



Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif

- Promotion du sport inclusif
- De l'accessibilité à la conception universelle



**Revue suisse
de pédagogie
spécialisée**

Sommaire

Valérie Benoit et Nancy Gaudreau	
Éditorial	3
Tour d'horizon	4
D'une revue à l'autre	6

DOSSIER

Élizabeth Harvey, Jean-Pascal Lemelin et Michèle Déry	
Le tempérament de l'élève : un facteur clé de la qualité de la relation avec les enseignants?	9

Marjorie Valls	
Le traitement de l'information sociale et ses implications dans les comportements agressifs	16

Geneviève Bergeron, Sébastien Rojo et Marc-Antoine Gagné	
L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : un levier puissant pour les jeunes vivant des difficultés socioaffectives et comportementales	23

Marie-Pier Duchaine et Nancy Gaudreau	
TDAH et formation du personnel enseignant : les effets perçus d'un MOOC	31

Vincent Bernier	
Les pratiques de gestion de classe des enseignants sous la loupe des élèves présentant des troubles du comportement	39

Documentation du dossier	45
---------------------------------	----

VARIA

Gabriel Currat et Elvira Hitz	
Promotion du sport inclusif	46

Olga Meier-Popa et Melina Salamin	
L'accessibilité et la conception universelle dans l'éducation	54

TRIBUNE LIBRE

Philippe Gay, Nicolas Bressoud et Rebecca Shankland	
Éducation positive et comportements difficiles : le monde des « bisounours » peut-il faire grandir l'enfant ?	67

Livres/Ressources/Agenda et Formation continue	62
---	----

Impressum	5
------------------	---

Valérie Benoit et Nancy Gaudreau

Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif

Comme nous l'évoquions dans le numéro de septembre 2020 (no 3), la gestion des difficultés comportementales des élèves constitue un véritable défi pour les milieux éducatifs et scolaires. Mettant à mal le personnel éducatif et scolaire, les élèves « hors cadre » ont pourtant besoin d'un accompagnement leur permettant d'exprimer leurs capacités. Tel que nous l'illustrerons dans ce dossier, la recherche a démontré depuis plusieurs années les pratiques les plus probantes permettant de soutenir au mieux ces enfants et de prévenir les comportements inappropriés. Toutefois, l'écart entre les connaissances scientifiques ou théoriques et les applications pratiques semble pérenniser le sentiment communément évoqué par le personnel éducatif et scolaire de ne pas être adéquatement formé pour prévenir et faire face aux écarts de conduite. Si le personnel a à interroger ses pratiques et a pour mission de les adapter aux besoins de tous les élèves, notamment celles et ceux manifestant des difficultés de comportement, la formation a aussi à interroger les siennes. Certains principes ont en effet été démontrés comme plus probants que d'autres (voir notamment Duchaine et Gaudreau, dans ce numéro) et certaines théories, comme celle du traitement de l'information sociale (voir Valls, ce numéro) se doivent d'être non seulement explicitées et exemplifiées, mais également mises en lien avec les difficultés

d'enfants et de jeunes présentant d'autres besoins éducatifs particuliers (p. ex. trouble du spectre de l'autisme, traits durs et non-émotionnels). Comprendre que des pratiques pédagogiques et éducatives comme la qualité de la relation enseignant-élève (voir Harvey et al. ci-après) ou l'aide opportune relèvent de pratiques universelles permettant de prévenir ou de limiter l'apparition de comportements-problèmes est fondamental. Ces pratiques préventives favorisent aussi l'engagement et la motivation, comme le rappellent les élèves du secondaire interrogés par Bernier (ce numéro). Dans les contextes scolaires à visée inclusive actuels, le personnel enseignant ne peut penser que des pratiques propres à chaque type ou catégorie de besoins sont nécessaires. La formation d'aujourd'hui se doit d'explicitier en quoi nombre de pratiques permettent de répondre aux difficultés et aux besoins du plus grand nombre. C'est une question de prévention du stress et de l'épuisement professionnel, mais c'est aussi une question de justice sociale ou encore d'équité. Enfin, parfois, oser sortir des cadres d'intervention classiques afin de redonner confiance et compétences aux enfants et aux jeunes semble rassembler des pratiques aussi bien prometteuses que bienveillantes (voir Bergeron et al., ci-après).

Nous vous souhaitons une agréable lecture !



