisagées, les possibilités techniques, ou

d'autres intérêts publics en cause d'autre part. S'agissant des coûts, il convient de souligner que la solution en école régulière avec des aménagements coûte en principe moins cher que l'école spécialisée (ATF 141 I 9, c. 4.3.2, trad. au JdT 2015 I 71 ; ATF 138 I 162, trad. au JdT 2013 I 113).

Le droit à des aménagements raisonnables est une composante de l'interdiction de discrimination (art. 2 et 5 CDPH). Il s'agit, à teneur de l'art. 2 CDPH, des « modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres », d'un droit fondamental, en l'occurrence le droit à la formation. Ces aménagements peuvent être formels ou matériels.

Les aménagements formels, dénommés également mesures de compensation des désavantages, consistent en la « neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap. Ce terme désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent un apprentissage ou examen et non une adaptation des objectifs de scolarisation/formation ou une dispense de notes ou de branches¹. » Selon la jurisprudence, pour déterminer la nature et l'étendue de la compensation, il y a lieu de tenir compte des aménagements nécessaires pour qu'un candidat handicapé ait les mêmes chances de réussir l'examen que si son handicap n'existait pas (arrêt du Tribunal administratif fédéral B-7914/2007, ATAF 2008/26 consid. 4.5). Ainsi, il ne s'agit pas d'une mesure inci-

¹ Voir le site de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée : www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages

tative visant à avantager la personne concernée par rapport aux autres. En outre, le droit aux mesures compensatoires existe indépendamment du fait qu'une personne a obtenu ou obtiendrait vraisemblablement de bonnes notes même sans la mesure.

Exemples pratiques, ressources et distinctions

La palette des mesures envisageables est vaste. En matière d'examens, le Tribunal fédéral admet qu'on peut envisager notamment une prolongation de la durée de l'examen, des pauses plus longues, des pauses supplémentaires, une division de l'épreuve en parties, le passage de l'examen en plusieurs étapes, des formes d'examen différentes, l'utilisation d'un ordinateur, pour les personnes handicapées de la vue le grossissement des documents, pour les personnes avec un handicap corporel une place de travail adaptée, etc. (arrêt du Tribunal fédéral 2D_7/2011 du 19 mai 2011, consid. 3.2).

La Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée et la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) proposent pour chaque type de déficience (visuelle, auditive, troubles dys- et de l'attention, autisme), une documentation détaillée sur la compensation des désavantages², comprenant notamment une liste très complète, selon la typologie suivante: aménagements de l'espace, du temps, de la forme, adaptation des supports, mise à disposition d'outils de travail spécifiques, accompagnement par une tierce personne. À notre connaissance, ces ressources n'existent malheureusement qu'en français.

On peut également mentionner spécifiquement, par exemple, l'aide par les pairs ou l'aménagement du cursus et de l'organisation des études (p.ex. des études plus longues à temps partiel). Des mesures typiques de la pédagogie spécialisée, comme les prestations de soutien « externes » à l'école ordinaire (logopédie p. ex.) ou les classes spécialisées, constituent également des aménagements de nature formelle, car de telles mesures n'excluent pas en tant que telles que l'élève concerné puisse suivre le plan d'études standard (Mizrahi, 2017, p. 213 et 226, avec une liste exemplative p. 227 et 228; dans le même sens, Schefer & Hess-Klein, 2013, p. 75).

Pour déterminer la nature et l'étendue de la compensation, il y a lieu de tenir compte des aménagements nécessaires pour qu'un candidat handicapé ait les mêmes chances de réussir l'examen que si son handicap n'existait pas.

Les aménagements matériels n'entrent en ligne de compte que dans la mesure où une personne ne peut pas suivre une formation régulière, même avec des aménagements de nature formelle, et ont ainsi un caractère subsidiaire (Mizrahi, 2017, p. 224; Aeschlimann-Ziegler, 2011, p. 251). Dans ce cas, il y a une adaptation des buts d'apprentissage, avec une dispense de cours ou une renonciation à certaines exigences du plan d'études. Il s'agit, conformément au principe de proportionnalité, d'adapter le contenu d'une formation plutôt que d'en exclure la personne concernée.

² www.csps.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s

La distinction entre aménagements formels et matériels est importante en pratique. D'abord parce que les aménagements matériels demeurent difficiles à obtenir dans le cadre de diplômes tels que la maturité, à tort puisque la CDPH les rend obligatoires (Moyard, 2019, p. 12 ; dans ce sens, Schefer & Hess-Klein, 2014, p. 392 s.). Par ailleurs, ceux-ci doivent en principe être mentionnés sur les certificats et bulletins scolaires, étant donné que les objectifs d'apprentissage ont été adaptés (Mizrahi, 2017, p. 225). Schefer et Hess-Klein (2014, p. 357 ; cf. Moyard, 2019, p. 12) proposent une approche plus nuancée en fonction de la question de savoir si un contenu-clef (but essentiel) est touché. En revanche, il est exclu de mentionner un aménagement formel, les exigences certifiées n'étant pas modifiées.

L'élève, ou ses représentants, peut demander en tout temps des aménagements, en requérant si possible des mesures précises et fournissant, le cas échéant, des attestations de spécialistes.

Cette distinction s'avère parfois délicate. S'agissant de la prise en compte de l'orthographe pour les élèves dyslexiques : quand l'orthographe est-il un objectif d'apprentissage et dans quelles limites (cf. Moyard, 2019) ? La fiche CSPS/CIIP propose à juste titre, lors de travaux ne portant pas sur l'orthographe en particulier, de limiter l'évaluation de l'orthographe dans des sections déterminées à l'avance. Logiquement, il conviendrait en pareil cas de ne pas en tenir compte, car il n'y a pas de raison qu'un ou une élève dys- soit pénalisé également lors

de travaux ne portant pas sur l'orthographe. Le même raisonnement devrait prévaloir, *mutatis mutandis*, pour les élèves dyscalculiques. Indépendamment de la qualification (formelle ou matérielle) de tels aménagements, nous pensons qu'ils doivent être accordés et ne pas être mentionnés sur le certificat (ce qui rejoint l'approche nuancée de Schefer & Hess-Klein précitée).

Les fiches CSPS/CIIP prônent également à juste titre la réduction du volume des exercices sans réduire les objectifs visés, lorsque l'octroi de temps supplémentaire n'est pas possible pour des raisons de fatigabilité ou d'organisation scolaire. Il est vrai que de telles mesures sont un peu plus complexes à mettre en œuvre que l'octroi de temps supplémentaire, mais cela ne justifie aucune-ment les réticences manifestées dans la pratique, ce d'autant qu'elles ne touchent pas aux buts d'apprentissage essentiels.

Éléments de procédure

L'élève, ou ses représentants, peut demander en tout temps des aménagements, en requérant si possible des mesures précises et fournissant, le cas échéant, des attestations de spécialistes ; l'école peut aussi en proposer d'office. S'il s'agit d'un examen, la demande doit être faite au préalable, à moins que la personne n'ait pas eu connaissance de ses incapacités.

L'école doit évaluer les besoins de manière individuelle, des mesures schématiques (p. ex., uniquement un temps supplémentaire de x% pour un examen, quelles que soient les incapacités) étant exclues. L'élève a le droit d'être entendu sur la mesure envisagée. Un éventuel accord doit être formalisé par écrit. Si une solution consensuelle doit être privilégiée, afin d'éviter une procédure longue et coûteuse, l'autorité doit

rendre une décision en tout cas lorsqu'un désaccord subsiste. Celle-ci doit être signalée comme telle, indiquer les voies de droit et être motivée (art. 29 Cst.).

Références

- Aeschlimann-Ziegler, A. (2011). *Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung* [thèse de doctorat, Université de Bâle]. Stämpfli.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2018). *Informations sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s. Différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. <https://www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Fiches-pedagogiques>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (2013). *Étude thématique sur le droit des personnes handicapées à l'éducation, A/HRC/25/29*. HCDH.
- Mizrahi, C. (2019). Introduction au droit de l'égalité des personnes handicapées. In M. Hottelier, M. Hertig Randall & A. Flückiger (Eds.). *Études en l'honneur du Professeur Thierry Tanquerel – Entre droit constitutionnel et droit administratif: questions autour du droit de l'action publique*. Schulthess.
- Mizrahi, C. (2017). *L'égalité des personnes handicapées dans le domaine de la formation*. In F. Bellanger & T. Tanquerel (Eds.). *L'égalité des personnes handicapées: principes et concrétisation*. Schulthess.
- Moyard, S. (2019.). Rapport de la *Commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport du Grand Conseil genevois chargée d'étudier la proposition de motion de Mmes et MM. Nathalie Fontanet et consorts «Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles «dys» (M 2456-A) et proposition de motion de Mmes et MM. Salima Moyard et consorts «pour une mesure de compensation des désavantages supplémentaires pour les élèves dyslexiques ou dysorthographiques» (M 2570)*. Genève. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02456A.pdf>
- Schefer, M. & Hess-Klein, C. (2013). *Droit de l'égalité des personnes handicapées*. Stämpfli.
- Schefer, M. & Hess-Klein, C. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Stämpfli.



Cyril Mizrahi
Avocat au Barreau de Genève,
à titre indépendant
ainsi qu'au sein du Département
Égalité d'Inclusion Handicap



Arun Bolkensteyn
Docteure en droit

Laurent Enet et Marie-Paule Matthey

Conditions d'apprentissage adaptées pour les élèves avec un TSA au Secondaire II: un exemple dans le canton de Vaud

Résumé

L'octroi des mesures de compensation des désavantages dans l'enseignement postobligatoire pose des questions pédagogiques concrètes. Nous nous intéresserons ici aux enjeux et proposerons des pistes pédagogiques pour la prise en compte des besoins des élèves ayant des troubles du spectre de l'autisme (TSA). En présentant le « Module TSA Gymnases », nous nous centrerons sur l'accompagnement des enseignants, des directions, des classes et des élèves. Ce dispositif constitue une des modalités concrètes possibles de la compensation des désavantages au Secondaire II pour les troubles complexes.

Zusammenfassung

Die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich im nachobligatorischen Bildungsbereich wirft konkrete pädagogische Fragen auf. Wir zeigen vorliegend die damit zusammenhängenden Herausforderungen auf und schlagen mögliche pädagogische Ansätze vor, welche an die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) angepasst sind. Mit der Präsentation des im Kanton Waadt entwickelten «Module TSA Gymnases» (ASS-Modul für Gymnasien) konzentrieren wir uns auf die Begleitung der Lehrkräfte, der Schulleitungen, der Klassen sowie der Schülerinnen und Schüler. Das Modul stellt eine mögliche konkrete Umsetzung des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Störungsbildern auf Sekundarstufe II dar.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-06-02

Introduction

Depuis les années 2000, notamment avec la ratification en 2014 par la Suisse de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées du 13 décembre 2006, et par les cantons de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée dès 2007, les besoins des élèves en situation de handicap sont pris en compte tout au long de leur formation. Des aménagements sont proposés durant leur scolarité, en vue de leur permettre de suivre l'enseignement au sein des établissements scolaires dès l'école obligatoire.

Dans cette optique, le canton de Vaud a développé le *Module TSA Gymnases*; ce dispositif intervient entre autres dans l'octroi des mesures destinées aux élèves avec un

trouble du spectre de l'autisme (TSA). Il n'a pas de pouvoir de décision. Ces mesures correspondent à ce que le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) appelle la compensation des désavantages (CDD), à savoir « des mesures individuelles qui permettent d'éviter ou de diminuer les difficultés que les élèves apprenants en situation de handicap peuvent rencontrer. Il s'agit d'adaptations formelles des conditions d'apprentissage ou d'examen, sans modification des objectifs d'apprentissage ou de formation. Les mesures de compensation des désavantages s'appliquent à tous les niveaux de formation, y compris les procédures d'admission et de qualification »¹.

¹ www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages

Cela signifie en particulier que les objectifs de l'enseignement ne sont pas revus à la baisse. Ces mesures, même lorsqu'elles sont dispensées par des enseignants spécialisés, sont des mesures de l'enseignement obligatoire ou postobligatoire. Par ailleurs, la continuité de ces mesures du Secondaire I au Secondaire II est un enjeu majeur pour ces élèves. C'est la raison pour laquelle, nous avons souhaité présenter ce module d'accompagnement des élèves avec un TSA, fruit d'une collaboration entre la Direction Générale de l'Enseignement Postobligatoire (DGEP) et le Service de l'Enseignement Spécialisé et d'Appui à la Formation (SESAF). En effet, il ne suffit pas de décréter que les élèves ont droit à des mesures d'aide, encore faut-il accompagner l'ensemble des acteurs de l'école pour que cela soit efficace. Cela pose également des questions sur les modèles d'enseignement et d'apprentissage au Secondaire II.

Nous présenterons dans cet article les caractéristiques de ce dispositif d'accompagnement, en partant des origines du projet, né dans un contexte de réforme législative et pédagogique (recherche d'une meilleure prise en compte des élèves à besoin spécifique dans l'enseignement public). Nous détaillerons ensuite ses modalités de fonctionnement, avant de dresser un bilan provisoire de l'activité du Module, en mettant en évidence les principes qui nous semblent pertinents. Les recherches scientifiques de ces vingt dernières années permettant de mieux connaître les causes des troubles et la manière d'y remédier, la présentation de ce travail nous incitera à quelques réflexions sur les enjeux de la prise en compte des élèves avec un TSA au gymnase.

Origine du projet *Module TSA*

Gymnases : contexte et nécessités

Depuis octobre 2015 existe dans le canton de Vaud un dispositif d'aide à l'inclusion des élèves avec un TSA dans l'enseignement postobligatoire. Ce dispositif, le *Module TSA Gymnases*, a été créé dans la foulée du vote de la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) en septembre 2015.

L'objectif fixé à sa création était d'imaginer et d'expérimenter un mode d'intervention efficace, respectant les standards internationaux de l'accompagnement des élèves avec un TSA et aisé à mettre en œuvre dans les établissements gymnasiatiques (en attendant une éventuelle extension à l'enseignement professionnel). D'abord expérimenté dans un, puis plusieurs gymnases, il est ouvert depuis le printemps 2019 à l'ensemble des gymnases vaudois et est constitué d'une équipe mobile de deux enseignants spécialisés. Un gymnase de référence, le gymnase du Bugnon (Lausanne), centralise le dispositif. Outre ses deux administrations de tutelle, le SESAF et la DGEP, le Module s'appuie sur un centre de référence scientifique et médicale, le Centre Cantonal Autisme² (CCA, STSA-CHUV).

Le Module est né du constat suivant : si au Secondaire I les élèves avec un TSA bénéficiaient d'une aide qui pouvait être conséquente (enseignants spécialisés de renfort pédagogique, Module 20 heures³, doyens de la pédagogie compensatoire, etc.), celle-ci s'arrêtait brusquement au moment du passage au Secondaire II, alors même qu'elle

² www.chuv.ch/fr/fiches-psy/centre-cantonal-autisme

³ www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/enseignement-specialise-formulaires-a-telecharger → Module 20 heures

restait souvent cruciale. Ces élèves devenaient pour beaucoup « invisibles ». Faute d'aménagements adaptés et d'une sensibilisation adéquate des personnels de gymnase, une proportion non négligeable d'entre eux était contrainte d'abandonner avant terme leurs études gymnasiales. Si de son côté l'assurance-invalidité (AI) fournissait une aide, principalement sous forme de cours d'appui, celle-ci restait largement déconnectée des établissements, avec lesquels il n'y avait que peu de contacts. À l'intérieur des gymnases eux-mêmes, l'aide aux élèves avec un TSA était le plus souvent le fruit d'initiatives individuelles, bienveillantes, mais parfois peu au fait des besoins réels de ces adolescents.

Il ne suffit pas de décréter que les élèves ont droit à des mesures d'aide, encore faut-il accompagner l'ensemble des acteurs de l'école pour que cela soit efficace.

Ces élèves, bien que peu signalés, sont présents dans tous les établissements du post-obligatoire. Il n'en existe pas d'évaluation chiffrée, mais l'expérience des cinq premières années du Module montre qu'ils seraient au minimum quatre ou cinq par établissement gymnasiale. Le gymnase du Bugnon, le plus en pointe dans le repérage et le suivi de ces élèves, en comptait neuf à la rentrée 2019. De plus, du fait des progrès dans l'accompagnement et l'inclusion de ces élèves à l'école obligatoire vaudoise, et de l'existence d'une volonté politique en ce sens (LPS⁴ et Concept

360⁵ notamment), il faut s'attendre à un accroissement progressif de leur nombre, ce qui rend cruciale la mise en place d'un dispositif d'accompagnement efficace.

Description du module : principes de fonctionnement, suivi et collaboration

Le *Module TSA Gymnases* fonctionne sur le mode du *case management* : l'élève est suivi de manière individualisée pendant toute la durée de sa scolarité au gymnase (idéalement à partir de la fin de la 11^e Harmos). Passée la première intervention, il est en effet fréquent que des réajustements de l'accompagnement doivent être opérés au cours du cursus. Une attention particulière est portée aux phases de transition, notamment l'arrivée au gymnase, qui sont des moments toujours délicats pour ces élèves sensibles au changement. Le Module dispense principalement un appui indirect (sensibilisation des équipes au sein des établissements, propositions pédagogiques pour les enseignants, propositions d'aménagement de la scolarité lorsque cela est nécessaire). Il s'agit, selon la LPS, d'une mesure ordinaire de pédagogie spécialisée.

Pour une plus grande efficacité, le Module ne fonctionne pas seul, mais sur le mode du partenariat, en étant un rouage (actif) d'un travail en équipe pluridisciplinaire, incluant la famille et l'élève, la direction de l'établissement, les enseignants, mais aussi les représentants du monde médical, l'Office de l'assurance-invalidité et les éventuels intervenants dispensant un appui direct.

En outre, le Module joue si nécessaire un rôle de détection de 1^{er} niveau : dans quelques cas, les élèves signalés ne sont en effet pas diagnostiqués, ou leur diagnostic

⁴ Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) : www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf

⁵ Concept 360° : www.vd.ch/themes/formation/scolaire-obligatoire/concept-360

peut poser question. Il appartient alors à l'intervenant du Module de faire une première évaluation du profil de l'élève, avant de l'orienter si besoin vers un bilan diagnostique au CCA. Il peut également, en complément de l'aide apportée au sein du gymnase, orienter l'élève vers le groupe d'habiletés sociales du CCA (la difficulté dans les interactions sociales étant un des problèmes majeurs rencontrés par ces adolescents au gymnase) ou vers les prestations que développe désormais l'AI pour les jeunes avec un TSA⁶.

Modalités de l'aide dispensée au sein du gymnase

Le principe de l'appui indirect dispensé au sein du gymnase est d'être le plus simple possible à mettre en œuvre, de manière à optimiser ses chances d'application et à ne pas surcharger inutilement le travail des enseignants. Dans cette optique, la première étape est cruciale : il s'agit d'établir le profil individuel précis de l'élève (cognitif et scolaire) en croisant toutes les informations disponibles (rencontres avec la famille, l'élève, les soignants, les enseignants, rapports médicaux, etc.), ainsi que par des observations en classe. Ce profil, établi en se basant sur les grands domaines touchés par le TSA (fonctions exécutives, interactions sociales, sensorialité, etc.), va permettre de déterminer les situations scolaires problématiques pour l'élève et les moyens possibles pour y remédier ou tout au moins en atténuer la difficulté.

Vient ensuite la deuxième phase : **la sensibilisation des enseignants**. Celle-ci

se fait en deux étapes. Un conseil de classe spécial est d'abord organisé, qui va permettre d'exposer aux enseignants concernés les particularités de fonctionnement des adolescents avec un TSA, en centrant celles de l'élève qu'ils ont en classe. Un *Document d'Accompagnement Individuel* plus complet et précis est ensuite rédigé, recensant les situations scolaires problématiques pour l'élève et en exposant les raisons. En regard de cet exposé, des pistes pédagogiques sont proposées. Conçues pour être les plus simples possible à appliquer, celles-ci sont aussi susceptibles de pouvoir bénéficier à d'autres élèves de la classe qui, bien que sans TSA, pourraient rencontrer des difficultés similaires. Cela peut concerner la systématisation de supports visuels en classe (les cours purement oraux sont souvent difficiles à intégrer pour les élèves avec un TSA), la présentation matérielle des consignes d'exercices ou encore la gestion du groupe pour les travaux à plusieurs. Partenaire incontournable en toutes situations, la famille relit et valide le document avant diffusion aux enseignants. Si le conseil de classe et le *Document d'Accompagnement Individuel* visent en premier lieu à répondre aux difficultés spécifiques de l'élève, leur objectif second est le transfert des connaissances et des compétences. Une information est ainsi systématiquement donnée aux enseignants sur les particularités des TSA et l'origine des difficultés rencontrées. Le *Module TSA Gymnases* intègre ainsi dans son fonctionnement un travail de sensibilisation de fond, afin de faciliter l'inclusion des futurs élèves avec un TSA (et au-delà, des élèves avec besoins éducatifs spécifiques). Un livret d'information « Accueillir au gymnase un élève avec un TSA », dont le contenu est plus général que le *Document d'Accompagnement Individuel*, peut accompagner au besoin les actions de sensibilisation.

