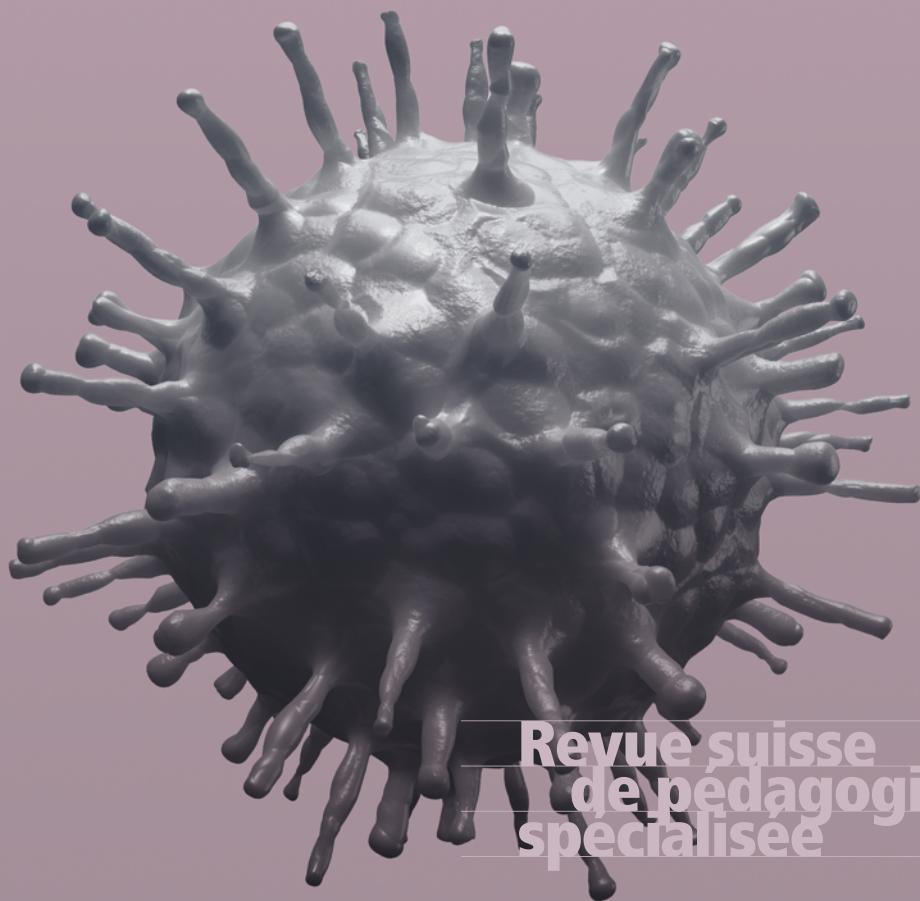




# Impacts de la COVID-19 sur la pédagogie spécialisée

- Comportements sociaux d'enfants avec déficience visuelle
- Projet « Ensemble on est plus fort »



# Sommaire

Romain Lanners <b>Éditorial</b>	3
<b>Tour d'horizon</b>	4
<b>D'une revue à l'autre</b>	6

## DOSSIER

---

Giona Di Poi, Daniel Dukes, Michel Tran et Andrea C. Samson <b>Comment les familles d'enfants avec besoins éducatifs particuliers ont vécu la crise de la COVID-19</b>	9
Xavier Conus et Héloïse Durler <b>L'inclusion, oubliée de la crise ? Les élèves à besoins éducatifs particuliers prétérités par une « école à la maison »</b>	19
Geneviève Piérart, Alida Gulfi et Dolores Angela Castelli Dransart <b>Vulnérabilité et résilience des personnes en situation de handicap dans la pandémie de la COVID-19</b>	26
Romane Businger, Tobias Herminjard, Rachel Macheret, Christelle Mauron, Mélanie Singha et Geneviève Piérart <b>Le confinement, une occasion de repenser l'accompagnement des personnes en situation de handicap</b>	33
Verena Baumgartner <b>L'impact du confinement sur le milieu institutionnel spécialisé</b>	39
<b>Documentation du dossier</b>	43

## VARIA

---

Valérie Caron, Cindy Diacquenod, Valérie Melloul et Nicolas Ruffieux <b>Évolution des comportements sociaux d'enfants d'âge préscolaire avec déficience visuelle</b>	44
Isabelle Betrisey et Philippe Gay <b>Comment développer les compétences recommandées par Swissuniversities en matière de pédagogie spécialisée dans la formation initiale des enseignants ordinaires ?</b>	53

## TRIBUNE LIBRE

---

Anne Rodi <b>Surfer sur la vague COVID-19</b>	66
<b>Agenda/Formation continue/Livres/Ressources</b>	61
<b>Impressum</b>	5

Romain Lanners

## Avec la COVID-19, le retour de l'exclusion ?

Depuis une année, le coronavirus chamboule notre quotidien. Les confinements successifs nous confrontent au home-office, à l'école à distance, à la fermeture des commerces non essentiels, à l'isolement des institutions spécialisées ou des EMS et à la réduction massive de nos activités sociales, culturelles et sportives. La transformation numérique nous fournit des outils, comme les vidéoconférences, les plateformes d'apprentissage, les magasins virtuels ou les réseaux sociaux, pour maintenir un minimum d'activités humaines. Or, faute de conception universelle, les nouvelles technologies contiennent souvent des barrières difficilement franchissables pour les personnes en situation de handicap ou les personnes âgées, ce qui renforce leur isolement social, notamment celui vécu actuellement pour des raisons sanitaires.

Les vaccins apportent une lueur d'espoir pour une levée rapide des restrictions sanitaires et pour un retour de toutes les personnes au sein de notre société. Or, nos réticences face aux vaccins m'interpellent. Le refus de se faire vacciner de la part de certains professionnels ne favorisera pas une

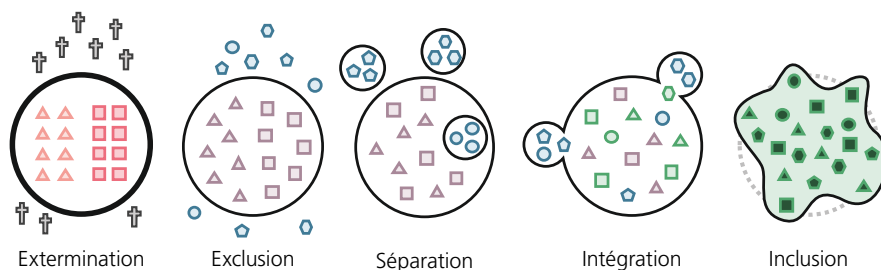
sortie rapide de l'exclusion des personnes vulnérables, même si les arguments pour ce refus sont compréhensibles.

La crainte exprimée par certaines personnes qu'elles n'aient pas accès aux soins intensifs à cause de leur handicap, montre la fragilité de notre système face à l'égalité de traitement. Le triage des personnes atteintes de la COVID-19 aux portes des soins intensifs engorgés est un défi éthique complexe. Tout doit être entrepris pour éviter une telle sélection, dont les dérives risquent de se rapprocher de celles de la sélection des personnes jugées « inférieures » pratiquée par les médecins sur les rampes des camps d'extermination nazis, il y a à peine huitante ans.

Une crise, certes majeure, comme celle que nous vivons, révèle la rapidité du retour de manivelle avec laquelle les acquis de l'inclusion de ces dernières décennies peuvent se dégrader en passant d'un renfermement et d'un isolement à un refus d'accès aux soins intensifs. Sur la base de ces interrogations éthiques, je vous souhaite une bonne lecture des articles très variés de ce numéro sur la COVID-19.



*Dr. phil.  
Romain Lanners  
Directeur  
SZH/CSPS  
romain.lanners@  
csp.ch*



## Tour d'horizon

### Agence européenne – Nouveau rapport

Un rapport du projet « Supporting Inclusive School Leadership » a été publié par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. La promotion et le développement d'un leadership inclusif au niveau des écoles par le biais de cadres politiques et de mécanismes de soutien aux niveaux national et local sont au cœur de ce projet. En définissant une vision, des principes directeurs, des buts, des objectifs, des normes et des mesures politiques de soutien, pour tous les niveaux du système éducatif, ce rapport offre un cadre aux décideurs et responsables politiques, pour une éducation inclusive.

[www.european-agency.org/news/SISL-policy-framework](http://www.european-agency.org/news/SISL-policy-framework)

### Suisse – Accessibilité des gares

Dans son dernier rapport sur l'état d'avancement de la mise en œuvre de la loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand) dans les gares, l'Office fédéral des transports (OFT) montre qu'environ 240 gares et arrêts ferroviaires ne pourront pas être adaptés dans les délais légaux, à savoir fin 2023.

FR: Après un recours déposé par Inclusion Handicap en novembre dernier, la gare de Fribourg sera finalement construite sans obstacles lors de sa modernisation et son agrandissement entre 2021 et 2024. [Source: Inclusion Handicap].

Rapport OFT: [www.bav.admin.ch/bav/fr/home/themes-a-z/accessibilite/rapports.html](http://www.bav.admin.ch/bav/fr/home/themes-a-z/accessibilite/rapports.html)

### Suisse – COVID-19: informations accessibles

Chacun-e d'entre nous a besoin et a droit d'être informé-e au sujet du coronavirus. Alors que des informations en langage facile

à lire étaient déjà disponibles sur le site de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), des informations en langue des signes le sont désormais également.

[www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/barrierefreie-inhalte.html](http://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/krankheiten/ausbrueche-epidemien-pandemien/aktuelle-ausbrueche-epidemien/novel-cov/barrierefreie-inhalte.html)

### Suisse – COVID-19: port du masque

En juillet 2020, le port du masque est devenu obligatoire dans les transports publics. L'obligation s'est fortement étendue dès octobre. Les organisations faîtières du domaine du handicap se sont battues pour que les personnes qui, pour des raisons médicales, ne peuvent porter de masque, en soient exemptées et non discriminées. En janvier 2021, une notice à ce propos a été publiée par le Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH). En complément, Insieme et Inclusion Handicap proposent des cartes d'information à télécharger et à découper. VD: Conscient de l'obstacle que représente le port du masque pour les élèves sourds et malentendants, le canton de Vaud a équipé le corps enseignant qui travaille avec ces élèves, de masques transparents [Source: 24heures].

Notice du BFEH et de l'OFSP: [https://www.edi.admin.ch/dam/edi/fr/dokumente/gleichstellung/infomaterial/merkblatt\\_mas-kendispens.pdf.download.pdf/Notice\\_Exception\\_du\\_port\\_du\\_masque\\_pour\\_certaines\\_personnes\\_en\\_situation\\_de\\_handicap.pdf](https://www.edi.admin.ch/dam/edi/fr/dokumente/gleichstellung/infomaterial/merkblatt_mas-kendispens.pdf.download.pdf/Notice_Exception_du_port_du_masque_pour_certaines_personnes_en_situation_de_handicap.pdf)  
Carte dispensé-e du port du masque: [https://insieme.ch/wp-content/uploads/2020/11/Cartes\\_dispense.e-du-port-du-masque\\_insieme.pdf](https://insieme.ch/wp-content/uploads/2020/11/Cartes_dispense.e-du-port-du-masque_insieme.pdf)

## Suisse – Allocation de maternité

Le Conseil fédéral a soumis en novembre 2018 le projet de modification de la loi sur les allocations pour perte de gain. Il s'agissait de rallonger la durée de l'allocation de maternité en cas de séjour prolongé du nouveau-né à l'hôpital. Dorénavant, les mères, dont l'enfant est hospitalisé durant au moins deux semaines après l'accouchement, bénéficieront plus longtemps d'allocations de maternité.

[www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefte?AffairId=20180092](http://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefte?AffairId=20180092)

## VD – E-divertissement inclusif

Partant du constat du manque d'endroits accessibles pour se divertir à Lausanne, un père d'une jeune fille en situation de handicap, a l'idée du bar ARC. Il la soumet à l'École Hôtelière de Lausanne. Quatre étudiant-e-s de dernière année mettent tout en œuvre pour la conceptualiser. Après l'obtention de leur diplôme, elle et ils poursuivent l'aventure et transforment cette idée en un projet social et entrepreneurial. L'ouverture du bar ARC est prévue d'ici l'été 2021 [Source : [ecoute.ch](http://ecoute.ch)].

[www.arc-bar.com](http://www.arc-bar.com)

## NE – Diminution du nombre de classes spécialisées

Le canton de Neuchâtel souhaite diminuer le nombre de classes spéciales. En comparaison nationale (2,23 %), le taux d'élèves qui fréquentent ce type de classes est particulièrement élevé selon les cercles scolaires du canton (de 3,92 % à 12,4 %). En réponse à la volonté affichée par le Conseil d'État, le syndicat neuchâtelois des services publics a lancé une pétition « pour une inclusion scolaire réaliste, réfléchie et dotée de moyens » [Source : [ArclInfo](http://ArclInfo)].

# Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée  
1/2021, mars 2021, 11<sup>e</sup> 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  
[csps@csps.ch](mailto:csps@csps.ch), [www.csps.ch](http://www.csps.ch)

## Rédaction et production

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

## Parution

Mars, juin, septembre, décembre

## Décalé rédactionnel

Pour le n°3, septembre 2021 : 1<sup>er</sup> mai 2021  
Pour le n°4, décembre 2021 : 1<sup>er</sup> août 2021

## Annonces

[annonces@csps.ch](mailto:annonces@csps.ch)  
Prix : dès 220.– TVA exclue  
Tarifs et infos : [www.csps.ch/annonces](http://www.csps.ch/annonces)

## Tirage

400 exemplaires

## Impression

Ediprim SA, Bienne

## Abonnement annuel

Numérique : CHF 37.40 (TVA incluse)  
Papier : CHF 42.40 (TVA incluse)  
Combiné : CHF 47.40 (TVA incluse)

## Numéro unique

Papier : CHF 11.– (TVA incluse), plus port  
Numérique : CHF 10.– (TVA incluse)

## Reproduction

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

## Informations

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

Pour plus d'information  
[www.csps.ch/revue](http://www.csps.ch/revue)



## D'une revue à l'autre

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

Tommy Muller und Thomas Wetter (2020). Mehr als nur Kinder zum Lachen bringen. Ein Interview mit Tommy Muller alias Traumdoktor U. Fröhlich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (11–12), 50–55.

Dans une interview par écrit, Tommy Müller nous a parlé de son travail en tant que « docteur Rêves » à la Fondation Theodora. Sous le pseudonyme de Dr. U. Fröhlich, il rend visite à des enfants dans des hôpitaux et des institutions pour enfants en situation de handicap. Son objectif est que les enfants – et avec eux souvent aussi la famille, les soignants ou les enseignants – puissent connaître un moment d'insouciance.

*Permalink: [www.szh-csps.ch/z2020-11-07](http://www.szh-csps.ch/z2020-11-07)*

Stefan Häusermann (2020). Sportin – der inklusive Sportevent für Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1–2), 17–25.

des journées sportives inclusives dans le cadre du projet « Sportin ». Cet événement réunit des apprenant-e-s des écoles ordinaires et spécialisées qui participent ensemble à des équipes mélangeant les groupes d'âge. C'est également l'occasion pour les enseignant-e-s des différentes écoles de se rencontrer et d'échanger. Après un aperçu sur la théorie et la pratique du sport inclusif, cet article présente l'événement « Sportin » comme exemple de mise en œuvre d'une journée sportive inclusive.

*Permalink: [www.szh-csps.ch/z2021-01-02](http://www.szh-csps.ch/z2021-01-02)*

Accompagner et soutenir dans le deuil des personnes en situation de handicap est possible si nous leur reconnaissons le slogan « jouer ensemble, accomplir en commun, apprendre les uns des autres », la Fondation nationale Sport-Up propose

Thierry Schluchter, Michael Eckhart, Siegfried Nagel und Stefan Valkanover (2020). Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung und Sport. Untersuchung zu sportlichen Freizeitaktivitäten und dem sportbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1–2), 26–33.

sur l'importance du sport de loisir pour les enfants et adolescents qui présentent une déficience intellectuelle. C'est pourquoi le projet du Fonds national « Soziale Partizipation im Sport » (Participation sociale dans le Sport, SoParis) a étudié leurs activités sportives. Les premiers résultats montrent que les enfants et adolescents ayant une déficience intellectuelle pratiquent des activités sportives dans leur temps de loisir, et qu'ils profitent de ces activités. Pour permettre des expériences positives, il faudrait initier, soutenir et promouvoir une grande diversité d'activités sportives de loisir.

*Permalink: [www.szh-csps.ch/z2021-01-03](http://www.szh-csps.ch/z2021-01-03)*

Le sport a un fort potentiel d'inclusion, et on lui reconnaît de nombreux effets positifs. Mais on redoute aussi des répercussions négatives. On ne sait encore que peu de choses

## Thèmes des dossiers 2021

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2021)	Covid-19 et pédagogie spécialisée
2 (juin, juillet, août 2021)	Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif
3 (sept., oct., nov. 2021)	Recherches sur le polyhandicap
4 (déc. 2021, janv., fév. 2022)	Les défis de l'évaluation

**Une description des thèmes 2021 est disponible sur le site Internet du CSPS:**

[www.csps.ch/revue/themes-2021](http://www.csps.ch/revue/themes-2021)

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

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

## Themenschwerpunkte 2021

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2021	Sport und Behinderung	10.08.2020	10.10.2020
3/2021	Vermitteln von Kulturtechniken	10.09.2020	10.11.2020
4/2021	Doppelt diskriminiert	10.10.2020	10.12.2020
5–6/2021	Corona-Krise	10.11.2020	10.01.2021
7–8/2021	Förderdiagnostik	10.01.2021	10.03.2021
9/2021	Kulturelle Teilhabe	10.03.2021	10.05.2021
10/2021	Frühe Bildung: Spiel	10.04.2021	10.06.2021
11/2021	Behinderung und Kriminalität	10.05.2021	10.07.2021
12/2021	Behinderung in der Familie	10.06.2021	10.08.2021

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen.

Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung.

Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift).

### Freie Artikel

Nebst Beiträgen zum Schwerpunkt publizieren wir regelmässig auch freie Artikel. Die Redaktion nimmt gerne laufend Ihre Artikel zu einem heilpädagogischen Thema nach Wahl entgegen: [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)



## Dossier – Impacts de la COVID-19 sur la pédagogie spécialisée



Illustration : Peggy Adam



Giona Di Poi, Daniel Dukes, Michel Tran et Andrea C. Samson

## Comment les familles d'enfants avec besoins éducatifs particuliers ont vécu la crise de la COVID-19

Observations préliminaires pour la Suisse

### Résumé

*Cette étude vise à comprendre les effets psychologiques causés par la crise sanitaire de la COVID-19 au printemps 2020 chez les familles d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers (BEP) durant la période de confinement. Plus spécifiquement, elle tente d'examiner les difficultés rencontrées par un certain nombre de parents qui se sont retrouvés surchargés par des responsabilités multiples et simultanées sans possibilités d'aide extérieure. L'analyse des préoccupations, des anxiétés et des besoins spécifiques de ces familles pourrait permettre la création de mesures de soutien plus fonctionnelles et adéquates à l'avenir.*

### Zusammenfassung

*Die in diesem Artikel vorgestellte Studie befasst sich mit den psychologischen Folgen der Covid-19-Krise für Familien mit Kindern mit besonderem Bildungsbedarf während des Lockdowns im Frühling 2020. Insbesondere werden dabei die Schwierigkeiten von Eltern untersucht, die durch die vielen verschiedenen und oft gleichzeitig auftretenden Anforderungen belastet waren, ohne externe Hilfe in Anspruch nehmen zu können. Eine Analyse der Sorgen, Ängste und spezifischen Bedürfnisse dieser Familien könnte dabei helfen, in Zukunft zweckmässigere und besser angepasste Unterstützungsmassnahmen zu entwickeln.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-03-01](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-01)

### Contexte historique

À ce jour, la COVID-19 a engendré une crise sanitaire, politique et économique à l'échelle internationale, dont le bilan humain s'élève à plus de 2 000 000 décès dans le monde et plus de 9 000 en Suisse (Johns Hopkins School of Medicine, 2020). Selon les données de l'UNESCO (s.d.), au printemps 2020 environ 160 pays ont procédé à la fermeture des écoles en réponse à la pandémie. Le 13 mars, le Conseil fédéral a annoncé la fermeture des écoles au moins jusqu'au 4 avril (Conseil fédéral, 2020a) et dès le lundi 16 mars, les élèves ont commencé un enseignement à distance.

Facteurs de risque pour les personnes avec des besoins éducatifs particuliers et leur famille

Des études internationales montrent déjà une forte prévalence des symptômes de dépression, d'anxiété et de stress chez les parents de personnes avec BEP durant la période de confinement (p. ex. Chafouleas & Iovino, 2020; Dhiman et al., 2020). Ces symptômes peuvent être dus à la présence de vulnérabilités supplémentaires chez les personnes présentant des BEP, telles que d'une part, des problèmes de santé physique – troubles somatiques (Samson et al., 2020; Tye et al., 2019), surpoids ou maladies cardiovasculaires (Perera et al., 2019) – et d'autre part, des problèmes de santé mentale – anxiété et dépression (Patel et al., 2018; Röhr et al., 2020). De plus, les restrictions des activités habituelles peuvent se révéler source de stress mental, surtout chez

les personnes avec des Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) (Courtenay & Perera, 2020). D'autres études ont pu mettre en lumière une vulnérabilité spécifique aux personnes avec une déficience intellectuelle (DI). Pour Grier et al. (2020), cette population peut présenter un risque accru d'infections à cause des limites de compréhension de la situation et des circonstances sociales (p. ex. le respect de la distanciation physique). En Suisse, malgré les efforts de la Confédération pour soutenir économiquement ces familles (Conseil fédéral, 2020c), il est apparu que la mise en place de soutiens adaptés a été rendue difficile pendant le confinement. À ce sujet, Rosenstein (2020) met en évidence chez les parents d'enfants avec BEP un manque de soutiens quotidiens – éducatifs, physiques ou thérapeutiques – et un risque accru d'isolement social et d'épuisement. Le confinement vécu à partir du mois de mars 2020 a entraîné une nette réduction des services de soutien pour les familles de personnes avec BEP. Cette absence de soutien habituel a obligé de nombreuses familles à répondre individuellement aux BEP de leurs enfants, et à chercher concomitamment des moyens pour gérer leur propre détresse et anxiété (Toseeb et al., 2020).

***Le confinement vécu à partir du mois de mars 2020 a entraîné une nette réduction des services de soutien pour les familles de personnes avec BEP.***

**Disparités sociales pour l'apprentissage des élèves avec BEP**  
Si, sur le plan du soutien institutionnel et de la santé physique et mentale, il existe

une grande disparité sociale au sein de la population avec BEP et de leur famille, il est constaté également, sur le plan de l'éducation, un usage limité des moyens mis en place pour suivre adéquatement les élèves à distance. Il est important de souligner que l'apprentissage à distance des enfants avec BEP ne requiert pas simplement des moyens techniques tels que les livres, l'ordinateur ou l'accès à Internet, mais aussi l'accès à des moyens d'assistance spécifiques ou à des programmes d'enseignement individualisés qui répondent aux BEP de l'enfant (UNICEF, 2020). À titre d'exemple, Frederick et al. (2020) observent que les élèves avec BEP peuvent ne pas posséder toutes les compétences nécessaires pour participer à des conférences virtuelles ou pour utiliser de manière autonome le matériel pédagogique fourni. Ces enfants peuvent nécessiter des aides particulières comme le soutien individualisé, la supervision avec des interventions comportementales ou encore la présence de thérapies spécifiques comme la logopédie ou l'ergothérapie. Cette limitation de ressources a aussi été notée par des enseignants et enseignantes d'écoles spécialisées chypriotes, qui ont parlé d'une carence de bénéfice de l'enseignement à distance pour les enfants avec BEP (Ayda et al. 2020). En fait, comme rapportées dans une étude menée en Allemagne, s'il existe une difficulté d'apprentissage à distance chez les élèves, l'impréparation et la difficulté d'adaptation des méthodes d'enseignement à distance chez le corps enseignant sont également des facteurs aggravants (Eickelmann & Drossel, 2020). À cet égard, le soutien parental semble se révéler essentiel pour la réussite de l'apprentissage à distance. Pour reprendre les mots

de Widmer et al. (2020, p. 169), « la crise du COVID-19 a mis aussi en lumière les limites de l'enseignement à distance, qui a besoin de l'implication des familles pour faire sens ». Dans cette étude, les auteurs notent les soucis des parents, liés au manque de temps, de matériel informatique et de compétences pratiques, pour faire face à l'accumulation des tâches au quotidien. Entre autres, considérant le rôle fort d'inclusion représenté par l'école, sa fermeture peut signifier un risque élevé de décrochage pour les enfants les plus vulnérables (Rosenstein, 2020). En Suisse, dans le texte de l'Ordonnance 2 sur les mesures destinées à lutter contre le coronavirus (COVID-19) (art.5), il est fait état qu'« en l'absence d'enseignement présentiel à l'école obligatoire, les cantons mettent à disposition une offre de prise en charge des élèves adaptée » (Conseil fédéral, 2020b). Cependant, il semble que les ressources limitées – technologiques ou pour un soutien individualisé – de l'enseignement à distance ont causé des lacunes dans le suivi des élèves ; celui-ci s'est avéré insuffisamment adapté pour les enfants avec BEP. Le témoignage suivant d'une mère qui a participé à notre étude reflète les préoccupations qu'une telle situation peut provoquer sur son enfant : « Je crains que, ne pouvant pas fréquenter la classe inclusive, il manque l'occasion de continuer à se rendre à l'école avec ses camarades et que, lorsqu'il ira à l'école primaire, il doive passer dans une classe spécialisée et finir par être marginalisé ».