Valérie Benoit
Professeure
associée
HEP Vaud
Valerie.benoit@
hepl.ch



Nancy Gaudreau
Professeure titulaire
Faculté des
sciences de l'édu-
cation, Université
Laval
Nancy.gaudreau@
fse.ulaval.ca

Tour d'horizon

Commission européenne – Recueil

Le groupe de travail « Éducation et formation 2020 » sur les valeurs communes et l'éducation inclusive de la Commission européenne a publié un recueil de pratiques inspirantes sur l'éducation inclusive et civique. Au total, 131 exemples de bonnes pratiques provenant de sources multiples à travers l'Europe sont détaillés.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2edab132-7fbe-11eb-9ac9-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>

Suisse – Accès facilité à la psychothérapie

Dès le 1er juillet 2022, l'accès aux prestations psychothérapeutiques se fera sur le modèle de la prescription et non plus de la délégation. Le médecin de famille pourra prescrire des séances de psychothérapie. La consultation au préalable d'un médecin spécialiste en psychiatrie et en psychothérapie ne sera plus nécessaire. Les psychologues-psychothérapeutes pourront ainsi fournir leurs prestations sur prescription médicale et les facturer à la charge de l'assurance obligatoire des soins à titre indépendant.

www.admin.ch/gov/fr/accueil/documenta-tion/communiqués.msg-id-82745.html

Suisse – Financement des chiens d'assistance

À la suite de l'adoption de la motion de Damian Müller (PLR), les enfants et adolescents pourront, eux-aussi, percevoir une allocation pour les chiens d'assistance. Seuls les adultes y avaient droit jusqu'alors. Le montant forfaitaire de 15 500 CHF versé par l'assurance invalidité leur sera désormais accordé.

www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20194404

BE – Promotion du langage simplifié

Le Conseil exécutif de Berne souhaite promouvoir le langage simplifié (ou FALC). Selon lui, les informations émanant des autorités doivent être accessibles au plus grand nombre de personnes, entre autres celles ayant des difficultés à comprendre des textes écrits. Il a adressé un rapport sur le sujet au Grand conseil dans lequel il détaille la nécessité d'agir, tout en suggérant des pistes d'action concrètes.

www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/mediennmitteilungen.meldungNeu.html/portal/fr/meldungen/mm/2021/03/20210324_0820_leichte_sprache_foerdertdasvertraueninbehoerden?cq_ck=1616571040428

FR – Autism & Uni Toolkit

Pour favoriser l'inclusion des étudiant-e-s avec trouble du spectre de l'autisme (TSA) aux études tertiaires, le Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg a développé une e-plateforme de soutien et d'information sur le TSA. Étudiant-e-s et enseignant-e-s y trouvent de multiples ressources et stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

www.unifr.ch/go/autism

TI – Formation artistique inclusive

L'Accademia Teatro Dimitri a lancé en mai la première volée du *Certificate of Advanced Studies (CAS) in Diversity and Inclusive Practice in Performing Arts*. Cette nouvelle formation artistique inclusive est destinée aux personnes avec ou sans handicap. Elle promet la diversité ainsi que l'inclusion dans les arts performatifs, tels que la danse ou le théâtre physique. Le programme de la formation est disponible en FALC.

www.accademiadimitri.ch/en/advanced-studies/cas-dippa-diversity-and-inclusive-practice-in-performing-arts-en

VS – Formation novatrice en travail social

La HES-SO Valais lancera, dès la prochaine rentrée, la *Social Team Academy*, formation qui permet d'obtenir un Bachelor HES en Travail social. Accompagné-e-s par des coaches, les étudiant-e-s travaillent principalement en équipe autour de projets concrets au service d'institutions sociales. Leadership, innovation, créativité, autonomie, sont au cœur de ce cursus novateur où chacun-e développe ses propres compétences.

www.hevs.ch/fr/hautes-ecoles/haute-ecole-de-travail-social/travail-social/bachelors/social-team-academy-25650

ZH – Loi sur l'autodétermination en consultation

Le gouvernement zurichois souhaite que les personnes en situation de handicap puissent décider par elles-mêmes des services stationnaires et ambulatoires qu'elles souhaitent recevoir. Il a ainsi édicté la loi sur l'autodétermination, plus exactement la loi sur la perception autodéterminée des prestations de soutien aux personnes en situation de handicap. La loi est actuellement entre les mains du Grand Conseil qui décidera de son sort. Si elle est adoptée, le financement sera dès lors axé sur les besoins individuels de la personne et le changement de système se répartira sur environ cinq ans.