⁶ Accompagnement pour la formation professionnelle, financement de prestataires extérieurs (enseignants spécialisés d'appui direct, mesures de coaching, de remédiation cognitive, etc.) en fonction des besoins effectifs et individualisés de l'élève avec un TSA.

En complément de ce travail d'appui indirect mené auprès des enseignants, les intervenants du Module collaborent avec **la direction des établissements** pour proposer des aménagements de la scolarité lorsque ceux-ci sont nécessaires. Il arrive ainsi régulièrement d'étaler une année de gymnase sur deux ans, pour faire face à une surcharge cognitive ou permettre à un accompagnement médical qui débute de produire ses premiers résultats, et ainsi d'influer positivement sur la suite de la scolarité de l'élève. Il est enfin fréquent qu'une **sensibilisation de la classe** soit nécessaire. Elle est effectuée par l'intervenant du Module (toujours avec l'accord de l'élève) afin d'éviter les situations de mise à l'écart ou d'incompréhension. L'objectif est toujours, par l'information, de susciter la bienveillance de la classe et de favoriser l'inclusion des élèves avec TSA, pour qui la gestion des interactions sociales est un défi. Ce travail d'information, de sensibilisation et de proposition effectué, l'intervenant du Module reste disponible, comme personne-ressource, en cas d'évolution de la situation de l'élève (difficultés nouvelles, changement de classe, d'équipe, d'établissement gymnasial, etc.).

Il arrive ainsi régulièrement d'étaler une année de gymnase sur deux ans, pour faire face à une surcharge cognitive ou permettre à un accompagnement médical qui débute de produire ses résultats.

Centre de Compétences et collaboration avec l'AI

À ce titre, le Module participe aux différents réseaux et collabore au long cours avec les acteurs déjà énumérés (famille, élève, enseignants et corps de direction, monde médical, OAI, intervenants divers). Si le travail du

Module TSA Gymnases relève pleinement de l'enseignement spécialisé, il peut utilement s'appuyer, aux termes de la LPS, sur un **Centre de Compétences**, qui est dans son cas le CCA. Il bénéficie ainsi, pour les situations difficiles, de l'expertise précieuse de ce centre, et peut orienter les élèves qui en auraient besoin vers un bilan diagnostique et fonctionnel, ou vers le groupe d'habiletés sociales que le CCA a créé pour les 15-18 ans.

Le Module TSA Gymnases a enfin entamé depuis deux ans un travail de collaboration avec l'AI, rendant possible une plus grande synergie entre l'appui indirect dispensé par le Module à destination des enseignants et les appuis directs mis en place par l'AI auprès de l'élève. Cette collaboration (et le soutien de plusieurs directions de gymnases, en particulier de celle du Bugnon) a permis à **des enseignants spécialisés** de dispenser un appui direct auprès d'élèves avec un TSA au sein même des établissements, permettant ainsi une meilleure adéquation entre les besoins et l'appui dispensé. Pour la première fois en 2019-2020, des enseignantes spécialisées ont pu être présentes en classe au gymnase du Bugnon. Ces situations d'appui direct au sein de l'établissement ne concernent qu'un nombre limité d'élèves. Il s'agit chaque fois, comme pour toutes les interventions du Module, d'ajuster le plus finement possible l'aide dispensée aux besoins réels et individuels de l'élève. Le modèle de fonctionnement du Module vise à la plus grande efficacité possible dans un contexte de budget limité.

Le modèle partenarial développé repose ainsi sur trois principes : adéquation la plus fine possible aux besoins de l'élève, sensibilisation de fond et simplicité d'application des aides proposées. Pour ceci, le choix a été fait d'une équipe mobile et réactive, spécialisée dans les TSA, qui permette

de répondre rapidement aux besoins du terrain. Ce modèle fait le pari d'une sensibilisation progressive des établissements gymnasiaux à l'inclusion des élèves à besoins spécifiques. Au-delà des TSA, les actions menées par le Module contribuent à une meilleure prise en compte de ces élèves. Les pistes pédagogiques proposées aux enseignants relèvent ainsi souvent de la pédagogie universelle, au sens d'un « ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l'utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour chaque élève. La pédagogie universelle traite d'opportunités propres à deux grands défis pour les enseignants d'aujourd'hui : le défi de la diversité des apprentissages et le défi des exigences élevées » (Rose & Meyer, 2002, cités par Bergeron et al., 2011, p. 91-92).

Cela implique de réfléchir aux besoins des élèves avec un TSA, besoins par ailleurs différents d'un étudiant à l'autre. Tout en maintenant les exigences de la formation, les enseignants sont amenés à varier peu à peu les ressources et les approches pédagogiques pour répondre à une diversité de besoins individuels, plutôt que de miser sur la seule adaptation de l'élève.

Conclusion : bilan d'étape

Le Module TSA Gymnases, qui est en phase de développement, a pris en charge une quarantaine d'élèves entre sa création en 2015 et son officialisation en 2019. Trente et un sont toujours suivis (et scolarisés au gymnase) au moment de la rédaction de cet article. Les autres ont soit obtenu leur Maturité, soit été réorientés vers une scolarité plus adaptée (pour ces derniers, la collaboration avec l'AI a permis un passage de relais sans rupture). Si tous les besoins des établissements gymnasiaux vaudois ne sont pas en

core couverts, force est de constater une évolution positive des gymnases où le Module est intervenu dans la prise en compte des élèves avec un TSA. L'accompagnement proposé a permis à la plupart de ces élèves de poursuivre leur scolarité au gymnase et d'éviter les ruptures (toujours délétères) de prise en charge.

Force est de constater une évolution positive des gymnases où le Module est intervenu dans la prise en compte des élèves avec un TSA.

De même, cela permet progressivement d'informer et de préparer les enseignants à l'accueil des élèves différents et de développer des moyens qui ressortent davantage de la pédagogie différenciée (au sens d'« une pédagogie qui, par des voies différentes si nécessaire, permet à chaque apprenant d'atteindre la maîtrise d'un ensemble de compétences fixées par le législateur » (Kahn, 2010, p. 68)). Il nous semble que le changement de paradigme initié par le transfert des mesures de pédagogie spécialisée du système fédéral d'assurance (loi fédérale sur l'assurance-invalidité) aux systèmes cantonaux d'éducation implique, pour les acteurs de la formation, de changer de logique : en cherchant des solutions pédagogiques au sein de l'enseignement et des ressources de l'élève, tout en bénéficiant des compétences des spécialistes du milieu médical.

Références

- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M., (2011). La pédagogie universelle dans la planification de l'inclusion. *Education et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2018). *Informations sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s. Différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. <https://www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Fiches-pedagogiques>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial? *Reliance*, 16(2), 43-50. <https://doi.org/10.3917/re-li.016.0043>

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.

Laurent Enet

Enseignant spécialisé et enseignant de gymnase
Répondant cantonal du Module TSA
Gymnases
SESAF/DGEP/ Département
de la formation, de la jeunesse et
de la culture du canton du Vaud (DFJC)
laurent.enet@vd.ch



Marie-Paule Matthey

Professeure – formatrice Master
enseignement spécialisé (MAES)
Formation professionnelle, Secondaire I et II
HEP Valais, 1890 Saint-Maurice
marie-paule.matthey@hepv.ch



Loi (du canton de Vaud) sur la pédagogie spécialisée (LPS), 417.31 (2015). https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf

Loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI), RS 831.20 (1959, état le 1^{er} janvier 2020). <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19590131/index.html>

Matthey, M.-P., & Enet, L. (2019). *Conditions d'apprentissage adaptées dans les écoles du Secondaire II pour les élèves à besoins éducatifs spécifiques – Transformation numérique et pédagogie spécialisée. Aménagements en classe et processus de décision en équipe pluridisciplinaire*. Atelier à la 3^e Journée thématique « Compensation des désavantages au secondaire II: collaboration entre écoles et des acteurs extérieurs », Sous-congrès ZEM CES dans le cadre du 11^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), 28 août 2019, Berne.

Matthey, M.-P., Melfi, G., Riat, C., & Giglio, M. (2015). Intégration des enfants en situation de handicap et réforme éducative : quelques perceptions des formateurs et des enseignants. In J. C. Kalubi & L. Germion (Eds.) *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. (pp. 149-163). Éditions Nouvelles.

Matthey, M.-P., Rodriguez, J., Willemin, S., & Gremion, L. (2013). *Développement de l'enseignant-ressource dans le cadre d'un concept de formation pratique pédagogique accompagnée des étudiants de master en enseignement spécialisé, HEP-BEJUNE*. Communication lors du 8^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée « Qualité de Vie ... vie de qualité. Questions et enjeux pour les personnes en situation de handicap », 28 août au 2 septembre 2013, Berne.

Claudia Schellenberg, Annette Krauss, Matthias Pfiffner et Pia Georgi-Tscherry

Didactique inclusive et compensation des désavantages dans les écoles professionnelles et les collèges

Résultats du projet de recherche « Enhanced Inclusive Learning »

Résumé

Le projet « Enhanced Inclusive Learning » examine de manière approfondie la mise en œuvre de la compensation des désavantages et des mesures didactiques inclusives au degré secondaire II. Il dresse tout d'abord un état des lieux concernant le bien-être et la maîtrise des objectifs chez les jeunes gens en situation de handicap. Un peu plus d'un adolescent ou jeune adulte sur quatre mentionne avoir un handicap. Même si les écoles ont davantage de connaissances et d'expérience en matière de mesures de compensation des désavantages, la mise en œuvre concrète de ces mesures continue de soulever un certain nombre de questions. Le projet étudie également les expériences et points de vue des enseignants, mais aussi leur besoin de soutien, et l'utilisation de méthodes d'enseignement inclusives.

Zusammenfassung

Im Projekt «Enhanced Inclusive Learning» wurde die Umsetzung des Nachteilsausgleichs und inklusiver didaktischer Massnahmen auf Sekundarstufe II näher untersucht. Ausgangsbasis war eine Bestandsaufnahme bezüglich Wohlbefinden und Anforderungsbewältigung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen. Etwas mehr als jeder vierte Jugendliche und junge Erwachsene berichtet von einer Beeinträchtigung. An den Schulen sind im Bereich von Nachteilsausgleichsmassnahmen zwar zunehmend Wissen und Erfahrung vorhanden, bezüglich genauer Umsetzung werden jedoch auch einige Fragen aufgeworfen. Erfahrungen und Einstellungen sowie der Unterstützungsbedarf der Lehrpersonen und der Einsatz von inklusiven Unterrichtsmethoden wurden ebenfalls eruiert.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-06-03

Point de départ de l'étude

Lorsqu'ils ont terminé leur scolarité obligatoire, les adolescents en situation de handicap entrent, avec la formation au degré secondaire II, dans un nouveau système scolaire qui les conduit à des diplômes d'études secondaires ou diplômes professionnels reconnus au niveau fédéral. À ce niveau scolaire, les mesures telles que l'adaptation individualisée des objectifs pédagogiques ou le soutien de la pédagogie spécialisée ne sont quasiment plus mises en œuvre. Les chiffres de l'Office fédéral de la statistique (2018) montrent en revanche qu'au degré secondaire II bon nombre d'adolescents ont des

difficultés d'apprentissage, des problèmes comportementaux ou d'autres handicaps.

De nombreuses mesures ont été adoptées ces dernières années en Suisse dans l'optique que 95 % des adolescents parviennent à un diplôme du degré secondaire II (CDIP, 2011). Il faut mentionner ici d'une part des réformes législatives: la CDPH réclame ainsi un système éducatif inclusif et requiert des états qui ont ratifié la convention qu'ils élaborent des structures et des mesures garantissant aux enfants et adolescents en situation de handicap l'égalité des chances dans l'éducation. D'autre part, l'Article 21 de la loi sur la formation profession-

nelle (LFPr) stipule : « L'école professionnelle a un mandat de formation qui lui est propre ; elle met en valeur les talents des personnes en formation et satisfait, par des offres adéquates, aux besoins de celles qui ont beaucoup de facilité comme de celles qui éprouvent des difficultés. » De nouvelles filières de formation ont par ailleurs été créées ces dernières années, par exemple la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP) et des offres d'accompagnement comme l'encadrement individuel spécialisé (EIS).

L'étude « Enhanced Inclusive Learning », menée de 2017 à 2020 par la *Haute-école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH)* et la *Haute-école de Lucerne – Travail social (HSLU)*, avait pour objectif de donner un aperçu de l'enseignement dans les écoles professionnelles et les collèges du secondaire II et de savoir quelles étaient les possibilités exploitées par les enseignants pour répondre de manière satisfaisante aux besoins des apprenants en situation de handicap. L'étude a bénéficié du soutien financier du *Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH)*, de la *Fondation Max Bircher* et de la *Société suisse pour le TDAH* (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité). Elle s'intéresse d'une part aux méthodes inclusives dans l'enseignement, par exemple à l'utilisation d'outils numériques ou à l'élaboration d'outils pédagogiques qui peuvent être considérés comme des formes d'accompagnement ou des précurseurs de la compensation des désavantages. Elle est axée, d'autre part, sur la compensation des désavantages elle-même, dont un apprenant peut demander à bénéficier sur présentation d'une attestation médicale. La compensation des désavantages permet de bénéficier de mesures de soutien pour l'apprentissage ou les évaluations, mais ne

prévoit pas d'adaptation des contenus des objectifs pédagogiques. Les personnes en situation de handicap ont droit aux mesures de la compensation des désavantages dès lors que le principe de proportionnalité est respecté (Art. 11, al. 1, LHand) : « Le tribunal ou l'autorité administrative n'ordonnent pas l'élimination de l'inégalité lorsqu'il y a disproportion entre l'avantage qui serait procuré aux personnes handicapées et notamment la dépense qui en résulterait. »

Approche méthodique et échantillonnage

L'étude comprend une partie de recherche quantitative (questionnaire écrit) et une partie qualitative (entretien semi-directif centré sur des questions spécifiques). L'échantillon quantitatif global se compose de 907 (=N) jeunes gens entre 14 et 24 ans et de leurs enseignants (N=60). Soixante-six classes de dix cantons de Suisse alémanique au total y ont participé : 22 collèges et 44 écoles professionnelles. La condition de participation était que chacune de ces classes compte au moins une personne bénéficiant de la compensation des désavantages. Soixante jeunes au total avec compensation des désavantages ont participé à l'enquête, soit 6,6 % de l'échantillon global.

L'échantillon qualitatif rassemble 24 entretiens, dont 12 réalisés avec des apprenants qui ont bénéficié, au degré secondaire II, de la compensation des désavantages et 12 réalisés avec des enseignants. Les entretiens ont été évalués sur la base d'une analyse qualitative du contenu.

La majorité (61,7 %) des jeunes gens avec compensation des désavantages ayant participé à l'enquête (N=60) présente un trouble spécifique de la lecture (dyslexie-dysorthographe). En second lieu vient le TDAH (18,3 %), suivi de handicaps phy-

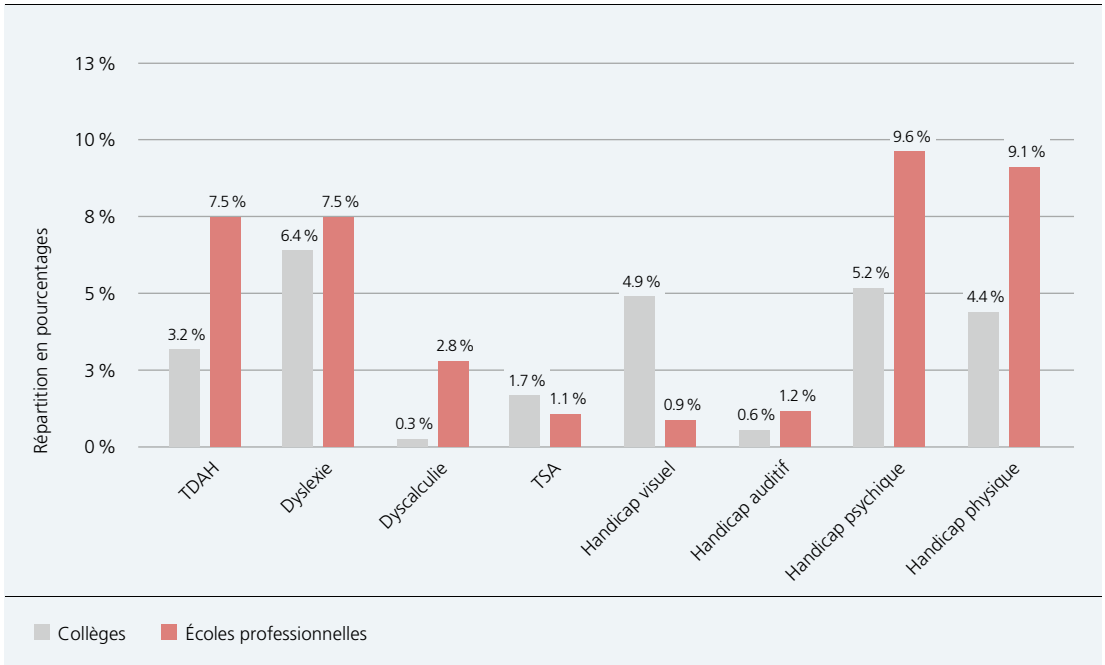


Figure 1 : Répartition en pourcentage des diverses formes de handicap (les doubles mentions étaient acceptées)

siques/chroniques (15%). On trouve également dans l'échantillon « compensation des désavantages » des personnes avec dyscalculie, troubles du spectre autistique (TSA), handicaps visuels et auditifs, mais aussi troubles psychiques.

Handicaps au degré secondaire II

Les résultats montrent qu'un peu plus d'un adolescent ou jeune adulte sur quatre (27,1%) dit avoir un handicap. Il s'agit ici d'informations relevant de déclarations personnelles, et non pas nécessairement de handicaps ou maladies faisant l'objet d'un diagnostic médical. Si l'on ventile par type de formation (école professionnelle ou collègue), on constate que 23,8% des élèves des collèges (C) et 29,1% des élèves de l'école professionnelle (EP) déclarent avoir une forme de handicap. Dans les deux types d'école (fig. 1), les handicaps psychiques

(9,6% EP; 5,2% C) sont les plus fréquemment mentionnées, suivies des handicaps physiques (9,1% EP; 4,4% C), des troubles de la lecture et de l'écriture (Dyslexie 7,5% EP; 6,4% C) et TDAH (7,5% EP; 3,2% C).

L'image de la fréquence d'occurrence est sans doute légèrement distordue en comparaison avec un échantillon représentatif des 14-24 ans, dans la mesure où l'on a choisi des classes incluant des jeunes gens avec compensation des désavantages: on peut supposer pour cette raison que les jeunes avec dyslexie-dysorthographe notamment sont légèrement surreprésentés dans l'échantillon (7,1% contre environ 5% pour Schulte-Körne, 2010).

La fréquence des problèmes comportementaux et/ou troubles socio-émotionnels a été relevée à l'aide du *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* (Klasen et al., 2009). On peut retenir globalement qu'un

jeune sur cinq (21,9%) présente des signes de troubles psychiques.

Les handicaps mentionnés s'accompagnent, à des degrés divers, d'une détérioration du bien-être et de difficultés à maîtriser les exigences de l'école et de l'établissement de formation. On relève en particulier chez les jeunes gens avec un handicap psychique une diminution du bien-être dans divers domaines (dans la formation, en famille, avec les amis, p. ex.). Les jeunes gens avec des maladies physiques et/ou chroniques présentent également un bien-être global diminué. En ce qui concerne la maîtrise des objectifs, on constate que les jeunes avec des troubles de l'apprentissage tels que dyslexie ou dyscalculie ont du mal à être performants à l'école : ils mentionnent des notes en baisse et une scolarité qui leur pèse davantage. Pour les jeunes avec un handicap physique et/ou chronique, ou avec un handicap psychique, on constate, outre une baisse des résultats scolaires, des signes de stress accru au travail.

Notre enquête montre que la « didactique inclusive » n'est pas très répandue dans les écoles professionnelles et les collèges.

Gestion des handicaps dans les établissements scolaires

Une gestion adéquate des handicaps à l'école présuppose :

- une ouverture face aux handicaps ;
- une bonne organisation (notamment : règlements, accès à des mesures spécifiques, formations complémentaires, transparence) ;
- et une certaine marge de manœuvre pour l'apprentissage individualisé dans le programme de classe.