### Présentation de la recherche

Au vu des nombreuses vulnérabilités présentes chez la population avec BEP, la compréhension des effets psychologiques chez

les familles d'enfants avec BEP pendant la période de confinement s'avère moralement et politiquement primordiale pour évaluer la situation de manière systématique. Cela permettra de mieux cerner les besoins actuels de ces familles et à l'avenir, de créer des mesures de soutien plus fonctionnelles et adéquates. En tant que chercheurs et chercheuses dans le domaine de l'éducation spécialisée, nous nous sommes sentis particulièrement sensibles à ces questionnements, tant sur le territoire suisse qu'à l'échelle internationale. Pour réaliser cette enquête, nous avons mis en place un questionnaire en ligne (Van Herwegen et al., 2020) pour d'une part chercher à comprendre les préoccupations majeures ayant eu une influence sur le bien-être des familles de personnes avec BEP dans les différents pays, et d'autre part, mesurer les facteurs déterminants dans le temps à travers des échelles d'intensité relatives à l'anxiété. Un réseau international de collaborateurs et collaboratrices s'est rapidement formé pour traduire le questionnaire en 16 langues, en permettant de rejoindre plus de 10000 familles dans 78 pays. Le présent article vise à exposer exclusivement les résultats préliminaires pour la Suisse sur les facteurs individuels, familiaux et sociaux qui ont influencé de manière prépondérante le bien-être psychologique des familles de personnes avec BEP au début de la crise.

Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressés aux questions suivantes<sup>1</sup> :

<sup>1</sup> Des analyses similaires sont présentées dans Samson et al. (manuscrit soumis pour publication) dans le « *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* ». De plus amples analyses sur les données suisses et internationales seront présentées dans des articles à venir.

1. Dans quelle situation se sont retrouvées les parents d'enfants<sup>2</sup> avec BEP au début de la crise ?
2. Comment a évolué le niveau d'anxiété vécu par ces familles durant cette période ?
3. Quelles sont les préoccupations les plus stressantes rapportées par les parents ?
4. Y a-t-il des différences spécifiques aux conditions de l'enfant avec BEP ?

### Méthodologie

En Suisse, plus de 600 questionnaires ont été remplis entre le 8 avril et le 27 juin 2020. Pour uniformiser les résultats, toutes les données récoltées dans cette étude – en incluant les valeurs liées au niveau d'anxiété vécu par les enfants – ont été rapportées par les parents. Pour répondre à la première question de l'étude, nous avons utilisé un échantillon de 392 personnes, composé de mères (80 %), de pères (13 %) et d'autres personnes proches de l'enfant avec BEP (7 %). Pour répondre aux questions suivantes, nous avons décidé de nous focaliser exclusivement sur les 284 parents qui ont habité avec leur enfant avec BEP durant le confinement. Parmi ces derniers se trouvent 133 parents qui ont aussi répondu pour des frères ou sœurs à développement typique (DT). 62 % des enfants avec BEP étaient des garçons et leur âge moyen était de 15 ans avec une fourchette de 1 à 58 ans, identique à celle de leurs frères ou sœurs à DT (fourchette de 1 à 50 ans). Les diagnostics primaires rapportés des en-

fants avec BEP sont majoritairement les TSA (41 %), suivis par la trisomie 21 (25 %), le syndrome génétique rare (10 %), le handicap physique (7 %), la DI non autrement spécifié (7 %), les troubles spécifiques de l'apprentissage (6 %) puis d'autres conditions moins communes (4 %). La présence de troubles spécifiques de l'apprentissage (en comprenant le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité) a été rapportée comme diagnostic primaire ou secondaire dans 17 % d'entre eux, ainsi que la présence d'une DI (légère, modérée ou sévère) dans 61 % des cas.

### Dans quelle situation se sont retrouvés les parents d'enfants avec BEP au début de la crise ?

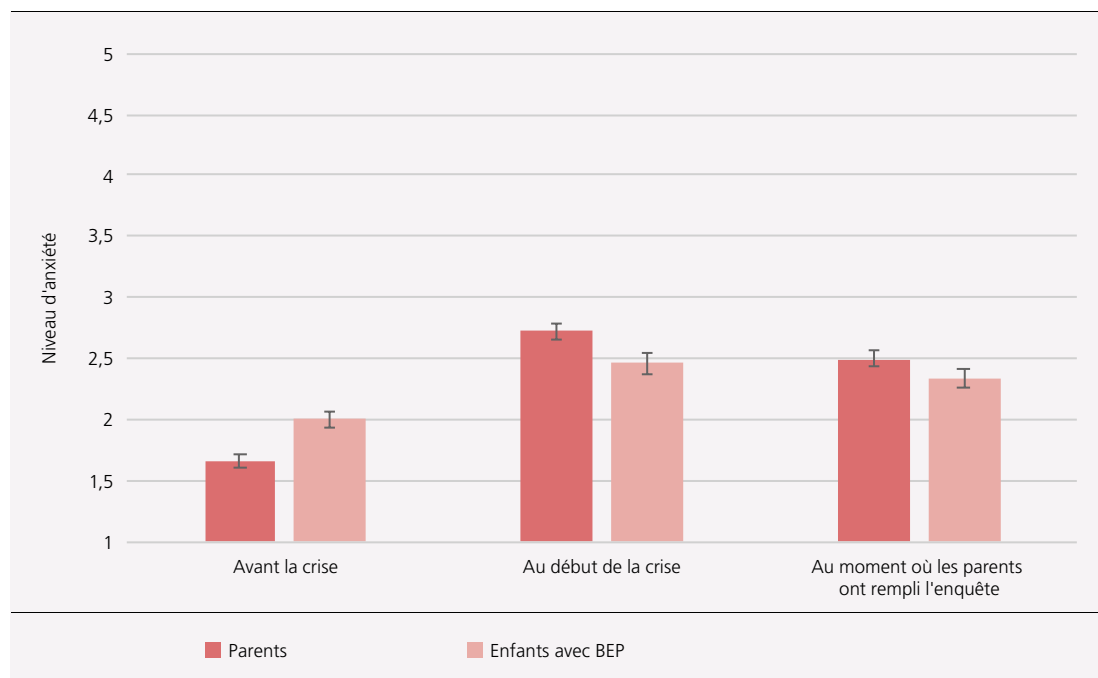
Les occupations journalières des enfants avec BEP les plus citées par les parents avant la crise étaient la fréquentation d'une école spécialisée (30 %), d'une école ordinaire (25 %) ou d'une place de travail dans un environnement protégé (14 %). Au début de la crise, 85 % des parents ont mentionné que l'institution ou l'école fréquentée par l'enfant a fermé ; dans le cas des institutions qui sont restées ouvertes, un parent sur cinq a malgré tout décidé de retirer l'enfant de l'institution. Entre autres, 7 % des enfants avec BEP ne vivaient pas à la maison avec les parents avant la crise, mais habitaient dans un foyer de groupe, un espace de vie protégé ou un appartement privé. Quand nous avons demandé aux parents comment a réagi leur enfant face à la fermeture des institutions, 23 % des parents ont répondu des termes négatifs tels que *triste*, *frustré*, *anxieux*, *agressif* ou *colérique* et 19 % ont donné des termes positifs tels que *satisfait*, *heureux*, *serein* ou *soulagé*. Concernant l'occupation des parents au début de la crise,

<sup>2</sup> Pour des raisons de compréhension terminologique, nous utilisons le terme « enfants » pour désigner les fils et les filles (fourchette de 1 à 58 ans) des parents qui ont participé à notre étude. L'âge moyen de ces personnes est de 15 ans.

nombre d'entre eux travaillaient à temps plein (16 %) ou partiel (48 %), les mères au foyer représentant 21 %. Cette vue d'ensemble permet de constater que beaucoup de parents se sont retrouvés dans la situation de devoir travailler à distance, de trouver une méthode adaptée pour expliquer la situation à leur enfant, de s'occuper des BEP de leur enfant et de gérer l'apprentissage de ceux-ci à distance (en plus de celui parfois de ses frères et sœurs). Une mère qui a participé à l'étude raconte « Subitement, nous avons perdu tout le soutien que nous avions. Enseigner aux trois enfants à la maison et savoir qu'on ne peut pas respirer une minute est très intensif. Nous, les parents, avons atteint nos limites. Nous nous sentions vraiment seuls ».

### Comment a évolué le niveau d'anxiété vécu par ces familles durant cette période ?

Pour étudier l'évolution de l'anxiété durant cette période, nous avons comparé les niveaux d'anxiété entre les parents (N=284) et leurs enfants avec BEP à trois moments clés (avant la crise, au début de la crise, et au moment où les parents ont rempli l'enquête). Comme l'indique la figure 1, l'anxiété a augmenté au début de la crise autant chez les parents que chez les enfants avec BEP, et les parents ont été les plus fortement impactés dans ce moment clé. L'anxiété a légèrement diminué au moment où le questionnaire a été rempli, mais elle n'est pas revenue au niveau d'anxiété d'avant la crise. Il est toutefois intéressant de noter que l'an-



Note. L'échelle d'intensité de l'anxiété présente des valeurs allant de 1 (pas du tout) à 5 (extrêmement).

Figure 1 : Comparaison du développement de l'anxiété sur les trois moments clés entre les parents (N=284) et leurs enfants avec BEP

xiété a diminué plus fortement au fur et à mesure que les parents remplissaient le questionnaire. Dans une analyse plus approfondie nous avons comparé le niveau d'anxiété d'un sous-échantillon d'enfants avec BEP qui avaient un frère ou une sœur à DT (N=133) avec le niveau d'anxiété de ces derniers. Cette analyse nous a permis de constater que le niveau d'anxiété des enfants avec BEP et celui de leurs frères ou sœurs à DT n'a pas différé significativement au début de la crise – ce qui indique que tous les enfants ont été également affectés sur le plan de l'anxiété. Pour résumer, nous pouvons observer que les parents ont été les plus fortement impactés au début de la crise. En dernière analyse, nous avons aussi constaté que les niveaux d'anxiété des parents au moment où ils ont rempli l'enquête se sont avérés plus faibles après la réouverture des écoles primaires (en date du 11 mai 2020), surtout pour les parents ayant des enfants entre 12 et 15 ans.

***Les préoccupations concernant la prise en charge quotidienne de leur enfant avec BEP et le risque de conflits familiaux ont beaucoup influencé les niveaux d'anxiété vécus des parents au début du confinement.***

**Quelles sont les préoccupations les plus stressantes rapportées par les parents ?**

Parmi les quinze préoccupations examinées dans l'étude, les cinq présentant le niveau d'évaluation le plus élevé chez les parents au début de la crise étaient : la COVID-19 en général, le risque d'infection, la capacité de l'enfant à faire face à la situation, le fait de

trouver un équilibre entre la garde de l'enfant et le travail, et la perte du soutien institutionnel. Dans une autre analyse, nous avons regardé dans quelle mesure les préoccupations des parents étaient corrélées à des hauts niveaux d'anxiété au début de la crise. La préoccupation pour la maladie en général et pour la COVID-19, le risque d'infection, la capacité de motiver l'enfant (p. ex. pour la participation à l'école à distance ou pour les activités quotidiennes) et le risque de conflits familiaux se sont révélés les plus fortement liés à un haut niveau d'anxiété à ce moment spécifique. Cela montre que les préoccupations autour de la maladie n'étaient pas les seules qui ont conduit à un accroissement de l'anxiété chez les parents ; celles concernant la prise en charge quotidienne de leur enfant avec BEP et le risque de conflits au sein de la famille ont beaucoup influencé les niveaux d'anxiété vécus au début de la crise.

**Y a-t-il des différences spécifiques aux conditions de l'enfant avec BEP ?**

Considérant les groupes d'enfants avec un diagnostic de TSA (N=141) et de trisomie 21 (N=87) les plus larges de notre échantillon, nous nous sommes intéressés aux différences distinctives dans ces deux groupes et leurs familles au fil du temps. L'anxiété des deux groupes de parents s'est fortement élevée au début de la crise, suivi d'une baisse au moment où les parents ont rempli l'enquête, sans différer significativement d'un groupe à l'autre. Cependant, au début de la crise, les préoccupations étaient plus intenses chez les parents avec des enfants atteints de TSA en ce qui concerne la capacité de l'enfant à faire face à la situation, la perte du soutien institutionnel, les conflits familiaux, la capacité de motiver l'enfant et la difficulté de trouver un équilibre entre la

garde de l'enfant et le travail. Concernant les enfants, il est intéressant de noter que ceux atteints de TSA présentaient des niveaux d'anxiété nettement plus élevés que ceux atteints de trisomie 21 dans les trois moments. Une autre analyse comparant les parents d'enfants sans DI (N=111) aux parents d'enfants avec une DI (N=177) a également révélé que l'anxiété au début de la crise a augmenté dans les deux groupes et a légèrement diminué au moment où les parents ont rempli l'enquête, et que le niveau d'anxiété présent dans les deux groupes ne différait pas significativement. En revanche, les parents d'enfants sans DI ont montré des préoccupations plus marquées pour la sécurité de l'enfant et le risque pour l'enfant de s'ennuyer ou d'être infecté, tandis que les parents d'enfants avec une DI se préoccupaient davantage de la santé de l'enfant, du fait que l'enfant ne pouvait pas s'approcher des autres et socialiser, des capacités de l'enfant à faire face à la situation et du risque de conflits familiaux. De plus, il est intéressant de noter que les enfants sans DI présentaient des niveaux d'anxiété significativement plus élevés que les enfants avec DI dans les trois moments clés.

### **Conclusion et orientations futures**

Une limite de l'enquête est le fait d'avoir récolté les données pour les enfants avec BEP et pour leurs frères et sœurs à DT à travers le témoignage des parents. Des recherches futures devraient pouvoir permettre aux personnes avec BEP de s'autoévaluer à travers des moyens adéquats à leur condition spécifique. D'autres analyses devraient aussi chercher à comprendre la situation vécue par les parents qui n'ont pas habité avec leur enfant avec BEP durant cette période, par exemple les parents d'enfants qui ont

été confinés dans les institutions sans droit de visite. Nonobstant ces limitations, l'étude a pu confirmer le fait qu'en Suisse les parents se sont retrouvés surchargés par des responsabilités multiples et simultanées, telles que le travail (ou télétravail), le ménage, l'enseignement à distance et l'occupation quotidienne des enfants. Celles-ci ont généré une augmentation du stress et des préoccupations dans leur vie quotidienne. Les résultats exposés ici ont permis de mieux comprendre non seulement les niveaux d'anxiété vécus par les familles d'enfants avec BEP, mais aussi les préoccupations majeures de ces familles selon les spécificités de l'enfant. Des recherches futures devraient analyser plus en détail les différences liées aux spécificités des enfants afin de proposer des pistes pour les soutenir individuellement et offrir une aide adéquate et ciblée aux familles. Dans cet article, nous nous sommes focalisés sur les données préliminaires liées aux préoccupations qui ont influencé l'anxiété au début de la crise, mais il reste encore à se pencher sur les préoccupations et les anxiétés vécues au moment où les parents ont rempli le questionnaire, tout en incluant les données relatives aux stratégies de régulation des émotions utilisées par les enfants pour faire face à la situation. Il faut aussi souligner que, même si nous constatons un accroissement significatif de l'anxiété au début de la crise, certains parents ont mentionné les bénéfices que l'enseignement à distance a pu apporter à leur enfant. Ce type d'enseignement semble en fait avoir permis à une partie des enfants avec BEP (en particulier à certains enfants atteints de TSA) de trouver un environnement plus calme et familial, et moins propice à certaines difficultés (p.ex. sociales ou sensorielles) qu'il leur faut d'ordi-



naire gérer au quotidien. Pourtant, nous ne devons pas oublier l'importance de l'école en tant que vecteur de socialisation, en particulier pour les enfants présentant des difficultés d'interaction et de communication. À ce sujet, des recherches futures devraient d'une part se pencher sur les répercussions à long terme du confinement d'un point de vue du développement social et cognitif chez ces enfants, et d'autre part, s'interroger d'un point de vue pédagogique, sur les moyens de les soutenir à distance dans le développement et dans le maintien des compétences sociales. Pour conclure, nous tenons à remarquer que ce projet d'ampleur internationale sera essentiel pour mieux comprendre comment des personnes avec BEP et leur famille ont vécu la crise de la COVID-19 et le confinement dans des contextes nationaux différents. L'appréhension de ce phénomène pourrait se montrer très intéressante pour assister les décideurs politiques (gouvernements et institutions) dans la prise de décisions adaptées aux familles concernées sur la base de leurs témoignages et de leurs besoins spécifiques.

### Références

- Ayda, N. K., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli., G (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Propo sitos y Representaciones*, 8(3), e587.
- Chafouleas, S. M., & Iovino, E. A. (2020). *Initial impact of covid-19 on the well-being of caregivers of children with and without disabilities*. University of Connecticut's Institute for Collaboration on Health. <https://csch.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/2206/2020/07/CSCH-Brief-COVID-19-Impact-on-Caregivers-July-2020.pdf>
- Conseil fédéral (2020a, 13 mars). *Le Conseil fédéral renforce les mesures contre le coronavirus pour protéger la santé de la population et soutient les secteurs touchés*. Confédération suisse. <https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-78437.html>
- Conseil fédéral (2020b, 13 mars). *Ordonnance 2 sur les mesures destinées à lutter contre le coronavirus (COVID-19)*. Confédération suisse. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20200744/index.html>
- Conseil fédéral (2020c, 20 mars). *Ordonnance sur les mesures en cas de pertes de gain en lien avec le coronavirus (COVID-19)*. Confédération suisse. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20200841/index.html>
- Courtenay, K., & Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(3), 231–236. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45>
- Dhiman, S., Sahu, P. K., Reed, W. R., Ganesh, G. S., Goyal, R. K., & Jain, S. (2020). Impact of COVID-19 outbreak on mental health and perceived strain among caregivers tending children with special needs. *Research in Developmental Disabilities*, 107, 103790. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103790>
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Vodafone Stiftung Deutschland.
- Frederick, J. K., Raabe, G. R., Rogers, V. R., & Pizzica, J. (2020). Advocacy, Collaboration, and Intervention: A Model of Distance Special Education Support Services Amid COVID-19. *Behavior Analysis in Prac-*

- tice*, 13(4), 1–9. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00476-1>
- Grier, E., Lunskey, Y., Sullivan, W. F., & Casson, I. (2020, 9 avril). *Health care of adults with intellectual and developmental disabilities in a time of COVID-19*. Canadian Family Physician. <https://www.cfp.ca/news/2020/04/09/04-09-02>
- Johns Hopkins School of Medicine. (2020, 1 janvier). *COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)*. Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Patel, V., Saxena, S., Lund, C., Thornicroft, G., Baingana, F., Bolton, P., Chisholm, D., Collins, P. Y., Cooper, J. L., Eaton, J., Herrman, H., Herzallah, M. M., Huang, Y., Jordans, M. J. D., Kleinman, A., Medina-Mora, M. E., Morgan, E., Niaz, U., Omigbodun, O. ... Unützer, J. (2018). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *The Lancet*, 392(10157), 1553–1598. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31612-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31612-X)
- Perera, B., Audi, S., Solomou, S., Courtenay, K., & Ramsay, H. (2019). Mental and physical health conditions in people with intellectual disabilities: Comparing local and national data. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 19–27. <https://doi.org/10.1111/bld.12304>
- Röhr, S., Müller, F., Jung, F., Apfelbacher, C., Seidler, A., & Riedel-Heller, S. G. (2020). Psychosoziale Folgen von Quarantänemaßnahmen bei schwerwiegenden Coronavirus-Ausbrüchen: ein Rapid Review. *Psychiatrische Praxis*, 47(04), 179–189. <https://doi.org/10.1055/a-1159-5562>
- Rosenstein, E. (2020). Handicap, confinement et l'expérience de la vulnérabilité. In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi, & S. Cattacin (Eds.), *COVID-19: Le regard des sciences sociales* (pp. 215-225). Seismo. <https://www.seismo-verlag.ch/fr/daten/covid-19/>
- Samson, A. C., Di Poi, G., Tran, M., & Dukes, D. (forthcoming). Die Auswirkungen der COVID-19 Pandemie in der Schweiz: Erste Beobachtungen bei Familien mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Samson, A. C., van den Bedem, N. P., Dukes, D., & Rieffe, C. (2020). Positive aspects of emotional competence in preventing internalizing symptoms in children with and without developmental language disorder: A longitudinal approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 1159 – 1171. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04336-y>
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). *Supporting Families with Children with Special Educational Needs and Disabilities During COVID-19*. PsyArXiv. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>
- Tye, C., Runicles, A. K., Whitehouse, A. J., & Alvares, G. A. (2019). Characterizing the interplay between autism spectrum disorder and comorbid medical conditions: An integrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00751>
- UNESCO (s.d.). *Éducation : de la fermeture des établissements scolaires à la reprise*. <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2020, avril). *Leaving no one behind during the pandemic: Children with disabilities and COVID-19*. <https://data.unicef.org/topic/child-disability/covid-19/>
- Van Herwegen, J., Dukes, D., & Samson, A. (2020, 9 avril). *COVID19 Crisis Response Survey for families of Individuals with Special Needs*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/5NKQ9>

Widmer, E., de Bel, V., Ganjour, O., Girardin, M., & Zufferey, M.-È. (2020). Dynamiques familiales et covid-19 : réactions à la période de confinement. In F. Gamba,

M. Nardone, T. Ricciardi, & S. Cattacin (Eds.), *COVID-19: Le regard des sciences sociales* (pp.159-177). Seismo. <https://www.seismoverlag.ch/fr/daten/covid-19/>



*Giona Di Poi*  
 Étudiant MA en Pédagogie Spécialisée &  
 Assistant de recherche et d'enseignement  
 Département de Pédagogie Spécialisée,  
 Université de Fribourg,  
 Faculté de Psychologie, UniDistance Suisse  
[giona.dipoi@unidistance.ch](mailto:giona.dipoi@unidistance.ch)



*Daniel Dukes*  
 Chercheur Post-Doc  
 Institut de Pédagogie Curative,  
 Université de Fribourg  
 Swiss Center for Affective Sciences,  
 Université de Genève  
[daniel.dukes@unifr.ch](mailto:daniel.dukes@unifr.ch)



*Michel Tran*  
 Collaborateur scientifique  
 Institut de Pédagogie Curative,  
 Université de Fribourg  
 Faculté de Psychologie, UniDistance Suisse  
[michel.tran@unidistance.ch](mailto:michel.tran@unidistance.ch)



*Prof. Andrea C. Samson*  
 Institut de Pédagogie Curative,  
 Université de Fribourg  
 Faculté de Psychologie, UniDistance Suisse  
[andrea.samson@unifr.ch](mailto:andrea.samson@unifr.ch)

Xavier Conus et Héloïse Durler

## L'inclusion, oubliée de la crise ? Les élèves à besoins éducatifs particuliers préterités par une « école à la maison »

### Résumé

*Cet article s'intéresse aux conséquences de la fermeture des écoles au printemps 2020 sur la situation des élèves à besoins éducatifs particuliers au niveau primaire. D'une enquête menée auprès des parents émerge le constat que l'enseignement à distance semble avoir particulièrement désavantagé ces élèves. Alors qu'ils avaient un besoin d'aide accru dans la réalisation de leur travail scolaire, leurs parents se sont trouvés à la fois en première ligne et souvent seuls pour les accompagner. Des pistes sont proposées pour éviter que les élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi que leurs parents, ne soient les premiers préterités en temps de crise.*

### Zusammenfassung

*Der Artikel untersucht die Auswirkungen der Schulschliessung im Frühling 2020 auf Primarschülerinnen und -schüler mit besonderem Bildungsbedarf. Eine Umfrage bei den Eltern zeigte auf, dass sich der Fernunterricht auf diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern besonders nachteilig ausgewirkt hat. Die Begleitung dieser Kinder, die besonders stark auf Unterstützung im schulischen Bereich angewiesen sind, lastete in erster Linie auf den Schultern der Eltern, die sich damit oft allein gelassen sahen. Im Artikel werden Vorschläge zusammengetragen, mit denen in künftigen Krisenzeiten verhindert werden könnte, dass die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf und ihre Eltern erneut die Hauptbenachteiligten sind.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-03-02](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-02)

### Introduction

En mars 2020, l'annonce de la fermeture des écoles en Suisse pour cause de pandémie de coronavirus a été immédiatement suivie de l'instauration d'un enseignement à distance, présenté comme une « évidence indiscutable » (Bonnéry & Douat, 2020), considérant que l'école ne pouvait ni ne devait s'arrêter. Dès le départ, sa mise en place a suscité des interrogations, à commencer par celle des effets que ce dispositif allait avoir sur les élèves les plus fragiles. À partir des résultats d'une enquête menée auprès de parents d'élèves vaudois et fribourgeois, cet article s'intéresse à la manière dont l'enseignement à distance s'est mis en place dans les situations concernant des élèves à be-

soins éducatifs particuliers, qui disposaient habituellement de mesures d'aide dans le cadre de leur scolarité.