www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2021/04/mehr-selbstbestimmung-fuer-menschen-mit-behinderung.html

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
2/2021, mars 2021, 11^e année
ISSN 2235-1205

Éditeur

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

Rédaction et production

Contact : redaction@csps.ch
Responsable : Romain Lanners
Rédaction et documentation : François Muheim,
Melina Salamin
Coordination du dossier : Valérie Benoit,
Nancy Gaudreau
Relecture : Géraldine Ayer
Layout : Werd & Weber Verlag AG

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour le n°4, décembre 2021: 1^{er} août 2021
Pour le n°1, mars 2022: 1^{er} novembre 2021

Annonces

annonces@csps.ch
Prix: dès 220.– TVA exclue
Tarifs et infos: www.csps.ch/annonces

Tirage

500 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



D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Natalie Pape (2021). Milieus und Literalität – Implikationen für Family-Literacy-Ansätze. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 8–14.

La famille joue un rôle important dans l'acquisition de la langue écrite, de la lecture et de l'écriture. Une étude qualitative menée avec des personnes fréquentant des cours d'alphabétisation démontre que les pratiques en lecture et en écriture acquises dans le milieu d'origine restent pertinentes à l'âge adulte, et qu'elles influent sur le maniement de la langue écrite dans la propre famille de l'adulte. L'étude confirme ainsi l'importance des approches de *Family Literacy* et donne de précieuses indications pour leur mise en œuvre et leur développement conceptuel.

Permalink : www.szh-csps.ch/z2021-03-01

Sabrina Schramme (2021). Doppelt diskriminiert ? Warum Diskriminierung mehrdimensional ist. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 9–15.

Cet article soumet à la critique la notion de double discrimination. Il présente dans cette optique les approches de la recherche intersectionnelle. Celle-ci est centrée sur la pluridimensionnalité de la discrimination (Zinsmeister, 2007), ou encore sur les interactions entre catégories d'inégalité. Les perspectives intersectionnelles sont utiles pour la mise en œuvre de l'inclusion, notamment parce qu'elles considèrent discrimination et privilèges avec un regard critique sur le pouvoir et la domination, en lien avec l'hétérogénéité. C'est ce qu'illustrent également des exemples issus de la recherche empirique.

Permalink : www.szh-csps.ch/z2021-04-01

Sina Grolimund und Melanie Nideröst (2021). « Mutige Mädchen » Ein psychomotorisches Gruppenangebot für Mädchen mit internalisierendem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 45–50.

L'offre de groupe en psychomotricité « Mutige Mädchen » (« Des filles courageuses ») s'adresse à des filles qui interpellent par leur comportement moteur inhibé et/ou par leur manque de confiance en soi. Des offres d'activité physique adaptées au développement, mais aussi l'implication et le conseil aux parents, permettent à ces filles de prendre de l'assurance sur le plan de la motricité et dans leurs interactions sociales. Leur auto-efficacité, et ainsi leur confiance en soi sont renforcées.

Permalink : www.szh-csps.ch/z2021-04-06

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

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

Lignes directrices rédactionnelles: 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.

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

Dossier – Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif



Illustration : Peggy Adam

Élizabeth Harvey, Jean-Pascal Lemelin et Michèle Déry

Le tempérament de l'élève: un facteur clé de la qualité de la relation avec les enseignants?

Résumé

Une relation élève-enseignant de haute qualité est essentielle au succès éducatif des élèves. Par conséquent, l'identification des déterminants de la qualité de cette relation est un sujet de recherche important dans le domaine de l'éducation. Réalisée à partir d'un échantillon d'élèves du primaire (n = 744), cette étude montre que le tempérament de l'élève est significativement associé à l'évolution de la qualité de la relation élève-enseignant. Adopter une approche basée sur le tempérament de l'élève représente donc une avenue prometteuse pour favoriser la qualité de cette relation.