Selon notre enquête, une majorité des enseignants interrogés considèrent comme bonne l'organisation à l'école, sachant cependant que les formations complémentaires relatives à la gestion des handicaps sont relativement rares de l'avis des interrogés. Sont souhaités tout particulièrement : la mise en place d'interlocuteurs plus accessibles, une meilleure mise en réseau avec les autres enseignants et l'accès à des connaissances et instructions concrètes pour des cas précis. Par ailleurs, les enseignants qui estiment que le programme de classe offre suffisamment de temps pour des formes d'enseignement et d'apprentissage individualisés sont relativement peu nombreux.

Notre enquête montre que la « didactique inclusive » n'est pas très répandue dans les écoles professionnelles et les collèges. Néanmoins, les enseignants interrogés utilisent régulièrement en classe diverses méthodes d'enseignement inclusives (fig. 2). Plus de 90 % d'entre eux sont attentifs à la clarté dans le langage et la conception des textes et feuilles d'examen. Environ 80 % tentent de visualiser des contenus complexes et de former des tandems d'apprentissage dans lesquels les élèves se soutiennent mutuellement. Mais si l'on en croit la présente enquête, les mesures pour une organisation diversifiée de l'enseignement en fonction des facilités plus ou moins grandes des apprenants sont relativement rares. On constate de plus que seule une minorité des enseignants interrogés utilise des méthodes permettant aux élèves de se confronter à leurs propres stratégies d'apprentissage et à leurs propres progrès dans l'apprentissage, mais aussi que seul un cinquième environ des enseignants utilise en classe des technologies d'assistance.

On constate globalement que l'organisation autour du handicap à l'échelle de l'école (règlements, accès à des mesures

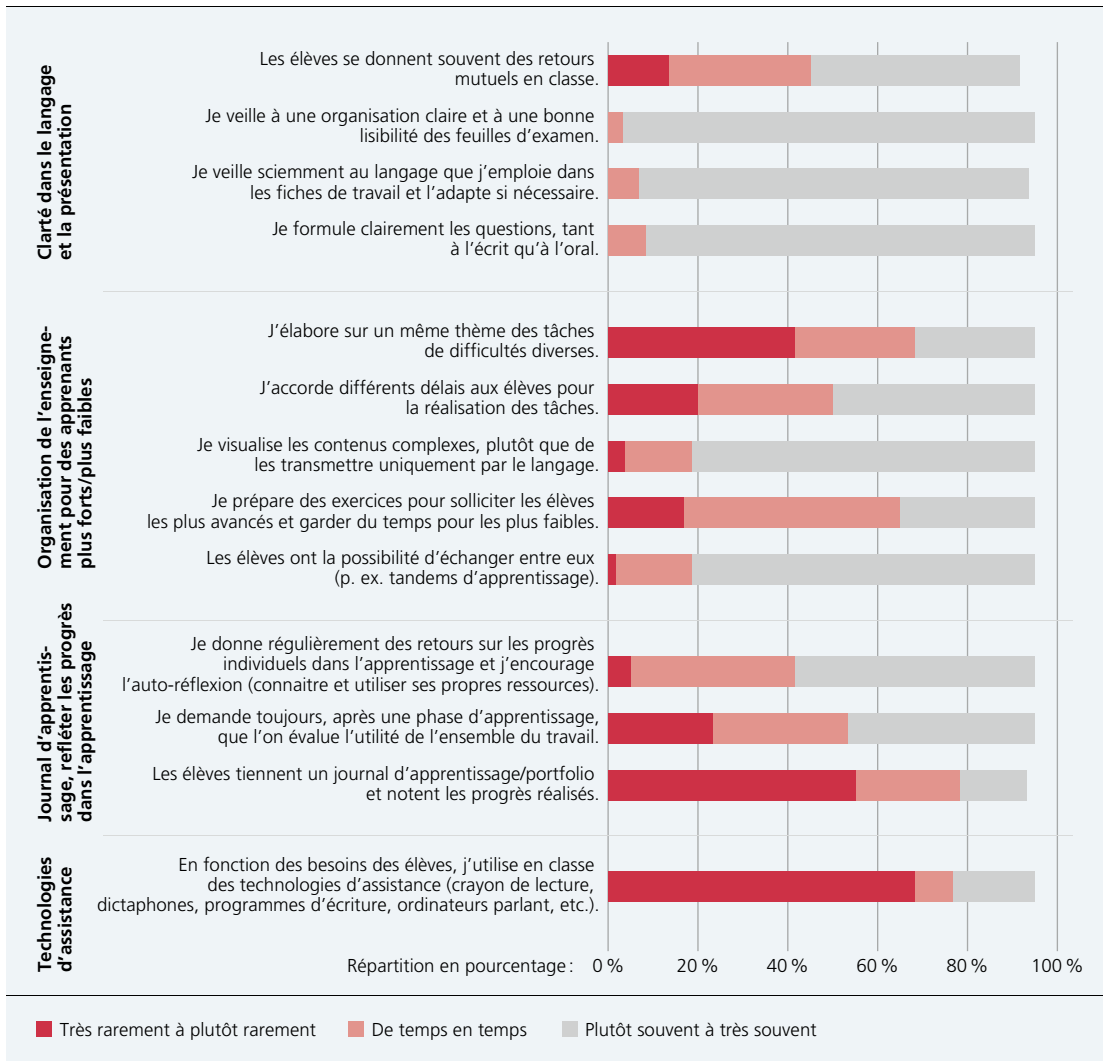


Figure 2 : Méthodes inclusives dans l'enseignement

spécifiques, formations complémentaires, transparence, notamment) est l'un des éléments fondamentaux pour permettre une organisation de l'enseignement inclusive en classe. Parmi les autres points d'importance figure l'état des connaissances des enseignants sur les mesures de compensation des désavantages: plus on a de connaissances, plus on utilisera dans l'enseignement des éléments de didactique inclusive.

Compensation des désavantages au degré secondaire II

Point de vue des jeunes gens avec compensation des désavantages

Les trois-quarts environ des jeunes gens avec compensation des désavantages interrogés (73 %) estiment que la mesure dont ils bénéficient est soit au moins d'une certaine utilité, soit très utile. Les entretiens montrent clairement que cette évaluation dépend for-

tement de l'adaptation, de la prise en compte effective des besoins spécifiques d'une personne en fonction de son handicap. Un élève avec TDAH conseillait ainsi à d'autres élèves :

« Je dirais simplement qu'il faut que vous soyez en tout cas attentifs à obtenir celle qui convient (la compensation des désavantages), que vous vous demandiez vraiment si cela vous apporte quelque chose de passer un examen sur l'ordinateur ou si avoir davantage de temps vous importe plus. C'est primordial. »

(Michael Dietrich¹ l. : 931 - 933).

Interrogées sur les mécanismes d'action spécifiques, un nombre relativement important de personnes touchées déclarent que la compensation des désavantages aide à diminuer la lenteur au travail, à dénouer des blocages et à réduire le stress. La concentration est améliorée et les erreurs peuvent être corrigées. L'utilité de la compensation des désavantages va cependant parfois au-delà de la performance scolaire pour les élèves :

« Le fait d'être soutenu m'apporte une certaine sérénité, mais aussi un certain calme intérieur qui se répercute à vrai dire sur toute ma vie, parce que je sais que je peux d'une manière ou d'une autre compter sur une forme de soutien ; c'est une expérience très positive. »

(Sebastian Weigel l. : 996 - 998).

Pour que les mesures de compensation des désavantages soient efficaces, les jeunes gens doivent pouvoir comprendre pourquoi cette compensation leur est octroyée. Ils doivent savoir également qui est leur interlocuteur et sentir que ces mesures peuvent

être mises en œuvre avec flexibilité. Ils estiment, fondamentalement, qu'il est essentiel que leur entourage ait de la compréhension pour leur handicap. Les jeunes revendiquent davantage de travail de sensibilisation par les enseignants, pour prévenir l'apparition de sentiments négatifs au sein de la classe :

« C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles je suis resté contre assez longtemps, parce que la condition pour pouvoir obtenir une compensation des désavantages – ce que je comprends aujourd'hui et que je trouve juste également – est que l'on informe bien sûr la classe ou les camarades de classe concernés de la situation. J'avais peur de cette démarche, cela m'a vraiment fait peur pendant très longtemps, et j'avais vraiment la trouille le jour où les choses ont été dites parce que je craignais que cela ne conduise à une mise à l'écart. »

(Sebastian Weigel l. : 345 - 351).

Points de vue des enseignants

C'est notamment dans l'accès aux informations que les enseignants voient le succès de la mise en œuvre de la compensation des désavantages : en fonction de l'enseignant interrogé, le besoin d'information peut concerner la clarification du cadre légal, des précisions sur la mise en œuvre concrète de la compensation des désavantages ou sur les besoins individuels d'une ou d'un élève (selon le handicap).

Les enseignants souhaiteraient par ailleurs bénéficier de rapports spécialisés rassemblant toutes les informations relatives à la mise en œuvre de la compensation des désavantages. Ils réclament, pour pouvoir obtenir des informations, une mise en réseau avec d'autres enseignants du canton, qui permettrait d'échanger sur les expériences. Toujours en ce qui concerne l'accès aux infor-

¹ Tous les noms ont été modifiés.

mations, les enseignants souhaiteraient la création d'un point de contact auquel s'adresser en cas de questions ou d'incertitudes. Il serait par ailleurs bénéfique qu'il y ait des entretiens réguliers entre enseignants et élèves avec compensation des désavantages, au cours desquels les mesures pourraient être évaluées. Une collaboration avec l'entourage des élèves touchés serait également souhaitable dans ce contexte (p. ex. les professionnels de soutien tels que coachs ou thérapeutes, les parents); les échanges pourraient se faire, par exemple, sous forme de tables rondes.

Un cinquième environ des enseignants interrogés porte un regard critique sur la compensation des désavantages, estimant qu'elle entraîne notamment de nouvelles inégalités. La mise en œuvre de la compensation des désavantages dans l'enseignement est jugée (plutôt) difficile par près de 40 % d'entre eux. De 20 à 40 % des interrogés jugent partiellement difficiles certains aspects de l'organisation à l'école, notamment parce les élèves ne sont pas suffisamment informés sur la compensation des désavantages. Les réticences existant à l'encontre de la compensation des désavantages ont trait également à la possibilité de conflits entre élèves, par exemple lorsque les camarades de classe réagissent avec jalousie à la mesure, ou à de possibles abus (multiplication des demandes). Dans les collèges, par ailleurs, des fonctions de sélection prévalent, puisque ce degré implique des objectifs scolaires accrus que les élèves doivent remplir. Les entretiens montrent également que les diagnostics qui se rapportent directement à la performance cognitive (p. ex. troubles de l'apprentissage) sont mieux acceptés pour l'octroi d'une compensation des désavantages que des diagnostics qui indiquent, par exemple, des troubles dans le domaine affectif.

En conclusion

Dans les écoles professionnelles et les collèges, les élèves en situation de handicap appartiennent à une catégorie d'apprenants qui vont devoir faire face à des défis particuliers. On requiert de ces écoles qu'elles conduisent ce groupe vulnérable avec succès jusqu'à un diplôme du degré secondaire II. Parmi ces jeunes gens figurent des élèves avec compensation des désavantages qui présentent souvent une dyslexie-dysorthographe. Un cinquième des élèves présente de plus des troubles psychiques, mais pour ceux-ci, les mesures spécifiques sont nettement moins nombreuses.

Les enseignants souhaiteraient par ailleurs bénéficier de rapports spécialisés rassemblant toutes les informations relatives à la mise en œuvre de la compensation des désavantages.

L'étude fournit différentes pistes qui permettraient d'améliorer encore le soutien dont bénéficient aujourd'hui les apprenants en situation de handicap. L'un des champs d'action porte sur le *Soutien aux écoles dans la mise en œuvre de la compensation des désavantages*: des interlocuteurs accessibles, auxquels les enseignants pourraient s'adresser en cas de questionnements, seraient particulièrement précieux. La communication autour de la compensation des désavantages est jugée centrale également: cela commence par une bonne information des enseignants sur l'octroi de la compensation des désavantages, mais passe aussi par l'information en classe. Les mesures de compensation des désavantages devraient être décidées si possible par la direction des écoles en y associant les apprenants, et être communiquées à tous

les responsables de formation. Il est essentiel que les jeunes gens en situation de handicap apprennent à défendre de manière autonome leurs propres intérêts (dans le sens de «Self-Advocacy»). Ils seront ainsi plus à même, dans les moments difficiles de la formation, d'identifier les champs d'action et ressources possibles.

Un autre champ d'action porte sur le *Développement de formes d'enseignement inclusives*. Le sentiment général semble être que la didactique individualisante ne peut être que limitée à ce degré de scolarité, puisque tous les élèves doivent parvenir aux mêmes objectifs d'apprentissage. Connaître les multiples possibilités des méthodes didactiques inclusives adaptées peut cependant dynamiser fortement l'enseignement de tous les élèves. On peut, par exemple, développer encore l'utilisation d'outils électroniques dans les domaines de la lecture et de l'écriture, tout comme l'élaboration d'outils de travail allant dans le sens du *Universal Design for Learning*. En se basant sur ce concept, on élabore des outils pédagogiques, mais aussi, plus généralement, des produits, machines et systèmes pour le plus grand nombre possible, sans que des adaptations telles que la compensation des désavantages ne soient nécessaires. Pour que les mesures didactiques inclusives puissent être mises en œuvre de manière satisfaisante, il faut qu'il y ait à l'école certaines conditions cadres, comme le souligne *l'Institut d'État pour la qualité des écoles et la recherche pédagogique* de Munich (*Bayrisches Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* ISB, 2016). On pense notamment à une bonne planification horaire lorsqu'il y a différents lieux de formation, à des infrastructures adaptées en nombre suffisant, à des ressources humaines et temporelles suffisantes, à l'aménagement de fenêtres dans l'emploi du temps

pour le travail en équipe, ainsi qu'au développement de systèmes de soutien internes et externes.

Références

- Office fédéral de la statistique (2018). *Enquête suisse sur la santé 2017: Aperçu*. OFS.
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) du 13 décembre 2002, RS 412.10.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) du 13 décembre 2002, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2004, RS 151.3.
- CDIP (2011). *Communiqué de presse du 30.5.2011: Valorisation optimale des chances: objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation*. www.edk.ch/dyn/23033.php
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu): Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbeurteilungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 491–502.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(41), 718–727.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München, ISB (2016). *Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen. Ergebnis zum Schulversuch «Inklusive berufliche Bildung in Bayern» der Stiftung Bildungspakt Bayern*. ISB.
- Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) du 13 décembre 2006, ratifiée par la Suisse le 15 avril 2014, en vigueur depuis le 15 mai 2014, RS 0.109.

Claudia Schellenberg
 Chargée de cours (Institut für
 Verhalten, sozio-emotionale und psycho-
 motorische Entwicklungsförderung IVE)
 claudia.schellenberg@hfh.ch

Annette Krauss
 Assistante de recherche (Institut für
 Verhalten, sozio-emotionale und psycho-
 motorische Entwicklungsförderung IVE)
 annette.krauss@hfh.ch

*Haute-école intercantonale de
 pédagogie spécialisée*
 Schaffhauserstrasse 239
 8050 Zürich

Matthias Pfiffner
 Assistant de recherche
 (Institut für Sozialpädagogik und
 Bildung ISB)
 matthias.pfiffner@hslu.ch

Pia Georgi-Tscherry
 Pédagogue spécialisée
 Chargée de cours et directrice de projet
 (Institut für Sozialpädagogik und
 Bildung ISB)
 pia.georgi-tscherry@hslu.ch

Haute-école de Lucerne – Travail social
 Werftstrasse 1
 6002 Luzern

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
2/2020, juin 2020, 10^e année
ISSN 2235-1205

Éditeur

Fondation Centre suisse
 de pédagogie spécialisée (CSPS)
 Maison des cantons
 Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
 Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
 csps@csps.ch, www.csps.ch

Rédaction et production

redaction@csps.ch
 Responsable : Romain Lanners
 Rédaction : François Muheim, Melina Salamin
 Documentation : François Muheim
 Relecture : Géraldine Ayer
 Layout : Anne-Sophie Fraser

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour le n°4, décembre 2020 : 1^{er} août 2020
 Pour le n°1, mars 2021 : 1^{er} novembre 2020

Annonces

annonces@csps.ch
 Délai : le 10 du mois précède la parution
 Prix : dès 220.– TVA exclue
 Tarifs et infos : www.csps.ch → Revue

Tirage

450 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



Alexandra Franquet, Valentine Malou et Marie-Claire Haelewyck

Belgique francophone : des aménagements vers une inclusion scolaire « raisonnable » ?

Résumé

Depuis 2017, une législation en matière de compensation des désavantages pour les élèves à besoins spécifiques existe en Belgique francophone sous la forme d'« aménagements raisonnables ». Cet article présente l'historique de la politique éducative en matière de scolarisation des enfants à besoins spécifiques en Belgique francophone ainsi qu'une analyse du fonctionnement actuel en matière d'« aménagements raisonnables ». Les défis induits pour les professionnels seront également discutés, tout comme la place de l'orthopédagogue clinicien, un métier nouveau émergent dans le paysage inclusif belge.

Zusammenfassung

Seit 2017 verfügt der französischsprachige Teil Belgiens über eine gesetzliche Grundlage für den Nachteilsausgleich in Form von « angemessenen Vorkehrungen » für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf. Der vorliegende Artikel bietet einen Überblick über die Geschichte der Bildungspolitik im Bereich der Schulung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf im französischsprachigen Belgien und analysiert dann die gegenwärtige Situation bezüglich der « angemessenen Vorkehrungen ». Er befasst sich weiter mit den damit einhergehenden Anforderungen an das Fachpersonal und der Rolle der klinischen Orthopädagogik, eines Berufsbildes, das in der inklusiven Bildungslandschaft Belgiens in jüngster Zeit aufgekommen ist.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-06-04

Introduction

L'idée d'inclusion fait désormais partie du paysage scolaire en Belgique. Comme ailleurs en Europe, et sous l'influence anglo-saxonne (Du Toit & Forlinscho, 2009), l'enseignement inclusif apparaît comme le moteur d'une société qui porte l'ambition de devenir elle-même inclusive (Beaupré, 2014). Par inclusion scolaire, et conformément à la législation internationale avec la Convention des Nations Unies relatives aux droits des personnes handicapées (CDPH, 2006), nous entendons un processus qui amènera les établissements à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible (Thomazet, 2008), visant ainsi un principe d'équité.

Toutefois, si un consensus semble émerger autour de l'idée d'une diversité éducative (Prud'homme et al., 2011), qu'en est-il dans la pratique en Belgique francophone ? Quelles réalités pédagogiques retrouvons-nous derrière la notion d'inclusion ? Effet de mode ou réelle volonté de changer les pratiques ? Cet article propose de mieux cerner les enjeux de l'inclusion scolaire en Belgique francophone ainsi que les systèmes de compensation prévus par les politiques éducatives belges. Un historique des politiques éducatives en matière de scolarisation des enfants à besoins spécifiques sera retracé afin de contextualiser l'analyse du système de compensation actuel.