### L'enquête DISPAR<sup>1</sup>

#### Une enquête sur le vécu de l'enseignement à distance par les parents

L'enquête DISPAR a interrogé 1280 parents d'élèves fribourgeois et vaudois scolarisés à l'école primaire (de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année Harmos) à propos de leur vécu de l'enseignement à distance instauré au printemps 2020.

<sup>1</sup> L'enseignement à distance mis en place lors de la pandémie du coronavirus: vécu de parents d'élèves du primaire

Conduite au moyen d'un questionnaire en ligne, elle visait à comprendre comment les parents s'étaient organisés concrètement vis-à-vis de la gestion du travail scolaire de l'enfant, quels défis ils avaient rencontrés, de quelles ressources et de quel lien avec l'école ils avaient disposé. La diffusion du questionnaire s'est faite à travers les réseaux sociaux et les structures associatives. On remarque, parmi les participants, une surreprésentation des mères (93 %), ainsi que des répondants au niveau de formation élevé (55 % de niveau tertiaire), même si l'ensemble des niveaux de formation ainsi qu'une diversité de catégories socio-professionnelles figurent dans l'échantillon.

#### Situations concernant des élèves disant habituellement d'une mesure d'aide

Il a été demandé aux parents ayant plusieurs enfants scolarisés de se concentrer sur l'accompagnement du travail scolaire d'un de leurs enfants, selon leur choix. Nous plaçons ici une focale sur les situations où l'enfant concerné disposait d'une mesure d'aide dans le cadre de sa scolarité, en lien avec des besoins éducatifs particuliers. C'était le cas de 19 % (N=246) des situations rapportées<sup>2</sup>, avec des réalités couvertes diverses. Les mesures d'aide les plus fréquemment évoquées étaient des mesures pédaogo-thérapeutiques

<sup>2</sup> Ce taux de 19 % s'avère élevé relativement à la proportion d'élèves de l'école ordinaire relevant de la pédagogie spécialisée. Cela tient au fait que nous avons adopté une appréhension large de la notion de besoins éducatifs particuliers, incluant l'ensemble des situations où l'enfant disposait de mesures d'aide dans le cadre de sa scolarité, y compris d'aide ordinaire. Si l'on se centre sur les mesures de pédagogie spécialisée renforcées, les chiffres se rapprochent alors des 4,5 % identifiés au niveau suisse (OFS, 2019).

comme la logopédie, la psychomotricité et l'ergothérapie (43 %). Puis venaient les mesures d'appui et d'aide à l'intégration directe (19 %), les mesures d'enseignement spécialisé dans la classe ordinaire (16 %), l'attribution de moyens auxiliaires et de mesures de compensation des désavantages (12 %), ainsi que diverses autres mesures (10 %). Lorsque la raison à l'octroi de la mesure était précisée (N=75), la présence chez l'enfant d'un trouble spécifique des apprentissages (47 %) était la raison la plus évoquée. Suivaient la présence d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (24 %), d'un haut potentiel intellectuel (11 %), du fait d'être allophone (7 %), d'un trouble du spectre de l'autisme (6 %) et finalement d'un handicap sensoriel (5 %).

#### Quelques résultats généraux

Avant d'en venir aux spécificités du vécu de l'enseignement à distance par les parents – et au-delà par leurs enfants – dans ces situations où l'enfant disposait d'une mesure d'aide dans le cadre de sa scolarité habituelle, nous nous arrêtons sur quelques résultats généraux de l'enquête.

#### Des parents en difficulté sur le « front » pédagogique

La grande majorité des parents a indiqué s'être trouvée en première ligne dans l'accompagnement du travail scolaire: 97 % mentionnent avoir aidé eux-mêmes leur enfant lorsqu'il en avait besoin, 17 % seulement évoquent l'enseignant comme une source d'aide dans ce cas. Ce besoin d'aide est de plus apparu important aux yeux des 1280 parents, 33 % l'indiquant comme fréquent ou systématique. Cette présence au « front » du travail scolaire s'est régulièrement accompagnée de difficultés pour les

parents, avec pour plus grande préoccupation celle de la motivation de l'enfant à réaliser son travail. Ainsi, l'initiation du travail scolaire a été fréquemment source de difficulté, de même que la persévérance de l'enfant ou encore son détournement des distractions une fois le travail entamé. La question de la « juste » relation pédagogique à adopter a également été un problème : comment expliquer les choses à l'enfant, comment endosser un « rôle d'enseignant » que les parents se sont senti le devoir de prendre. Une partie importante des parents indique dès lors avoir éprouvé des difficultés à aider l'enfant, et à savoir comment l'amener à faire ce qui lui était demandé. Cela a entraîné dans nombre de cas des tensions avec l'enfant (régulièrement ou fréquemment pour 52 % des parents). Dans les dires des parents, ces difficultés d'ordre pédagogique dans l'accompagnement du travail scolaire de l'enfant semblent avoir primé sur les difficultés d'ordre pratique et organisationnel, sans que cela signifie que ces dernières aient été inexistantes.

### Un accroissement des inégalités scolaires

Dans ces circonstances, les élèves en difficulté scolaire semblent globalement avoir vu leurs difficultés s'accroître durant la période d'enseignement à distance, tandis que la situation paraissait plus favorable aux élèves qui avaient de l'aisance scolaire. Cela s'est traduit de différentes manières. D'abord, les parents dont l'élève était en difficulté scolaire ont, sans surprise, perçu chez lui un besoin accru d'être aidé dans son travail scolaire. En même temps, ces parents ont eu tendance à se sentir moins capables de répondre au besoin d'aide de l'enfant, et à rencontrer davantage de difficultés d'ordre pédagogique et de

tensions avec l'enfant dans l'accompagnement de son travail scolaire. Ces inégalités selon la facilité scolaire de l'enfant ont croisé les inégalités socio-économiques. Notre enquête révèle en effet une corrélation marquée entre la facilité scolaire perçue de l'enfant et la catégorie socioprofessionnelle ainsi que le niveau de formation du parent. De surcroît, les parents les plus formés et appartenant aux catégories socioprofessionnelles supérieures ont davantage eu le sentiment d'avoir été capables d'aider l'enfant dans son travail scolaire, en cohérence avec ce que montrent les travaux sur l'aide parentale dans les devoirs à domicile (Glasman, 2004; Rayou, 2010).

***Le 97 % des parents mentionnent avoir aidé eux-mêmes leur enfant lorsqu'il en avait besoin, 17 % seulement évoquent l'enseignant comme une source d'aide dans ce cas.***

### Lorsque l'enfant disposait d'une mesure d'aide

#### Des mesures le plus souvent suspendues

Si l'on se concentre sur les situations concernant les enfants qui disposaient habituellement de mesures d'aide (N=246), ces dernières ont été, aux dires des parents, souvent interrompues durant la période du semi-confinement (62 % des situations). Les mesures ont été partiellement maintenues dans 23 % des cas, et dans 15 % des situations seulement elles se sont entièrement maintenues, y compris dans un format à distance. On pourrait imaginer que ce sont les mesures les plus légères qui ont été suspendues. Si l'on ne prend que les mesures de

Item	Parents dont l'enfant dispose habituellement de mesure d'aide (N=246)	Parents dont l'enfant ne dispose pas de mesure d'aide (N=1034)	Différences significatives entre les médianes des rangs selon le test U de Mann-Withney
	Moyenne	Moyenne	
Faire comprendre à l'enfant le sens de travailler pour l'école	3.32	2.89	$U=110130.50$ ; $p < .01$
Faire en sorte que l'enfant se mette au travail	4.05	3.38	$U=101478.00$ ; $p < .001$
Faire en sorte que l'enfant reste concentré sur son travail	4.81	3.94	$U=91082.00$ ; $p < .001$
Détourner l'enfant des distractions (jeux, écrans, etc.)	3.86	3.48	$U=111527.00$ ; $p < .05$

Tableau 1 : Perception des dimensions de l'encadrement du travail scolaire de l'enfant par le parent (de 1 = pas du tout problématique à 7 = très problématique)

l'ordre de l'enseignement spécialisé (N=58), les chiffres ne changent toutefois que peu. Ces mesures se sont vues totalement suspendues dans 54 % des situations, partiellement maintenues dans 27 % et entièrement maintenues dans 19 % des cas seulement.

#### Des difficultés partagées, mais exacerbées

On retrouve la prédominance de difficultés d'ordre pédagogique dans le vécu des parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide, mais ces difficultés ont alors été perçues de manière encore accrue (Tableau 1).

Les différences les plus fortes touchent aux difficultés de la mise au travail de l'enfant et du maintien de sa concentration ensuite, vécues de manière clairement plus marquée par les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide. Si ces parents ont ainsi rapporté des difficultés accrues à faire face aux aspects « discipli-

naires » de l'encadrement du travail scolaire, touchant au comportement et à l'attitude de l'enfant vis-à-vis de son travail scolaire, les aspects « didactiques » de la relation pédagogique leur ont également posé davantage de problèmes. Ces parents ont le sentiment d'avoir été moins capables de fournir à leur enfant l'aide dont il avait besoin, et d'avoir moins su comment s'y prendre pour que ce dernier comprenne et fasse ce qui lui était demandé. Signalons qu'on ne relève nulle différence significative au niveau du regard porté par les parents sur ces diverses difficultés selon que les mesures se sont trouvées maintenues ou suspendues durant la période de fermeture des écoles. Dans ces circonstances, les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide indiquent également que le travail scolaire à fournir a été plus fréquemment encore source de tensions avec leur enfant. Et sur ce point, on peut en revanche relever un accroissement plus marqué des tensions avec



l'enfant lorsque les mesures se sont trouvées suspendues vis-à-vis des situations où elles ont été maintenues, y compris partiellement.

### **Des parents critiques d'une situation qui désavantage au premier chef leurs enfants**

Au vu de ces difficultés accrues perçues, il n'est pas surprenant de constater que les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide ont indiqué s'être sentis moins à l'aise et davantage débordés par l'enseignement à distance. Dans les deux cas, la différence s'avère statistiquement significative. Ces parents ont aussi davantage remis en question le bienfondé de « faire l'école à la maison », même au vu de la situation particulière ayant conduit à la mise en place de l'enseignement à distance, et ils se sont montrés davantage critiques du fait que ce serait leur rôle de prendre le relais de l'école dans ces circonstances. On peut émettre l'hypothèse qu'aux yeux de ces parents, les besoins particuliers de leur enfant rendaient d'autant plus nécessaire le maintien d'une prise en charge institutionnelle et professionnelle de sa scolarité, même dans le cadre de l'enseignement à distance. On constate d'ailleurs que, quand les mesures d'aide avaient été totalement suspendues, les parents ont eu davantage tendance à se dire débordés par l'enseignement à distance et à considérer de manière plus critique encore le fait d'avoir à « faire l'école à la maison ».

### **Discussion et perspectives**

#### **L'inclusion, une priorité de l'école par temps clair ?**

La suppression fréquente des mesures d'aide durant la période de fermeture des écoles participe à expliquer les difficultés

accrues des parents à accompagner leur enfant lorsque ce dernier disposait habituellement d'une telle mesure. Si l'on peut comprendre les difficultés de l'école à instaurer, dans l'urgence et de manière inédite, un enseignement à distance pour l'ensemble de ses élèves, le fait que les mesures d'aide à ses élèves les plus fragiles se soient ainsi trouvées le plus souvent interrompues interroge. Alors que les recommandations de la CDIP (2007) en faveur de l'intégration dans l'école ordinaire datent de plus de dix ans, qu'elles s'inscrivent de plus en plus dans la vision d'une école se voulant aujourd'hui inclusive (Bonvin et al., 2013), la fréquente suppression des mesures d'aide durant la période de fermeture des écoles nous laisse penser que cette visée inclusive est encore bien fragile, et que les besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent rapidement disparaître du radar des priorités de l'école lors d'une période de crise comme celle traversée.

***Les besoins éducatifs particuliers des élèves peuvent rapidement disparaître du radar des priorités de l'école lors d'une période de crise comme celle traversée.***

#### **Les élèves à besoins éducatifs particuliers spécialement préteritis par une « école à la maison »**

Nos résultats montrent toutefois que les parents dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide ont ressenti davantage de difficultés à encadrer le travail scolaire de leur enfant – gérer les aspects « disciplinaires » – et à le soutenir – assurer l'aide pédagogique – même lorsque la mesure était maintenue. Cela tient largement au fait décrit

que les parents dans leur ensemble – pas uniquement ceux dont l'enfant disposait habituellement d'une mesure d'aide – ont eu tendance à se trouver en première ligne dans l'accompagnement du travail scolaire. Divers éléments ont contribué à cela, comme un suivi de l'enseignant parfois relativement distant, ou un travail scolaire demandé à réaliser hors de sa présence, sans dispositif d'enseignement synchrone lui permettant d'intervenir directement auprès de l'enfant. Pour les parents dont l'enfant bénéficiait habituellement d'une mesure d'aide, l'interruption de la mesure a fréquemment renforcé ce transfert de responsabilité, en exigeant d'eux qu'ils prennent le relais de la prise en charge des difficultés spécifiques de leur enfant. Globalement, la période de fermeture des écoles a ainsi davantage été vécue par les parents comme un temps d'« école à la maison », durant lequel la responsabilité du travail scolaire de l'enfant leur incombait, plutôt qu'une période d'« enseignement à distance » où le travail scolaire serait encadré par l'enseignant.

***La période de fermeture des écoles a davantage été vécue par les parents comme un temps d'« école à la maison », plutôt qu'une période d'« enseignement à distance ».***

Une telle logique a désavantagé en premier lieu les élèves les plus en difficulté, que ce soit du fait d'un manque d'aisance scolaire ou de besoins éducatifs particuliers. Alors que ces élèves se sont trouvés avec un besoin d'aide accru, leurs parents se sont sentis davantage en difficulté tant pour leur fournir l'aide nécessaire que pour

les encadrer dans leur travail scolaire. Par un processus de transfert de la responsabilité du travail scolaire vers les parents, observé en d'autres circonstances (Conus, 2017 ; Durler, 2019), l'externalisation du travail scolaire a agi comme « caisse de résonance » des difficultés non résolues en présence et avec l'aide des professionnels de l'école (Kakpo, 2013).

### **Vers un enseignement à distance réel et inclusif**

Éviter qu'une situation exceptionnelle de fermeture des écoles comme celle survenue ne prêterite au premier chef les élèves les plus fragiles, notamment ceux à besoins éducatifs particuliers, exige à notre sens deux choses. D'une part, l'école doit concentrer ses efforts sur les moyens de soulager au maximum les parents de la charge du travail scolaire, en mettant en place un véritable enseignement à distance, qui prenne en charge l'ensemble de la « boucle pédagogique » du travail des élèves (Rayou, 2010) entre temps d'apprentissages en télé-présence de l'enseignant et moments de travail autonome de l'élève. Le passage à cette logique d'enseignement à distance réel – qui est d'ailleurs certainement une piste pertinente dans le contexte plus habituel des devoirs à domicile – demande du côté de l'école et de ses acteurs de développer des ressources et savoir-faire pédagogiques spécifiques (voir par exemple les propositions de Karsenti & Parent, 2020). D'autre part, l'école doit se donner les moyens de ne pas abandonner à leur sort, en temps de crise, ses élèves ayant le plus besoin d'aide. Dans la perspective d'une école se voulant inclusive, il ne peut y avoir d'enseignement à distance réel sans y inclure les ressources et mesures d'aide nécessaires aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Seule une telle

logique d'enseignement à distance à la fois réel et inclusif, garantissant un suivi professionnalisé et personnalisé de l'élève, nous paraît susceptible de répondre aux difficultés qu'un enfant peut rencontrer pour réaliser son travail scolaire de manière autonome dans un cadre non scolaire, que ce soit en cas de nouvelle période de fermeture des écoles, mais aussi dans le cadre plus large des devoirs à domicile. D'autant plus lorsque cet enfant a des besoins éducatifs particuliers reconnus qui nécessitent le soutien de professionnels formés.

### Références

- Bonnéry, S., & Douat, E. (Eds.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. La Dispute.
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. *Alter*, 7(2), 127-134.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. CDIP.
- Conus, X. (2017). Construction du rôle de parent d'élève : le territoire familial, une annexe de l'école ? In S. Rayna & P. Garnier (Eds.), *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 101-120). Peter Lang.
- Durler, H. (2019). Orienter les pratiques parentales. Une externalisation du travail enseignant. In H. Durler & P. Losego (Eds.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (pp. 123-145). Alphil.
- Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Kakpo, S. (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ? *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.
- Karsenti, T., & Parent, S. (2020). *56 idées pour commencer l'école à distance*. CRIFPE.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2019). *Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2017/2018*. OFS.
- Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs : Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presses Universitaires de Rennes.

Xavier Conus  
Maître d'enseignement et de recherche  
Département des sciences  
de l'éducation et de la formation  
Université de Fribourg  
xavier.conus@unifr.ch



Héloïse Durler  
Professeure associée  
Haute École Pédagogique  
du canton de Vaud  
heloise.durler@hepl.ch



Geneviève Piérart, Alida Gulfi et Dolores Angela Castelli Dransart

## Vulnérabilité et résilience des personnes en situation de handicap dans la pandémie de la COVID-19

### Résumé

*Cet article présente les résultats d'une étude menée en Suisse romande au début de l'été 2020 au sujet de l'impact du semi-confinement sur les personnes en situation de handicap. Différents soutiens ont été mis en place pour répondre à leurs besoins. De plus, elles ont dû relever un certain nombre de défis : le confinement strict en institution constitue la situation la plus fréquemment évoquée par les participant-e-s, mais les personnes vivant à domicile ont également dû s'adapter de manière conséquente.*

### Zusammenfassung

*In diesem Artikel werden die Resultate einer Anfang Sommer 2020 in der Westschweiz durchgeführten Studie zu den Auswirkungen des Lockdowns vorgestellt. Es wurden verschiedene Unterstützungsangebote für Menschen mit einer Behinderung aufgegleist, um ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Gleichzeitig mussten die Menschen mit einer Behinderung eine ganze Reihe an Herausforderungen bewältigen: Dabei wurde von den Teilnehmenden der Studie die strenge Handhabung des Lockdowns in Institutionen am häufigsten erwähnt. Die Situation erforderte aber auch von Personen, die in einem eigenen Haushalt leben, beträchtliche Anpassungsleistungen.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-03-03](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-03)

### Introduction

Lors du début de la pandémie de la COVID-19 au printemps 2020, l'attention du public s'est focalisée sur l'intervention en milieu hospitalier, le nouveau mode de vie imposé par les mesures sanitaires ainsi que les retombées économiques et sociales de la pandémie. De rares voix se sont élevées pour évoquer la réalité des personnes en situation de handicap et de leurs proches. Le 29 avril 2020, le Réseau International sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH) organisait une séance d'échange sur le thème de l'invisibilité des personnes en situation de handicap dans le contexte de la COVID-19, qui a mis en évidence l'exclusion dont ces personnes étaient victimes en raison de la pandémie : arrêt des services à domicile, isolement, augmentation des décès dans certains éta-

blissements spécialisés ont été relevés (Fougeyrollas, 2020). En Suisse comme ailleurs, les personnes en situation de handicap et leurs proches ont été confronté-e-s à d'importants défis : interruption des soutiens et des soins à la personne, épuisement des proches, interdiction des visites en institution, limitation des sorties, fermeture des ateliers protégés, suivi social à distance (Rosenstein, 2020).

Dans le cadre de la pandémie, la notion de vulnérabilité a été principalement associée au risque sanitaire pour la population générale de développer des complications pouvant s'avérer mortelles à la suite de la contraction du virus. Mais d'autres risques peuvent également découler des mesures sanitaires qui ont été prises, notamment l'isolement, la précarité économique et la chronicisation ou l'émergence de problèmes

de santé mentale conduisant à l'exclusion (Cattacin et al., 2020). Les personnes en situation de handicap constituent un groupe particulièrement vulnérable dans ce contexte, en raison de leur dépendance à des soutiens extérieurs pour gérer leur vie quotidienne. Il ne s'agit pas de pointer du doigt un groupe « faible » : la vulnérabilité s'entend ici plutôt comme un processus issu de l'interaction entre un système sociétal et des caractéristiques individuelles (Soulet, 2005). Dans cette perspective, il est pertinent de s'interroger sur la manière dont le fonctionnement des dispositifs socio-sanitaires qui gravitent habituellement autour de ces personnes a été modifié, voire chamboulé, dès le début de la crise de la COVID-19. La façon dont les personnes concernées ont vécu ces changements doit également être documentée afin que des mesures puissent être prises pour garantir leur qualité de vie par la suite.

C'est dans ce but qu'une étude a été menée en Suisse romande auprès des professionnel-le-s du travail social et de la santé sur les conséquences de la COVID-19 (Gulfi et al., 2020). L'objectif était notamment de mieux connaître la nature et les spécificités de l'impact de la crise de la COVID-19 et du semi-confinement sur les professionnel-le-s et les publics du domaine socio-sanitaire. Les professionnel-le-s ont répondu à un questionnaire en ligne de 80 questions portant sur quatre thèmes : 1) informations sur la situation personnelle et professionnelle des répondant-e-s ; 2) manière dont les conditions d'exercice de l'activité professionnelle ont été modifiées durant le semi-confinement ; 3) impact du semi-confinement sur les bénéficiaires ; 4) impact du semi-confinement sur la situation des professionnel-le-s. Au total, 443 professionnel-le-s ont complété le questionnaire

durant l'été 2020 : 135 (30,5 %) travaillaient principalement dans le champ du handicap et de la santé mentale et une majorité (63 %) exerçait leur activité en institution spécialisée, les autres se répartissant à parts à peu près égales entre les associations et organisations non gouvernementales, les établissements médico-sociaux, les foyers de jour et les accueils temporaires, l'intervention à domicile, les entreprises sociales, les services sociaux et les établissements scolaires. L'analyse a permis d'identifier une série d'éléments relatifs à l'accompagnement des personnes en situation de handicap. Comment leur accompagnement a-t-il été modifié par et durant le semi-confinement ? Quels ont été les principaux défis que les personnes en situation de handicap et leurs proches ont dû relever, du point de vue des professionnel-le-s qui ont répondu au questionnaire ? Quelles ressources les personnes concernées ont-elles développées pour s'adapter à la situation de semi-confinement ? Le présent article expose quelques résultats permettant de répondre à ces questions.

### **Des soutiens à réinventer**

Un quart des participant-e-s a indiqué que le contact avec les bénéficiaires en situation de handicap a été interrompu ou a cessé durant le semi-confinement, et ce pour différentes raisons : organisationnelles d'une part, avec le retour volontaire et temporaire des bénéficiaires dans leurs familles, la fermeture totale ou partielle des ateliers et des écoles et la mise en quarantaine des personnes présentant des symptômes ou ayant contracté le coronavirus ; individuelles d'autre part avec, du côté des bénéficiaires, une absence de réponse aux sollicitations des intervenant-e-s ou le souhait de ne pas avoir de contact.

Les professionnel-le-s du champ du handicap et de la santé mentale qui sont resté-e-s en contact avec les bénéficiaires estiment avoir dû les soutenir de manière importante sur les plans psychologique et émotionnel durant cette période. Le conseil aux proches a aussi représenté une part considérable de leur travail. Les intervenant-e-s ont également été amené-e-s à soutenir les bénéficiaires et les proches dans des activités du quotidien (p. ex. pour le ménage ou la garde des enfants), à les informer sur leurs droits et sur les aides existantes, à procurer des soins médicaux ou paramédicaux ainsi qu'à assurer une aide matérielle et fournir des biens de première nécessité (nourriture, masques, etc.).