Zusammenfassung

Eine gute Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen trägt wesentlich zum schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen bei. Entsprechend interessiert sich die Bildungsforschung denn auch sehr für die Identifizierung von Merkmalen, welche die Beziehungsqualität abbilden. Anhand eines Samplings von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe (n = 744) wird eine signifikante Verbindung zwischen dem Temperament der Schülerin, des Schülers und der Qualität der Schüler-Lehrperson-Beziehung nachgewiesen. Ein Vorgehen, das vom Temperament der Lernenden ausgeht, stellt somit einen erfolgversprechenden Ansatz auf dem Weg zu einer besseren Beziehungsqualität dar.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-01

Problématique¹

La qualité des relations qui se développent entre un élève et son enseignant peut avoir une influence très significative sur le parcours scolaire et l'adaptation sociale ultérieure de l'élève. Plus précisément, une relation élève-enseignant de haute qualité a constamment été associée à des indicateurs de succès éducatifs et de bien-être chez l'élève tels qu'un meilleur engagement dans les activités scolaires et un meilleur rendement (Roorda et al., 2011, 2017) ou une diminution des problèmes de comportements extériorisés et intériorisés (Maldonado-

Carreño & Votruba-Drzal, 2011). À l'inverse, une relation élève-enseignant de faible qualité a été associée à des conséquences négatives autant au niveau de la réussite scolaire (Roorda et al., 2011, 2017) que de l'ajustement comportemental (Ettekal & Shi, 2020). Sans surprise, le cumul de relations élève-enseignant de faible qualité sur plusieurs années scolaires a été associé à des difficultés scolaires et comportementales importantes (Spilt et al., 2012).

La relation élève-enseignant est généralement conceptualisée selon trois dimensions: proximité, conflits, dépendance (Pianta, 2001). Une relation élève-enseignant de haute qualité est définie comme étant forte en proximité et faible en conflits et en dépendance. À l'inverse, une relation de faible qualité est conceptualisée comme

¹ Les résultats de cette étude sont issus de la thèse de l'auteure principale pour laquelle des appuis financiers ont été reçus de la part du GRISE et du CRUJeF.

étant forte en conflits et/ou en dépendance et faible en proximité.

Considérant le changement d'enseignants qui survient généralement à chaque année scolaire en contexte canadien, l'identification des élèves les plus vulnérables au développement et au cumul de faible qualité de relations élève-enseignant (QRÉ-E) est une question d'importance. À l'heure actuelle, des études ont montré que des caractéristiques telles que le sexe, les caractéristiques comportementales et cognitives et le tempérament de l'élève sont associées à la QRÉ-E (McGrath & Van Bergen, 2015). Toutefois, très peu d'études ont examiné quelles caractéristiques peuvent être déterminantes de l'évolution de la QRÉ-E au cours des années scolaires. Notre étude est basée sur l'hypothèse que le tempérament de l'élève constitue un déterminant de cette évolution.

Le tempérament fait référence aux différences individuelles qui s'observent sur les plans de la réactivité et de la régulation et qui se manifestent aux niveaux émotionnel, comportemental, attentionnel et moteur.

Qu'est-ce que le tempérament ?

Le modèle théorique du tempérament de Rothbart et ses collègues (Rothbart, 2011 ; Rothbart & Bates, 2006) est l'un des plus influents dans la documentation scientifique. Selon ce modèle, le tempérament fait référence aux différences individuelles qui s'observent sur les plans de la réactivité et de la régulation et qui se manifestent aux niveaux émotionnel, comportemental, attentionnel et moteur. La réactivité renvoie à des traits tempéramentaux liés à l'affectivité négative (p. ex. peur, colère, tristesse) et à l'extraversion (p. ex. timidité, impulsivité,

recherche de sensations fortes). Quant à la régulation, elle fait principalement référence à la capacité de l'enfant à maintenir son attention, à planifier et à inhiber des réactions inappropriées suivant des directives ou lors de situations nouvelles.

Objectif

Cette étude vise à identifier le rôle du tempérament de l'enfant dans le développement et l'évolution de la QRÉ-E au cours des années scolaires au primaire. Le principal objectif était d'examiner l'influence des traits tempéramentaux dans les trajectoires de la QRÉ-E sur une période de six ans.

Méthode

Participants et procédure

L'échantillon est composé de 744 élèves âgés entre 6 et 9 ans à l'entrée dans l'étude, soit au premier temps de mesure (T1). Au moment du recrutement, la moitié de ces élèves recevaient des services psychoéducatifs à l'école pour des problèmes de comportement importants. Les élèves ont été recrutés dans 155 écoles primaires situées dans quatre régions administratives du Québec. Cet échantillon a été suivi annuellement pendant six ans. Au T1, les parents de ces élèves ont été rencontrés à domicile pour la passation de divers instruments de mesure et questionnaires, dont une échelle sur le tempérament de leur enfant. Avec l'autorisation du parent, l'enseignant principal a rempli le questionnaire sur sa relation avec l'élève, et ce, à chaque année de l'étude, soit du T1 au T7.