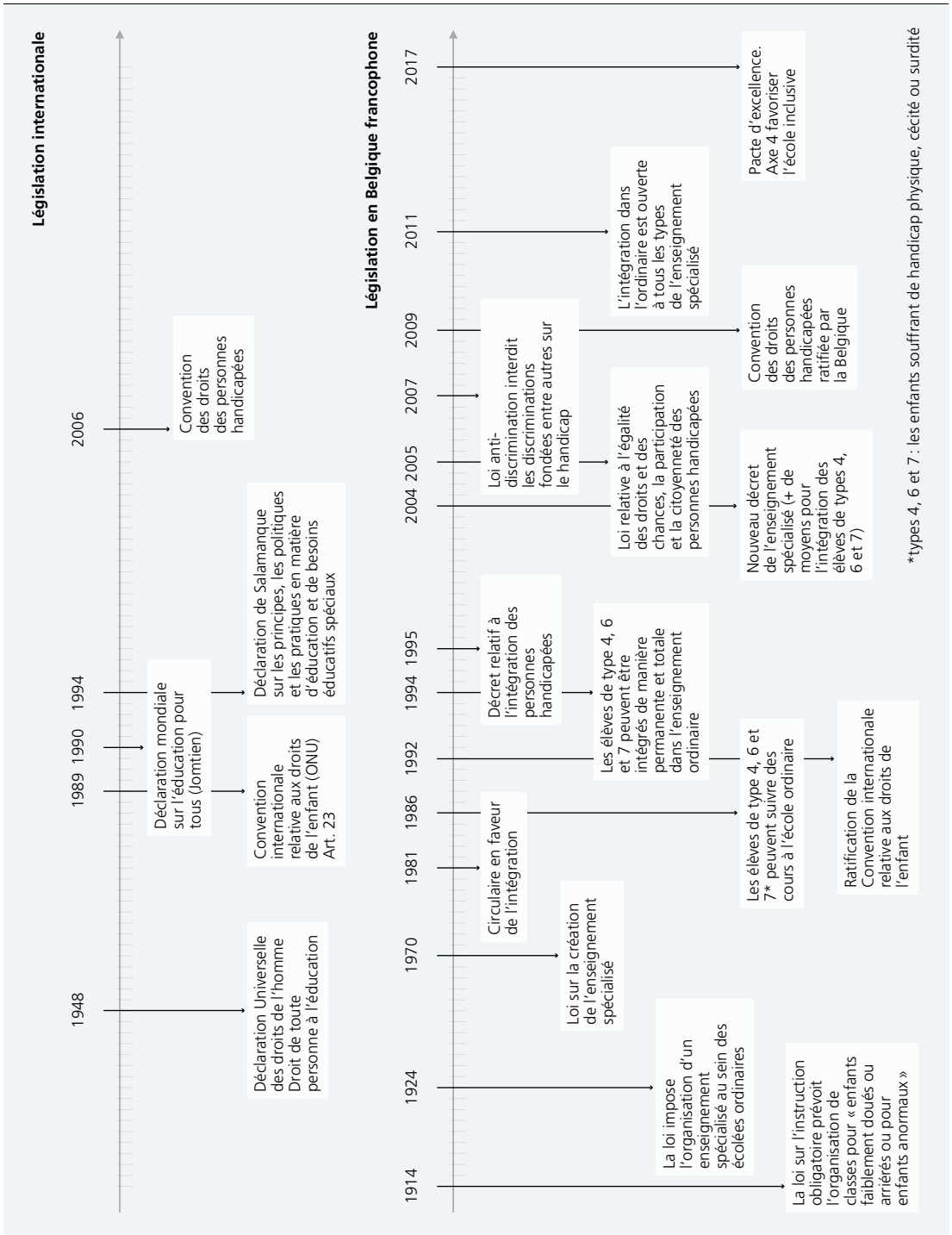


Figure 1 : Législation internationale et belge francophone (Fédération Wallonie Bruxelles) relative à la scolarisation des élèves à besoins spécifiques

Bref historique de l'inclusion scolaire en Belgique

De l'intégration scolaire vers une inclusion scolaire

La Belgique semble avoir traversé des étapes similaires à celles décrites par Plaisance et Schneider (2013) concernant la scolarisation des enfants à besoins spécifiques. Pour ces auteurs, l'éducation inclusive représente une troisième période, la première période étant reconnue comme une éducation dite *spéciale*, ayant laissé place ensuite à une éducation dite *intégrative*. L'éducation spéciale, bien que ségrégative, tout comme l'éducation sous la forme de mécanismes d'intégration avait pour ambition d'intégrer tous les élèves à l'école (Tremblay, 2015). La réalité de terrain basée sur la rupture entre « l'ordinaire » et « le spécialisé » n'a toutefois pas été à la hauteur de cette ambition.

Bien plus qu'une intégration poussée à son paroxysme, l'*inclusion*, rappelons-le, vise donc à délaissier une catégorisation médico-psychologique de l'individu, induisant dans le même temps un changement de paradigme essentiel : ce n'est plus à l'élève de s'adapter aux normes scolaires (Ebersold, 2012).

La responsabilité est désormais placée sur l'institution scolaire, qui se doit de proposer un environnement d'apprentissage susceptible de rejoindre tous les élèves, quels que soient leurs besoins¹.

En ratifiant la CDPH en 2009, la Belgique a dès lors réaffirmé politiquement sa volonté d'adopter une éducation qui inclut l'ensemble des élèves. Si les politiques publiques en faveur de l'inclusion scolaire semblent être les seuls moyens d'améliorer massivement l'offre éducative (Poizat, 2006), com-

ment cela s'est-il traduit au sein des politiques éducatives en Belgique francophone ?

Contrairement à certains pays qui ont décidé de fermer les écoles spécialisées, le choix de la fédération Wallonie Bruxelles s'est porté sur une transition progressive et se voulant raisonnable vers l'inclusion. Revenons au début de l'histoire de la scolarisation des enfants à besoins spécifiques en Belgique qui permettra de mieux appréhender la progression vers le paradigme inclusif.

Historique en matière de scolarisation des enfants à besoins spécifiques en Belgique francophone

La figure 1 replace sur une ligne du temps les grandes dates relatives aux lois ou décrets, elle est placée en parallèle à la ligne du temps concernant la législation internationale en matière de scolarisation des élèves à besoins spécifiques.

La Belgique est historiquement pionnière, du moins dans ses intentions : sans attendre la législation internationale, la loi belge a imposé déjà en 1924 la création d'un enseignement spécialisé au sein même des écoles ordinaires. Dans les faits, les écoles, sous l'impulsion d'associations de parents, se sont orientées vers la création d'un enseignement spécialisé. Depuis 1978, l'enseignement spécialisé s'organise en huit types d'enseignements sur base de caractéristiques psycho-médicales (Tableau 1).

En 1981, une circulaire en faveur de l'intégration a marqué le début de la période intégrative ; car même si l'enseignement spécialisé a suscité l'admiration dans d'autres pays européens à l'époque, il n'en reste pas moins un système ségrégatif. En 1986, le droit a alors été octroyé aux élèves présentant une cécité, une surdité ou un handicap moteur de suivre les cours dans l'enseigne-

¹ Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (1994). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Types d'enseignement	S'adressent aux élèves présentant...
1	un retard mental léger
2	un retard mental modéré ou sévère
3	des troubles du comportement et/ou de la personnalité
4	des déficiences physiques
5	une maladie ou étant convalescents
6	des déficiences visuelles
7	des déficiences auditives
8	des troubles instrumentaux/d'apprentissage

Tableau 1 : Huit types d'enseignement définissant l'enseignement spécialisé depuis 1978

ment ordinaire; la possibilité leur a été donnée d'y être intégrés de façon permanente et totale, c'est-à-dire 100 % du temps scolaire, à partir de 1995.

Il faudra attendre 2004 pour voir des moyens supplémentaires alloués à l'enseignement spécialisé dans l'accompagnement de l'intégration des enfants relevant de l'enseignement de type 4, 6 et 7 (Tableau 1) dans l'enseignement ordinaire.

Notons qu'en parallèle des politiques éducatives, une loi anti-discrimination relative au handicap (mais pas uniquement) est entrée en vigueur en 2008, non spécifique au monde scolaire. Depuis lors, le refus d'octroyer des *aménagements raisonnables* aux personnes à besoins spécifiques est considéré comme une discrimination².

Revenons aux politiques spécifiquement liées à l'école: un décret en 2011 a permis l'élargissement de l'intégration dans l'enseignement ordinaire à l'ensemble des types

(1 à 8) présentés dans le tableau 1. La question de l'application pratique sur le terrain n'est cependant toujours pas résolue. Il s'agit seulement d'une « permission » octroyée sans détail sur les moyens possibles de mise en œuvre. En effet, le nombre d'élèves en enseignement spécialisé a « dramatiquement augmenté »³. En dix ans, entre 2008 et 2018, l'augmentation a été de 31 % dans le maternel (3 niveaux pour les enfants à partir de 3 ans), de 13 % dans le primaire (6 niveaux pour les enfants à partir de 6 ans) et de 21 % dans le secondaire (6 niveaux pour les enfants à partir de 12 ans) (Fédération Wallonie-Bruxelles, Les indicateurs de l'enseignement 2018, 2019, p. 22). Cette situation est partiellement due au fait que, pour bénéficier de mesures d'intégration, les élèves doivent être inscrits dans l'enseignement spécialisé.

En 2014, la première évaluation de l'application de la CDPH en Belgique a mis en évidence que « le système d'enseignement

² Parlement de la Communauté française (2008). Décret relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination. www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf

³ Unia (2019). Vers un système d'éducation inclusif en Belgique. Inspirations et exemples. www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Vers_un_système_d'éducation_inclusif_2019.pdf

spécialisé continue d'être une option trop fréquente pour les enfants handicapés » (Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées, 2014, p. 6). Une stratégie cohérente en matière d'éducation inclusive et l'intégration de l'éducation inclusive dans la formation de base des enseignants ont donc été vivement recommandées.

L'inclusion scolaire apparaît alors pour la première fois dans le texte du Pacte pour un enseignement d'Excellence en 2017 expliqué dans la suite du présent article.

Quel système de compensation pour favoriser l'inclusion scolaire en Belgique ?

Dans le Pacte pour un enseignement d'excellence, il est donc question d'inclusion pour la première fois dans l'histoire des politiques éducatives belges notamment au travers de l'axe stratégique 4: « (...) favoriser la mixité et l'école inclusive ». Le droit pour chaque élève de s'inscrire dans l'ordinaire y est confirmé, et ce, quels que soient ses besoins spécifiques. L'utilisation du terme *besoins spécifiques* invite à dépasser les aspects purement cliniques du handicap afin de s'ouvrir aux dimensions sociales, affectives, familiales de l'élève. En cela, il s'agit d'une révolution à souligner. L'un des leviers pour l'inclusion scolaire est la possibilité pour les élèves de demander la mise en place d'*aménagements raisonnables* depuis le décret de 2017⁴ mais pas sous n'importe quelle condition.

Les aménagements raisonnables

Ancré dans une vision davantage sociale du handicap, le concept d'*aménagements rai-*

sonnables, conformément à la loi de 2008 luttant contre les formes de discrimination, doit permettre à un élève présentant des besoins spécifiques d'accéder, de participer et de progresser dans son parcours scolaire, sauf si ces mesures imposent à l'égard de l'établissement qui doit les adopter une charge disproportionnée (Article 2). Il est cependant précisé « pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé ». Les aménagements peuvent être d'ordre matériel, pédagogique ou organisationnel. Aussi, les aménagements d'ordre pédagogique ne doivent pas remettre en cause les objectifs d'apprentissage définis par les référentiels de compétences. Tous les aménagements envisagés doivent être adaptés aux besoins pédagogiques de chaque élève.

Notons que, afin de bénéficier des *aménagements raisonnables*, un diagnostic doit avoir été posé par un professionnel repris dans la liste de métiers fixée par le gouvernement belge. En ce sens, l'approche médicale semble encore privilégiée.

Le caractère *raisonnable* de l'*aménagement* est évalué, entre autres, à la lumière des indicateurs suivants :

- l'impact financier de l'aménagement, compte tenu d'éventuelles interventions financières de soutien ;
- l'impact organisationnel de l'aménagement, en particulier en matière d'encadrement de l'élève concerné ;
- la fréquence et la durée prévues de l'utilisation de l'aménagement par l'enfant à besoins spécifiques ;
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie d'un (des) enfant(s) effectif(s) ;
- l'impact de l'*aménagement* sur l'environnement et sur d'autres enfants ;
- l'absence d'alternatives équivalentes.

⁴ Décret relatif à l'accueil, l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques (2017).

En dépit des critères existant dans ce décret, le terme *raisonnable* reste donc éminemment subjectif et la place de l'école, ambivalente dans le processus décisionnel : à la fois juge et partie, l'école, si elle doit motiver son refus d'inscrire un élève, a effectivement main mise en dernier ressort.

En cas de litige dans la mise en place des aménagements, il est possible de demander une conciliation, en cas d'échec de la conciliation un recours peut être introduit et la Commission de l'enseignement obligatoire inclusif remet alors une décision qui peut être contraignante pour les établissements scolaires. La formation initiale et continue des enseignants représente un levier majeur dans la mise en place de ces aménagements.

Un acteur privilégié

Au vu de la pluralité des défis, l'orthopédagogue clinicien, métier nouveau en Belgique francophone, et récemment reconnu par le Service public fédéral Santé Publique en 2016, apparaît comme une piste intéressante dans la mise en œuvre efficace de la politique des *aménagements raisonnables*. L'orthopédagogie clinique s'appuie notamment sur le développement de collaborations efficaces avec la personne à besoins spécifiques d'une part, et avec les partenaires professionnels d'autre part, en se basant sur les principes de la participation active, multilatérale et coordonnée.

Dans le domaine scolaire, l'orthopédagogue clinicien analyse et diagnostique les difficultés pédagogiques des élèves en accordant une attention particulière aux facteurs de protection et aux facteurs de risque, ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent. Enfin, l'orthopédagogue clinicien accomplit également des interventions de prévention, d'accompagnement, de forma-

tion, en cherchant à maximiser les opportunités de développement et d'épanouissement, la qualité de vie, la participation à la vie en société et l'autonomie des personnes à besoins spécifiques. Autant de caractéristiques qui le positionnent en tant qu'acteur privilégié dans la mise en place, entre autres, des *aménagements raisonnables*.

Le terme raisonnable reste donc éminemment subjectif et la place de l'école, ambivalente dans le processus décisionnel : à la fois juge et partie.

Pour conclure : La réforme des aménagements raisonnables permet-elle de favoriser l'inclusion ?

Une politique éducative semble suivre la voie du changement de paradigme propre à l'inclusion en Belgique francophone. Chaque élève a le droit d'être inscrit dans l'enseignement ordinaire. Si les établissements refusent l'inscription d'un élève sur base d'*aménagements jugés déraisonnables*, des recours sont toutefois possibles auprès d'institutions luttant contre la discrimination, comme Unia⁵.

Dans le cadre de la seconde évaluation de l'application de la CDPH en 2019⁶, Unia regrette un recul en matière d'*aménagements raisonnables* à travers la distinction des *aménagements raisonnables* dits « obligatoires » et « conseillés » dans les documents à destination des enseignants.

⁵ Institution publique indépendante qui lutte contre la discrimination et défend l'égalité des chances en Belgique.

⁶ Unia (2019). *Vers un système d'éducation inclusif en Belgique. Inspirations et exemples.* www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Vers_un_système_d'éducation_inclusif_2019.pdf

La mise en place de l'inclusion au sein des écoles pose un certain nombre de défis sur le terrain ; par là il s'agit bien d'un processus (Beaucher et al., 2013) qui doit amener une évolution des mentalités et des méthodes, mais également des moyens (Gardou, 2006). Parallèlement, ces enjeux nécessitent la refonte de la formation initiale des enseignants, notamment dans le but d'être en mesure de proposer des *aménagements raisonnables* d'une part, mais d'autre part, de développer des interventions favorables à l'inclusion scolaire.

Cependant, un décalage parfois trop important entre l'idéologie inclusive et la pratique est observé (Plaisance, 2012), et pourrait ainsi conduire à s'inscrire dans des inclusions « responsables » (Boutin & Bessette, 2009; Tremblay, 2015). L'inclusion responsable reconnaît que celle-ci peut prendre forme dans différents lieux scolaires (Lardon, 2016; Le Guevel, 2016), tout l'enjeu étant de garantir les fondements d'une école qui aménage son fonctionnement pédagogique, matériel et organisationnel, pour permettre les apprentissages de tous les enfants, qu'ils présentent ou non des besoins spécifiques.

Références

- Beaucher, C., Beaucher V., & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de *rapport au savoir*. In C. Nafti-Malherbe & G. Samson (Eds.), *Rapport au savoir* (pp.6-29). Esprit critique. <https://fr.calameo.com/read/0009930031c89fc3f57ec>
- Beaupré, P. (2014). *Déficiência intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Bessette, L. (2009). *Elèves en difficultés en classe ordinaire. Défis, limites, modalités*. Chronique Sociale.
- Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées (2014). *Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique*. <https://tbinternet.ohchr.org/layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolNo=CRPD%2fC%2fBEL%2fCO%2f1&Lang=fr>
- Du Toit, P., & Forlin, C. (2009). Cultural Transformation for Inclusion, What is Needed?: A South African Perspective. *School Psychology International*, 30(6), 644–666. <https://doi.org/10.1177/0143034309107081>
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 55-64. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0055>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2018). *Les indicateurs de l'enseignement 2018*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0091>
- Lardon, I. (2016). Pour une école et une société plus inclusive. *Les cahiers pédagogiques*, 71(526), 14-16.
- Le Guevel, G. (2016). Et toi tu relèves de quoi? *Les cahiers pédagogiques*, 71(526), 12-14.
- Plaisance, É. (2012). Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 211-217. <https://doi.org/10.3917/nras.057.0211>
- Plaisance, É., & Schneider, C. (2013). L'inclusion scolaire des enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives. *Phronesis*, 2(2-3), 87–96. <https://doi.org/10.7202/1018076ar>
- Poizat, D. (2006). Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France. *Reliance*, 22(4), 99-103. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0099>

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 34(2), 6-22.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.

<https://doi.org/10.7202/018993ar>

Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(70-71), 51-65. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>

Alexandra Franquet
Chargée de projet et Psychologue
Université de Mons
Association pour l'innovation en Orthopédagogie
alexandra.franquet@umons.ac.be



Valentine Malou
Assistante de recherche et Psychologue
Université de Mons
Service d'Orthopédagogie Clinique
valentine.malou@umons.ac.be



Marie-Claire Haelewyck
Cheffe de Service
Université de Mons
Service d'Orthopédagogie Clinique
Association pour l'innovation en Orthopédagogie
marie-claire.haelewyck@umons.ac.be



Documentation du dossier

Compensation des désavantages

Références bibliographiques

Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO) (2015). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle. Rapport* (2^e éd.). CSFO Editions.

Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO) (2018). *Compensation des désavantages* (Aide-mémoire 213). CSFO Editions. www.formationprof.ch/download/am213.pdf

Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CFSP) (2014). *Compensation des désavantages* (Recommandation No 7). www.sbbk.ch/dyn/bin/20490-22309-1-empfehlung_layout_f.pdf

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2020, 5 mai). *Informations sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s. Différenciation pédagogique et compensation des désavantages*. www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Fiches-pedagogiques

Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages: un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 35-42.

Le Capitaine, J.-Y. (2020, 5 mai). *Compensation et accessibilité*. <https://jeanyveslecapitaine.blogspot.com/2020/01/compensation-et-accessibilite.html>

[pot.com/2020/01/compensation-et-accessibilite.html](https://jeanyveslecapitaine.blogspot.com/2020/01/compensation-et-accessibilite.html)

Parpan-Blaser, A, Wyder, A., Calabrese, S., Lichtenauer, A., & Uberti, P.-A. (2015). Parcours professionnels de personnes en situation de handicap: opportunités et obstacles. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 44-50.

Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire: entre adaptations nécessaires et accès au curriculum*. [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Fribourg.

Revaz, N. (2019). Écho à propos de la compensation des désavantages. *Résonances, mars*, 45-46.

Von Davier, R. (Ed.) (2016). *Élèves avec des besoins spécifiques: Quelle compensation des désavantages au secondaire II? Cadre, pratiques et perspectives*. Edition SZH/CSPS.

Références juridiques

Constitution fédérale de la Confédération suisse, RS 101 (art. 8 al. 1, 2 et 4) (1999). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html

Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), RS 412.10 (art. 3, 18 et 21) (2002). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), RS 151.3 (art. 2 al. 5 et 2, art. 5 al. 1 et 2) (2002). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html

Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr), RS 412.101 (art. 35) (2003). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20031709/201902010000/412.101.pdf

Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, RS 0.109 (2006). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html

Liens internet

Fiches d'information du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) pour le corps enseignant: Différenciation pédagogique et compensation des désavantages www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s

Dossier du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) www.csp.ch/themes/compensation-des-desavantages

Dossier du Centre suisse pour l'enseignement secondaire II (ZEMCES) www.zemces.ch/fr/centre-de-competence-sec-ii/themes/compensation-des-desavantages

Le portail du Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO) www.formationprof.ch/dyn/24078.aspx

Romain Lanners

Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse

Analyse de la récente statistique suisse

Résumé

La nouvelle statistique de pédagogie spécialisée révèle que la majorité des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans des classes ordinaires. Un résultat encourageant. Ces quinze dernières années, le nombre d'élèves scolarisés dans des structures séparatives a diminué de 40 %. Cependant le taux d'inclusion stagne depuis cinq ans autour des 96,6 %. L'article analyse les nouvelles données et se penche sur les réformes structurelles nécessaires.