***Malgré les différents soutiens, les personnes concernées ont dû relever de nombreux défis et une partie de leurs besoins n'a pas pu être satisfaite.***

Plus d'un tiers des professionnel-le-s affirment avoir mis au point de nouveaux moyens pour communiquer avec les bénéficiaires en situation de handicap et leurs proches, ainsi que pour rendre plus accessibles les informations relatives à la pandémie et à la situation de semi-confinement (notamment les gestes barrière, les communiqués du Conseil fédéral et des autorités cantonales ainsi que les articles de presse). Parmi les nouveaux moyens les plus fréquemment cités, on trouve la création de supports de communication adaptés et facilités (FALC, pictogrammes, bandes dessinées, panneaux, etc.) ainsi que l'utilisation de nouvelles modalités de communication (entretiens téléphoniques, appels vidéo, hotline, messagerie). Des outils relatifs à la

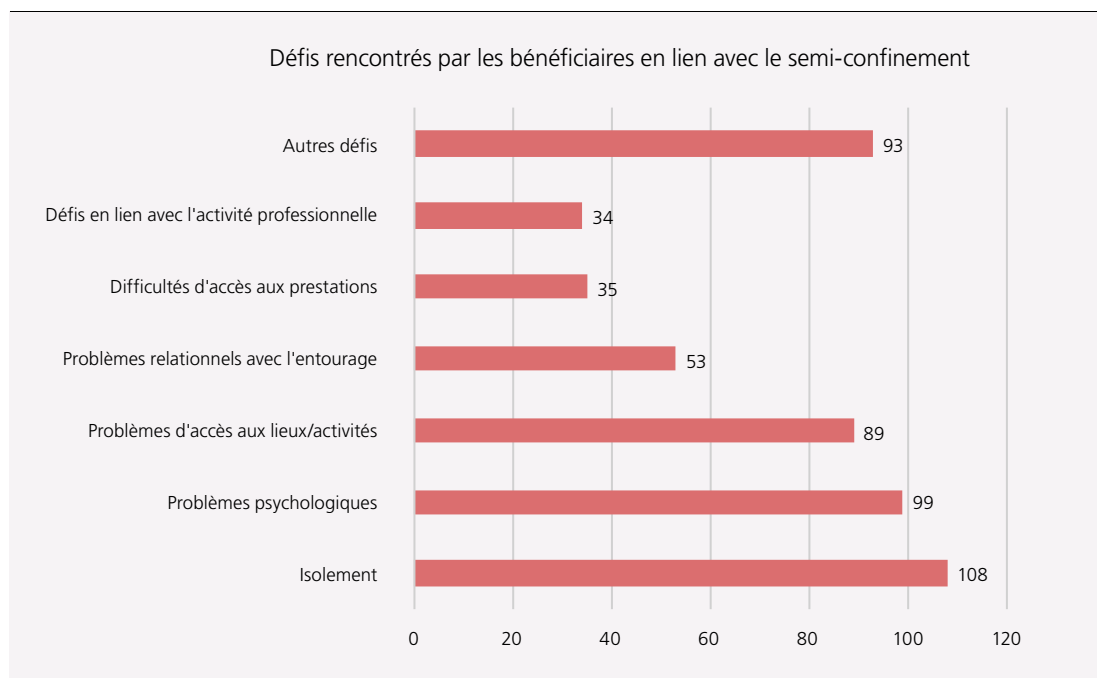
pandémie et au semi-confinement ont été mis en place dans les institutions (protocoles, mesures de protection, modifications de l'organisation des équipes, réunions à distance, télétravail).

Pour les personnes concernées qui se sont trouvées confinées en institution (pour beaucoup sous la forme d'un confinement strict), avec une diminution drastique de leurs opportunités de stimulations, les intervenant-e-s ont développé de nouvelles occupations et ont dû faire preuve d'une grande créativité. Certain-e-s professionnel-le-s, notamment des cadres et des maîtres et maîtresses socioprofessionnel-le-s, ont été recruté-e-s pour ce type d'accompagnement occupationnel. La gestion de troubles du comportement générés par le caractère inhabituel de la situation a aussi nécessité la mise en place de soutiens spécifiques.

Malgré ces différents soutiens, les personnes concernées ont dû relever de nombreux défis et une partie de leurs besoins n'a pas pu être satisfaite.

### **Une vulnérabilité aux multiples facettes**

Du point de vue des participant-e-s à l'enquête, 94% des personnes en situation de handicap faisaient partie des groupes à risque de développer des complications en cas de contraction du coronavirus. Mais leur situation a également suscité d'autres formes de vulnérabilités. Selon la majorité des répondant-e-s (87%), elles ont ainsi dû relever des défis spécifiques, dont les principaux sont l'isolement, la souffrance psychologique, les difficultés d'accès aux lieux et activités habituels ainsi que les problèmes relationnels avec l'entourage. La figure 1 présente les principaux défis auxquels les bénéficiaires ont été confronté-e-s.



Note. Nombre de réponses par catégorie sur un total de 511 réponses (plusieurs réponses possibles)

Figure 1 : Défis rencontrés par les bénéficiaires en lien avec le semi-confinement

Ces défis ne diffèrent pas en nature de ceux relevés pour l'ensemble de la population mais leur intensité a pu être accentuée par le handicap. Selon les répondant-e-s, les personnes accompagnées pouvaient en effet rencontrer des difficultés à comprendre ce qui se passait et à s'adapter à une perte rapide de leurs repères habituels (en particulier en cas de déficience intellectuelle et de troubles psychiques sévères). L'intégration et le respect des gestes barrières étaient compliqués pour certain-e-s. Sur le plan social, deux éléments principaux ont contribué à renforcer les incertitudes génératrices d'angoisses et de stress : la forte dépendance de ces personnes à des soutiens extérieurs, qui ont pour certains été brusquement suspendus, et l'interruption de relations significatives, que ce soit au sein de la famille ou

du réseau d'accompagnement. Il est aussi à noter que 18% des répondant-e-s ont évoqué des difficultés d'accès des bénéficiaires aux prestations sociales, éducatives et/ou de santé : on pense ici notamment à la suspension des interventions à domicile, à la fermeture des écoles spécialisées et au report de certaines interventions médicales afin de préserver des places dans les hôpitaux. Enfin, un cinquième des participant-e-s a mentionné l'existence de problèmes liés à l'exercice de l'activité professionnelle des personnes accompagnées (chômage partiel, perte d'emploi, etc.), notamment pour celles qui travaillaient dans des ateliers ou des entreprises sociales ayant dû fermer

Les professionnel-le-s du champ du handicap et de la santé mentale ont majoritairement estimé que les soutiens mis en



place avaient permis de répondre globalement aux besoins des bénéficiaires. Toutefois, certains besoins n'ont pas pu être suffisamment couverts, notamment le soutien psychologique et/ou émotionnel ainsi que l'accès à certains soins médicaux ou paramédicaux. Par exemple, les bénéficiaires auraient eu besoin d'être testé-e-s plus rapidement afin de passer moins de temps en isolement; en conséquence, leurs besoins sociaux et affectifs n'ont pas été suffisamment satisfaits, ce qui a été accentué par les mesures de distanciation sociale et physique, dont certaines personnes ont beaucoup souffert. Le soutien et le conseil aux proches n'ont, du point de vue des intervenant-e-s, pas non plus entièrement répondu aux besoins de ces derniers.

***Cette période de semi-confinement a aussi permis aux personnes en situation de handicap de développer des compétences ou d'actualiser des ressources qu'elles possédaient déjà.***

Heureusement, cette période de semi-confinement a aussi permis aux personnes en situation de handicap de développer des compétences ou d'actualiser des ressources qu'elles possédaient déjà.

**Une grande capacité d'adaptation des personnes en situation de handicap**

Près de six professionnel-le-s sur dix estiment que la plupart des bénéficiaires qu'elles et ils accompagnaient ont développé des ressources et des compétences spécifiques pour relever les défis liés au semi-confinement.

Tout d'abord, les participant-e-s soulignent la capacité d'adaptation des bénéficiaires face aux nombreux changements survenus dans leur vie quotidienne, en termes d'acceptation de ces changements, d'acquisition de nouvelles habitudes et de développement de leur autonomie sur différents plans. Une majorité des réponses concernaient des personnes vivant en institution, à l'image de cet extrait :

*« Ils ont été fabuleux. Ils sont restés plutôt calmes et zen. On ne sait pas ce qu'ils arrivent à comprendre de cette situation mais ils l'ont subie. Ils ont été courageux de voir tous les éducateurs masqués. Ils ont été patients car les éducateurs prenaient plus de temps à nettoyer qu'à s'occuper d'eux. Ils ont vécu la distance peut-être parfois comme un rejet mais ils ne nous en ont pas voulu. »*

(Q13, femme, éducatrice spécialisée)

Les participant-e-s évoquent aussi les compétences d'adaptation des personnes vivant à domicile, qui ont développé des ressources leur ayant permis de relativiser l'arrêt provisoire de leur emploi, s'initier au télétravail, s'adapter au confinement en famille (notamment en s'occupant de la scolarité de leurs enfants), réaliser des démarches administratives pour obtenir des aides et gérer leur budget.

Selon les professionnel-le-s, les personnes en situation de handicap ont aussi développé de nouvelles compétences psychologiques, cognitives, sociales et pratiques. Parmi les ressources psychologiques, on trouve en priorité la gestion des émotions, la solidarité, la résilience et la patience, mais aussi l'acceptation, la créativité, la confiance en soi et la souplesse. Les compétences cognitives mises en œuvre ont été la compréhension, la capacité à réaliser des apprentissages (en lien avec les nou-

velles normes et règles sanitaires notamment), la prise de décision et la gestion du temps. Les compétences sociales des bénéficiaires ont été très sollicitées durant le semi-confinement, en particulier la communication, la gestion des interactions sociales, le développement de nouveaux liens, la capacité à demander de l'aide ainsi qu'à soutenir des tiers, comme l'illustre cet extrait :

*« Nos bénéficiaires sont des personnes atteintes dans leur santé psychique ; il leur arrive d'avoir des difficultés à se préoccuper des besoins de l'autre. Le confinement leur a imposé un travail sur le fait d'exister et d'appartenir à une collectivité ; ils ont dû faire un travail de décentration de leur propre personne et au profit de considérations plus large. La vie communautaire s'en retrouve plus riche. »*

(Q35, homme, responsable de structure)

Sur le plan des compétences pratiques, les personnes concernées ont développé des savoir-faire au niveau des déplacements (se rendre dans de nouveaux lieux, marcher sur de longues distances lors de promenades) et dans différentes tâches ménagères habituellement effectuées par autrui. Les répondant-e-s ont souligné les compétences développées par les bénéficiaires en matière de communication à distance, d'utilisation des outils numériques et de télétravail.

Des retombées positives de l'activation de ces ressources et compétences ont été nommées par plusieurs intervenant-e-s : un apaisement général après l'anxiété et le stress des débuts du semi-confinement, une diminution des comportements-défis chez certaines personnes, ainsi qu'une amélioration des relations familiales et de la cohésion de groupe chez les personnes vivant en institution.

## Conclusion

Les personnes en situation de handicap ont été, du point de vue des professionnel-le-s qui les ont accompagnées durant le semi-confinement, amenées à relever de nombreux défis, qui découlaient à la fois des défis sociétaux posés par la pandémie (apprendre de nouveaux gestes barrière, rester chez soi, communiquer et/ou travailler avec les nouvelles technologies) mais aussi de situations spécifiques. Ainsi, les personnes vivant en institution et celles qui habitent seules chez elles et dépendent de soutiens extérieurs pour leurs tâches et soins quotidiens ont été particulièrement sollicitées sur le plan de leurs capacités d'adaptation. Sans tomber dans une représentation lénifiante de leur expérience, on peut constater que celle-ci leur a permis de développer de nouvelles ressources et compétences et/ou de les rendre visibles. Les résultats de l'étude ont également mis en évidence l'important investissement des professionnel-le-s du travail social et de la santé qui s'est révélé lors de ce semi-confinement. La « zone grise » de méconnaissance du secteur du handicap durant la crise, évoquée par Emilie Rosenstein (2020, p.222), s'en trouve ainsi un peu réduite.

Le fait qu'un cinquième des personnes en situation de handicap a rencontré des difficultés d'accès aux prestations dont elles avaient besoin est révélateur du caractère quelque peu « éclaté » des dispositifs d'accompagnement du handicap en Suisse (Giraud & Lucas, 2007), qui peut se révéler particulièrement problématique dans le cadre d'une pandémie. Il conviendrait à présent d'interroger l'organisation de ces dispositifs afin que la flexibilité nécessaire en cas de crise sanitaire ne repose pas uniquement sur les épaules des individus mais soit également soutenue sur le plan collectif.

### Références

Cattacin, S., Ricciardi, T., Gamba, F., & Nardone, M. (2020). En guise d'introduction : Qu'arrive-t-il à nos sociétés? In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi & S. Cattacin (Éds.), *Covid-19. Le regard des sciences sociales* (pp.15-25). Seismo.

Fougeyrollas, P. (2020). *Le scandale de l'invisibilité des personnes en situation de handicap au sein de la pandémie du Corona virus: la résurgence de la société de l'exclusion*. [https://riph.qc.ca/wp-content/](https://riph.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/invisibilite-des-personnes-en-situation-de-handicap.pdf)

[uploads/2020/04/invisibilite-des-personnes-en-situation-de-handicap.pdf](https://riph.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/invisibilite-des-personnes-en-situation-de-handicap.pdf)

Giraud, O., & Lucas, B. (2007). Jeux d'échelles et référentiels d'action publique : la cantonalisation des politiques du handicap en Suisse. In A. Faure, J.-P. Leresche, P. Muller & S. Nahrath (Éds.), *L'action publique et les changements d'échelles: les nouvelles focales du politique* (pp.147-168). L'Harmattan.

Gulfi, A., Piérart, G., & Castelli Dransart, A. (2020, 13 novembre). Le milieu socio-sanitaire décrit l'impact de la crise. *REISO, Revue d'information sociale*. <https://www.reiso.org/document/6638>

Rosenstein, E. (2020). Handicap, confinement et l'expérience de la vulnérabilité. In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi & S. Cattacin (Éds.), *Covid-19. Le regard des sciences sociales* (pp. 215-225). Seismo.

Soulet, M.-H. (2005). Reconsidérer la vulnérabilité. *Empan*, 4(60), 25-29.



*Geneviève Piérart*  
Professeure  
Haute école de travail social  
HES-SO Fribourg  
[genevieve.pierart@hefr.ch](mailto:genevieve.pierart@hefr.ch)



*Alida Gulfi*  
Professeure  
Haute école de travail social  
HES-SO Fribourg  
[alida.gulfi@hefr.ch](mailto:alida.gulfi@hefr.ch)

*Dolores Angela Castelli Dransart*  
Professeure  
Haute école de travail social  
HES-SO Fribourg  
[angela.castelli@hefr.ch](mailto:angela.castelli@hefr.ch)

Romane Businger, Tobias Herminjard, Rachel Macheret, Christelle Mauron, Mélanie Singha et Geneviève Piérart

## Le confinement, une occasion de repenser l'accompagnement des personnes en situation de handicap

### Résumé

*Des étudiant-e-s en travail social de la HETS de Fribourg ont réalisé des projets en partenariat avec des institutions pour personnes en situation de handicap, en lien avec la pandémie de la COVID-19. Leurs projets ont permis aux institutions de prendre du recul, de donner la parole aux personnes en situation de handicap, d'entamer ou d'approfondir une réflexion sur la manière de fournir au mieux leurs prestations dans ce contexte particulier et de repérer les aspects positifs de cette expérience à retenir pour envisager l'avenir. Deux projets sont présentés dans cet article pour illustrer cette démarche.*

### Zusammenfassung

*Studierende der HETS-FR (Hochschule für Soziale Arbeit Freiburg) haben in Zusammenarbeit mit Institutionen für Menschen mit einer Behinderung Projekte zur Covid-19-Pandemie durchgeführt. Im Rahmen dieser Projekte gelang es den Institutionen, Abstand zu gewinnen und ihre Bewohnerinnen und Bewohner mit einer Behinderung zu Wort kommen zu lassen. Die Projekte ermöglichten eine Reflexion darüber, wie die Institutionen ihren Auftrag in diesem speziellen Kontext am besten umsetzen können, und erlaubten es, positive Aspekte aus den gemachten Erfahrungen für zukünftige Entwicklungen herauszufiltern. Das gewählte Vorgehen wird anhand von zwei Projekten illustriert.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-03-04](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-04)

### Introduction

Depuis 2016, dans le cadre du « Module d'Approfondissement Handicap » de la Haute école de travail social de Fribourg, les étudiant-e-s réalisent des projets au sein d'institutions, d'associations et d'entreprises sociales actives dans le domaine du handicap. Cette modalité pédagogique leur permet de développer des compétences et des savoirs ancrés dans la réalité des « terrains » qui deviendront leurs lieux de travail, en articulation avec les cours théoriques dispensés à l'école. Pour les structures partenaires, le regard extérieur et réflexif apporté par les étudiant-e-s constitue une ressource pour améliorer une situation problématique, initier une réflexion sur une thématique, organiser un événement, mettre en place un nouveau projet, lancer un groupe de travail, etc.

La pandémie de la COVID-19, avec le tsunami qu'elle a provoqué au sein des structures accompagnant des personnes en situation de handicap, a également demandé aux étudiant-e-s de s'adapter et d'ajuster leurs projets. La plupart des projets proposés par les structures partenaires du module au cours de l'année académique 2020-2021 concernaient, de près ou de loin, les mesures de confinement, qui ont fortement marqué la vie des personnes en situation de handicap et le travail des professionnel-le-s qui les accompagnent. Ces mesures ont en effet suscité beaucoup de questions au sein de ces structures : dans l'urgence, les besoins des bénéficiaires sont-ils toujours satisfaits ? Comment promouvoir la participation et l'autodétermination des personnes dans ce contexte contraignant ? Quelles le-

çons en tirer pour la suite ? Chronologiquement, les demandes des partenaires de terrain ont été adressées aux étudiant-e-s à la rentrée 2020, soit après le premier semi-confinement, vis-à-vis duquel on avait déjà un peu de recul, et avant la deuxième vague de l'automne, qui est venue remettre le confinement au centre des préoccupations. Mais cette période mouvementée a aussi été vécue, au sein de certaines structures, comme une opportunité, celle de faire un pas de côté, de tenter autre chose et de se questionner sur leurs pratiques.

*Cette période mouvementée a été vécue, au sein de certaines structures, comme une opportunité, celle de faire un pas de côté, de tenter autre chose et de se questionner sur leurs pratiques.*

Les deux projets présentés ci-après illustrent cette dynamique. Dans le premier projet, deux étudiant-e-s ont accompagné une institution dans une réflexion sur son offre de loisirs, dont l'organisation a dû être totalement repensée au printemps 2020. Dans le second projet, trois étudiantes ont contribué à la réflexion d'une institution souhaitant tirer les leçons de l'expérience du printemps en prévision du déconfinement et d'un éventuel re-confinement. L'objectif de cet article, rédigé par les étudiant-e-s concerné-e-s et une de leurs professeures, n'est pas de présenter les résultats détaillés des projets (qui ont été remis aux institutions par les étudiant-e-s) mais de montrer comment se sont réalisés ces « pas de côté » qui ont permis de retirer du positif de cette situation inédite.

### **Le confinement, une occasion de repenser les loisirs**

La Cité du Genévrier a pour mission d'accompagner des adultes présentant une déficience intellectuelle, physique ou un polyhandicap. Elle fait partie de la fondation Eben-Hézer et comporte 24 groupes de vie. L'institution propose également un accompagnement à domicile pour des personnes externes. Le site de l'institution regroupe des ateliers protégés de production et des ateliers de développement personnel ouverts à des personnes internes et externes. Il comporte également un Centre de loisirs et un Centre de jour, qui accueillent les résident-e-s internes.

### **Prendre le temps d'interroger les besoins et les envies des résident-e-s**

Lors du semi-confinement du printemps 2020, le Centre de loisirs, les ateliers de production et les ateliers de développement personnel ont été fermés. Ainsi, les exigences posées aux résident-e-s ont été revues à la baisse. Il semble que cette diminution des attentes ait apporté un climat plus serein au sein de l'institution. Certes, cette période a été source de pertes, mais également d'opportunités.

En été 2020, la pandémie a perdu du terrain en Suisse. L'institution a donc pu réouvrir certains de ses services. Deux responsables de centre de compétences<sup>1</sup> ont proposé aux étudiant-e-s de la Haute École de travail social d'entreprendre un travail de réflexion autour du fonctionnement du Centre de loisirs. Pour elles, cette pause apparaissait comme l'opportunité d'améliorer

<sup>1</sup> La cité du Genévrier comprend six centres de compétences.

ce fonctionnement en fonction des besoins et des envies des résident-e-s. En effet, la population vieillit et ses besoins changent. Concrètement, il a été demandé aux étudiant-e-s de présenter aux responsables des centres de compétences un panel de modalités de fonctionnement du Centre de loisirs, duquel les professionnel-le-s de l'animation pourraient s'inspirer.

Le projet a été réalisé pendant la période d'octobre à décembre 2020. Pour mettre en œuvre ce projet, les étudiant-e-s ont rencontré l'équipe d'animation du Centre de loisirs et celle du Centre de jour afin de comprendre le fonctionnement ordinaire de leurs services. Un entretien en visioconférence a également été réalisé avec une animatrice travaillant dans un centre de loisirs d'une autre institution accueillant un public similaire à celui de la Cité du Genévrier. Les deux étudiant-e-s se sont entretenu-e-s avec plusieurs résident-e-s de deux groupes de vie ainsi qu'avec une commission composée de résident-e-s représentant les intérêts des personnes vivant à la Cité du Genévrier. Malheureusement, à la suite de la recrudescence de la pandémie de la COVID-19, les étudiant-e-s n'ont pas pu rencontrer davantage de résident-e-s. C'est pourquoi, les équipes éducatives de deux autres groupes ont été rencontrées par visioconférence. Le but des rencontres avec les résident-e-s et les professionnel-le-s de l'éducation était de connaître leurs avis et leurs besoins en termes de loisirs.

### **Des pistes d'amélioration pour le Centre de loisirs**

Ce projet a fait émerger différents points de vue autour du fonctionnement du Centre de loisirs. Les entretiens ont permis de susciter des réflexions aux niveaux personnel et institutionnel sur différentes thématiques,

telles que la collaboration entre les professionnel-le-s ou les missions éducatives et celles de l'animation. Les étudiant-e-s ont été vigilant-e-s à mettre les résident-e-s au centre des préoccupations de leur travail. Une attention particulière a, en ce sens, été accordée à la prise en compte des témoignages des personnes concernées. Les étudiant-e-s, avec leur posture de recherche, ont permis aux résident-e-s et professionnel-le-s de s'exprimer sans être entravé-e-s dans leur propos. Par leur regard extérieur et leur réflexivité, les étudiant-e-s ont, par ailleurs, apporté une perception nouvelle sur une prestation institutionnelle.

Le projet s'est terminé par la remise d'un document écrit aux responsables de centre de compétences contenant des propositions concrètes de changements ainsi que des éléments à conserver concernant le fonctionnement du Centre de loisirs. Ce panel de propositions est essentiellement basé sur les témoignages des personnes rencontrées. Il offre une représentation des envies et des besoins actuels des résident-e-s et peut donc évoluer en même temps que les personnes concernées. Les propositions y sont présentées en quatre catégories: la communication des activités auprès des résident-e-s, la collaboration entre les professionnel-le-s, l'autodétermination des résident-e-s et les types d'activités. Le Centre de loisirs peut ainsi prendre appui sur ces propositions pour reprendre ses activités en continuant de respecter les envies et les besoins des résident-e-s, mais aussi la réalité de chacun des groupes de vie.

### **L'importance des rythmes et des liens sociaux**

Comme évoqué ci-dessus, la pause provoquée par la pandémie de la COVID-19 a per-

mis à la Cité du Genévrier de réfléchir à son fonctionnement institutionnel, en particulier à celui du Centre de loisirs. En participant à ce projet, les étudiant-e-s se sont informé-e-s sur le rôle et les missions d'un centre de loisirs au sein d'une institution et se sont demandé si sa mission de socialisation n'était pas mise en danger par la pandémie de la COVID-19. En effet, pour limiter la propagation du virus, les résident-e-s ont pu fréquenter uniquement les autres personnes hébergées dans le même groupe de vie. Par conséquent, leurs relations sociales étaient peu diversifiées. Si nous avons toutes et tous vécu une diminution de nos contacts sociaux, leurs témoignages ont été moins entendus. D'autre part, les étudiant-e-s ont poursuivi leurs entretiens par visioconférence. Il a été constaté que cet outil de communication entravait la participation de certains publics à ce projet.

*Si nous avons toutes et tous vécu une diminution de nos contacts sociaux, les témoignages des personnes concernées ont été moins entendus.*

Enfin, pour finir sur une note positive, il a été observé au sein de l'institution que le ralentissement du rythme vécu pendant la période de semi-confinement a permis de mieux s'adapter au rythme des personnes concernées et ainsi vivre une atmosphère plus sereine. Pour Sarrazin (2012), le rythme de vie de notre société apparaît comme un obstacle à la participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que le « rythme COVID » correspond davantage aux personnes présentant des besoins particuliers.

### **Les impacts de la COVID-19 en institution à l'aune de l'autodétermination**

« Être acteur de sa vie, c'est exercer le droit propre à chaque être humain de gouverner sa vie sans influence externe induite et à la juste mesure de ses capacités » (Unapei, s.d.).

Trois étudiantes ont collaboré avec la Fondation les Eglantines à Vevey. Cette fondation accueille des personnes avec un handicap physique, un polyhandicap ou une déficience intellectuelle légère. Elle offre un cadre de vie adapté à chacun et chacune en favorisant l'autodétermination, l'inclusion et l'autonomie. Elle propose des lieux de vie en institution ou en appartement, ainsi que des postes de travail au sein de divers ateliers basés sur le respect, l'ouverture et la responsabilité. Pour parler des travailleurs sociaux et travailleuses sociales employé-e-s aux Eglantines, les termes « accompagnant » et « accompagnante » sont préférés aux termes « éducateurs » et « éducatrices ». Cette nomination alternative a pour but de respecter les compétences et le statut des personnes accompagnées.

### **Tirer les leçons du premier confinement**

Durant la pandémie causée par la COVID-19, la Fondation a dû fermer ses portes et confiner ses résident-e-s. Dans ce contexte, la demande des Eglantines a été la suivante : réaliser un bilan sur les impacts de la pandémie pour la Fondation. Ce bilan avait pour but de proposer des recommandations pour un re-confinement et un déconfinement. Il était également demandé d'analyser la place de l'autodétermination durant la pandémie. Le groupe d'étudiantes de la Haute école de travail social s'est lancé dans cette aventure afin d'apporter un regard différent et d'éventuelles recommandations pour la suite du déconfinement ou un éventuel re-confinement.



Pour ce faire, les étudiantes ont créé différents types de questionnaires afin d'interviewer les divers acteurs et diverses actrices (professionnel-le-s, personnes accompagnées, familles). Dans ces questionnaires, l'accent était mis sur le ressenti et le vécu du confinement en lien avec les restrictions et les mesures cantonales et institutionnelles imposées. Le but était de faire ressortir les aspects positifs et négatifs des mesures mises en place dans l'institution durant cette pandémie. Les questions ont été ciblées à travers différents niveaux (communication, sorties, accompagnement, relations sociales, etc.) et ont permis de faire ressortir divers positionnements, de même que des propositions d'amélioration. Les entretiens ont été réalisés en groupe ou en individuel.

À la suite des divers entretiens, une analyse a été réalisée afin de pouvoir offrir un retour et un rapport à la Fondation partenaire concernant leur demande. Les étudiantes ont souhaité rédiger le rapport de recherche en fonction des douze habitudes de vie du Processus de Production du Handicap (PPH) (Fougeyrollas et al., 1998) et des valeurs institutionnelles (respect, ouverture et responsabilité). Ce rapport constitue une synthèse des résultats obtenus et offre des recommandations pour la suite du déconfinement ou un éventuel re-confinement.

### Un espace pour exprimer son vécu et ses besoins en lien avec la pandémie

La prise de connaissance de l'institution et du contexte cantonal a été le premier pas vers la réalisation du projet. Cela a permis de mieux comprendre les enjeux en lien avec la COVID-19. Il a ensuite été nécessaire de prendre contact avec les participant-e-s potentiel-le-s, soit grâce à une affiche expliquant le projet, distribuée lors de la visite institutionnelle, soit par téléphone. Des en-

tretiens ont ensuite été réalisés en groupe et en individuel afin de récolter les témoignages. La phase finale du projet a pu alors se mettre en place par l'extraction des données des questionnaires et la rédaction du rapport. Ce dernier a permis de mettre en avant les besoins principaux des participant-e-s et de proposer des idées de recommandations en lien avec la COVID-19.

Il est clair que la Fondation réfléchissait déjà à ce sujet et avait pensé à quelques recommandations. Cependant, le projet des étudiantes présente quelques points forts. Il complète et renforce des idées déjà mentionnées. Concrètement, il a permis de donner un espace neutre pour que les différents acteurs et différentes actrices puissent s'exprimer sur leur vécu et leurs besoins pendant et après la pandémie. Ainsi, les personnes accompagnées et le personnel de la Fondation ont pu être entendus. Les difficultés rencontrées durant la pandémie ont aussi pu être reconnues. Le projet a également permis d'apporter un regard externe à la Fondation qui, durant toute la pandémie, a travaillé dans l'urgence pour le bien-être psychologique et physique des personnes accompagnées.

### *Après ce pas de côté, les institutions pourraient être tentées de faire un pas en arrière en termes d'inclusion.*

Le rapport offre un bilan de la situation et propose des idées d'interventions. Ces recommandations sont proposées en accord avec les besoins et les demandes directes des participant-e-s au projet.

### Conclusion

Les deux projets présentés ici montrent l'importance de la temporalité dans le vécu des

personnes en situation de handicap et dans le travail d'accompagnement. Les institutions ont dû s'adapter dans l'urgence au printemps 2020. Le soutien à l'autodétermination et à la participation des personnes a parfois été entravé, parce qu'il a fallu agir rapidement et dans un contexte contraignant d'application de mesures sanitaires. Des décisions ont ainsi été prises qui, parfois, ont été remises en question par les personnes en situation de handicap et les professionnel-le-s. D'un autre côté, le ralentissement induit par le confinement semble avoir été bénéfique pour certaines personnes, à l'instar de ce qui a été observé dans d'autres institutions (Buchs, 2020). Mais ce constat ne doit pas masquer le risque d'isolement social que ce ralentissement comporte. Les projets ont offert aux ac-

teurs et actrices concerné-e-s un espace pour s'exprimer sur ces différents défis, et cette expression a été encouragée par la posture d'externalité des étudiant-e-s vis-à-vis des institutions. Il semble important que les personnes en situation de handicap et les professionnel-le-s puissent bénéficier de tels espaces, quelle que soit leur configuration. De plus, après ce pas de côté, les institutions pourraient être tentées de faire un pas en arrière en termes d'inclusion, après avoir fait l'expérience de recentrer les activités sur le lieu de vie des personnes. Face à ces enjeux, il s'avère donc plus que jamais nécessaire de profiter de cette situation singulière pour se questionner, prendre le temps d'écouter les personnes concernées et se projeter dans l'avenir – avec ou sans COVID.

Romane Businger  
étudiante en travail social HES-SO

Tobias Herminjard  
étudiant en travail social HES-SO

Rachel Macheret  
étudiante en travail social HES-SO

Christelle Mauron  
étudiante en travail social HES-SO

Mélanie Singha,  
étudiante en travail social HES-SO

Geneviève Piérart  
Professeure, Haute école de travail social,  
HES-SO Fribourg

### Références

- Buchs, S. (2020, 21 novembre). Le virus permet de prendre du temps. *La Liberté*.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, P., Bergeron, H., Côté, J., & St Michel, G. (1998). *Classification québécoise. Processus de production du handicap*. RIPPH/SCCIDIH.
- Sarrazin, C. (2012). À propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue développement humain et changement social*, 3(20), 93-101.
- Unapei. (s.d). *L'autodétermination : Du concept à la pratique*. [www.unapei.org/actions/autodetermination-concept-pratique/](http://www.unapei.org/actions/autodetermination-concept-pratique/)

Verena Baumgartner

## L'impact du confinement sur le milieu institutionnel spécialisé

Entretien avec Verena Baumgartner, responsable du domaine « formation » chez INSOS Suisse, réalisé par François Muheim, collaborateur scientifique au Centre suisse de pédagogie spécialisé (CSPS)

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-03-05](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-05)

Pourriez-vous indiquer quelles sont vos fonctions auprès d'INSOS Suisse ?

Je suis responsable du domaine « formation » et co-coordinatrice du plan d'action de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) des trois associations INSOS Suisse, CURAVIVA Suisse et Vahs.

Quel impact général a eu le confinement sur les institutions qui accueillent des personnes en situation de handicap ?

Actuellement, il est trop tôt pour répondre précisément à cette question étant donné que la pandémie n'est pas encore terminée. Au mois de janvier 2021, l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) a lancé une enquête<sup>1</sup> intitulée « COVID-19: analyse de la situation des personnes âgées et des personnes résidant dans des institutions sociales » à destination des responsables



d'institution, du personnel et des proches. Les résultats seront connus en juin 2021. Avenirsocial, de son côté, a réalisé une enquête nationale sur les conditions de travail dans le domaine du travail social durant la pandémie, dont les résultats seront disponibles au mois de mars<sup>2</sup>.

De manière générale et selon les retours que nous avons des institutions, nous pouvons dire que l'impact est différent d'une institution à l'autre et qu'il faut tenir compte de l'impact à court et à long terme. Au début, le souci a été d'organiser du matériel de protection avec la difficulté qu'il n'y avait pas d'approvisionnement priori-

<sup>1</sup> De plus amples informations sur cette étude sont disponibles à l'adresse : [www.bag.admin.ch/bag/fr/home/das-bag/publikationen/evaluationsberichte.html](http://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/das-bag/publikationen/evaluationsberichte.html) → Rubrique Maladies transmissibles → « Études en cours »

<sup>2</sup> De plus amples informations sur cette étude sont disponibles à l'adresse : <https://avenirsocial.ch/fr/que-faisons-nous/travail-social-et-corona>

taire pour les institutions, de mettre en place les mesures de protection et pour cela de réorganiser les institutions. Après le premier confinement, hormis la fatigue, nous avons noté un grand soulagement quant à l'efficacité des mesures de protection mises en place. Actuellement, nous constatons que la situation peut changer rapidement, avec un nombre de personnes infectées élevé et cela dans tous les cantons. En même temps, la fatigue et la frustration augmentent.

### Il y a eu beaucoup de critiques sur la gestion du confinement. Quelles ont été ces principales critiques ?

En effet, nous avons constaté qu'au début, les institutions sociales étaient soit oubliées soit considérées comme si elles étaient des EMS. Beaucoup de décisions ont été prises dans l'urgence, sans véritable prise de conscience de leurs conséquences. Dans cette urgence, l'autodétermination des résidents est passée au second plan. De plus, une erreur a été de considérer les personnes en situation de handicap comme des personnes à risque, ce qui n'est pas vrai de manière générale. Ils et elles sont des individus qui peuvent avoir des risques de santé ou non. Il n'y a pas de raison de leur imposer des restrictions plus fortes que pour la population générale. Pour rappel, ces restrictions n'étaient pas dues à des décisions prises par les institutions, mais imposées par la Confédération et les cantons.

Néanmoins, on constate une différence entre la première et la deuxième vague. Au niveau des cantons, la collaboration entre les services cantonaux et les institutions est bien meilleure. Elle est constructive et orientée vers la recherche de solutions. La reconnaissance du fait que

toutes les personnes en situation de handicap ne soient pas à risque, laisse aux institutions la possibilité de trouver des solutions plus individualisées.

### Les institutions n'avaient pas le droit à l'erreur ?

Si une personne est infectée, c'est une fatalité. Si une personne en situation de handicap, avec une déficience intellectuelle par exemple, est infectée, alors le dysfonctionnement va être cherché dans l'accompagnement. C'est un problème de responsabilité individuelle et d'acceptation du risque. C'est un risque de responsabiliser des personnes en situation de handicap car on entendra toujours que l'institution a laissé sortir des personnes incapables de se responsabiliser. Ce n'est qu'une question d'apprentissage ; les personnes sont capables de se responsabiliser, mais il reste la peur et la croyance que ces personnes ne sont pas capables de prendre des responsabilités.

### Quelle a été la position du personnel ?

Le personnel a dû relever de nombreux défis. Il a fallu, entre autres, trouver les moyens et les outils pour expliquer la pandémie et les mesures de protection aux personnes accompagnées, se confronter aux réactions des personnes ou soigner des personnes malades, etc. Les réactions du personnel ont été très diverses. Certains ont eu très peur car ils étaient à risque ou ils craignaient de se retrouver dans une situation qu'ils ne pourraient plus gérer, d'autres au contraire étaient plus détendus, peut-être trop. En même temps, le personnel a démontré une grande créativité dans l'organisation de la routine quotidienne et des loisirs.

Les professionnels craignent qu'on s'habitue au fait que les personnes en situation de handicap ont moins de possibilité de participer à la société et sont plus soumises à des règles qui limitent leur autodétermination. Ils sont conscients des changements que le confinement et les normes sanitaires génèrent dans les relations éducatives. Par ailleurs, ils ont peur que les personnes accompagnées s'adaptent elles-mêmes à la vie plus institutionnelle et collective liée à la COVID, avec une participation fortement amoindrie à la vie de la société. Ils craignent de fait, un retour en arrière, un mouvement de fermeture.

**Il n'y a pas que les lieux de vie qui sont concernés, vous insistez aussi sur le domaine du travail.**

Ce milieu a été très touché. Beaucoup de structures adaptées reçoivent moins de commandes, certaines sont des restaurants qui ont dû fermer. Or, ces personnes ne peuvent pas rester sans rien faire toute la journée ! Les conséquences économiques sont préoccupantes car ces structures doivent, en grande partie, s'autofinancer. En plus, elles sont désavantagées par rapport aux indemnités en cas de « réduction de l'horaire de travail » (RHT).

**Est-ce que la pandémie met à mal la solidarité sociale ?**

Tout le monde est concerné par cette pandémie. Cette crise a eu des effets sur l'ensemble de la société. Au début, nous avons vécu une solidarité entre les générations et envers les personnes vulnérables. Les politiques sanitaire et sociale n'ont plus été, durant une courte durée, guidées par des ques-

tions de financement. De nombreuses personnes étaient fières de pouvoir mettre en action leur solidarité envers des personnes défavorisées. Actuellement, les politiques sanitaire et sociale sont à nouveau guidées par des pensées économiques. La COVID nous montre que finalement la santé de chacun dépend de celle de l'autre. En même temps, la réaction a été forte face à un nouveau danger : l'autre pouvait être une source potentielle de contamination ! La peur de l'autre n'est pas un bon signe pour la solidarité. À l'avenir, nous tournerons-nous plutôt vers une société solidaire ou vers l'égoïsme et la force du plus fort ?

**Ce point concerne surtout les institutions, mais nous tous aussi !**

Oui, nous sommes confrontés à une situation inédite. Personne ne voudra que les personnes en institutions décèdent, mais il faut aussi prendre en compte les effets de l'isolement et de la réduction des contacts sociaux sur la qualité de vie des personnes en situation de handicap et surtout des personnes âgées.

**Quel est le futur travail d'INSOS Suisse et de CURAVIVA Suisse concernant les impacts de la pandémie ?**

Dès 2020, INSOS Suisse et CURAVIVA Suisse se sont engagées politiquement pour que les institutions obtiennent les conditions-cadres nécessaires à la poursuite de leur mission. Nous exigeons des politiques cinq revendications<sup>3</sup> à savoir : l'indemnisation des surcoûts afin que les institutions puissent maintenir leurs prestations de soins et d'accompagne-

<sup>3</sup> Pour plus d'informations : <https://blog.insos.ch/fr/covid-19-nos-5-exigences-aux-politiques>

ment; la reconnaissance du rôle social des institutions et de leur mission d'importance systémique; une implication de la branche spécifique des institutions pour personnes en situation de handicap; la reconnaissance des demandes d'indemnités de chômage partiel; et la mise à disposition des informations en langage facile à lire et à comprendre, en langue des signes et en vidéo sur les questions liées à la COVID – dernièrement pour informer sur la vaccination par exemple.

**Finalement, quelle conclusion pouvez-vous tirer de cette pandémie ?**

Il ne faut pas que critiquer les décisions prises par l'État. Il est ainsi nécessaire de rester proactif et de regarder vers l'avenir en

tirant des leçons du confinement. De plus, il est très important que les mesures prises durant le confinement ne deviennent pas des normes. Les personnes ont des droits, elles ne doivent pas être considérées comme un groupe uniforme, leurs besoins sont individuels. Il faut rester vigilant pour que ces besoins individuels ne soient pas effacés par des règles collectives et pour que finalement les droits individuels soient respectés.

La pandémie nous montre que nous devons favoriser une approche holistique de la santé et renforcer l'application des principes de durabilité sociale et écologique – pour le bien-être de nous tous et toutes<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Voir les 17 objectifs de développement des Nations Unies.

ANNONCE SZH / CSPS

The image shows a graphic announcement for the 'SCHWEIZER KONGRESS FÜR HEILPÄDAGOGIK' (Schweizer Kongress für Heilpädagogik / Congrès Suisse de Pédagogie Spécialisée). The text is in red and black. To the right of the text is a stylized logo consisting of red lines forming a shape that resembles the letters 'K' and '12'. Below the main text, a dark blue banner contains the text 'VERSCHOBEN AUF – REPORTÉ À 2022' in white. On the left side of the graphic, there is a vertical red bar with the text 'CSPS SZH' in white.

## Documentation du dossier

### Impacts de la COVID-19 sur la pédagogie spécialisée

#### Références bibliographiques

Agénor, L., Hoenen, M., & Marmont, T. (Dir.). (2020). *Les impacts de la crise Covid-19 sur le champ médico-social: évolutions des pratiques et effets sur les personnes accompagnées* [Rapport d'étude]. [www.creai-grand-est.fr/etude/pdf/rapport-detude](http://www.creai-grand-est.fr/etude/pdf/rapport-detude)

Alliance maladies rares. (2020). *Enquête: maladies rares et COVID*. [www.alliance-maladies-rares.org/wp-content/uploads/2020/11/enquete-covidmaladisRaresOctobre2020.pdf](http://www.alliance-maladies-rares.org/wp-content/uploads/2020/11/enquete-covidmaladisRaresOctobre2020.pdf)

Autism Europe. (2020). *Impact of COVID-19 on autistic people and their families across Europe*. [www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2020/12/Impact-of-COVID-19-report-Autism-Europe\\_December-2020.pdf](http://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2020/12/Impact-of-COVID-19-report-Autism-Europe_December-2020.pdf)

Collectif Inter-Associatif des Aidants Familiaux (CIAAF). (2020). *Impact du confinement: une charge supplémentaire pour les aidants* (Première partie: Profil et évolution des situations d'aide). [www.unaf.fr/IMG/pdf/impact-du-confinement-aidants-enquete-ciaaf.pdf](http://www.unaf.fr/IMG/pdf/impact-du-confinement-aidants-enquete-ciaaf.pdf)

CURAVIVA & INSOS. (2020). *COVID-19 – Proximité et contacts physiques dans les institutions sociales – aide à la décision sur les questions éthiques*. <https://insos.ch/assets/Dateien/COVID-19-Proximate-et-contacts-physiques-dans-les-institutions-sociales-Queestions-ethiques.pdf>

Malzac, P., Mathieu, M., & Einaudia, M. A. (2020). Quel accompagne-

ment pour les personnes vulnérables en contexte de confinement? *Éthique & Santé*, 17(4), 220-225. <https://doi.org/10.1016/j.eti.2020.08.002>

Nations Unies. (2020). *Note de synthèse: Inclusion du handicap dans la riposte à la COVID-19*. [www.un.org/sites/un2.un.org/files/covid-19\\_inclusion\\_du\\_handicap.pdf](http://www.un.org/sites/un2.un.org/files/covid-19_inclusion_du_handicap.pdf)

Nations Unies. (2020). *Note de synthèse: L'éducation en temps de COVID-19 et après*. [www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy\\_brief\\_-\\_education\\_during\\_covid-19\\_and\\_beyond\\_french.pdf](http://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf)

Nations Unies, Droits de l'homme, Haut-Commissariat. (2020). *La COVID-19 et les droits des personnes handicapées: orientations* [Newsletter]. [www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19\\_and\\_The\\_Rights\\_of\\_Persons\\_with\\_Disabilities\\_FR.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities_FR.pdf)

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2020). *Éducation et COVID-19: Les répercussions à long terme de la fermeture des écoles*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135\\_135574-7p5036p3oe&title=Education-et-COVID-19-Les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=135_135574-7p5036p3oe&title=Education-et-COVID-19-Les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles)

Patel, K. (2020). Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. *Asian Journal of Psychiatry*, 54(4), 102273. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102273>

Rosenstein, E. (2020). Handicap, confinement et l'expérience de la vulnérabilité. In F. Gamba, M. Nardone, T. Ricciardi, & S. Cattacin (Dir.), *COVID-19: le regard des sciences sociales* (pp. 215-225). Seismo.

Schur, L. A., Ameri, M., & Kruse, D. (2020). Telework After COVID: A "Silver Lining" for Workers with Disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation*, 30(4), 521-536. <https://doi.org/10.1007/s10926-020-09936-5>

#### Liens Internet

Commission canadienne pour l'UNESCO: Éducation et COVID-19: entre défis et possibilités: <https://fr.ccunesco.ca/ideeslab/education-et-covid-19-entre-defis-et-possibilites>

Enquête Nationale Enfant Confinement Handicap Besoins (ECHO): <https://enqueteecho.fr>

EPFL: Research Platform Covid-19 impact on education in Switzerland: [www.epfl.ch/education/educational-initiatives/center-learn/teaching-at-a-distance/research-plaform-covid-19-impact-on-education-in-switzerland](http://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/center-learn/teaching-at-a-distance/research-plaform-covid-19-impact-on-education-in-switzerland)

Équipe Relais Handicaps Rares, Auvergne Rhône-Alpes: Page « COVID-19: L'impact sur les personnes handicapées »: <https://auvergnerhonealpes.ehrh.fr/coronavirus-covid-19>

Médecins sans frontières: L'inclusion aux temps de la pandémie. Outils et ressources pour soutenir une réponse inclusive à la Covid-19: <https://disabilityinclusion.msf.org/fr/Covid-19.html>

Tous à l'école: Coronavirus: éducation à la santé: [www.tousalecole.fr/content/coronavirus-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sant%C3%A9](http://www.tousalecole.fr/content/coronavirus-%C3%A9ducation-%C3%A0-la-sant%C3%A9)

Valérie Caron, Cindy Diacquenod, Valérie Melloul et Nicolas Ruffieux

## Évolution des comportements sociaux d'enfants d'âge préscolaire avec déficience visuelle

Un projet pilote au jardin d'enfants inclusif du Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue (CPHV)

### Résumé

*En 2018, le Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue (CPHV) de Lausanne a mis en place un jardin d'enfants inclusif accueillant trois enfants avec déficience visuelle (DV) et trois enfants voyants. Le présent article vise à décrire l'évolution des comportements sociaux des enfants avec DV fréquentant cette structure inclusive depuis deux années scolaires. Il propose également des stratégies d'intervention et des recommandations pour développer les comportements sociaux des enfants avec DV et leurs interactions avec leurs pairs voyants.*

### Zusammenfassung

*Das Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue (CPHV, Bildungszentrum für Schülerinnen und Schüler mit einer Sehbehinderung) in Lausanne eröffnete 2018 einen inklusiven Kindergarten, in dem drei Kinder mit einer Sehbehinderung und drei sehende Kinder aufgenommen wurden. Der Artikel beschreibt die Entwicklung des Sozialverhaltens der Kinder mit Sehbehinderung, die das Angebot seit zwei Jahren nutzen. Er zeigt ferner Strategien für Interventionen auf und gibt Empfehlungen ab, wie soziale Verhaltensweisen von Kindern mit Sehbehinderung und ihre Interaktionen mit ihren sehenden Kolleginnen und Kollegen im Kindergarten gefördert werden können.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-03-06](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-06)

### Introduction

Le terme « déficience visuelle » englobe tant la malvoyance (ou basse vision) que la cécité. Les conséquences de la déficience visuelle (DV) peuvent impacter plusieurs sphères d'apprentissage à tous les âges de la vie. Durant la période de la petite enfance, la vision joue un rôle central pour l'apprentissage par imitation, pour le décodage des expressions faciales et corporelles ainsi que pour le développement des interactions sociales avec les pairs. En conséquence, privés entièrement ou partiellement de la vision, les jeunes enfants avec DV passent généralement plus de temps dans des activités solitaires ou exploratrices et ont moins d'interactions avec leurs pairs que les enfants voyants (Celeste, 2006; Cap-

pagli et al., 2018). Certains d'entre eux peuvent également manifester différents comportements stéréotypés tels que des comportements de manipulation des yeux et des gestes d'auto-stimulation des mains ou du corps (Molloy & Rowe, 2011).

La fréquentation d'un milieu d'accueil extra-familial (p. ex. crèche, jardin d'enfants) est primordiale pour les jeunes enfants avec DV car elle leur offre l'opportunité de développer leurs comportements sociaux au contact de leurs pairs. Cependant, la littérature souligne que la seule présence physique ne suffit pas et qu'il est nécessaire que des interventions soient proposées afin de développer leurs compétences sociales (Celeste, 2007; Ozaydin, 2015).



Depuis 2018, le jardin d'enfants du Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue (CPHV) de Lausanne accueille trois enfants avec DV et trois enfants voyants, à raison de deux demi-journées par semaine, sur le principe de l'inclusion inversée<sup>1</sup>. Cette structure inclusive est encadrée par des professionnels spécialisés dans la DV et par des professionnels de la petite enfance.

### Description du projet pilote

Un projet pilote a été mis en place au CPHV, en collaboration avec le Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Il vise à documenter l'évolution des comportements sociaux des trois enfants avec DV fréquentant ce jardin d'enfants inclusif. Cet article présente l'évolution des comportements sociaux des enfants avec DV à quatre temps de mesure distincts, répartis sur deux années scolaires de fréquentation (2018 à 2020).