Zusammenfassung

Die neue Statistik der Sonderpädagogik zeigt, dass die Mehrheit der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in eine Regelklasse integriert sind. Ein ermutigendes Ergebnis. In den letzten fünfzehn Jahren ist die Zahl der Lernenden, welche in separativen Settings beschult werden, um 40 % gesunken. Die schulische Integrationsquote stagniert jedoch seit fünf Jahren bei rund 96,6 %. Der Artikel analysiert die neuen Daten und geht auf notwendige Strukturreformen ein.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-06-05

Introduction

En octobre dernier, l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2019a) publiait la nouvelle statistique de la pédagogie spécialisée pour l'année scolaire 2017/18 sur les besoins éducatifs particuliers des élèves de l'école ordinaire et des écoles spécialisées. La modernisation du modèle statistique (Gerlings & Mühlemann, 2006) est le produit d'une étroite et longue collaboration entre l'OFS, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) et des experts externes. Malgré le fait que cette statistique était tant attendue depuis une bonne dizaine d'années, la couverture médiatique dans les médias et les journaux spécialisés a été étonnamment faible.

La publication de l'OFS comble une lacune importante, étant donné que l'ancienne statistique remontait au système de l'assurance-invalidité (AI) et n'était plus en mesure, depuis un certain temps déjà, de re-

fléter correctement l'évolution vers « l'école pour tous » de ces dernières années (Lanners, 2019, p. 5).

Vers une école plus inclusive

L'ancienne statistique permettait juste de calculer le taux de l'inclusion scolaire pour la période des onze années de scolarité obligatoire (dont deux années d'école enfantine ou deux premières années de cycle élémentaire, six années de degré primaire et trois années de degré secondaire I). Ce taux est passé de 94,9 % à 96,7 % ces quinze dernières années (fig. 1).

Depuis 2004, le nombre d'élèves scolarisés dans une structure séparative est ainsi tombé de 50 000 à 32 000, soit une diminution de 40 % (Lanners, 2018). Les structures séparatives se réfèrent sans distinction soit aux classes spéciales de l'école ordinaire, soit aux classes des écoles spécialisées. Différents événements nationaux, voire internationaux, ont rythmé la diminution des élèves

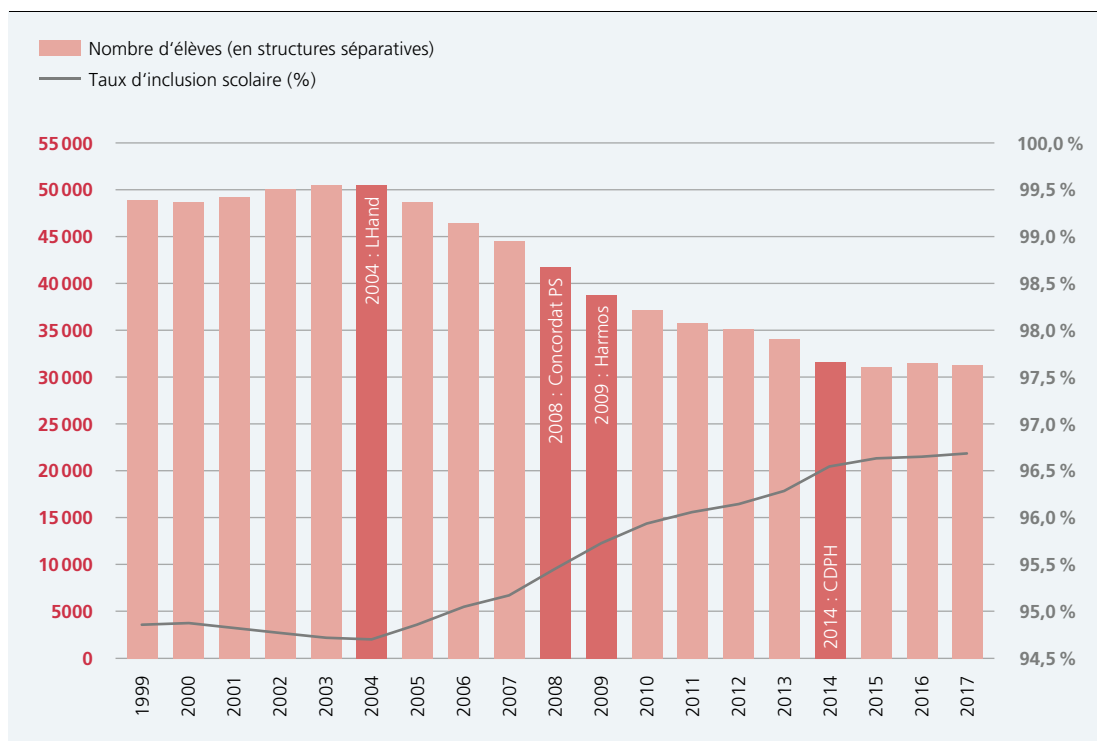


Figure 1 : L'évolution du taux de l'inclusion scolaire (OFS, 2019b & 2019c)

en structures séparatives, comme la Lhand (2002¹), le concordat de pédagogie spécialisée (CDIP, 2007a), Harmos (CDIP, 2007b) ou la CDPH (2014). Ce résultat très positif est l'effet des engagements et des innovations de tous les acteurs scolaires que ce soit au niveau communal, cantonal ou intercantonal. Une ombre assombrit cependant ce tableau positif. Depuis l'année scolaire 2014-2015, le taux d'inclusion scolaire a atteint le palier des 96,6% et stagne depuis.

Ce taux d'inclusion scolaire suisse se trouve en dessous de la moyenne de 97,8% des différents pays et régions de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et in-

clusive (European Agency, 2020, p. 14). Les comparaisons européennes montrent que les pays ayant une longue tradition de pédagogie spécialisée, comme la Suisse, l'Allemagne (96,9%) ou les Pays-Bas (96,8%) sont moins inclusifs que les pays qui ne connaissent pas cette tradition ou qui ont choisi la voie de la fermeture des institutions spécialisées (comme l'Italie qui a atteint un taux de 100% d'inclusion scolaire à la suite de la loi Basaglia de 1978). En Suisse, l'entrée en vigueur de la loi sur l'assurance-invalidité en 1960 libéra de nombreuses ressources pour de nouvelles prises en charge des personnes en situation de handicap. Conformément aux courants scientifiques en vogue à l'époque, les nouveaux fonds furent investis dans des structures séparatives, comme la construction d'écoles ou

¹ Les années indiquées dans la figure 1 correspondent à l'entrée en vigueur et celles dans le texte à l'année de ratification.

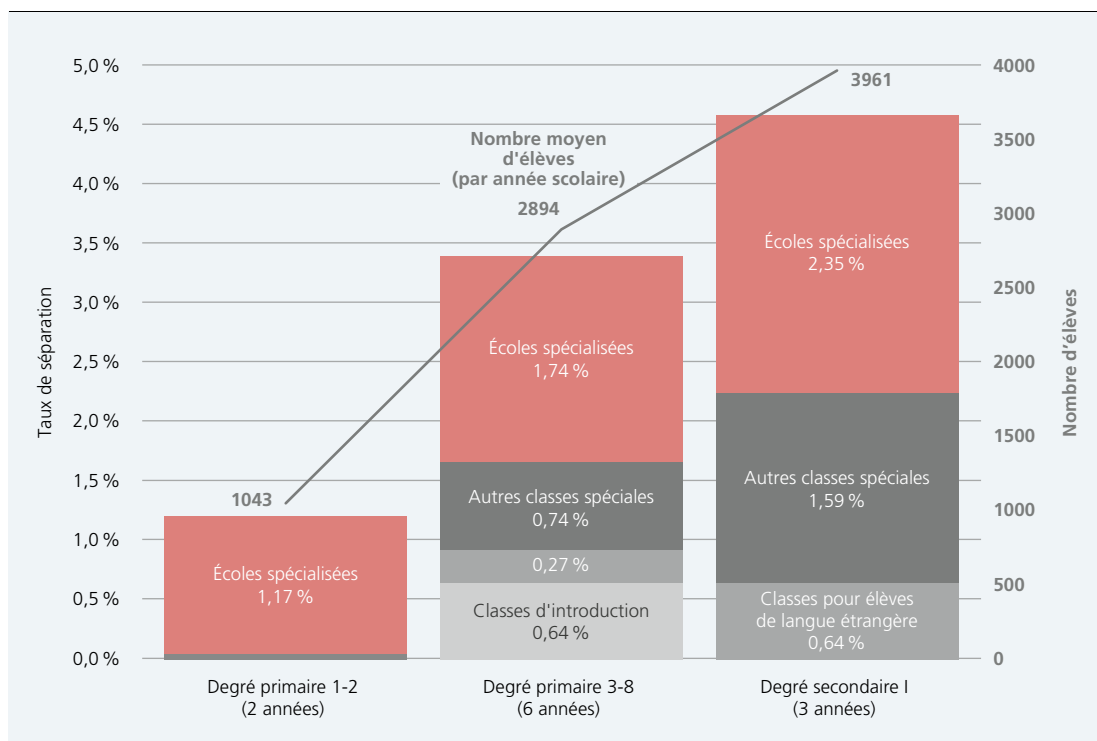


Figure 2 : Structures séparatives (2017/2018) (OFS, 2019b)

d'institutions spécialisées. C'est seulement à partir des années septante que le mouvement de la désinstitutionnalisation se développe petit à petit.

L'existence de cette infrastructure d'écoles spécialisées bien développée incite les autorités scolaires à l'utiliser de manière efficiente en veillant qu'aucune place ne soit vacante. L'amortissement des investissements fédéraux et cantonaux freine l'inclusion scolaire et bétonne la séparation. L'effet inverse est observable dans les cantons n'ayant pas construit d'écoles spécialisées. Les coûts des placements extracantonaux plus élevés les poussent à trouver d'abord des solutions inclusives à l'intérieur du canton avant de chercher un placement dans un canton voisin.

Lumière sur les structures séparatives

Les nouvelles statistiques permettent une analyse plus approfondie sur l'évolution des structures séparatives. Le taux de séparation augmente rapidement d'un cycle scolaire à l'autre (fig. 2). Ainsi pratiquement trois fois plus d'élèves sont scolarisés dans une structure séparative au niveau primaire (3,4 % de taux de séparation) qu'au niveau élémentaire (1,2 %). Et le taux augmente encore d'un tiers entre le cycle primaire et le secondaire I (4,6 %). Cette évolution montre le rôle-clé joué par les transitions entre les cycles dans l'augmentation de la séparation scolaire.

L'école ordinaire connaît trois types de classes spéciales, à savoir les classes d'introduction, les classes pour les élèves de langue étrangère et les autres classes spéciales

comme les classes à effectifs réduits. Le nombre de types de classes spéciales peut varier d'un canton à l'autre. Au cycle primaire, 0,64 % des élèves (environ 3300 élèves sur les six années cumulées) ont suivi une classe d'introduction, qui est le seul type de classe spéciale appelé à disparaître. Le nombre des élèves scolarisés dans une classe pour allophones et de ceux dans une classe de type effectif réduit double au moment de la transition entre le cycle primaire et secondaire.

L'augmentation graduelle des élèves scolarisés dans une structure spécialisée soutient l'hypothèse qu'une scolarisation dans un tel type de structure ferme les portes à un retour du spécialisé vers l'ordinaire pour la majorité des élèves concernés. Les nouveaux chiffres disponibles actuellement ne permettent pas de faire une étude longitudinale de la trajectoire scolaire des élèves en structures séparatives.

Les cantons ne sont pas égaux face à la scolarisation des élèves ayant des besoins

éducatifs particuliers dans des écoles spécialisées (fig. 3). Le taux des élèves en écoles spécialisées varie fortement d'un canton à l'autre, du simple au triple, le taux se situant entre 0,83 % et 2,66 % avec une moyenne suisse de 1,80 %.

Dans les cantons ayant de grandes surfaces improductives (p. ex. les cantons alpins), le taux de séparation scolaire est significativement plus bas ($r=-0,05$; $p<0,01$; OFS, 2019b, OFS, 2020). Il s'agit d'un phénomène géographique puisque le taux de séparation n'est pas corrélé à des variables de population comme le nombre d'habitants, le pourcentage de la population étrangère ou encore le taux d'aide sociale. Une grande distance entre le lieu d'habitation et l'école spécialisée la plus proche semble favoriser la recherche de solutions inclusives proche du lieu d'habitation. Les nouvelles statistiques montrent que neuf écoles spécialisées sur dix se trouvent en ville, les autres se situant en zone rurale.

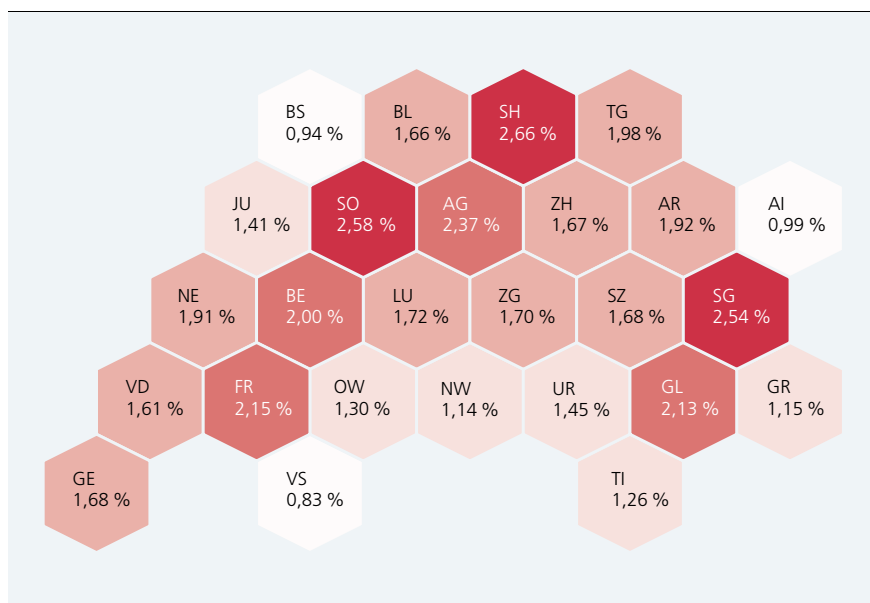


Figure 3: Taux d'élèves en écoles spécialisées (2017/2018) (OFS, 2019b)

Lumière sur les mesures renforcées et les adaptations des objectifs d'apprentissage

Durant l'année scolaire 2017/2018, 42 000 des 933 000 élèves (4,5 %) de l'école obligatoire bénéficiaient de mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Parmi les mesures renforcées se trouvent des formes de soutien variées selon les cantons, comme les mesures d'enseignement spécialisé, de logopédie, de psychomotricité ou encore le placement en école spécialisée. La répartition des mesures renforcées selon les types de classe révèle pour la première fois l'avancement de l'école inclusive en Suisse. Jusqu'à présent, seul le nombre des élèves dans des structures séparatives était connu. Les chiffres montrent qu'actuellement la majorité des élèves (53,2 %) ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans une classe ordinaire (fig. 4). Ce résultat très positif est la retombée de toute l'énergie investie dans l'inclusion scolaire ces dernières années.

Les statistiques actuelles ne permettent pas encore de décrire les caractéristiques des élèves bénéficiant de mesures renforcées. Le diagnostic médical du temps de l'AI a été remplacé par la notion de besoin éducatif particulier sans que la nature de ce dernier ne soit recensée sur le plan statistique. Ainsi, nous ne savons pas où sont scolarisés les élèves avec quel type de déficience, une lacune par ailleurs critiquée par l'ONU (2019, p. 6).

Pour 4,3 % de tous les élèves, les objectifs d'apprentissage sont adaptés dans une ou plusieurs branches. Que la très grande majorité (98 %) des élèves des classes ordinaires suivent le programme d'enseignement sans adaptation n'est pas une surprise (fig. 5). De telles adaptations s'avèrent plus fréquentes dans les autres classes spéciales (60 %), les classes pour allophones (66,5 %)

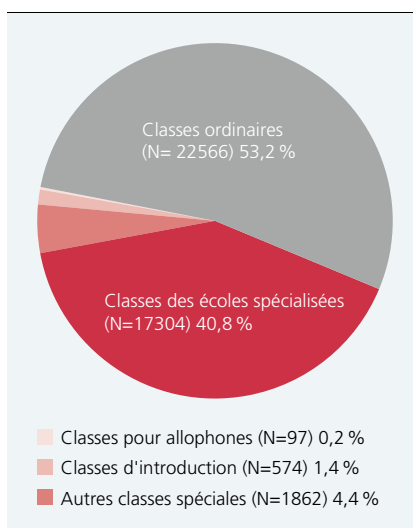


Figure 4: Répartition des mesures renforcées (2017/2018) (OFS, 2019b)

et les classes des écoles spécialisées (82,6 %). En revanche, 40 % des élèves des autres classes spéciales et 17,4 % de ceux des classes des écoles spécialisées suivent le plan d'études régulier. Ce dernier constat que plus de 3000 élèves des écoles spécialisées suivent le plan d'études sans adaptation doit nous interpellé, sachant qu'une scolarisation en milieu spécialisé compromet fortement la suite de la formation. Logiquement ces élèves devraient pouvoir poursuivre leurs études au sein d'une classe ordinaire.

Conclusions et perspectives

L'analyse des nouvelles statistiques de la pédagogie spécialisée m'amène à trois pistes de réflexion pour renforcer l'inclusion scolaire. Comme le taux de l'inclusion scolaire stagne depuis cinq ans, nous devons réfléchir sur nos structures en profondeur.

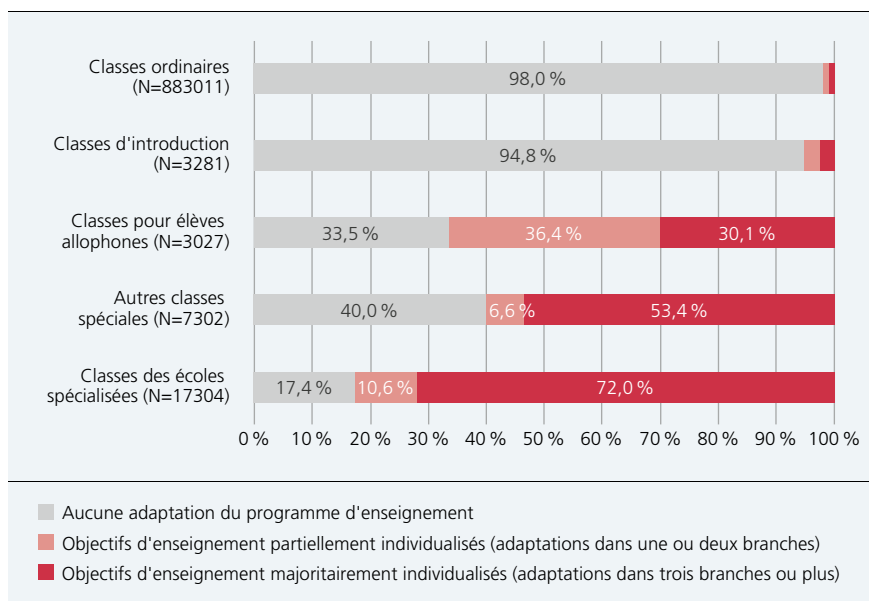


Figure 5: Adaptations du programme d'enseignement (2017/2018) (OFS, 2019b)

Transformation des écoles spécialisées

Les écoles spécialisées freinent la progression de l'inclusion scolaire. Certaines de ces écoles datant des années soixante, leurs rénovations voire même leur agrandissement sont souvent une question d'actualité. Or, la rénovation ou l'agrandissement de ces structures séparatives va compromettre l'école inclusive pendant des décennies. L'objectif n'est pas de les fermer, mais de les transformer et décroïsonner. Externaliser certaines classes des écoles spécialisées dans les écoles ordinaires est une piste à envisager. La place vacante et l'infrastructure existante peuvent être utilisées pour accueillir des classes ordinaires du quartier ou d'autres services à la population locale.

Intégration dans les hautes écoles pédagogiques

La Suisse a choisi trois systèmes distincts pour la formation du personnel d'enseignement or-

dinaire et spécialisé (fig. 6). La partie orientale de la Suisse a fait le choix de séparer la formation de l'ordinaire et du spécialisé en externalisant la formation des enseignants spécialisés à une seule haute école. Par ce choix, les hautes écoles pédagogiques concernées ne disposent pas de centre de compétence en pédagogie spécialisée à mettre au bénéfice de la formation des enseignants ordinaires. La partie occidentale a opté pour l'inclusion de la pédagogie spécialisée dans les hautes-écoles pédagogiques². Cette proximité institutionnelle porte ses fruits, non seulement au niveau de la formation, mais aussi au niveau des recherches mutuelles.

La formation du personnel scolaire à Fribourg est proposée par deux institutions distinctes : l'enseignement ordinaire est assuré par la Haute école pédagogique et l'en-

² Genève fait partie de ce groupe, mais les formations des enseignants ordinaires et spécialisés se font les deux à l'Université.

seignement spécialisé par l'Université. Cette séparation institutionnelle a conduit à des contacts insuffisants entre les deux institutions (Capaul, 2019, p.11 et p.56). Or, un manque de collaboration entre l'ordinaire et le spécialisé est contreproductif au développement de l'école inclusive et bloque la mutualisation des compétences et des ressources des uns et des autres.