### Participants

Les trois enfants présentent une déficience visuelle (DV) d'étiologie différente dont la sévérité est variable. La classification précise du trouble visuel étant difficile chez les enfants d'âge préscolaire (Crocker & Orr, 1996), les informations relatives au fonctionnement visuel des enfants ont été recueillies auprès de leurs éducatrices de référence lors du premier temps de mesure (septembre 2018).

Alice<sup>2</sup>, âgée de 4,5 ans (53 mois), a un syndrome de Wolf Hirschorn qui consiste en

un trouble du développement associé à un retard de croissance, à une déficience intellectuelle et à un retard psychomoteur sévère. Elle utilise partiellement la vision centrale et périphérique.

Bastien, qui est âgé de 2,6 ans (30 mois), présente une rétinopathie du prématuré<sup>3</sup> qui a causé une perte partielle de sa vue. Il utilise uniquement son œil droit, dont l'acuité visuelle est de 4/6.

Célia est âgée de 3,10 ans (46 mois). Elle a un rétinoblastome bilatéral<sup>4</sup> qui s'est déclaré à la suite d'un cancer de la rétine. Elle est allophone et est la seule des trois enfants à présenter une cécité totale.

Les trois enfants avec DV ont été évalués avec l'*Échelle de comportement adaptatif Vineland-II* (Sparrow et al., 2015). Les résultats montrent que les trois enfants avec DV ont obtenu des scores inférieurs à leur âge chronologique dans les quatre domaines du comportement adaptatif (communication, vie quotidienne, socialisation et motricité), ainsi que des niveaux d'adaptation variant de faible à assez faible.

### Instrument de mesure

Une grille d'observation a été élaborée à partir d'une revue de littérature portant sur les comportements sociaux et les méthodes d'observation directes (Cappagli et al., 2018; Sam et al., 2015; Tsang & Cheng, 2017), ainsi qu'une observation préalable au jardin d'enfants. Cette grille est divisée en neuf catégories comportementales :

<sup>1</sup> L'inclusion inversée consiste à accueillir des enfants «tout-venant» dans une structure d'enfance spécialisée pour les enfants avec déficience visuelle (Hubbart, 1983).

<sup>2</sup> Tous les prénoms sont des prénoms d'emprunt.

<sup>3</sup> Pour plus d'informations voir : <https://www.hug.ch/sites/interhug/files/documents/reteinopathie-premature.pdf>

<sup>4</sup> Pour plus d'informations voir : <https://www.ophtalmique.ch/hopital/maladies-de-la-vue/reteinoblastome/>

- CP : cris et/ou pleurs ;
- SI : seul sans interaction ;
- EX : exploration du matériel ou de l'environnement avec un des cinq sens ;
- CA : contact avec l'adulte (p. ex. physique, toucher) ;
- CDV : contact avec un enfant avec déficience visuelle (p. ex. physique, toucher) ;
- CV : contact avec un enfant voyant (p. ex. physique, toucher) ;
- R : rejet ou repoussement du matériel, d'un pair ou de l'adulte ;
- CS : comportement stéréotypé/ sensoriel (p. ex. stéréotypies, flapping, etc.) ;
- A : agression physique (p. ex. pousser, taper, tirer les cheveux, etc.).

### Procédure

Les parents de tous les enfants fréquentant le jardin d'enfants inclusif du CPHV ont donné leur consentement écrit afin que des observations filmées soient effectuées durant les périodes de jeux libres ou d'activités régulières. Les périodes d'observation ont eu lieu à quatre temps de mesure, qui correspondent au début et à la fin des deux années scolaires du projet (septembre 2018, juin 2019, septembre 2019 et juin 2020). Plus précisément, pour chaque temps de mesure, deux matinées ont été filmées afin d'avoir une représentativité des différentes activités du jardin d'enfants (jeu libre, activités régulières ou structurées telles que les temps d'accueil, les routines, les activités sensorielles, les comptines ou activités collectives). Ainsi, huit périodes d'observations filmées (chacune variant entre 90 et 180 minutes) ont été réalisées au total pour chaque enfant.

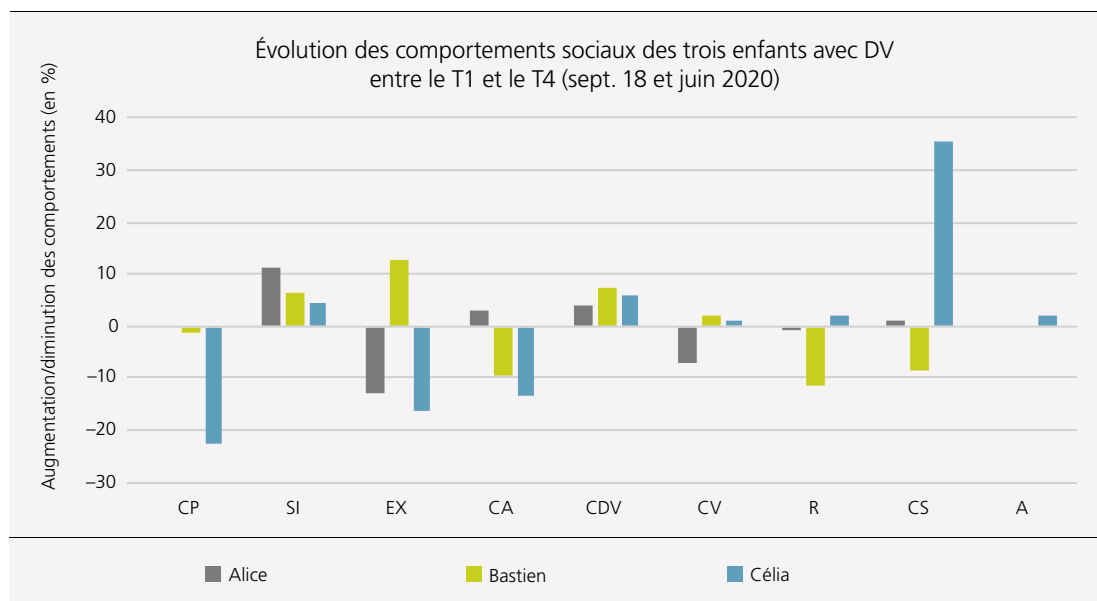
Sur la base des observations filmées, les séquences vidéo ont été divisées en intervalles de 30 secondes afin de codifier les

différentes catégories de comportements manifestés par chaque enfant avec DV. Les résultats ont été codifiés en fréquence, puis convertis en taux (%) afin de refléter, pour chaque temps de mesure, le pourcentage d'apparition de chacun des comportements relativement au total des comportements observés. Au total, 2915 comportements ont été codifiés, soit 1068 pour Alice, 950 pour Bastien et 897 pour Célia. Afin d'assurer la fidélité du codage des comportements observés, celui-ci a été effectué par deux cotateurs indépendants sur 20 % des données. Le seuil d'accord inter-juges<sup>5</sup> a été fixé à 85 %. En dessous de ce seuil d'accord, les cotateurs ont procédé à une discussion en vue de mieux opérationnaliser les comportements sociaux à observer pour lesquels il y avait désaccord. Ils ont ensuite codé une nouvelle fois les données jusqu'à l'obtention du seuil fixé.

### Résultats et discussion

La présente partie vise à présenter les principaux changements concernant les comportements sociaux manifestés par les trois enfants avec DV, en comparant les observations au début et à la fin des deux années d'inclusion dans le jardin d'enfants. La figure 1 résume, pour chaque enfant, le pourcentage d'augmentation ou de diminution des neuf types de comportements observés entre les temps 1 et 4. Plus spécifiquement, la figure 2 présente respectivement les observations d'Alice, Bastien et Célia sur les quatre temps de mesure.

<sup>5</sup> L'accord inter-cotateurs, exprimé en pourcentage, a été obtenu sur la base de la formule qui divise le nombre d'accords par le nombre total de comportements codifiés, multiplié par 100 (Mudford et al., 1997)



*Légende.* CP : cris et pleurs ; SI : seul sans interaction ; EX : exploration du matériel ou de l'environnement avec un des cinq sens ; CA : contact avec l'adulte ; CDV : contact avec un enfant avec déficience visuelle ; CV : contact avec un enfant voyant ; R : rejet ; CS : comportement stéréotypé ; A : agression physique.

Figure 1 : Évolution des comportements sociaux des trois enfants avec DV entre T1 et T4 (septembre 2018 et juin 2020)

**Les cris et pleurs :** Ces comportements étaient initialement peu présents chez deux des enfants (T1 : 0 % pour Alice et 1 % pour Bastien) et ils ont diminué de 22 % pour Célia entre le 1<sup>er</sup> et le 4<sup>e</sup> temps de mesure (T1 : 22 %, T2 : 0 %, T3 : 1 % et T4 : 0 %). À la fin des deux années scolaires, ce comportement était absent chez les trois enfants.

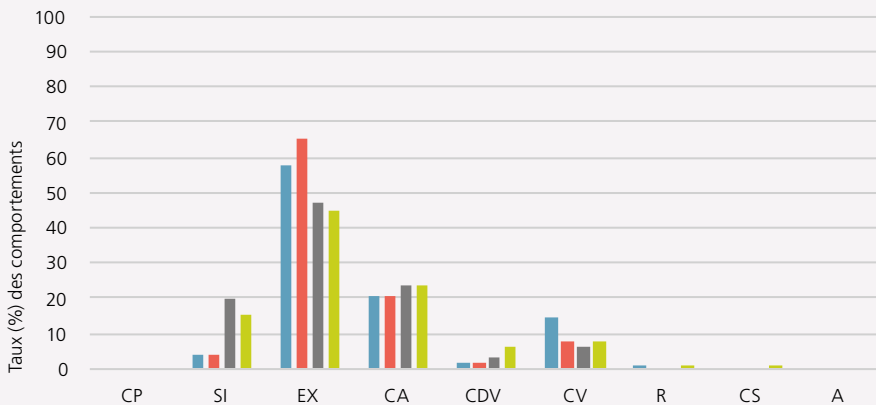
**Les comportements de solitude :** Globalement, entre le 1<sup>er</sup> (T1) et le 4<sup>e</sup> temps de mesure (T4), le comportement *seul sans interaction* a augmenté chez les trois enfants (11,5 % pour Alice, 6,5 % pour Bastien et 4,5 % pour Célia). Ces résultats sont concordants avec d'autres études (Celeste, 2007 ; Sacks & Wolf, 2006 ; Salleh & Zainal, 2010) qui rapportent que les comportements de solitude sont souvent présents chez les en-

fants avec DV, même en contexte inclusif avec des pairs voyants.

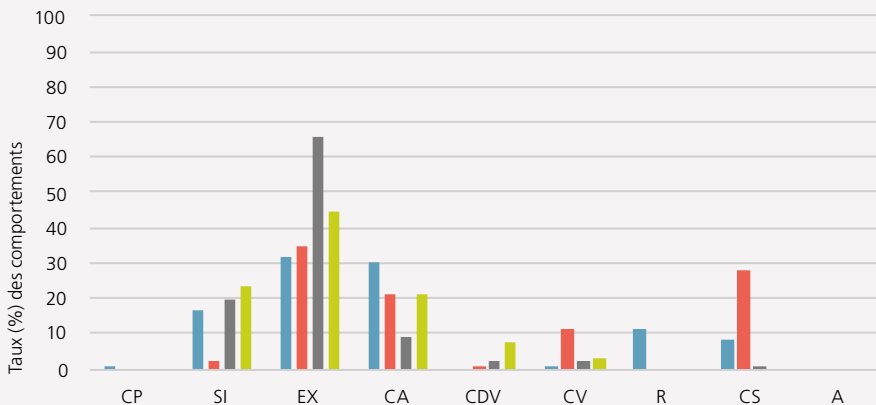
**Les comportements exploratoires :** Les comportements de type *exploratoires* ont diminué entre le T1 et le T4 chez les trois enfants (16 % pour Célia ; 13 % pour Bastien et 12,5 % pour Alice). Ces résultats mettent en évidence les difficultés que peuvent rencontrer les enfants avec DV pour explorer leur environnement (Sacks et al., 1992). Une hypothèse explicative de ce changement est que les enfants présentant une DV prennent conscience de ce qui les entoure par d'autres canaux que le canal visuel, ce qui nécessite parfois de ne rien faire pour se concentrer sur les informations auditives perçues. Ces résultats mettent en exergue l'importance de fournir du matériel stimulant et d'étayer

Évolution des comportements sociaux observés

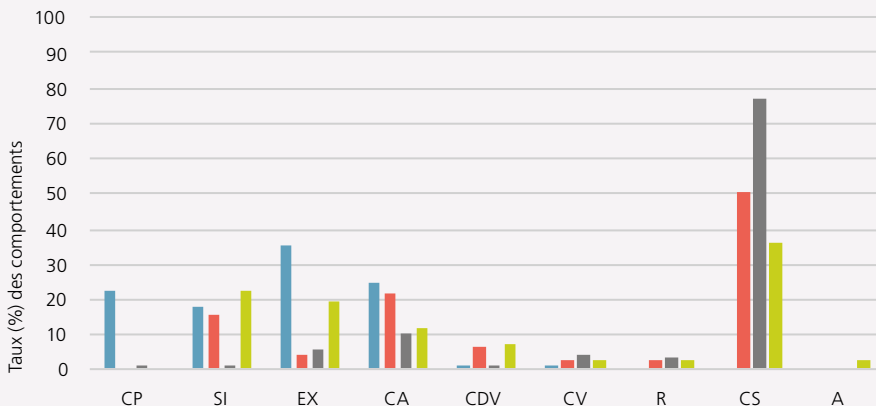
**Alice**



**Bastien**



**Célia**



■ T1 (sept. 2018) ■ T2 (juin 2019) ■ T3 (sept. 2019) ■ T4 (juin 2020)

Figure 2 : Détail des comportements sociaux observés pour chaque enfant aux quatre temps de mesure

les enfants avec DV dans l'exploration de leur environnement, afin d'éviter qu'ils ne se retrouvent isolés (Verver et al., 2019).

*Les contacts avec l'adulte:* Les contacts avec l'adulte (CA) ont diminué chez deux des enfants avec DV entre le T1 et le T4 (diminution de 13 % pour Célia et de 9 % pour Bastien). Cette diminution pourrait expliquer en partie l'augmentation des comportements de solitude et la diminution des comportements exploratoires chez ces deux enfants. Les enfants moins sollicités par l'adulte auraient ainsi tendance à moins explorer leur environnement et à rester davantage seuls. Pour sa part, Alice a augmenté ses contacts avec l'adulte de 3 %. En raison de ses difficultés motrices et de son incapacité à se déplacer seule, elle semble ainsi plus dépendante de la présence de l'adulte en comparaison des deux autres enfants.

*Les contacts entre les enfants:* Les contacts avec les enfants avec DV (CDV) ont augmenté chez les trois enfants entre le T1 et le T4 (7,5 % pour Bastien, 6 % pour Célia et 4 % pour Alice). Les contacts avec les enfants voyants (CV) ont aussi augmenté pour Bastien (2 %) et Célia (1 %) entre ces deux temps (T1 et T4), mais ils ont diminué pour Alice (6,5 %). La faible augmentation des contacts (entre les enfants avec DV et les enfants voyants) reflète bien les difficultés des enfants avec DV à développer des interactions malgré leur inclusion avec des enfants voyants (Celeste, 2007; Salleh & Zainal, 2010). La grande différence de rythme de développement semble jouer un rôle important dans cette difficulté, car les enfants voyants ont un rythme plus soutenu ainsi que des besoins de stimulation plus importants, alors que les enfants avec DV ont plus besoin de répétition et de repères fixes pour explorer. En ce sens, l'inclusion physique dans le même

lieu ne semble pas suffisante pour développer les contacts. Par conséquent, des stratégies d'intervention spécifiques, telles que la médiation par les pairs, peuvent être mises en place pour favoriser les échanges entre les enfants, car ceux-ci ne s'effectuent pas spontanément comme chez les enfants voyants (Sacks & Wolfe, 2006).

*Les comportements stéréotypés:* Les comportements stéréotypés/sensoriels ont, entre le T1 et le T4, augmenté pour deux des enfants (35,5 % pour Célia et 1 % pour Alice), mais ils ont diminué pour un (8 % pour Bastien). Ceux-ci ont été présents surtout chez Célia (T1 : 0 %, T2 : 50 %, T3 : 76 % et T4 : 35,5 %). La fréquence des comportements stéréotypés est généralement plus élevée chez les enfants dont la cécité est complète (Molloy & Rowe, 2011), comme dans le cas de Célia. Il est donc important de les évaluer de manière détaillée, car ils peuvent avoir différentes fonctions (p.ex. signifier l'ennui, faire une demande ou exprimer différents sentiments) (Brambring & Tröster, 1992; Fazzi et al., 1999). En ce sens, l'analyse fonctionnelle constitue une piste d'intervention intéressante pour analyser les fonctions des comportements (Willaye & Magerotte, 2013). Si certains comportements stéréotypés manifestés par les enfants avec DV ont une fonction autorégulatrice, d'autres peuvent impacter négativement les relations avec les pairs voyants et conduire l'enfant à se blesser si les comportements sont agressifs.

*Les comportements d'agression physique:* Les comportements de type agression physique étaient absents durant les deux années pour Alice et Bastien. Cependant, ces comportements ont augmenté pour Célia au dernier temps de mesure (T4 : 2 %), ce qui représente dix comportements durant les périodes observées. En ce sens, combiné à

l'analyse fonctionnelle, l'enseignement des comportements de remplacement peut aider les enfants avec DV à adopter des comportements sociaux appropriés et à les maintenir dans le temps (Magg, 2005).

### **Conclusion et recommandations pratiques**

Ces résultats à caractère exploratoire tendent à faire ressortir une variabilité intra et inter-individuelle dans l'évolution des comportements sociaux des trois enfants avec DV entre les différents temps de mesure. La sévérité de la DV, ainsi que le niveau de développement sont susceptibles d'influencer la manifestation et l'évolution des comportements sociaux. Ces deux composantes devraient dès lors être prises en compte. Conscients des limites de ce projet (p. ex. échantillon restreint, observations non continues) et de l'impossibilité de généraliser nos résultats, nous suggérons, sur la base de la littérature scientifique, certaines pistes d'intervention.

L'évaluation des comportements sociaux des enfants avec DV devrait faire partie des priorités pour les professionnels de la pédagogie spécialisés, et ce, à tous les âges et dans tous les contextes d'intervention (Celeste, 2007). Pour ce faire, il existe une multitude de moyens tels que l'observation systématique en milieu naturel, le recours à des questionnaires standardisés tels que *l'Échelle de comportement adaptatif Vineland-II* ou le *système d'évaluation du comportement adaptatif (ABAS-II)* qui intègrent une dimension sociale. Cette évaluation est d'autant plus importante au début de l'intervention, car elle permet de planifier et de suivre l'évolution des objectifs d'intervention.

En contexte d'inclusion, l'enseignement des compétences sociales peut être intégré aux objectifs d'intervention pour remédier aux difficultés d'interaction sociale présentes

chez les enfants avec DV. Pour ce faire, la littérature scientifique suggère différentes stratégies efficaces, notamment la médiation par les pairs, l'enseignement du jeu, l'utilisation des renforçateurs (p. ex. sociaux, systèmes de jetons), le modelage des comportements sociaux et l'enseignement des habiletés physiques (Celeste, 2007; Salleh & Zainal, 2010).

Enfin, pour favoriser l'inclusion des enfants avec DV et développer les contacts entre les enfants, plusieurs types d'adaptation peuvent être mis en place. Ces adaptations peuvent être effectuées sur le matériel (p. ex. ajout de matériel sensoriel) et sur l'environnement (p. ex. ajout des points de repères au sol ou entre les différents coins, utilisation de couleurs contrastées). De plus, les consignes et le vocabulaire doivent être adaptés au niveau de compréhension des enfants avec DV (p. ex. formulation de consignes simples et claires, utilisation des mots connus de l'enfant, description du matériel et des activités à venir) afin que les enfants puissent prendre part aux activités collectives et comprendre les attentes de l'environnement (Crocker & Orr, 1996).

Ce projet ouvre de futures perspectives de recherche pour approfondir la thématique des compétences sociales des enfants avec DV, notamment l'évaluation des compétences sociales à partir d'échelles standardisées ainsi que l'évaluation de l'implémentation de stratégies d'intervention spécifiques sur les compétences sociales (p. ex. la médiation par les pairs).

### **Références**

- Brambring, M., & Tröster, H. (1992). On the stability of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86(2), 105–110.
- Cappagli, G., Finocchietti, S., Baud-Bovy, G., Badino, L., D'Ausilio, A., Cocchi, E., &

## Remerciements

Nous remercions les partenaires du CPHV (Lucien Panchaud, directeur du CPHV, Valérie Melloul, responsable pédagogique et enseignante spécialisée, les pédagogues précoces du jardin d'enfants), les parents des enfants qui ont autorisé l'équipe de recherche à filmer, ainsi que les étudiants du Bachelor en pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg qui ont contribué à la codification des vidéos dans le cadre de leurs travaux de Bachelor (Salomé Guala, Joy Bernasconi et Céline Debons).

- Gori, M. (2018). Assessing Social Competence in Visually Impaired People and Proposing and Interventional Program in Visually Impaired Children. *IEEE Transactions on cognitive and developmentl System*, 10(4), 929–935. <https://doi.org/10.1109/TCDS.2018.2809487>
- Celeste, M. (2006). Play Behaviors and Social Interactions of a Child Who Is Blind: In Theory and Practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75–90. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728840.pdf>
- Celeste, M. (2007). Social Skills Intervention for a Child who is Blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 521–533. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100902>
- Crocker, A. D., & Orr, R. R. (1996). Social behavior of children with visual impairment enrolled in preschool programs. *Exceptional Children*, 62, 451–461. <https://doi.org/10.1177/001440299606200505>
- Fazzi, E., Lanners, J., Danova, S., Ferrarri-Ginevra, O., Gheza, C., Luparia, A., & Ballottin, G. (1999). Stereotyped behaviours in blind children. *Brain & Development*, 21(8), 522–528. [https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(99\)00059-5](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(99)00059-5)
- Hubbard, C. L. (1983). Reverse mainstreaming sighted children into a visually impaired special day class. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77, 193–195. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X8307700501>
- Maag, J. W. (2005). Social Skills Training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and Learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155–172. [https://doi.org/10.1207/s15327035ex1303\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1303_2)
- Molloy, A., & Rowe, F. J. (2011). Manneristic Behaviors of Visually Impaired Children. *Strabismus*, 19(3), 77–84. <https://doi.org/10.3109/09273972.2011.600417>
- Mudford, O. C., Hogg, J., & Robert, J. (1997). Interobserver Agreement and Disagreement in Continuous Recording by Measurement of Behavior State. *American Journal on Mental Retardation*, 102(1), 54–66. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(1997\)102%3C0054:IAADIC%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(1997)102%3C0054:IAADIC%3E2.0.CO;2)
- Ozaydin, L. (2015). Teaching Play Skills to Visually Impaired Preschool Children: Its Effect on Social Interaction. *Education Sciences: Theory & Practices*, 15(4), 1021–1038. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.4.2746>
- Sacks, S., & Wolfe, K. (Eds.). (2006). *Teaching social skills to students with visual impairment: From theory to practice*. AFB Press.
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 859–863. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.249>
- Sam, A., Reszka, S., Odom, S., Hume, K., & Boyd, B. (2015). The Use of Coding Method to Estimate the Social Behavior Directed toward Peers and Adults of Preschoolers with ASD in TEACCH, LEAP, and Eclectic “BAU” Classrooms. *Behavioral Disorders*, 40(2),

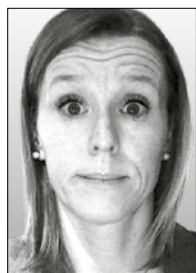
91–101. <https://doi.org/10.17988/BD-13-47.1>  
Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Balla D. A.  
(2015). *Vineland II: Échelles de comporte-  
ment adaptatif Vineland* (adapt. française,  
2<sup>e</sup> éd.). ECPA-Pearson.

Tsang, V., & Cheng, L. (2017). A systematic Re-  
view of Classroom Interventions to Promote  
Social Inclusion for Preschoolers with Spe-  
cial Needs in inclusive Educational Settings,  
*Journal of Emerging Trends in Educational  
Research and Policy Studies*, 8(2), 74–89.  
[https://www.semanticscholar.org/paper/  
Educational-inclusion-and-belonging](https://www.semanticscholar.org/paper/Educational-inclusion-and-belonging)

%3A-a-conceptual-Kova%C4%8D-Vaala/  
0ac4efce9caa53aa8db96b0e81667084b6  
34414c#references

Verver, S. H., Vervloed, M. P. J., & Steenbergen,  
B. (2019). Facilitating Play and Social Inter-  
action between Children with Visual Im-  
pairments and Sighted Peers by Means of  
Augmented Toys. *Journal of Developmental  
and Physical Disabilities*, 32, 93–111. [https://  
doi.org/10.1007/s10882-019-09680-6](https://doi.org/10.1007/s10882-019-09680-6)

Willaye, E., & Magerotte, G. (2013). *Evalua-  
tion et intervention auprès des comporte-  
ments-défis* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.