Pour propulser l'inclusion scolaire, le savoir de pédagogie spécialisée doit se rapprocher de la formation du personnel enseignant ordinaire et non pas l'inverse. Ainsi, la pédagogie spécialisée ne doit pas rester enfermée de manière institutionnelle dans des tours d'ivoire, mais se doit d'être partagée.

Modernisation des formations en enseignement spécialisé

Le règlement de reconnaissance des diplômes en pédagogie spécialisée date de 2008 (CDIP, 2008), une époque où la sépa-

ration scolaire était la norme. Les compétences actuellement requises pour l'inclusion scolaire, comme les *settings inclusifs* ou la collaboration inclusive dans les classes ordinaires, n'y figurent logiquement pas. Pour éviter l'augmentation de la réorientation dans des structures séparatives au moment de la transition entre le cycle primaire et secondaire, il faudrait également réfléchir sur une formation spécifique en pédagogie spécialisée pour le secondaire, les compétences requises au postprimaire étant différentes de celles du primaire. L'introduction d'une nouvelle orientation dans ce même règlement de reconnaissance pourrait combler ce trou et compléter les deux orientations existantes (éducation précoce spécialisée et enseignement spécialisé).

En automne prochain, l'OFS publiera les statistiques 2018/19 sur la pédagogie spécialisée qui contiendront davantage de comparaisons cantonales. Affaire à suivre.

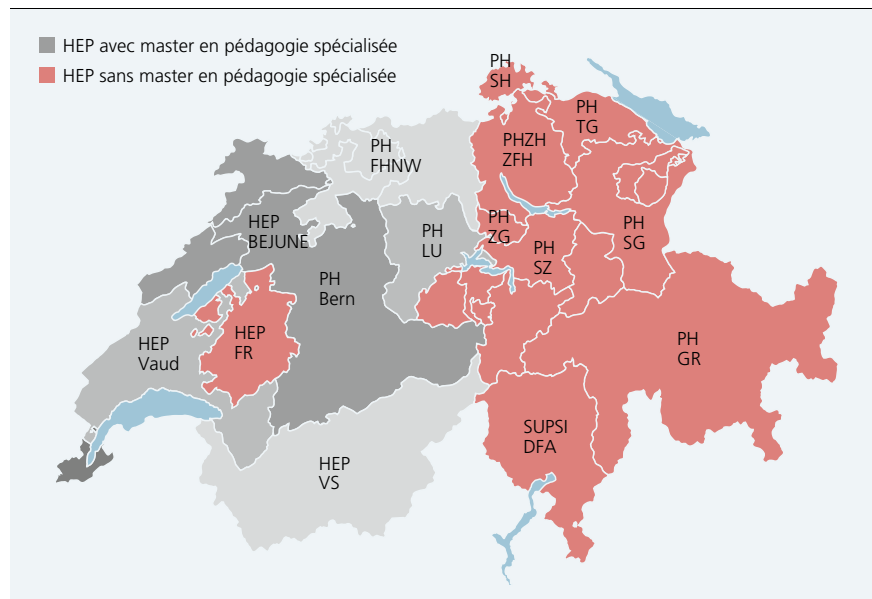


Figure 6: Formation du personnel scolaire (CSRE, 2018, p. 257)

Références

- Capaul, R. (2019). *Analyse von institutionellen Modellen für die Lehrpersonenbildung in Freiburg*. Edudoc. <https://edudoc.ch/record/203459>
- CDIP (2007a). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Edudoc. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- CDIP (2007b). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Edudoc. <https://edudoc.ch/record/24710>
- CDIP (2008). *Règlement du 12 juin 2008 concernant la reconnaissance des diplômes dans le domaine de la pédagogie spécialisée (orientation éducation précoce spécialisée et orientation enseignement spécialisé)*. Edudoc. <http://edudoc.ch/record/29971>
- CDPH (2014). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Le Conseil fédéral. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>
- CSRE (2018). *L'éducation en Suisse : rapport 2018*. http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdfs/bildungsberichte/2018/Rapport_education_suisse_2018.pdf
- European Agency (2020). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie-2016-dataset-cross-country-report_.docx
- Gerlings, A., & Mühlemann, K. (2006). *Bildungsstatistik im Wandel*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12(6), 10-15. <https://edudoc.ch/record/3934>
- Lanners, R. (2018). *Le concordat sur la pédagogie spécialisée souffle ses dix bougies*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 49-55. <http://szh-csps.ch/r/2018-09-07>
- Lanners, R. (2019). *Pédagogie spécialisée : premiers résultats de la nouvelle statistique de l'OFS*. *Education*, 3(5). <https://edudoc.ch/record/207099>
- Lhand (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Le Conseil fédéral. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html>
- OFS (2019a). *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2017/18*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/1961-1800>
- OFS (2019b). *Élèves de la pédagogie spécialisée : tableaux de base 2017/18*. <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/10428089/master>
- OFS (2019c). *Scolarité obligatoire : élèves selon la grande région, le canton, le type de formation et la nationalité*. <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/7586299/master>
- OFS (2020). *Choix d'indicateurs en comparaison régionale, 2020 (cantons)*. <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/11587764/master>
- ONU (2019). *Comité des droits des personnes handicapées – Liste de points concernant le rapport initial de la Suisse*. https://tbinetnet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fCHE%2fQ%2f1&Lang=en



Dr. phil. Romain Lanners
 Directeur
 CSPS / SZH
 Maison des cantons
 Speichergasse 6
 3011 Berne
 romain.lanners@szh.ch

Noémie Lacombe, Geneviève Petitpierre et Thierry Dias

Observer les gestes pour analyser les habiletés spatiales des élèves ayant une déficience intellectuelle

Résumé

Le rôle des gestes dans l'apprentissage des mathématiques fait actuellement l'objet de nombreuses recherches, tant ses implications sont importantes et bénéfiques dans les processus de conceptualisation et d'expression des savoirs mathématiques. Compte tenu de ces propriétés, quelles sont les différentes fonctions des gestes chez les élèves ? Et comment les analyser ? Cet article propose un recensement de littérature réalisé dans le cadre d'une thèse en cours sur le rôle et l'implication des gestes chez des élèves avec une déficience intellectuelle. En effet, la prise en compte de la dimension gestuelle ouvrent des perspectives innovantes d'enseignement-apprentissage et offre la possibilité pour les élèves de montrer des compétences par l'intermédiaire d'autres modalités que la parole.

Zusammenfassung

In vielen Forschungen wird derzeit die Rolle von Gesten beim mathematischen Lernen untersucht. Tatsächlich sind deren Auswirkungen wichtig und vorteilhaft für die Prozesse der Konzeptualisierung und des Ausdrucks von mathematischem Wissen. Welche verschiedenen Funktionen der Gesten gibt es bei Schülerinnen und Schülern? Und wie können sie analysiert werden? Dieser Artikel präsentiert eine Literaturübersicht. Dieses Review wurde im Rahmen einer laufenden Dissertation über die Rolle und den Einsatz von Gesten bei Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung durchgeführt. Die Berücksichtigung der gestischen Dimension eröffnet innovative Lehr- und Lernperspektiven und bietet den Lernenden die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten durch andere Modalitäten als die Sprache aufzuzeigen.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2020-06-06

Introduction

De très récentes recherches en neurosciences montrent qu'après avoir été confrontés à un problème mathématique en faisant des gestes, les enfants gardent une trace neuronale de cette expérience lorsqu'ils sont à nouveau face au même problème. Cette activation se manifeste même lorsque les gestes ne sont pas produits simultanément. Les chercheurs ont donc montré que les enfants incorporent les gestes à leur compréhension durable des concepts mathématiques (Wakefield et al., 2019). Les gestes faciliteraient même la pensée créative en permettant aux personnes d'avoir accès à un plus large éventail d'idées (Kirk &

Lewis, 2017). Mais comment les gestes participent-ils à la construction des concepts mathématiques ?

Analyser la place des gestes dans l'apprentissage grâce à une approche multimodale

Pour Vygotsky (1997) « **au début il y avait l'action.** (...) Le mot est la fin qui couronne l'œuvre » (p. 498 - 499 [trad. libre]). Dans les approches cognitives incarnées contemporaines (*embodied cognition*) on retrouve ce postulat : les processus de résolution de problèmes et d'apprentissage sont analysés en observant les rapports entre le corps, la cognition et l'environnement. Dans ces ap-

proches multimodales, les gestes, la posture corporelle, les actions, les artefacts et les signes sont un éventail de ressources permettant de mieux comprendre la manière dont les élèves apprennent (Edwards et al., 2009 ; Radford, 2008). Actuellement, de nombreux auteurs continuent de souligner le rôle-clé des aspects perceptuels et matériels dans les processus de conceptualisation à tous les niveaux de l'apprentissage (Healy & Fernandes, 2011 ; Kim et al., 2011 ; Wakefield et al., 2019).

Les gestes permettent de structurer la pensée et influencent directement les représentations et les processus d'apprentissage.

Des gestes « co-verbaux » ou « co-réflexifs »

Dans cette recherche, le terme « gestes » est utilisé en référence aux modèles de McNeill (1992) et de Kita et al. (2017) pour décrire les mouvements spontanés des mains et des bras qui accompagnent le discours ou qui sont « produits lors d'une activité cognitive intense » (Alibali, 2005, p.309). Au départ, les gestes étudiés étaient principalement les « gestes co-verbaux » (*co-speech gestures*), directement liés à la parole. Plus récemment, les chercheurs ont confirmé empiriquement que les personnes « ne produisent pas uniquement des gestes spontanés lorsqu'ils parlent mais également lorsqu'ils résolvent des problèmes silencieusement » (Kita et al., 2017, p.246). Le terme de « gestes co-réflexifs » (*co-thought gestures*), a fait son apparition dans la littérature. On distingue différentes catégories de gestes co-réflexifs et co-verbaux selon leurs fonctions spécifiques (McNeill, 1992) :

- **les gestes iconiques** « ont une relation avec le contenu sémantique de la parole » (McNeill, 1992, p.12). Ils se réfèrent à un objet, un événement ou une action. Dans leur ouvrage, Goldin-Meadow et al. (2001, p.516) citent l'exemple d'un conférencier qui dirait « j'ai couru jusqu'en haut » en faisant un geste avec son index en forme de spirale. Dans ce cas, c'est grâce au geste (et uniquement au geste) que l'interlocuteur peut savoir que l'escalier était en spirale ;
- **les gestes métaphoriques** s'apparentent aux gestes iconiques mais font référence à un concept, une idée, une action, un événement, ou un objet abstrait. Par exemple, faire un geste de la main vers la gauche puis un geste vers la droite en disant « une chose et l'autre » ;
- **les gestes de pointage** indiquent des objets concrets ou abstraits. Le plus commun est l'index pointé dans une direction, mais ils peuvent être effectués également avec la tête, le nez, le coude, les pieds ou en manipulant des objets, par exemple un stylo utilisé pour pointer un endroit sur un graphique ou la flèche déplacée sur un écran à l'aide d'une souris (McNeill, 2005).

Qu'apporte l'analyse des gestes dans la compréhension des habiletés spatiales de l'élève ?

« Les gestes ne sont pas simplement une manifestation extérieure de ce qui est dans l'esprit de celui qui exécute le geste. Au contraire, faire des gestes influence directement les représentations et les processus qui ont lieu dans l'esprit de celui qui exécute le geste » (Alibali, 2005, p. 318 [trad. libre]).

Dans leur synthèse, Kita et al. (2017) relèvent trois fonctions principales des gestes dans la cognition spatiale :

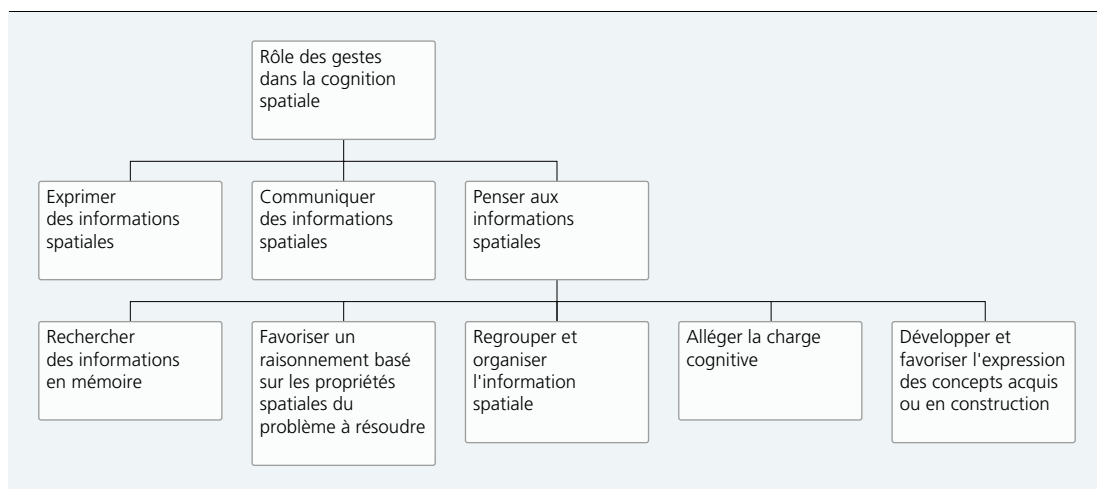


Figure 1 : Rôle des gestes dans la cognition spatiale d'après la revue de littérature de Kita et al. (2017)

- exprimer des informations spatiales (*expressing spatial information*);
- communiquer à d'autres des informations spatiales (*communicating about spatial information*);
- penser aux informations spatiales (*thinking about spatial information*) (voir Figure 1).

Produire des gestes faciliterait l'apprentissage, car la boucle sensori-motrice, autrement dit l'encodage de l'information sous une forme multimodale (par exemple kinesthésique + visuelle) permet d'ancrer doublement le savoir dans des modalités distinctes néanmoins interreliées (Wakefield et al., 2019). Il est intéressant de relever qu'actuellement plusieurs recherches sont menées sur le rôle du geste dans le travail des mathématiciens professionnels (p. ex. Menz, 2015). Les premiers résultats montrent que les gestes aident les personnes à créer du sens, y compris dans les apprentissages de mathématiques avancées. Le rôle des gestes peut donc être résumé de la manière suivante : « les gestes, en tant que mouvements corpo-

rels externes, intègrent et étendent les ressources cognitives internes, ce qui permet au système cognitif de résoudre les problèmes d'une manière nouvelle ou améliorée » (Eielts et al., 2018, p. 1). Dans la suite de cet article, seules les fonctions des gestes renvoyant aux processus de pensée seront développées.

Le rôle des gestes dans la structuration de la pensée

Dans les études les plus récentes, plusieurs chercheurs relèvent que les gestes permettent de structurer la pensée et influencent directement les représentations et les processus d'apprentissage (Kita et al., 2017; Wakefield et al., 2019). Comme l'avait suggéré Goldin-Meadow (2003, p. 145), « peut-être que faire des gestes fait plus que refléter les pensées du locuteur; peut-être jouent-ils un rôle dans la formation de la pensée ? ». Dans ce même ordre d'idées, Alibali (2005) relève que l'aspect communicationnel des gestes n'est pas leur principale « raison d'être » mais que les gestes ont plusieurs fonctions auto-orientées (*self-oriented*

functions). Ces fonctions utiles directement à celui qui fait des gestes permettraient d'activer des représentations mentales, de manipuler des informations visuo-spatiales et d'organiser les informations spatiales.

Dans leur synthèse, Kita et al. (2017) relèvent six « *self-functions* » (fonctions orientées vers soi-même) des gestes co-réflexifs. Les voici brièvement résumées :

1. **Les gestes permettent d'encoder puis de rechercher l'information spatiale en mémoire** (Alibali, 2005, p.321). Cette fonction a été observée notamment dans l'étude de De Ruiter (1998); celui-ci a demandé à des conférenciers de décrire des images composées de formes et de lignes. Certains orateurs réalisaient la tâche alors qu'ils avaient les images sous les yeux pendant qu'ils les décrivaient; alors que le second groupe devait décrire ces images hors perception. Les orateurs placés dans la deuxième condition produisaient plus de gestes que ceux placés dans la première; cette différence suggère que les gestes étaient nécessaires pour leur permettre d'encoder les images, les conserver dans leur esprit et les récupérer.
2. Deuxièmement, les gestes **favorisent un raisonnement basé sur les propriétés spatiales en augmentant l'activation des représentations spatiales**. Par exemple, Alibali et al. (2004), ont pu confirmer que les gestes aident à la représentation mentale d'un problème et améliorent aussi la capacité des participants à effectuer des rotations mentales (Ehrlich et al., 2006).
3. Troisièmement, les **gestes aident à regrouper et à organiser l'information spatiale** (Kita et al., 2017). Pour tester cette contribution des gestes, Hostetter

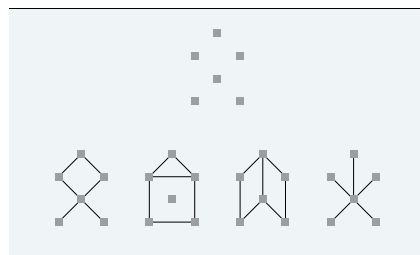


Figure 2: Points isolés ou groupés en formes géométriques présentés aux participants dans l'étude de Hostetter et al. (2007)

et al. (2007), ont demandé à 90 étudiants de l'Université du Wisconsin-Madison (moyenne d'âge: 19,44 ans) de décrire des modèles de points dans deux conditions différentes: dans la première, les participants ne voyaient que les points; dans la seconde, les points étaient reliés en formes géométriques (Figure 2). Les résultats montrent que les participants faisaient plus de gestes lorsque seuls les points étaient disponibles. Les chercheurs en ont déduit que la situation suscitait plus de gestes du fait de sa plus grande complexité.

4. La quatrième fonction des gestes est **d'alléger la charge cognitive de l'élève** en offrant la possibilité « d'exprimer une compréhension d'un concept qui n'a pas été entièrement élaboré à ce moment-là » (Reynolds & Reeves, 2002, p. 457). En effet, la terminologie mathématique non maîtrisée peut être compensée par l'utilisation de gestes (Bikner-Ahsbabs, 2004). Cet aspect ressort également de l'étude de Ng et Sinclair (2015): elle montre que des élèves de l'école élémentaire utilisent les gestes pour donner des informations sur la symétrie avant de pouvoir les donner verbalement.

5. Finalement, **les gestes permettent la conceptualisation et l'expression des concepts acquis ou en construction chez les élèves.** Healy et Fernandes (2011) ont étudié le rôle des gestes en mathématiques chez deux étudiants aveugles de naissance âgés de 14 et 19 ans. Les chercheurs ont montré que le corps, les signes et les artefacts concrets contribuent à la construction et à l'expression des concepts mathématiques. Kim et al. (2011, p. 207), rapportent eux aussi que les élèves « montrent des connaissances conceptuelles à travers leur corps » (p. 209). Ils observent que lorsque l'enseignant demande aux élèves de prédire la trajectoire d'objets se mouvant dans l'espace, les enfants (en première année) la désignent par des gestes sans dire un mot, ceci même lorsque personne n'observe ce qu'ils font. Le geste est donc fait pour soi-même et représente une aide à la conceptualisation.

Où en sont les recherches sur les gestes des personnes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du développement ?

Actuellement, il existe très peu de recherches sur le rôle et l'implication des gestes dans l'apprentissage chez des élèves présentant une déficience intellectuelle. Pourtant, l'utilisation des gestes par les élèves permet de réduire la charge cognitive et d'alléger la mémoire de travail, deux habiletés présentes dans toute résolution de problème. Dans leur étude de cas exploratoire auprès de quatre enfants de l'école secondaire présentant des troubles de l'apprentissage en mathématiques (*Learning Disabilities* [LD]), Hord et al. (2016) ont observé comment les élèves atteints de LD utilisent leurs gestes pour accéder à des concepts mathématiques. Leurs

résultats indiquent que les gestes semblent être particulièrement utiles lorsque les étudiants développent la compréhension d'un nouveau concept, lorsque la mémoire de travail est mise à l'épreuve et lorsque les étudiants doivent traiter simultanément plusieurs informations pour résoudre le problème. Ainsi, « les gestes apportent un soutien supplémentaire aux apprenants pour lesquels l'accès aux informations écrites (papier-crayon) ou aux incitations verbales n'est pas aisé » (Hord et al., 2016, p. 202).

Il existe très peu de recherches sur le rôle et l'implication des gestes dans l'apprentissage chez des élèves présentant une déficience intellectuelle.