*Valérie Caron*  
*Lectrice*  
*Département de pédagogie spécialisée*  
*Université de Fribourg*  
*valerie.caron@unifr.ch*



*Nicolas Ruffieux*  
*Professeur*  
*Département de pédagogie spécialisée*  
*Université de Fribourg*  
*nicolas.ruffieux@unifr.ch*



*Cindy Diacquenod*  
*Collaboratrice scientifique et*  
*chercheuse junior*  
*Département de pédagogie spécialisée*  
*Université de Fribourg*  
*cindy.diacquenod@unifr.ch*



*Valérie Melloul*  
*Responsable pédagogique*  
*Enseignante spécialisée*  
*Centre pédagogique*  
*pour élèves handicapés de la vue*  
*valerie.melloul@fa2.ch*



Isabelle Betrisey et Philippe Gay

## Comment développer les compétences recommandées par Swissuniversities en matière de pédagogie spécialisée dans la formation initiale des enseignants ordinaires ?

*Ensemble on est plus fort*, un projet mené à la Haute école pédagogique du Valais

### Résumé

*La recherche exposée dans cet article montre comment une démarche de projet a permis aux étudiants de la formation initiale d'enseignants de renforcer leur sentiment d'efficacité collective, soutenir leur motivation et développer de manière significative les compétences en matière de pédagogie spécialisée recommandées par Swissuniversities<sup>1</sup>. Le projet a consisté à élaborer des MEMOS pratiques pour les enseignants des écoles régulières sur huit types de difficultés d'élèves. La démarche a été réalisée de manière collaborative entre des étudiants HEP et des professionnels du terrain.*

### Zusammenfassung

*Die in diesem Artikel besprochene Forschungsarbeit zeigt auf, wie ein gestaffelt ablaufendes Projekt es Studierenden der Pädagogischen Hochschule ermöglichte, das Gefühl kollektiver Wirksamkeit verstärkt zu erleben, ihre Motivation zu stärken und ihre sonderpädagogischen Kompetenzen signifikant und gemäss den Empfehlungen von Swissuniversities<sup>1</sup> auszuweiten. Das Projekt bestand darin, praktische MEMOS für Lehrpersonen in Regelschulen zu erstellen, die acht Typen von Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler abbilden. Bei der Umsetzung des Projekts wurde auf die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden der Pädagogischen Hochschule und Fachpersonen aus der Praxis gesetzt.*

**Permalink :** [www.szh-csps.ch/r2021-03-07](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-07)

### La pédagogie spécialisée dans la formation initiale des enseignants

Dès sa création en 2001, la Haute école pédagogique du Valais (ci-après HEPVS) a souhaité inscrire dans son plan d'études les aspects de la pédagogie spécialisée pour les futurs enseignants des classes ordinaires. Elle s'est montrée novatrice, peu de HEP ayant introduit ces éléments dans leur cursus d'études à cette époque.

Une des raisons de ce choix pourrait être le rôle pionnier du canton du Valais en matière d'intégration/inclusion scolaire des

élèves en situation de handicap. Une autre raison sous-jacente pourrait être la présence, dans l'équipe de base chargée de mettre sur pied une Haute école pédagogique après la clôture des écoles normales, de Pierre Vianin, enseignant spécialisé, qui a joué un rôle déterminant. Il a en effet œuvré pour que les futurs enseignants soient formés à tous les aspects du métier, y compris celui de l'enseignement aux élèves présentant des difficultés ou en situation de handicap (Vianin, 2016). Ainsi, deux cours de pédagogie spécialisée ont été inscrits dans le plan d'études.

Les étudiants de la HEPVS sont donc formés depuis 2001 aux questions d'hétérogénéité, d'intégration et inclusion sco-

<sup>1</sup> Swissuniversities est la Conférence des recteurs des Hautes écoles suisses : [www.swissuniversities.ch/fr/bonjour](http://www.swissuniversities.ch/fr/bonjour)

laire, de troubles et handicaps dès leur formation initiale.

### **Application des recommandations de Swissuniversities**

En 2016, la Chambre HEP de Swissuniversities a émis un certain nombre de recommandations en matière de formation des enseignants des classes ordinaires aux thématiques liées à la pédagogie spécialisée; recommandations adoptées par la CDIP en 2016 également<sup>2</sup>. L'existence de ces recommandations nous est apparue comme une circonstance idéale pour évaluer la situation de notre institution de formation en la matière.

Le texte de la CDIP prévoit des exigences à trois niveaux: (1) des recommandations générales, se situant plutôt au niveau institutionnel, (2) des recommandations portant sur les compétences à acquérir par les étudiants (3) et des recommandations pour la mise en œuvre pratique de ces compétences.

Pour le premier niveau, celui des recommandations générales, nous avons, avec quelques collègues, interpellé notre institution pour demander la mise sur pied d'un groupe de recherche chargé de proposer un concept « hétérogénéité ». Ce projet est en cours d'élaboration. Pour les niveaux 2 et 3, nous avons mené un projet de recherche, nommé *Ensemble on est plus fort*, dans lequel nous avons pu évaluer l'évolution des compétences des étudiants en matière de pédagogie spécialisée durant un semestre de leur formation, projet que nous décrivons dans cet article.

<sup>2</sup> «Aspects de la pédagogie spécialisée dans la formation des enseignantes et enseignants des classes ordinaires» [www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer\\_PH/Empf/20160914\\_20161027\\_AP\\_Chambre\\_HEP\\_Recommandations\\_p%C3%A9dagogie\\_sp%C3%A9cialis%C3%A9e\\_fr.pdf](http://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/20160914_20161027_AP_Chambre_HEP_Recommandations_p%C3%A9dagogie_sp%C3%A9cialis%C3%A9e_fr.pdf)

### **La démarche de projet: une façon d'engager les étudiants**

Les étudiants de la formation initiale sont formés dans la perspective de l'enseignant généraliste qui acquiert des compétences lui permettant d'intervenir auprès de tous les élèves qui composent son groupe classe et dans toutes les branches scolaires. La visée, en matière de pédagogie spécialisée en formation initiale, consiste donc en une sensibilisation plus qu'une véritable formation dans ce domaine et l'approche par les compétences s'avère intéressante. Elle est par ailleurs en adéquation avec le Référentiel de compétences de l'enseignant en vigueur dans la plupart des institutions de formation des enseignants. Les balises proposées par Swissuniversities donnent le cap vers lequel tendre avec la formulation de compétences s'articulant autour de trois thèmes:

- collaboration;
- pédagogie spécialisée et hétérogénéité;
- évaluation et enseignement.

Nous avons proposé aux étudiants de réaliser un projet qui nous permettait de traverser ces différents domaines. Par ailleurs, la démarche de projet contenant en elle-même les ingrédients reconnus par la recherche comme soutenant l'engagement des étudiants (Galand & Vanlede, 2004), nous avons l'opportunité d'analyser la motivation des étudiants et l'impact sur leur sentiment d'efficacité<sup>3</sup>.

**Lorsque les besoins du terrain trouvent un écho en formation initiale**  
L'École publique, dans sa mission de formation, vise à permettre à chaque élève, quels que

<sup>3</sup> Les aspects liés à l'impact sur le sentiment d'efficacité collective des étudiants (SEC) (Piguet, 2008) et sur leur motivation situationnelle (SIMS) (Angot, 2013) sont présentés dans Bétrisey, (2019).

soient ses difficultés ou handicaps, de se former. Il en découle une hétérogénéité des classes et des élèves qui peut être vécue comme un défi, voire une contrainte. Les enseignants ordinaires risquent un essouffement dans la gestion de cette hétérogénéité, certains estimant que la réponse réside dans un enseignement sur mesure, quasi individuel, ce qui va à l'encontre de leur mission d'enseigner à un groupe. Émerge ainsi une tension entre la nécessité de répondre aux besoins de chacun sans négliger les besoins du groupe classe. Les enseignants invoquent alors un manque de ressources et un manque de formation ; ils réclament outils, moyens, aides, conseils, etc.

Et si, pour répondre à leurs besoins, la diversité des élèves était plutôt envisagée de façon positive ? Et si les enseignants ordinaires avaient quelques balises, valables autant pour les élèves présentant des difficultés ou des handicaps que pour l'ensemble des élèves de leur classe ? C'est ce que nous avons tenté de faire en créant avec les étudiants une série de petits guides d'information que nous avons appelés MEMOS PRACTIQUES POUR L'ENSEIGNANT<sup>4</sup>.

Ces MEMOS ne sont pas des recettes miracles, mais ont pour objectif de permettre une sensibilisation à la diversité des élèves de l'école ordinaire. Synthétiques et visuels, ils n'ont pas la prétention d'être exhaustifs, mais visent, à travers l'histoire de huit enfants, à fournir à l'enseignant ordinaire :

- des indices pour repérer les manifestations des difficultés de ses élèves et mieux les comprendre ;
- des pistes concrètes pour accompagner et valoriser les élèves concernés, mais aussi utiles à toute la classe ;

- des ressources et références pour approfondir leurs connaissances.

### **Un produit local !**

En matière de difficultés d'apprentissage, de troubles et handicaps, les informations et documentations foisonnent. Cependant, il est parfois difficile pour les enseignants ordinaires de s'y retrouver dans la pléthore de documents existants ou d'identifier ce qui pourrait s'avérer véritablement utile pour eux. En outre, les documents ne sont pas toujours adaptés au contexte local (p. ex. directives, cadre légal, services et personnes-ressources). Certains documents sont intéressants, mais selon les dires des enseignants, leur paraissent complexes ou trop détaillés, leur demandant d'intervenir davantage dans une posture d'enseignant spécialisé que d'enseignant régulier.

### ***Et si les enseignants ordinaires avaient quelques balises, valables autant pour les élèves présentant des difficultés ou des handicaps que pour l'ensemble des élèves de leur classe ?***

Sur le plan fédéral, le projet intitulé « École et intégration », mené conjointement par le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) et la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), a permis la mise à disposition de documents d'information pour les enseignants ordinaires. Ces fiches<sup>5</sup>, très pertinentes au niveau de leur contenu, sont malheureusement peu utilisées par les en-

<sup>4</sup> Lien pour consulter les ressources en lien avec ces MEMOS en version numérique : [www.hepvs.ch/memos](http://www.hepvs.ch/memos)

<sup>5</sup> Scolarisation à l'école ordinaire – Fiches d'information pour le corps enseignant : [www.csp.ch/fr/fiches-d-information-pour-enseignants](http://www.csp.ch/fr/fiches-d-information-pour-enseignants)

seignants de notre canton, et ceci malgré les incitations de l'Office de l'Enseignement Spécialisé, des formateurs de la HEPVS ou d'autres instances cantonales.

Nous avons donc décidé de créer, de façon complémentaire à ces fiches d'information, un produit « local » et « sur mesure » pour les enseignants ordinaires du Canton du Valais. Un soin tout particulier a été mis autour de la forme de ces MEMOS afin de les rendre visuels et attractifs. Au niveau du contenu, ils sont synthétiques et les enseignants y trouvent les noms et adresses des personnes et services-ressources régionaux.

### Ensemble on est plus fort

Un des axes des compétences recommandées par la Chambre HEP de Swissuniversities portant spécifiquement sur la collaboration, il nous est apparu cohérent de proposer un projet mené de manière colla-

borative ! Dans le cadre du cours intitulé « Notions de base en pédagogie spécialisée », les étudiants en dernière année de formation initiale de la HEPVS ont donc mené ce projet en collaboration avec des professionnels du terrain valaisan (enseignants spécialisés, psychologues, logopédistes, psychomotriciens). Le schéma de la figure 1 présente la démarche globale du projet qui a conduit à la réalisation des MEMOS.

Les étudiants, répartis en huit groupes, traitant de huit thématiques différentes (lecture, coordination, attention, comportement, anxiété, troubles du spectre autistique, haut potentiel, audition) ont d'abord effectué des recherches exploratoires pour proposer une ébauche de MEMO : consultations d'ouvrages, recherches sur Internet, analyses des fiches d'information du CSPS, interview de professionnels, etc. Des ren-

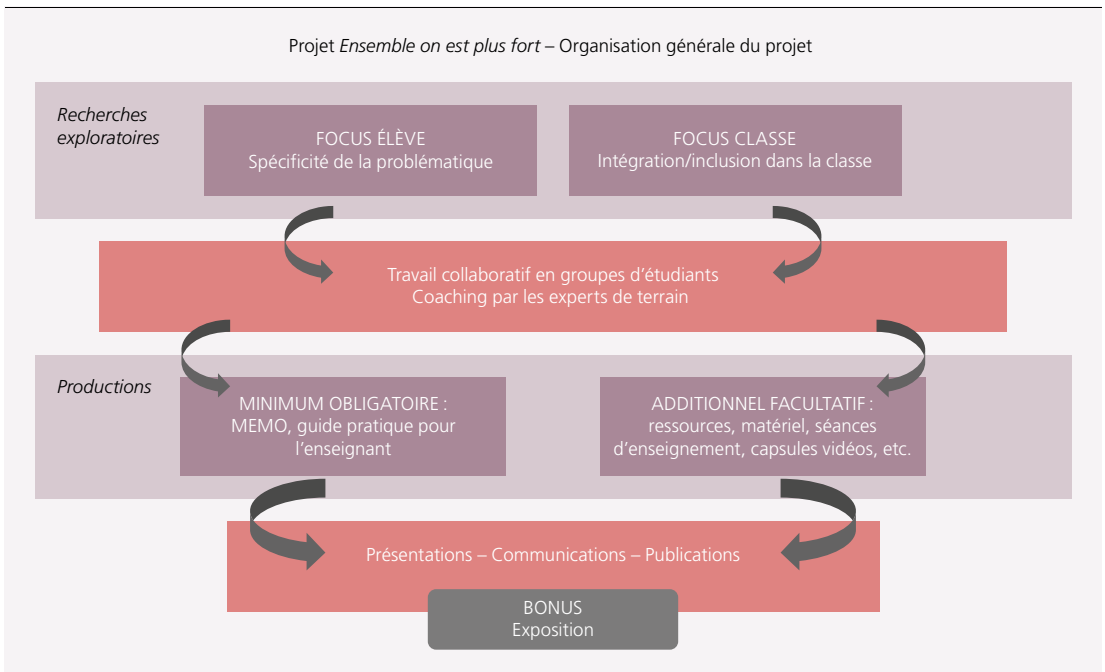


Figure 1 : Organisation générale du projet « Ensemble on est plus fort »

contres et échanges ont ensuite eu lieu entre étudiants et experts de terrain pour affiner les travaux. La finalisation et la mise en forme des documents se sont terminées par un vernissage qui a permis aux étudiants et aux experts de partager leur démarche et leurs productions à différents acteurs du monde de l'enseignement.

L'esprit « collaboratif » a constitué l'ADN de cette démarche puisqu'en plus des professionnels du terrain qui ont activement coaché les étudiants, les associations professionnelles et les services partenaires ont été associés au projet dès son initiation (la Société Pédagogique Valaisanne, l'Association des Maîtres et Maîtresses de l'Enseignement Spécialisé, le Service de l'Enseignement, la Direction de la HEPVS, des experts scientifiques) avec des phases de consultation et d'échanges à différents moments du projet.

### **Les forces de caractère au service du travail collaboratif**

Les injonctions à la collaboration, inhérente à la profession d'enseignant, sont devenues une norme du métier (Perisset, 2014). Or, cette collaboration ne s'improvise pas, ne se décrète pas ! Durant le projet, nous l'avons explicitement travaillée et avons choisi pour ce faire d'utiliser des outils issus du champ de la psychologie positive, le principal étant celui des forces de caractère (Perterson & Seligman, 2004). Nous avons mis sur pied un dispositif de recherche avec un groupe expérimental (la moitié des étudiants de la recherche, N=21) qui expérimentait la démarche collaborative en se basant sur les forces de caractère (Bressoud, Bétrisey, & Gay, 2018) et un groupe témoin (l'autre moitié des étudiants, N=21) qui collaborait de manière spontanée sans travail spécifique sur la manière de travailler

ensemble, hormis un contrat de collaboration, fil rouge des rencontres.

Le principal résultat de la recherche a montré que les activités de psychologie positive mises en œuvre dans le groupe expérimental (identification et développement des forces de caractère, cadeau des forces, jeu des forces, etc.) ont permis la construction de relations allant vers un haut niveau de collaboration (Heutte, 2011), proche de ce que Lu et Argyle (1991, p.1020) nomment *cooperativeness*, c'est-à-dire une forme positive de coopération qui implique « des compétences qui sont liées à la capacité d'intégrer les objectifs et les idées de différentes personnes, ainsi que de trouver un mode de fonctionnement commun ; des valeurs, une préférence pour le mode coopératif et le plaisir de faire ensemble ; des règles basées sur l'idée que la coopération est un moyen efficace de faire les choses. » On pourrait également parler d'*empowerment* (Koffi et al., 1998), c'est-à-dire le fait que ceux qui travaillent ensemble se renforcent, que le travail de groupe crée un esprit d'équipe et un désir de relever des défis<sup>6</sup>.

### **Quel impact sur l'acquisition des compétences ?**

Afin d'analyser l'impact du projet sur le développement et l'acquisition des compétences recommandées par Swissuniversities (niveau 2 des recommandations), nous avons évalué leur évolution au travers d'un questionnaire. L'ensemble des étudiants (N=42) l'ont rempli une première fois au début de leur semestre (mi-septembre 2018) et une deuxième fois en fin de semestre (fin janvier 2019). Pour chaque compétence, les étudiants s'auto-évaluaient sur une échelle pro-

<sup>6</sup> Ce volet de la recherche est décrit dans une autre publication en cours (Bétrisey, 2020).

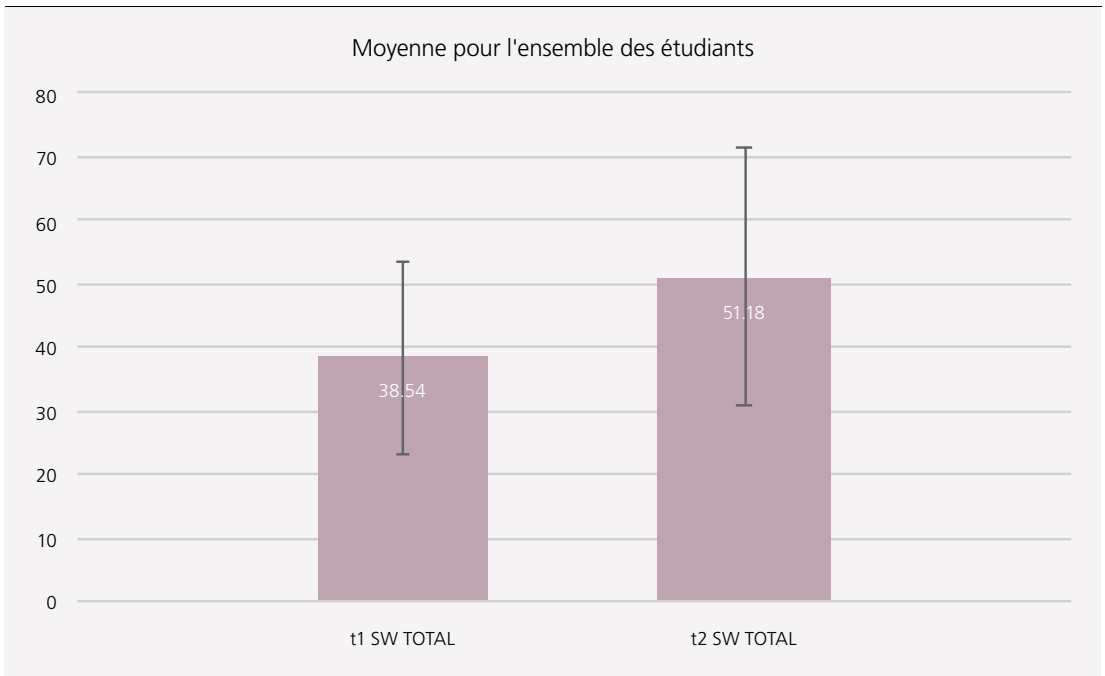


Figure 2 : Auto-évaluation des compétences recommandées. Ensemble des étudiants.

gressive de 1 à 4 (1 = pas du tout compétent, 2 = un peu compétent, 3 = assez compétent, 4 = tout à fait compétent). Les compétences recommandées étant au nombre de 16, le plus haut score possible correspondait à 64 (4 points pour chaque compétence), le plus bas à 16 (1 point pour chaque compétence).

La figure 2 présente les moyennes et écarts-types au score total des compétences recommandées telles qu'auto-évaluées par l'ensemble des étudiant.e.s (N = 42) avant (t1) et après (t2) l'intervention.

Les résultats montrent que la moyenne entre les deux passations a progressé de 12.64 points, passant de 38.54 à 51.18. Sans faire le détail par compétence, nous constatons que, globalement, les étudiants ont passé d'une représentation de leur niveau de compétence bas (*je me sens un peu compétent*) à un niveau moyen (*je me sens*

*assez compétent*). La progression est par ailleurs significative au test des rangs de Wilcoxon. Nous pouvons donc dire que les étudiants ont progressé de manière significative dans la représentation qu'ils se font de l'acquisition des compétences en matière de pédagogie spécialisée durant ce semestre de formation.

Ce développement de compétences est aussi à mettre en lien avec l'augmentation significative du sentiment d'efficacité collective (SEC) qui a été constatée dans cette expérience. Les études en la matière ont montré que le sentiment d'efficacité est fortement corrélé avec l'engagement, la persévérance et la motivation (Bandura, 1988; Bong & Skaalvik, 2003; Marsh, 1990 cités par Galand & Vanlede, 2004), ce qui est fort encourageant pour la suite, que ce soit en formation ou lors de la carrière profession-

nelle future. Enfin, nous voudrions préciser que nous ne négligeons pas les autres éléments de la formation qui ont sans aucun doute contribué à cette progression.

### Conclusion

Au vu des résultats chiffrés évoqués plus haut, il apparaît que la démarche proposée s'est révélée bénéfique pour le développement des compétences en matière de pédagogie spécialisée dans la formation initiale des enseignants. D'autres types de feedback par des entretiens et des questionnaires qualitatifs auprès des étudiants et des experts du terrain ayant participé au projet ont confirmé ces résultats.

Cette recherche a également contribué à valider le dispositif d'enseignement proposé : l'intérêt qu'il y a à engager les étudiants dans un projet, porteur de sens pour eux et en lien direct avec leur futur contexte de travail. Nous l'avons vu plus haut, ce type de démarche contient les éléments reconnus

comme soutenant l'engagement des étudiants (Galand & Vanlede, 2004). Nous rejoignons ici des tenants de la pédagogie du projet comme Dewey, Kilpatrick ou du courant de l'éducation nouvelle (Freinet, Oury, Decroly, etc.) au 18<sup>e</sup> siècle déjà ! Permettre aux étudiants de mettre du sens et éprouver la réelle utilité de leurs productions, pour eux et pour leurs futurs collègues, a été une véritable source de motivation, leur a permis de renforcer leur sentiment d'efficacité et a contribué à la construction de compétences en matière de pédagogie spécialisée. À tel point que l'évaluation du cours semble avoir été reléguée au second plan pour une partie d'entre eux. Nous avons partagé cette expérience avec des étudiants qui étaient dans une véritable posture de professionnels en formation ! Nombre d'entre eux ont pu évoquer le plaisir ressenti au travers de la création de ces MEMOS. N'est-ce pas l'objectif rêvé de tout formateur ?

### État actuel des MEMOS

Après avoir été quelque peu retardés par la situation sanitaire au printemps 2020, les MEMOS réalisés par les étudiants et les experts de terrain ont pu être officialisés en novembre 2020. Ils sont en cours de diffusion auprès des écoles du Canton du Valais pour une année « test » qui vise à recueillir l'avis des destinataires sur leur utilité et les améliorations à y apporter. Après cette phase, ils pourront être mis à disposition en version numérique également, de façon à pouvoir les adapter régulièrement en fonction de l'avancée des connaissances scientifiques. Il serait également intéressant de compléter cette première série de MEMOS par d'autres thématiques et de l'élargir au cycle 3.

Ce projet s'est poursuivi avec les étudiants de l'année suivante. Sur la base des productions de leurs pairs prédécesseurs, les nouveaux étudiants ont élaboré des ressources pédagogiques sur chacune des thématiques. La créativité dont ils ont fait preuve (sites internet, boîtes pédagogiques, jeux, mallettes, affiches, capsules vidéo, etc.) et la qualité des productions nous ont incités à envisager la création d'un site Internet regroupant toutes ces ressources (en cours d'élaboration).

L'engagement des étudiants a donc été au-delà des exigences attendues !