Cette recherche souhaite donc relever les défis suivants :

- a) analyser les types de gestes ainsi que leur fonction dans l'apprentissage chez des élèves de 12 à 17 ans présentant une déficience intellectuelle ;
- b) construire une batterie de tâches spatiales afin de permettre aux élèves d'entrer dans des tâches complexes tridimensionnelles (la batterie de tâches élaborées pour cette recherche fait l'objet d'une publication dans la Revue de mathématiques pour l'école : RMé) ;
- c) comparer l'utilisation des gestes dans un groupe expérimental (élèves scolarisés dans des classes de l'enseignement spécialisé ayant une déficience intellectuelle) et chez des groupes contrôles (élèves au développement typique scolarisés dans des classes régulières) ; les résultats sont attendus pour fin décembre 2020.

Références

- Alibali, M. W., Spencer, R. C., & Kita, S. (2004). *Spontaneous gestures influence strategy choice in problem solving* [Papier de conférence]. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia.
- Alibali, M.W. (2005). Gesture in Spatial Cognition: Expressing, Communicating and Thinking About Spatial Information. *Spatial Cognition and Computation*, 5(4), 307-331. https://doi.org/10.1207/s15427633scc0504_2
- Bikner-Ahsbabs, A. (2004, 5-11 juillet). *Interest-dense situations and their mathematical valences. Contribution to the topic study group 24 on students' motivations and attitudes towards mathematics and its study* [Papier de conférence]. 10th international congress for mathematical education, ICME10, Copenhagen.
- De Ruiter, J.-P. (1998). *Gesture and speech production* [Thèse de doctorat non publiée]. Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Edwards, L., Radford, L., & Arzarello, F. (2009). Gestures and multimodality in the teaching and learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 70(2), 91-215.
- Ehrlich, S. B., Levine, S. C., & Goldin-Meadow, S. (2006). The importance of gesture in children's spatial reasoning. *Developmental Psychology*, 42, 1259-1268.
- Eielts, C., Pouw, W., Ouweland, K., Van Gog, T., Zwaan, R. A., & Paas, F. (2018). Co-thought gesturing supports more complex problem solving in subjects with lower visual working-memory capacity. *Psychological research*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s00426-018-1065-9>
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S., Nusbaum, H., Kelly, S. D., & Wagner, S. (2001). Explaining math: Gesturing lightens the load. *Psychological Science*, 12, 516-522.
- Healy, L., & Fernandes, S. H. A. A. (2011). The role of gestures in the mathematical practices of those who do not see with their eyes. *Educational Studies in Mathematics*, 77(2), 157-174.
- Hord, C., Marita, S., Walsh, J. B., Tomaro, T. M., Gordon, K., & Saldanha, R. L. (2016). Teacher and student use of gesture and access to secondary mathematics for students with learning disabilities: An exploratory study. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14, 189-206.
- Hostetter, A. B., Alibali, M. W., & Kita, S. (2007). I see it in my hands' eye: Representational gestures reflect conceptual demands. *Language & Cognitive Processes*, 22, 313-336.
- Kim, M., Roth, W.-M., & Thom, J. (2011). Children's gestures and the embodied knowledge of geometry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1), 207-238.
- Kirk, E., & Lewis, C. (2017). Gesture Facilitates Children's Creative Thinking. *Psychological science*, 28(2), 225-232. <https://doi.org/10.1177/0956797616679183>
- Kita, S., Alibali, M. W., & Chu, M. (2017). How do gestures influence thinking and speaking? The Gesture for Conceptualization hypothesis. *Psychological Review*, 124(3), 245-266. <http://dx.doi.org/10.1037/rev0000059>
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- Menz, P. (2015). *Unfolding of Diagramming*

- and Gesturing between Mathematics Graduate Student and Supervisor during Research Meetings* [Thèse de doctorat, Simon Fraser University]. SFU. <https://summit.sfu.ca/item/15503>
- Ng, O., & Sinclair, N. (2015a). Young children reasoning about symmetry in a dynamic geometry environment. *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 421–434.
- Radford, L. (2008). Why do gestures matter? Sensuous cognition and the palpability of mathematical meanings. *Educational Studies in Mathematics*, 70(2), 111–126.
- Reynolds, F., & Reeve, R. (2002). Gesture in collaborative mathematics problem-solving. *Journal of Mathematical Behavior*, 20, 447–460.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wakefield, E. M., Congdon, E. L., Novack, M. A., Goldin-Meadow, S., & James, K. H. (2019). Learning math by hand: The neural effects of gesture-based instruction in 8-year-old children. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 1–11. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01755-y>

Noémie Lacombe
 Doctorante et collaboratrice scientifique
 Département de Pédagogie Spécialisée,
 Université de Fribourg
 noemie.lacombe@unifr.ch



Prof. Dr. Geneviève Petitpierre
 Professeure ordinaire
 Département de Pédagogie Spécialisée,
 Université de Fribourg
 genevieve.petitpierre@unifr.ch



Prof. Dr. Thierry Dias
 Recteur et Professeur HEP
 Haute Ecole Pédagogique du
 canton de Vaud
 Lausanne
 thierry.dias@hepl.ch



Sara Camponovo et Nicola Rudelli

Le chemin de l'école : un espace de participation citoyenne pour tous les enfants ?

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche menée dans le Canton du Tessin avec sept enfants (de dix à douze ans) à besoins éducatifs particuliers (BEP) qui fréquentent l'école spécialisée. Cette recherche vise à explorer le chemin de l'école comme un possible lieu de participation citoyenne et d'empowerment pour l'enfant. Les données montrent que lorsque les enfants sont conduits à l'école en voiture, la participation à la citoyenneté est très limitée, voire absente. L'enfant devient, pour ainsi dire, un spectateur passif de son déplacement plutôt qu'un acteur et co-construc-teur de cet espace-temps de relation.

Zusammenfassung

Der Artikel stellt die Resultate einer Untersuchung mit sieben Kindern zwischen zehn und zwölf Jahren mit besonderem Bildungsbedarf vor, die im Kanton Tessin eine Sonderschule besuchen. Ziel der Untersuchung ist die Erforschung des Potenzi- als des Schulwegs als möglicher Raum für gesellschaftliche Teilhabe und Empowerment des Kindes. Die erhobenen Daten zeigen auf, dass die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern, die mit dem Auto zur Schule gefahren werden, sehr eingeschränkt bzw. quasi inexistent ist. Das Kind schaut in diesen Fällen bei seiner eigenen räumlichen Bewegung nur passiv zu, statt als Akteur den beziehungsförderlichen Raum und die Zeit des Schulwegs aktiv mitzugestalten.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2020-06-07

La participation citoyenne à mesure d'enfant

Les enfants, avec la reconnaissance de leurs droits en 1989 avec la Convention internationale des droits de l'enfant de l'ONU (CDE), sont désormais considérés comme des acteurs à part entière dans les contextes et les environnements physiques et sociaux dans lesquels ils et elles évoluent.

Dès lors, une redéfinition des contours du concept de citoyenneté s'avère nécessaire pour ne pas restreindre ce terme uniquement à la « catégorie d'adultéité » (Gaudet, 2018, p. 9) et pour pouvoir l'appliquer à toute catégorie d'agents sociaux. La citoyenneté ne doit pas se réduire à la seule participation politique, qui s'exprime par l'aptitude au vote, mais elle doit être conçue de manière plus large, en incluant également les pratiques so-

ciales exercées par tous les citoyens, à savoir les adultes et les enfants. La participation citoyenne des enfants ne s'exprime pas sous la même forme que celle des adultes, en raison de la progression constante de leurs capacités et de leur interdépendance face au monde des adultes. Pour mieux comprendre comment les enfants vivent leur participation sociale, il est primordial d'explorer les situations du quotidien de ces jeunes acteurs, à travers l'observation de leurs pratiques, mais également en leur donnant la parole (Christensen & James, 2008; James, Jenks, & Prout, 1999; Mayall, 2002; Ross, 2007).

Dans le cadre du projet de recherche *Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*, financé par le Fonds national suisse (FNS) de

la recherche scientifique¹, un module porte sur les expériences vécues sur le chemin de l'école par des enfants qui fréquentent l'école spécialisée. L'objectif est d'étudier en quoi et comment le déplacement entre le domicile et l'école rejoue les enjeux de la participation citoyenne pour ces usagers et comment l'enfant, tout au long de son trajet et par sa relation avec l'entourage et l'environnement, développe son empowerment en tant qu'acteur social.

L'inclusion scolaire au Tessin

En 2014, la Suisse a ratifié la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), qui reconnaît à chaque individu le droit à l'éducation indépendamment du degré de sa difficulté, et s'est engagée à garantir un système éducatif inclusif (art. 24, al. 1). Des différences d'implémentation de la scolarité inclusive sont visibles sur le territoire suisse, en partie à cause de l'absence d'une ligne politique et publique commune aux cantons (Association Humanrights, 2018).

Au Tessin, les classes d'école spécialisée accueillent principalement des élèves au bénéfice d'une reconnaissance de la part de l'assurance invalidité (AI). Elles représentent la mesure de prise en charge spécialisée la plus massive parmi les différentes mesures d'accompagnement et de soutien prévues par le système scolaire du canton. Les classes spécialisées sont en principe insérées dans les bâtiments scolaires communaux et cantonaux

de l'école régulière. Cette insertion facilite et encourage les interactions entre enfants avec ou sans BEP, tout en offrant un contexte de confrontation directe aux diversités qui caractérisent notre société (Crescentini & Zuretti, 2019; Giovannini & Mainardi, 2019).

Quelles sont les expériences vécues sur le chemin de l'école par des enfants qui fréquentent l'école spécialisée ?

Les interactions entre élèves ne se passent pas uniquement à l'école, mais elles peuvent naître et se cultiver dans des espaces plus informels et investis quotidiennement par les enfants, tels que le chemin de l'école et les parcs publics.

Le chemin de l'école est ici, conçu comme un tiers-lieu (Oldenbourg, 1999). Il incarne la perméabilité entre les deux sphères principales et complémentaires de la vie d'un enfant (école et maison). Durant ce trajet, l'enfant n'assume ni le statut d'élève ni celui d'enfant attendu à la maison (Bing & Monnard, 2015). Il joue le rôle d'acteur principal et participe à la création de son monde par ses pratiques, ses interactions et sa progressive autonomisation. Le chemin de l'école désigne donc un interstice intéressant pour investiguer les expériences enfantines, observer comment l'enfant co-construit cet espace et voir quels sont les bénéfiques (sociaux, éducatifs, psychologiques, cognitifs) qu'il peut en tirer.

Méthode

Deux classes d'école spécialisée ont fait l'objet d'études de cas. Au total, l'échantillon compte sept élèves, deux filles et cinq garçons âgés de dix à douze ans, qui cheminent seuls ou en compagnie de leurs camarades entre leur domicile et l'école. Par-

¹ Requête n° CR1111_166050 déposée par Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » auprès du Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID) du Fonds national suisse (FNS).

mi eux, deux se rendent à l'école à pied, les cinq autres sont accompagnés en voiture par un service de taxi.

Les classes d'école spécialisée ne sont pas présentes dans toutes les communes, ce qui oblige une grande partie des élèves à réaliser des déplacements importants. Les chemins de l'école varient donc en fonction de la distance, du moyen de transport utilisé ainsi que de l'organisation générale des services. Plus précisément, le déplacement entre le domicile et l'école est administré au niveau cantonal : un service de taxi est organisé pour les enfants à BEP qui habitent loin de leur lieu de scolarité. Si d'une part ce service relève du droit à l'éducation (art. 28, CDE), cela a un impact significatif, comme nous le monterons ci-après, sur les expériences des enfants le long de leur déplacement et, au sens plus large, de leur participation à la communauté.

Pour recueillir et explorer les vécus des enfants lors de ce trajet, trois activités ont été proposées aux participants : 1) la réalisation et la description par les enfants d'un dessin représentant leur trajet quotidien entre la maison et l'école ; 2) un « entretien mobile » individuel réalisé avec les enfants pendant leur déplacement ; et 3) un exercice de classification d'images en groupe (*Diamond Ranking*) (Clark, Laing, Tiplady, & Woolner, 2013). Fondée sur une approche mosaïque (Clark, 2010), cette triangulation d'outils méthodologiques a permis, à chaque étape, de faire émerger des points différents et complémentaires relatifs aux représentations du chemin de l'école.

Résultats principaux : le chemin de l'école, un lieu de participation citoyenne ?

Les récits des enfants témoignent d'une diversité de vécus tout au long du trajet entre

la maison et l'école et font apparaître des données divergentes qui méritent d'être analysées séparément.

Alex² (10 ans) parcourt son chemin à pied, quatre fois par jour, en l'absence de ses parents. C'est pour lui un moment important de partage d'expériences avec d'autres enfants fréquentant la même école et habitant le même quartier. De nouvelles amitiés se sont ainsi créées et ont permis à l'enfant, suite à son déménagement, de s'intégrer plus facilement dans la vie du quartier. Par exemple, en faisant son chemin en totale autonomie, Alex a pu tisser des liaisons amicales avec les charpentiers qui travaillent sur la route à côté de sa maison. Lors de notre entretien mobile, l'enfant explique qu'il aime s'arrêter pour voir comment les travaux avancent et discuter avec les adultes qui lui ont attribué le surnom de « maire du quartier ».

Travailleur : « *C'est le maire lui. Il nous surveille toujours !* »

Alex : « *Oui parce que je le connais lui. C'est un ami à mon père...* »

Il m'a promis qu'un jour je peux essayer de conduire le trax. »

(Alex, 10 ans)

Fabio (12 ans) se rend à l'école à pied et en compagnie de son petit frère. Il raconte qu'il aime bien faire le trajet sans les adultes, car il peut marcher à son rythme, parler avec d'autres enfants de l'école et explorer son quartier. Pendant l'entretien, Fabio détaille les éléments les plus importants sur son chemin, qui sont devenus des repères pour lui (p. ex. le supermarché, le patrouilleur, le magasin de fleurs, etc.). Lorsque nous passons devant une maison, il s'arrête pour me

² Pour garantir l'anonymat des participantes et participants, les prénoms qui figurent ici sont fictifs.

montrer qu'il y a deux tortues dans le jardin. Fabio dit qu'il s'arrête souvent pour les regarder et lorsque la propriétaire est là, il parle aussi avec la dame.

Fabio : *« Celle-ci c'est la maison des tortues. Je vois toujours qu'elles mangent. »*

Adulte : *« Tu leur donnes aussi à manger ? »*

Fabio : *« Non elles mangent toujours. »*

Adulte : *« Tu connais leurs prénoms ? »*

Fabio : *« Non... j'ai oublié. Mais je les vois toujours quand je passe par ici ! »*

(Fabio, 12 ans)

Ces extraits témoignent que, dans nos cas particuliers, la citoyenneté sur le chemin de l'école s'exprime principalement par les relations que l'enfant tisse avec la communauté de son quartier. La mobilité douce contribue à la construction et au renforcement de l'appartenance sociale et de l'environnement. Grâce à des rencontres informelles avec d'autres enfants et le voisinage ainsi que ses interactions avec les animaux, l'enfant participe activement à la vie de son entourage, il découvre son quartier, il se l'approprie et il apprend à faire avec. L'enfant, en tant qu'acteur social, joue « un rôle actif dans son intégration sociale » (Malatesta & Golay, 2009, p. 6) et participe activement à la structuration de sa communauté.

Des résultats différents sont observés lors d'entretiens menés avec les enfants qui parcourent le trajet en voiture. Deux prémisses sont à retenir : 1) le service taxi est organisé exclusivement pour les élèves fréquentant l'école spécialisée qui habitent loin, c'est-à-dire dans une autre commune de celle de l'école fréquentée par l'enfant. Par conséquent, les élèves de classe spécialisée partagent entre eux les trajets sco-

laire ; 2) avant leur arrivée dans la classe d'école spécialisée, les participants à l'étude ont tous, sauf un, suivi une scolarisation ordinaire dans les écoles de leur village. Les déplacements étaient plus courts et souvent les enfants se déplaçaient à pied ou à vélo. La nouvelle organisation du chemin de l'école a eu un impact sur la participation effective de l'enfant au sein de la communauté : les occasions de rencontres avec d'autres personnes sur le chemin sont limitées à la seule présence du chauffeur de taxi. Cet aspect ressort à plusieurs reprises dans le discours des enfants :

« J'aimerais faire mon chemin avec d'autres enfants, car je veux connaître d'autres personnes. »

(Yari, 10 ans)

En continuant notre conversation avec cet enfant, nous comprenons que le déplacement en voiture ne favorise pas sa participation à la vie sociale : les contacts avec d'autres élèves ou adultes se font principalement pendant la récréation, lors de l'arrivée à l'école ou à midi quand les enfants se rendent à la cantine communale de l'école. Plus tard, l'enfant explique qu'il préférerait son ancienne école, car il pouvait s'y rendre à pied ou à vélo et faire le trajet avec ses meilleurs amis (des amis du quartier et non pas des camarades de classe).

Kevin (11 ans) explique lui aussi regretter le trajet des années précédentes, car pour lui cela était un moment privilégié, de totale autonomie, où il pouvait raconter des secrets à son ami. Il explique que le parcours était beaucoup plus court que le voyage actuel en voiture, qui dure environ 30 minutes. La durée et le manque d'attractivité de la situation sont des éléments évoqués négativement et à plusieurs reprises par les enfants qui utilisent le service du taxi.

« [...] je m'ennuie quand il est trop long ! »

(Kevin, 11 ans)

« Il est très, trop long mon chemin ! »

(Roberta, 11 ans)

Nous constatons donc que le fait de faire chaque jour et à plusieurs reprises le même parcours, en compagnie des mêmes personnes (compagnie qui n'est pas le fruit d'un choix personnel et réciproque), devient quelque chose de routinier et de fatigant pour ces enfants. Le manque d'éléments attrayants sur le trajet de ces élèves est aussi ressorti dans leurs dessins : les représentations du chemin de l'école, par rapport aux dessins des enfants qui se déplacent à pied sur le trajet, sont pauvres de détails. On observe l'absence d'information de ce qu'ils et elles voient et font durant le trajet. Ces résultats concordent également avec les conclusions de certaines études au niveau national (Hüttenmoser, 2004) et international (Wright, 2007) portant sur l'analyse de dessins d'enfants. Les travaux montrent que ces derniers sont le miroir de ce qu'ils et elles vivent et observent dans leurs expériences quotidiennes : si celles-ci sont vécues de manière passive, l'enfant retient plus difficilement des souvenirs et des émotions à transposer sur un dessin. Au contraire, les représentations d'enfants qui s'engagent activement dans leur routine témoignent l'importance des diverses expériences vécues et des émotions ressenties.

Conclusion

Notre objectif était d'explorer en quoi et comment le chemin de l'école favorise la participation citoyenne des enfants. Les données montrent que selon l'organisation du chemin de l'école et plus précisément la modalité de déplacement, la qualité de participation de l'enfant au sein de sa communauté varie no-

tablement. Pour les enfants qui vont à pied, le chemin de l'école offre des moments de rencontres, de partages et de découvertes qui permettent à l'enfant de jouer le rôle d'acteur social. Les interactions avec l'entourage et l'environnement contribuent au développement de l'enfant : une plus grande autonomie, une prise de responsabilité et de nombreuses compétences (spatiales, physiques, etc.) sont acquises de manière informelle tout au long de ce trajet. À l'inverse, pour les enfants qui sont conduits à l'école en voiture, ce déplacement représente une sorte de « boîte fermée » où l'enfant joue le rôle de spectateur passif. Ce type d'encadrement formel rend plus difficile pour l'enfant de vivre activement son trajet : il limite les opportunités de libre choix, de prise de décision et d'expérimentation de l'autonomie, tous ces facteurs environnementaux affectant la participation sociale (Verdonschot, de Witte, Reichrath, Buntinx, & Curfs, 2009).

Références

- Association Humanrights (2018). *Où en est l'éducation inclusive en Suisse ?* www.humanrights.ch/fr/droits-humains-suisse/interieure/groupes/handicapes/education-inclusive-suisse
- Bing, J.-B., & Monnard, M. (2015). *Sur le chemin et dans l'école*. www.espacetemps.net/en/articles/sur-le-chemin-et-dans-lecole
- Christensen, P. M., & James, A. (2008). *Research with children: perspectives and practices* (2nd Ed.). Routledge.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L., & Woolner, P. (2013). *Making connections: theory and*

- practice of using visual methods to aid participation in research.* Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University. https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/190964/23811F02-9772-42F3-B124-AD0830449ED7.pdf
- Convention relative aux droits de l'enfant; RS 0.107, RO 1998 2055. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html
- Convention relative aux droits des personnes handicapées; RS 0.109, RO 2014 1119. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html
- Crescentini, A., & Zuretti, C. (2019). *Classi inclusive in Ticino – Studi di caso.* Centro innovazione e ricerca sui sistemi educative.
- Gaudet, S. (2018). Introduction : citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, 80, 4-14. <https://doi.org/10.7202/1044106ar>
- Giovannini V., & Mainardi, M. (2019). *Docenti di classi/sezioni inclusive: condividere e confrontarsi per evidenziare e capitalizzare l'innovazione.* Rapporto di ricerca su mandato: Sezione delle scuole comunali/Ispektorato VI Circ. Scuole comunali e Sezione della Pedagogia speciale. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (giugno 2019).
- Hüttenmoser, M. (2004). *Scendi e vivi. L'importanza del percorso casa-scuola. Un'analisi basata sui disegni dei bambini.* www.kindundumwelt.ch/_files/TessinScendiVivi.pdf
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood.* Polity Press.
- Malatesta, D., & Golay, D. (2009). *L'enfant dans la Cité. Enjeux de reconnaissance, enjeux de citoyenneté, enjeux de travail social. Les « tweens » (9-12 ans) à Lausanne et Bussigny.* www.eesp.ch/uploads/tx_ard/rapport.pdf
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from children's lives.* Open University Press.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2nd Ed.). House.
- Ross, J. (2007). 'My Journey to School ...': Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. *Children's Geographies*, 5(4), 373-391.
- Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. G. (2009). Impact of environmental factors on community participation of persons with an intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1), 54-64.
- Wright, S. (2007). Young children's meaning-making through drawing and «telling»: Analogies to filmic textual features. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(4), 37-48.

Sara Camponovo
Doctorante FNS

Haute école pédagogique du Valais
(HEP-VS) & Centre interfacultaire
en droits de l'enfant
Université de Genève (UNIGE;
Campus Valais)
sara.camponovo@unige.ch



Nicola Rudelli

MA Pédagogie Spécialisée
DFA-SUPSI, Centro di competenze Bisogni
Educativi Scuola e Società (CCBESS)
nicola.rudelli@supsi.ch



Agenda et formation continue

AOÛT 2020

26.-27.08.2020

Berne

Congrès INSOS 2020 – SeulEnsemble

insos.ch/agenda/seulensemble

31.08.-02.09.2020

Bienne

Congrès 2020 de la Société suisse pour la recherche en éducation – Les savoirs au carrefour de la recherche, des pratiques et de la formation

Ce congrès invite les chercheurs à questionner, dans le champ de l'éducation, les savoirs situés au carrefour de la recherche, des pratiques et de la formation. Il s'avère que ces savoirs sont pluriels (connaissances, aptitudes, attitudes, capacités, compétences, etc.), tant au niveau de la recherche que des pratiques ou de la formation. L'articulation entre ces différents types de savoirs constitue un enjeu central dans un contexte éducatif en constante évolution et dans un monde en phase d'accélération. En outre, des individus, des groupes d'individus ou des institutions peuvent montrer une forme de résistance ou un ordre de prévalence entre ces différents savoirs.

events.hep-bejune.ch/fr/events/SSRE-Congres-2020/Presentation.html

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

SEPTEMBRE 2020

24.09.2020

Petit-Lancy (GE)

ASA-Handicap mental – Colloque « Tu es canon. Pour un manifeste de la mode inclusive »

La mode inclusive expérimente un design adapté aux différents types de handicap et ne se cantonne pas à habiller un modèle idéal auquel il faut se conformer, mais soutient le corps social dans son ensemble. En se faisant écho d'un changement sociétal en cours, ce colloque se propose de l'amplifier en donnant la parole aux personnes et aux organismes issus des milieux de l'art, de la mode et de la formation, engagés dans ces démarches innovantes.

www.asahm.ch/post/colloque-tu-es-canon-pour-un-manifeste-de-la-mode-inclusive

OCTOBRE 2020

08.10.2020

Lausanne

Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue – Symposium: Neuropédagogie de la vision: de la perception à la cognition

Comment les découvertes neuroscientifiques et les applications pédagogiques peuvent-elles se rejoindre ? Le symposium se propose de répondre à cette question par des présentations thématiques organisées par paires d'orateurs, neuroscientifiques et pédagogues.

www.ophtalmique.ch/cphv

19.-20.10.2020

Reporté en 2021 !

Lausanne

LISIS et HEP-VD – Colloque international « L'inclusion au-delà des murs de l'école »

L'inclusion scolaire soutient que l'accès à l'éducation et à des services éducatifs de qualité sont des droits humains et qu'ils sont les points de départ à la construction d'une société plus juste. Dans cette configuration, le projet d'accueillir tous les enfants au sein de l'école se conjugue à celui de rendre accessibles dans une égale mesure les différentes offres éducatives formelles et non formelles. Certains terrains éducatifs auparavant cloisonnés se retrouvent alors à devoir faire ensemble afin de satisfaire aux exigences du projet d'une communauté éducative élargie.

www.hepl.ch/cms/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/inclusion-au-dela-des-murs.html

En raison de l'épidémie du **Covid-19**, de nombreuses formations et manifestations ont été déplacées ou annulées. Les manifestations et formations sont présentées sous réserve. Pour plus d'informations, visitez notre site : www.csp.ch/formation-continue

Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations : www.csp.ch/annoncer-un-evenement

Livres



Tschopp, F. (2020)

Le geste de Fernand Deligny. L'éducation aux prises avec les mots

Genève : Éditions IES

Françoise Tschopp interroge la singularité du parcours de Fernand Deligny, à la manière dont celui-ci révélait les cartes retraçant les cheminements des enfants autistes. Chaque étape de ce parcours fut un point de rupture ou le moyen d'ouvrir des perspectives pour le travail social et l'éducation spécialisée. Fernand Deligny a établi son œuvre éducative en laissant de côté les carcans institutionnels de son temps, et en édifant des milieux de vie, des dispositifs d'existence ou des réseaux de relations lui permettant de faire *cause commune* avec les enfants marginaux. Cet ouvrage est le témoignage d'une rencontre qui s'est tenue en juillet 1987 et à partir de laquelle Françoise Tschopp a tiré le fil d'une transmission en faisant place aux méthodes radicales et exploratoires de Deligny qui jamais ne posent la réalité de l'enfance en termes de déficit, et qui prêtent une attention salutaire à ses *moindres gestes*.



Rouzel, J. (2020)

La relation d'aide en éducation spécialisée

Paris : Dunod

La fin de l'État providence et des politiques sociales qu'il rendait possible est l'occasion d'un retour en force de « la psychologie positive » dans l'accompagnement des populations fragiles. La relation d'aide a de fait une histoire ancienne, et notamment aux États-Unis, où l'individu est tenu pour seul responsable de la réussite de son développement. L'utilisateur étant désormais d'abord un citoyen (avec ses droits... et ses devoirs), il n'est plus tant question de compenser, voire soigner, ses fragilités, que de l'aider à se réaliser. L'ouvrage prend acte de ce tournant en travail social. Il replace ces nouvelles pratiques dans le contexte de l'approche classique, sociale et psychanalytique, de l'accompagnement en action sociale, pour en noter les apports positifs, et pour proposer des garde-fous afin de se prémunir de dérives graves.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



Fournier, J. (2020)

Expériences du handicap et de la sexualité. Entendre, comprendre pour penser et agir

Toulouse : Érès

La liberté de connaître une vie intime, amoureuse, sexuelle participe, pour chacun d'entre nous, de la construction de soi et de l'édification de relations interpersonnelles. Ces expériences ne sont pourtant pas également accessibles à tous.

Concernant l'intimité, la vie amoureuse et la sexualité, l'écart entre le discours des personnes en situation de handicap et celui des professionnels qui les accompagnent interroge le contexte de vie et de travail au sein des établissements médico-sociaux et les aspirations de ceux qui y résident. Dans ces établissements, organisés selon des principes de vie collective et d'accompagnement, quels espaces de liberté et d'intimité sont-ils ouverts pour les personnes qu'ils accueillent ? Issu d'une recherche de terrain, l'ouvrage donne la parole aux personnes en situation de handicap et aux professionnels qui cheminent à leurs côtés. Quelle diversité d'approches et de pratiques leur propos révèlent-ils ?

Ressources

Revue: *Spirale*. Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales (2020, N° 65-1 et 65-2)



Il ne faut pas moins de deux numéros à cette revue de recherche en éducation pour aborder la question complexe de la formation des enseignants dans le cadre d'une école inclusive. Au niveau des formations initiale et continue, il semble que les enseignants ne soient pas suffisamment formés et préparés pour faire face à des classes toujours plus diversifiées. Ce numéro double propose de comparer les différents contextes (politiques, pédagogiques, etc.) dans des pays où se déploient l'école inclusive. www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education.htm

Revue: *Pages Romandes*. Mise en œuvre de la convention (Mars 2020)

Ce numéro explore la mise en œuvre et l'application des différents articles de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées. www.pagesromandes.ch

Revue: *ANAE*. Prévenir les troubles de développement du langage en collaborant dans les milieux éducatifs: l'orthophonie en petite enfance et en milieu (pré)-scolaire (2019, 164)

La prévention des troubles du langage est un enjeu important en termes de santé publique et d'éducation. En raison du lien entre les habiletés langagières précoces et les apprentissages, mais aussi de l'impact du langage sur le développement émotionnel et social de l'enfant, le langage peut être considéré comme un indicateur plus global du bien-être de l'enfant. www.anae-revue.com

Revue: *Sciences Humaines*. L'autisme en 10 questions (Mai 2020, N° 325)



La revue *Sciences Humaines* a sorti un numéro spécial consacré à l'autisme. Elle fait le point et répond à dix questions actuelles sur l'origine du trouble, sa prévalence, l'inclusion scolaire et professionnelle, etc. www.scienceshumaines.com/l-autisme-en-10-questions_fr_758.htm

Revue: *Actualité Sociale*. Participation des personnes en situation de déficience intellectuelle (Avril 2020)



De nombreux obstacles freinent encore le respect des droits des personnes en situation de handicap, pourtant inscrits dans la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Concrétiser le droit à la participation par la création de groupes de parole où faire vivre l'autodétermination, améliorer l'accès à la sexualité par le développement de guides de bonnes pratiques pour les institutions, mettre en place des logements adéquats selon les besoins des personnes concernées ou encore transformer le monde du travail afin que la diversité soit valorisée. <https://avenirsocial.ch/publikationen/actualitesociale/ueber-actualitesociale>

Revue: *Sécurité Sociale CHSS*. Assurance-invalidité et choix autodéterminé du logement (Mars 2020, N° 1)

Deux articles de la revue de l'Office fédéral des assurances sociales abordent la question du choix du logement pour les personnes en situation de handicap. Le premier aborde l'état des lieux des différentes structures et offres dans les cantons et il analyse les différents

modèles de financement. Le second revient sur le colloque qui a eu lieu sur ce thème en décembre 2019 à Berne et aborde la question délicate de l'autodétermination dans le choix du logement. www.soziale-sicherheit-chss.ch/fr/editions-dossiers

CIIP – Vers une éducation numérique (janvier 2020, N° 5)

Le dossier du dernier bulletin de la Conférence intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) aborde la question du numérique à l'école à travers des articles sur la formation des enseignants, la mise en œuvre du plan d'action en faveur de l'éducation numérique ou l'éducation aux médias. Concernant l'enseignement spécialisé, un article aborde l'importance des technologies d'aide pour les élèves ayant de besoins éducatifs particuliers. www.cip.ch/La-CIIP/Portrait/Bulletins-CIIP/Bulletins-CIIP

Guide – Pour des soins accessibles

CoActis Santé est une association qui agit en faveur de l'accès aux soins pour tous en prenant en compte les besoins des personnes les plus vulnérables. Elle propose deux outils en ligne : *SantéBD* – déjà présenté dans la Revue – fournit des outils pédagogiques conçus pour tous, pour mieux comprendre la santé, avoir moins peur et mieux communiquer durant les consultations médicales (www.santebd.org) ; *Handi-connect* est un site « ressources » destiné aux professionnels de la santé afin de les accompagner dans l'accueil et dans une prise en charge de qualité des patients en situation de handicap (www.handi-connect.fr).

Internet – Accessibilités des médias sociaux

Bien souvent, les informations publiées sur les réseaux sociaux ne sont pas accessibles à tous. Ce site propose des règles, des astuces, des vidéos et des check-list pour que les personnes en situation de handicap puissent aussi profiter des contenus publiés sur Facebook, Twitter ou Instagram. www.amitele.ca/accessibilite-des-medias-sociaux

Guide – Dossier de veille de l'IFÉ : Travailler en partenariat à l'école (Avril 2020, 134)

À travers de nombreux exemples, ce dossier de veille examine les différentes dimensions du partenariat à l'école, en premier lieu dans le cadre plus large des politiques publiques. En plus de l'évocation des questionnements sur la mise en place des partenariats, ce dossier s'intéresse également aux jeux de pouvoir dans lesquels sont pris les partenaires et à la difficile construction du sens éducatif nécessaire à cette action conjointe que représente le partenariat à l'école. veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/134-avril-2020.pdf

INSOS – Manuels de culture générale pour les apprentis-e-s FPra

INSOS publie cinq manuels d'enseignement de la culture générale pour enseigner aux apprentis FPra les compétences de base sur des sujets essentiels comme les loisirs, la mobilité, la gestion de l'argent, le fonctionnement de la politique en Suisse, etc. www.insos.ch/prestations/formation-fpra/manuels-et-attestations-fpra

UNAPEI – Personnes handicapées intellectuelles et vie affective et sexuelle. Liberté, égalité, intimité

Ce livret, principalement destiné aux professionnels et à la gouvernance associative, apporte des éléments de réponse pour lever les zones d'ombre qui pourraient subsister sur la thématique de la sexualité des personnes avec une déficience intellectuelle. Comment accompagner au mieux ces personnes sur le chemin de l'autodétermination en matière de vie affective et sexuelle ? Comment appréhender certains sujets délicats comme l'assistance sexuelle ou la parentalité ? Quelles sont les pratiques en œuvre, aujourd'hui, dans les associations, pour garantir le droit à l'intimité ? www.unapei.org/wp-content/uploads/2019/12/Guide_VAS_INTERACTIF-1.pdf

Recommandation de bonne pratique – Troubles du neurodéveloppement : Repérage et orientation des enfants à risque

Cette recommandation de la Haute autorité de santé (France) sur le repérage et l'orientation des enfants à risque de troubles du neurodéveloppement (TND), regroupe notamment les handicaps intellectuels, les troubles de la communication, les troubles du spectre de l'autisme (TSA), les troubles spécifiques des apprentissages, le déficit de l'attention, l'hyperactivité et certains troubles moteurs. www.has-sante.fr/jcms/p_3161334/fr/troubles-du-neurodeveloppement-reperage-et-orientation-des-enfants-a-risque#toc_1_1_1

Catherine Roulet et Anne-Gaëlle Masson

De la Loi sur la pédagogie spécialisée au Concept 360

Permalink : www.szh-csps.ch/r2020-06-08

En septembre 2015, le Grand Conseil vaudois a accepté la Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS). Les discussions ont été longues, voire ardues, et il a fallu beaucoup de ténacité pour faire admettre l'idée de l'intégration d'enfants différents, en argumentant notamment que ceux-ci ne feraient pas baisser le niveau de la classe et qu'ils pourraient même être un vecteur du développement des valeurs de solidarité entre les enfants. Cette loi a finalement été approuvée et est entrée en vigueur quatre ans plus tard.

Début 2019, la conseillère d'État Cesla Amarelle, cheffe du Département de la Formation, de la Jeunesse et la Culture (DFJC) a mis en consultation le Règlement d'application de la LPS. Profitant de cette application et réalisant la diversité des élèves à besoins spéciaux, elle a décidé de promouvoir un système global de soutien pédagogique spécialisé aux élèves en ayant le plus besoin, et c'est ainsi qu'est né le Concept 360.

Concernant le Règlement d'application, nous estimons que les écoles spécialisées et ordinaires devraient collaborer plus étroitement afin de favoriser l'intégration totale ou partielle des enfants en situation de handicap vers l'école ordinaire et ainsi

développer les échanges de compétences entre ces deux systèmes.

Le Concept 360 a pour but de ne laisser aucun enfant sur le bord du chemin ; pourtant l'enfant avec déficience intellectuelle est peu cité, d'où notre inquiétude. Le risque existe que les professionnel-le-s de la scolarité, par manque de connaissance, puissent ne pas favoriser leur intégration, ces enfants étant minoritaires dans l'école ordinaire. Nous demandons que le DFJC s'engage encore plus clairement en faveur de l'intégration, sachant que ces enfants différents peuvent avoir un effet bénéfique aussi sur le groupe classe. Nous insistons également sur l'intégration partielle qui apparaît peu dans le Concept 360 et constitue pourtant souvent une solution favorable pour ces enfants. Cela permettrait une meilleure collaboration entre deux systèmes scolaires qui ne demandent qu'à travailler ensemble. Enfin, notre dernier souhait serait que les écoles spécialisées développent un étroit partenariat avec les autorités communales dans le cadre de l'accueil parascolaire et, pourquoi pas, pour les fêtes de fin d'année scolaire ?

Nous ne savons pas si nos demandes seront entendues. Néanmoins si les élèves que nous défendons, certes minoritaires dans le système scolaire ordinaire, sont mieux pris en compte, ils s'intégreront très certainement plus facilement dans le monde professionnel. Notre société doit absolument comprendre que, si tous les jeunes ne sont pas égaux au départ, la société a un rôle à jouer pour limer les différences et donner sa place à chacun-e.

*Catherine Roulet, Co-présidente d'insieme Vaud
catherinerouletk@gmail.com*

*Anne-Gaëlle Masson, Secrétaire générale d'insieme Vaud
agmasson@insiemevaud.ch*

Thèmes 2020

Revue suisse de pédagogie spécialisée

N.	Mois	Thème	Délaï de rédaction
1	Mars, avril, mai	Participation citoyenne	01.12.2019
<p>Déficience intellectuelle et citoyenneté sont des termes qui s'excluent encore malgré la ratification de la Convention de l'ONU relative au droit des personnes handicapées. Quelles sont les possibilités de participation citoyenne des personnes avec une déficience intellectuelle aussi bien dans la société que dans la communauté ? Qu'en est-il du droit de vote, de l'éligibilité, de l'accessibilité, de la formation d'opinion politique ? Quelles sont les possibilités d'<i>empowerment</i> et d'autodétermination dans cette optique de la participation citoyenne ?</p>			
2	Juin, juil., août	Compensation des désavantages	01.02.2020
<p>La compensation des désavantages comprend les mesures individuelles qui permettent d'éviter ou de diminuer les difficultés que les élèves et apprenants en situation de handicap peuvent rencontrer. Il s'agit d'adaptations formelles des conditions d'apprentissage ou d'examen, sans modification des objectifs d'apprentissage ou de formation. Quels sont concrètement les outils et les modalités de réalisation de la compensation des désavantages ? Est-ce que tous les apprenants y ont droit, aussi les élèves avec une déficience intellectuelle ? Quelles sont les différentes pratiques cantonales au primaire, secondaire I et II ? En quoi la compensation des désavantages se distingue de la pédagogie différenciée ?</p>			
3	Sept., oct., nov.	Difficultés et troubles du comportement à l'école	01.05.2020
<p>Les comportements problématiques des élèves sont régulièrement et de plus en plus évoqués comme un facteur de dérangement et de stress par les enseignants de classe ordinaire. La prise en charge liée aux comportements problématiques est en augmentation et pousse les institutions scolaires à développer de nouveaux cadres et modes de prévention, d'intervention, voire de sanction.</p>			
4	Déc., janv., fév. (2021)	Alimentation et handicap	01.08.2020
<p>Les repas rythment notre quotidien et, de manière générale, la nourriture assouvit nos besoins physiologiques et promeut notre santé lorsqu'elle est variée et équilibrée. Synonyme de plaisir pour certains, de difficulté, de contrainte, voire de calvaire pour d'autres, l'alimentation ne nous laisse que rarement indifférents. Qu'en est-il pour les personnes en situation de handicap ? Ce numéro s'intéresse à cette thématique et ses diverses facettes.</p>			

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



MAR 31.8. et MER 1.9.2021
À BERNE sur le **SITE DE VONROLL**

APPEL À CONTRIBUTION
1.8. - 8.11.2020 : csps.ch/congres

L'ÉDUCATION INCLUSIVE –
Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore ?

Au cours des 15 dernières années, le taux de séparation scolaire a diminué de moitié en Suisse. L'éducation inclusive est devenue une réalité pour un grand nombre d'apprenant-e-s ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. Cependant, l'intégration se heurte encore à des limites. Lors du 12^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée, les partenaires de l'éducation discuteront de ces obstacles sur le chemin vers une éducation pour tous et des éventuelles solutions.