## Références

- Angot, C. (2013). *La dynamique de la motivation situationnelle* [Thèse de doctorat, Université de Limoges]. [www.theses.fr/2013LIMO4047](http://www.theses.fr/2013LIMO4047).
- Bétrisey, I. (2019). *Ensemble on est plus fort. Les forces de caractère au service du travail collaboratif dans la formation initiale des enseignants. Une expérience à la Haute Ecole Pédagogique du Valais – Suisse* [Mémoire de Master non publié]. École du Positif, Rennes.
- Bétrisey, I. (2020). *Ensemble on est plus fort. Les forces de caractère au service du travail collaboratif dans la formation initiale des enseignants. Une expérience à la HEPVS*. [À paraître].
- Bressoud, N., Bétrisey, I., & Gay, P. (2018). Vivre l'inclusion en utilisant les forces personnelles de ses élèves. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 47-52.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs, Hors-série*, 5, 91116.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'auto-détermination, l'auto-efficacité et l'autoté-lisme* [Thèse de doctorat, Université de Paris-Nanterre]. <http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Heutte-these-2011-03-18.pdf>.
- Koffi, V., Laurin, P., & Moreau, A. (1998). *Quand l'école se prend en main*. PUQ.
- Lu, L., & Argyle, M. (1991). Happiness and cooperation. *Personality and Individual Differences*, 12, 1019–1030. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90032-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90032-7)
- Périsset, D. (2014). Travailler ensemble » en formation à l'enseignement : une obligation productive. *Questions vives*, 21, 97-113. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1511>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association. Oxford University Press.
- Piguet, C., (2008). *Autonomie dans les pratiques infirmières hospitalières. Contribution à une théorie agentique du développement professionnel* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain-la-Neuve]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00331476/document>
- Vianin, P., (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté?* De Boeck.



Isabelle Bétrisey  
Psychologue spéc. FSP  
Professeure à la HEPVS  
[isabelle.betrisey@hepvs.ch](mailto:isabelle.betrisey@hepvs.ch)



Philippe Gay  
Docteur en psychologie  
Professeur à la HEPL, UER EN  
[philippe.gay@hepl.ch](mailto:philippe.gay@hepl.ch)



## Agenda et formation continue

### AVRIL 2021

21 et 28.04.2021

Lausanne

#### **Ados et numérique: leurs usages, leurs motivations? Qu'en tirer pour mon enseignement?**

TikTok? Insta? Snap? Vous voulez mieux comprendre la culture, l'environnement dans lequel vivent vos élèves? Quelles conséquences et quelles responsabilités pour les enseignant-e-s et l'école? (...) Cette formation n'est pas destinée spécialement aux technophiles ni aux technophobes, mais plus particulièrement aux enseignant-e-s désireux de mieux connaître leurs apprenant-e-s et leur environnement et de repérer les difficultés importantes.

<http://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-continues/formation-continue-attestee/offre-de-cours/programme-annuel-de-cours/rechercher-un-cours.html>

### MAI 2021

11.-12.05.2021

Sierre

#### **XIe Colloque international – Les droits de l'enfant à l'ère digitale: Faut-il protéger les enfants des écrans?**

(Colloque initialement prévu en 2020 et reporté à cause du coronavirus)

[www.unige.ch/cide/fr/actualites/archive-actualites/xieme-colloque-intl-fr/](http://www.unige.ch/cide/fr/actualites/archive-actualites/xieme-colloque-intl-fr/)

18.05 et 01.06.2021

Fribourg

#### **Accompagner l'expérience plurielle de la sexualité des personnes en situation de handicap**

La réalisation des droits sexuels des personnes en situation de handicap et l'accès à des prestations dans le domaine de la santé sexuelle restent des enjeux d'actualité. En tant que professionnel-le-s, comment accompagner les personnes en situation de handicap à traverser des expériences relationnelles, affectives et sexuelles en partant de leurs envies?

<https://formationcontinue.hets-fr.ch/continues/Pages/details.aspx?IdFilter=200>

20.05.2021

Lausanne

#### **Symposium NeuroPedagogy of Vision: from Perception to Cognition (Symposium: NeuroPédagogie de la Vision: de la Perception à la Cognition)**

[www.ophtalmique.ch/hopital/formations/calendrier-de-la-formation-continue/](http://www.ophtalmique.ch/hopital/formations/calendrier-de-la-formation-continue/)

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

Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations: [www.csps.ch/annoncer-un-evenement](http://www.csps.ch/annoncer-un-evenement)

### JUIN 2021

03.-04.06.2021

Morat

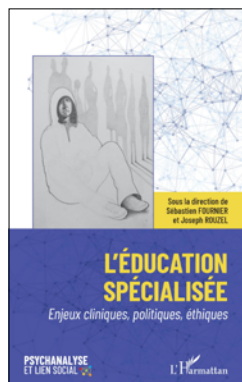
#### **Colloque de Morat – Soigner les transitions – l'enjeu du lien et de la continuité**

Les enfants et les adolescents placés et les enfants ayant des besoins éducatifs spécialisés constituent un groupe particulièrement vulnérable. En raison de leur situation particulière, ils sont d'autant plus dépendants de relations constantes et fiables. Néanmoins, la réalité nous montre que ces enfants et ces adolescents subissent des ruptures à répétition, ils sont placés à plusieurs reprises, accompagnés par des professionnels différents qui changent souvent, ils doivent donc vivre et maîtriser des transitions qui se succèdent. Comment pouvons-nous accorder une attention suffisante aux transitions et les façonner de telle sorte que les enfants et les jeunes n'en souffrent pas ou dans tous les cas le moins possible? Comment pourrait-on peut-être aussi les prévenir? Quelles sont les bonnes pratiques qui existent déjà dans nos terrains professionnels? Programme et inscription disponibles à partir de la mi-mai

<https://www.integras.ch/fr/colloques/colloque-de-morat>

En raison de l'épidémie de la **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.csps.ch/formation-continue](http://www.csps.ch/formation-continue)

## Livres



Fournier, S. et  
Rouzel, J. (Eds). (2020)

### L'éducation spécialisée: Enjeux cliniques, politiques, éthiques

Paris : L'Harmattan

Les nombreuses réformes qui s'abattent depuis quelques années sur le champ de l'éducation spécialisée provoquent de profonds bouleversements dans le domaine de la praxis si bien que les professionnels du secteur ont parfois l'impression de se trouver face à une tâche de plus en plus impossible. Injonctions paradoxales, perte de repères (et de sens), sentiment d'impuissance, clivage dans l'articulation entre le singulier et le collectif qui constitue pourtant la pierre angulaire du travail éducatif. Bref, les maux ne manquent pas. Ils viennent traduire un ensemble de souffrances qu'il s'agit d'entendre. Et pour cause, au-delà des professionnels qui traversent ces difficultés, il y a aussi des « usagers » qui sont également impactés.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



Gargiulo, M. et  
Missonnier, S. (2020)

### Handicap et génétique. Prédiction, anticipation et incertitude

Toulouse : Érès

Aujourd'hui, l'identification des gènes permet de déterminer les facteurs génétiques impliqués dans certains syndromes, déficiences, maladies, etc. Mais ils provoquent des interrogations nouvelles pour lesquelles il n'y a pas de réponses binaires. La nouvelle ère de la médecine génomique nous confronte à des dilemmes qui engagent l'intime, la liberté de savoir ou de ne pas savoir, les valeurs existentielles, l'éthique, les limites entre l'acceptable et l'inacceptable, etc. Les professionnels sont amenés à questionner leurs pratiques auprès des personnes en situation de handicap en raison d'une maladie d'origine génétique et surtout à amorcer des changements profonds dans les représentations individuelles, groupales et institutionnelles sur le handicap lui-même, sans renoncer à donner une place prépondérante aux potentialités d'évolution face à ce qui pourrait être conçu comme un déterminisme écrit dans le code génétique.

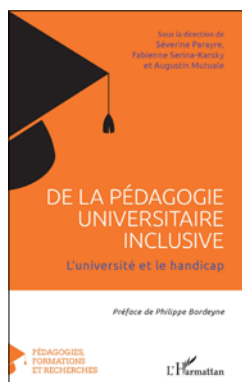


Jacob, P. (2020)

### Le droit à la vraie vie. Les personnes vivant avec handicap prennent la parole

Malakoff : Dunod

Le handicap n'en finit pas de faire en France l'objet d'annonces politiques, de plans, de dispositifs, de lois et de décrets, de nouveaux concepts... sans que rien, ou si peu, ne change dans la vraie vie des personnes. La racine du mal est profonde et les milliards d'euros dépensés chaque année n'y peuvent rien. Tous ces efforts ne font que renvoyer les personnes vers des dispositifs qui, pour être plus ouverts et plus adaptés, n'en sont pas moins spécialisés et enfermants que les asiles d'autrefois. Il faut une véritable révolution culturelle qui débouche sur l'accueil bienveillant et évident des personnes dans la vie quotidienne. Cet ouvrage examine la nécessité de ce changement dans tous les aspects de la vie avec un handicap.



Parayre, S., Serina-Karsky, F. et Mutuale, A. (Eds). (2020)

### De la pédagogie universitaire inclusive: L'université et le handicap

Paris: L'Harmattan

Le nombre d'étudiants en situation de handicap augmente d'année en année. Les universités affichent aujourd'hui la volonté de les accueillir et les accompagner. Pourtant, les recherches menées ainsi que les témoignages recueillis révèlent des difficultés quand il s'agit de mettre en œuvre des politiques inclusives tout en gardant le même niveau d'excellence et d'exigence sur un plan académique. Cet ouvrage rend compte de la réalité des pratiques d'inclusion d'étudiants porteurs de handicap, dans tous les cycles d'études universitaires.



Suc-Mella, P. (2020)

### La société inclusive, jusqu'où aller?

Toulouse: Érès

La société inclusive renouvelle notre manière de concevoir les relations entre individus pour faire société, mais également redonne du sens à notre modèle social grâce, notamment, à la notion de capacité. Par sa formation, ses fonctions professionnelles et son expérience personnelle du handicap, l'auteur constitue un observateur pertinent de notre société. Il en analyse les limites et propose des pistes ambitieuses de dépassement des blocages actuels, avec le souci du réalisme et du pragmatisme, pour une transformation de l'action publique. Plus que jamais, nous devons sortir du dilemme de l'ordre contre la liberté individuelle, du groupe contre l'individu, du présent contre l'avenir, de l'excès contre la mesure pour définir un modèle de société souhaitable et acceptable qui permette une implication de chacun et une protection pour tous et le traduire en termes opérationnels.



Tremblay, P. et Toulec-Théry, M. (2020)

### Le coenseignement: théories, recherches et pratiques

Suresnes: INSHEA

Le coenseignement est défini comme un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques (Tremblay, 2012). Cet ouvrage a l'ambition de faire un point sur ce que l'on sait déjà à propos du coenseignement, de ses intérêts, de ses avantages comme de ses limites. Le propos ne se limite pas seulement aux fondements sociohistoriques, aux définitions et aux configurations du concept, mais s'intéresse aux conditions de mise en œuvre effectives, en n'oubliant pas le travail préalable de planification. Notre préoccupation est aussi d'exemplifier cette synthèse, fondée sur des résultats de recherches, par des pratiques effectives et des discours de coenseignants, qu'ils se trouvent en France, en Suisse, en Belgique ou au Québec.

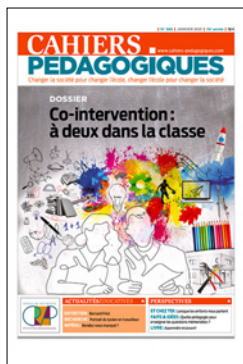
## Ressources

### Revue: **A.N.A.E. L'échelle de Wechsler pour les enfants – 5<sup>e</sup> édition – (WISC-V) dans la pratique clinique (2020, N° 169)**



Ce numéro spécial a pour objectif de fournir une sélection des informations pointues issues de la recherche et du terrain clinique qui complètent les notions générales fournies par le manuel et devraient aider les praticiens à interpréter les résultats des protocoles du WISC-V. Il propose sept articles rédigés par douze auteurs qui possèdent une longue expérience clinique et de solides connaissances méthodologiques en recherche.  
[www.anae-revue.com](http://www.anae-revue.com)

### Revue: **Cahiers pédagogiques. Co-intervention: à deux dans la classe (2021, N° 566)**



L'enseignant régulier ou l'enseignante régulière est de moins en

moins souvent seul-e dans sa classe. Il semble, au contraire, que le coenseignement devienne au cœur des pratiques pédagogiques ou, du moins, des préoccupations actuelles. Ce dossier s'intéresse expressément à ce que les uns nomment coenseignement, les autres coanimation et certains encore co-intervention.  
<https://librairie.cahiers-pedagogiques.com>

### Revue: **Éducation et francophonie. Regards croisés sur le coenseignement en francophonie (Volume XLVIII, N°2, automne 2020)**

Ce nouveau numéro offre des regards croisés sur le coenseignement en francophonie. Vous découvrirez notamment diverses expériences du coenseignement qui se sont déroulées au préscolaire, au primaire ou au secondaire. Vous en apprendrez plus sur le rôle de la direction d'école pour faciliter le coenseignement et sur les meilleures pratiques pour le mettre en œuvre. Au bout du compte, ces pratiques ciblent la réussite de tous les élèves, incluant celle des jeunes ayant des besoins particuliers.  
[www.acelf.ca/c/revue](http://www.acelf.ca/c/revue)

### Revue: **Pages romandes. L'emploi intégré (2020, N°4)**

Alors que l'accès à l'emploi est encore fortement limité pour les personnes en situation de handicap, particulièrement pour celles qui présentent une déficience intellectuelle, ce dernier numéro aborde la thématique de l'emploi intégré. Le projet intégration handicap Coop, avec une immersion à celle d'Onex sont notamment au sommaire de ce numéro.  
[www.pagesromandes.ch](http://www.pagesromandes.ch)

### OFs – Statistique de la pédagogie spécialisée 2018/19

L'Office fédérale de la statistique (OFS) vient de publier la statistique de la pédagogie spécialisée pour l'année scolaire 2018/19. Durant cette année scolaire, 4,8 % des quelque 950 000 élèves de la scolarité obligatoire ont bénéficié d'une mesure de pédagogie spécialisée renforcée, soit près de 42 000 jeunes. Les garçons sont proportionnellement plus nombreux (6,1 %) que les filles (3,3 %). La part des élèves étrangers est plus élevée (6,4 %) que celle des élèves de nationalité suisse (4,1 %). Depuis une quinzaine d'années, les élèves avec des besoins particuliers bénéficient de plus en plus de soutien dans le cadre de l'enseignement régulier et le placement dans des structures scolaires séparatives diminue.  
[www.bfs.admin.ch/news/fr/1/2020-0054](http://www.bfs.admin.ch/news/fr/1/2020-0054)

### OFs – Statistique 2020 de poche concernant l'égalité pour les personnes handicapées

À l'occasion de la Journée internationale des personnes handicapées du 3 décembre dernier, l'Office fédéral de la statistique (OFS) a publié une vue d'ensemble de ses données concernant l'égalité des personnes handicapées. En préambule, le document présente les diverses conceptions du handicap, suivi des différentes manières de le mesurer et termine en exposant les principaux résultats statistiques.  
[www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population.assetdetail.15003395.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population.assetdetail.15003395.html)

### **Ciné-ma différence – Étude internationale Spectacles Relax**

Pour que chacun-e puisse aller au cinéma, au concert, à l'opéra ou au théâtre, Ciné-ma différence accompagne les salles de spectacles pour rendre la culture accessible à toutes et tous. Suite à l'enquête menée en 2018-2019 auprès de seize organisations et lieux culturels proposant des représentations de type Relax au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Suède, en Suisse et en France, ce rapport en présente les principaux résultats. Le concept Relax, son origine et son déploiement géographique y sont détaillés, de même que des pratiques transférables et des suggestions pour son développement.  
[www.cinemadifference.com/sites/cinemadifference.com/IMG/pdf/etude\\_internationale\\_relax\\_cine-ma\\_difference.pdf](http://www.cinemadifference.com/sites/cinemadifference.com/IMG/pdf/etude_internationale_relax_cine-ma_difference.pdf)

### **CPHV – Lancement de Booxaa**

Le Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue (CPHV) de la Fondation Asile des aveugles a lancé, en novembre dernier, la plateforme Booxaa. Des adaptations numériques des moyens d'enseignement romands à télécharger sur tablette ou PC y sont disponibles. Elles sont destinées aux élèves malvoyants et à ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.  
[www.booxaa.ch](http://www.booxaa.ch)

### **Elix – Dictionnaire de langue des signes française**

Afin de faciliter l'accès au français écrit et à la lecture pour les personnes sourdes et permettre à toutes et tous d'accéder à la langue des signes françaises (LSF), Elix a développé un dictionnaire bilingue français / LSF. Ce dernier est disponible en ligne via un site Internet, sur application mobile et sur écran via la Bulle Elix.  
<https://dico.elix-lsf.fr>

### **MOOC – Sensibilisation au handicap**

L'Association régionale pour l'intégration des personnes en situation de handicap ou en difficulté (ARI), en collaboration avec l'Adapei var-méditerranée, ont développé une formation en ligne pour sensibiliser au handicap. Trois modules sont disponibles : définir le handicap, les formes de handicap et le handicap dans la société.  
<https://sensibilisation-au-handicap.the-mooc-agency.com>

### **Ginto – Plateforme d'accessibilité collaborative**

L'application Ginto permet d'obtenir des informations sur l'accessibilité de localités. Elle se focalise sur les besoins de ses utilisateurs et utilisatrices et non sur les limitations physiques. Conçue dans une visée collaborative, chacun-e peut, en outre, ajouter ou modifier des entrées.  
[www.ginto.guide/fr](http://www.ginto.guide/fr)

### **Conférence en ligne sur le droit de l'égalité des personnes handicapées**

Pour remplacer la conférence annuelle prévue en mai dernier, Inclusion Handicap, la Faculté de droit de l'Université de Bâle et le

Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH) ont organisé un cycle de quatre conférences en ligne traitant du droit de l'égalité des personnes en situation de handicap. Les vidéos des exposés sont disponibles en ligne.  
[www.inclusion-handicap.ch/fr/actualite/conference-en-ligne-sur-le-droit-de-l-egalite-des-personnes-handicapees-529.html](http://www.inclusion-handicap.ch/fr/actualite/conference-en-ligne-sur-le-droit-de-l-egalite-des-personnes-handicapees-529.html)

### **HAS – Recommandations de bonnes pratiques pour l'accompagnement des personnes polyhandicapées**

La Haute autorité de santé (HAS) a publié des recommandations qui portent sur l'accompagnement de la personne polyhandicapée (enfants et adultes) à domicile ou en établissement. Destinées aux professionnels-le-s et aux proches aidants, elles apportent des repères scientifiques, techniques, pratiques et organisationnels pour accompagner la personne de manière personnalisée et centrée sur ses capacités tout au long de son parcours de vie.  
[www.has-sante.fr/jcms/p\\_3215404/fr/l-accompagnement-de-la-personne-polyhandicapee-dans-sa-specificite](http://www.has-sante.fr/jcms/p_3215404/fr/l-accompagnement-de-la-personne-polyhandicapee-dans-sa-specificite)

### **CSPS – Pages COVID-19**

Des informations sur la COVID-19 en rapport avec l'éducation spécialisée sont désormais disponibles sur le site Internet du CSPS. On y trouve, entre autres, une carte interactive avec des informations pour chaque canton.  
<https://cspss.ch/fr/divers/covid-19>

Anne Rodi

## Surfer sur la vague COVID-19

Permalink : [www.szh-csps.ch/r2021-03-08](http://www.szh-csps.ch/r2021-03-08)



Anne Rodi  
Chargée  
d'enseignement  
HEP Vaud  
[anne.rodil@hepl.ch](mailto:anne.rodil@hepl.ch)

Au printemps 2020, la pandémie frappe à nos portes : début d'une longue aventure qui bouleverse nos vies. Nous n'oublierons jamais le 13 mars. Les écoles et les institutions ferment : « Même grand-papa et grand-maman n'ont jamais vécu cela ! C'est historique ! Ça n'est jamais arrivé... » déclare à ses enfants Margaux, une enseignante spécialisée. Plongeant dans l'inconnu, ému par les pleurs de ses jeunes élèves, Léo tente de les rassurer. Il se souvient de ses premiers doutes : « Comment vais-je travailler avec les enfants, plus particulièrement avec ceux qui sont en difficulté ? » Élèves, parents, professionnels de l'éducation, étudiants, tous doivent s'adapter à cette situation extra-ordinaire.

Gaëlle, enseignante spécialisée, confie : « Nous devons aussi alimenter la plateforme de l'institution mais cela n'avait guère de sens pour plusieurs élèves ... Certains n'avaient même pas d'ordinateur... Nous n'avions pas pu leur fournir de matériel. Ils étaient délaissés et j'ai trouvé cela déplorable. » Durant cette période, nombreux sont ceux qui sont confrontés à des situations éprouvantes, tel Raphaël qui gère la fin de ses études et sa mobilisation à l'armée, accompagnant des personnes en fin de vie. Les compétences développées durant la formation lui sont utiles : « Certains malades étaient très essouffés et avaient de la peine à parler... Heureusement, je connaissais bien les différents moyens de communication qu'on peut utiliser puisque j'y étais sensibilisé avec mes élèves. »

Emma se sent fragilisée mais elle met calmement en place des dispositifs de formation stables et sécurisants : « Il fallait maintenir les exigences et la qualité, mais je n'avais pas envie de laisser une impression de poids ou de stress supplémentaire chez mes collègues et chez les étudiants. » Eva confie que la distance a rapproché formateurs et étudiants : tous sont embarqués sur la même galère !

Nous le constatons : nous avons tous tenté de surfer sur la première vague COVID. L'expérience s'est avérée plus ou moins périlleuse. J'ai eu la chance d'écrire un ouvrage, recueillant les témoignages de 19 étudiants, praticiens-formateurs et formateurs de la HEP du canton de Vaud, au début de l'été. Tous ont vécu, à leur manière, une expérience unique : l'arrivée du coronavirus dans leur vie. C'est avec beaucoup de sincérité, d'humour et de sensibilité qu'ils racontent leur quotidien : la solitude, la famille 24/24, les balades, l'enseignement à distance, la maladie, une multitude de micro-aventures tantôt drôles, tantôt émouvantes ou difficiles. Mais quelles leçons en tirer une année après ? Le présent numéro de la *Revue suisse de pédagogie spécialisée* apporte, lui aussi, de multiples éclairages sur la question.

Lien pour télécharger gratuitement l'ouvrage : Rodi, A. (2020). HEP : COVID-19T. #Une heure avec...  
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/4401>

Nouvel ouvrage des éditions SZH/CSPS  
(livre également disponible en allemand)



Olga Meier-Popa et Géraldine Ayer

## **La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive**

2020, E-Book CHF 20.–

ISBN E-Book: 978-3-905890-57-0, N° de commande : B309-E

La mise en œuvre de la compensation des désavantages soulève encore beaucoup de questions, comme en témoignent les nombreuses demandes adressées ces dernières années au Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) par les autorités, les écoles et instituts de formation, les enseignant-e-s, les parents ainsi que les personnes concernées. Avec cette publication, les auteures tentent de répondre aux incertitudes : elles fournissent des informations conceptuelles et pratiques sur la compensation des désavantages et sa mise en œuvre à tous les degrés de l'éducation.

Parmi les autres mesures existantes, la compensation des désavantages vise la pleine participation à l'éducation, sans discrimination, des personnes en situation de handicap. Il ne s'agit pas de faciliter la tâche de certains apprenants au détriment d'autres apprenants, mais de créer des conditions d'apprentissage inclusives, afin d'assurer l'égalité des chances et d'encourager le développement du potentiel de tous. Mieux comprendre la compensation des désavantages permet sa diffusion, son acceptation et sa mise en œuvre dans l'ensemble du système éducatif de manière adaptée à chaque situation. Ce livre apporte une contribution importante à cet égard.

Commandez cette publication sur notre webshop :

[www.csps.ch](http://www.csps.ch) → Shop



Greta Pelgrims, Teresa Assude et Jean-Michel Perez (Éds.)

## Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive

2021, 342 p., Print CHF 30.– / E-Book CHF 25.–

ISBN Print : 978-3-905890-59-4, N° de commande : B311

ISBN E-Book : 978-3-905890-60-0, N° de commande : B311-E

À l'aide de différentes recherches centrées sur l'activité ou le point de vue des professionnels et des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers, mais aussi sur les savoirs et les trajectoires, cet ouvrage contribue à mettre en évidence des amorces de changement, des transitions et des transformations sur les chemins vers l'éducation inclusive en contextes scolaires francophones. Il s'attache à repérer et à discuter ces transitions et transformations selon quatre axes, au niveau des pratiques d'enseignement et de formation, des identités et des cultures, et des contextes de transition scolaire. Il offre autant de balises pour réfléchir les conditions et les pratiques mieux à même de conduire professionnels et élèves aux savoirs et à leur bien-être en contextes réguliers.

Commandez cette publication sur notre webshop :  
[www.csps.ch](http://www.csps.ch) → Shop