Mesures

Pour le tempérament de l'enfant, le *Children's Behavior Questionnaire – Short Form* (Putnam & Rothbart, 2006 ; version fran-

çaise de Lemelin et al., 2020) a été utilisé par les parents au T1. L'échelle comprend 94 items avec échelle de type Likert en 7 points. Elle permet de mesurer trois facteurs de tempérament (affectivité négative, extraversion et régulation) ainsi que les dimensions (ou traits) qui les composent. Un exemple d'item du facteur *régulation* est : « Cet enfant est facilement distrait lors de l'écoute d'une histoire ».

En ce qui concerne la *qualité de la relation élève-enseignant*, le *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 2001) a été utilisé par des enseignants différents chaque année. L'instrument de 28 items avec échelle de type Likert en 5 points mesure trois dimensions de la QRÉ-E : proximité, conflits et dépendance. Un exemple d'item de la dimension *conflits* est : « Cet enfant se met souvent en colère contre moi ».

Enfin, les informations relatives au sexe, à l'âge et au niveau initial de problèmes de comportement de l'enfant ainsi que le reve-

nu familial ont été recueillies au T1 auprès des parents et utilisées comme *variables de contrôle* dans les analyses statistiques. Le niveau initial de problèmes de comportements a été établi à l'aide des échelles de problèmes extériorisés et intériorisés de l'ASEBA (Achenbach & Rescorla, 2001).

Résultats

Dans un premier temps, des trajectoires ont été modélisées pour chacune des dimensions de la QRÉ-E (proximité, conflits, dépendance). Quatre trajectoires ont été identifiées pour la dimension *conflits* (basse-stable, modérée-ascendante, haute-descendante et très haute-descendante ; Figure 1), trois trajectoires pour celle de *proximité* (haute-descendante, modérée-descendante et basse-descendante ; Figure 2) et trois trajectoires pour la *dépendance* (basse-descendante, modérée-descendante et haute-stable ; Figure 3).

Dans un deuxième temps, chacun des facteurs du tempérament de l'élève (affec-

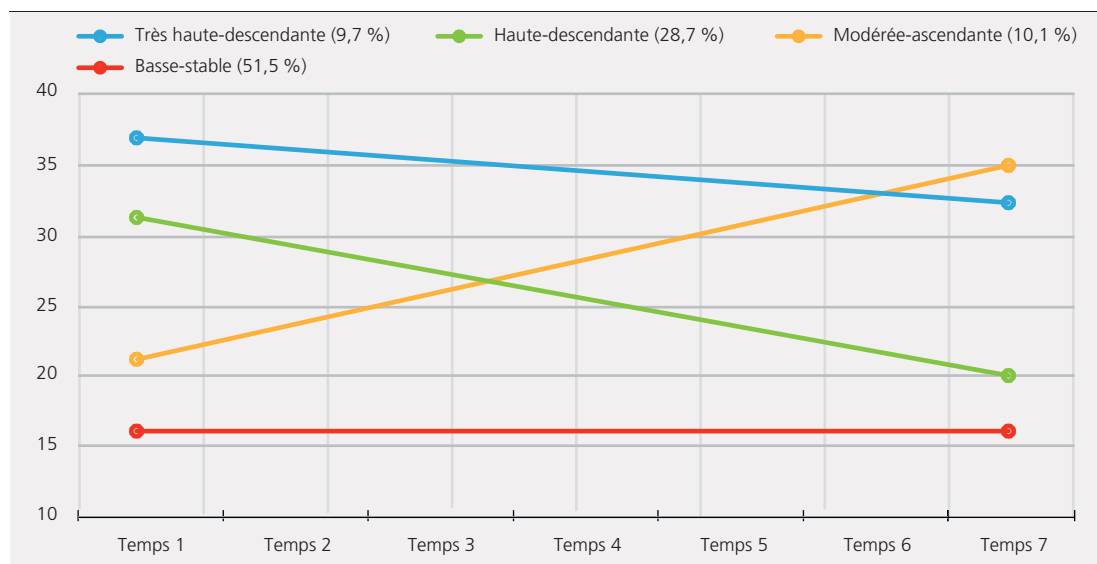


Figure 1 : Trajectoires pour la dimension Conflits

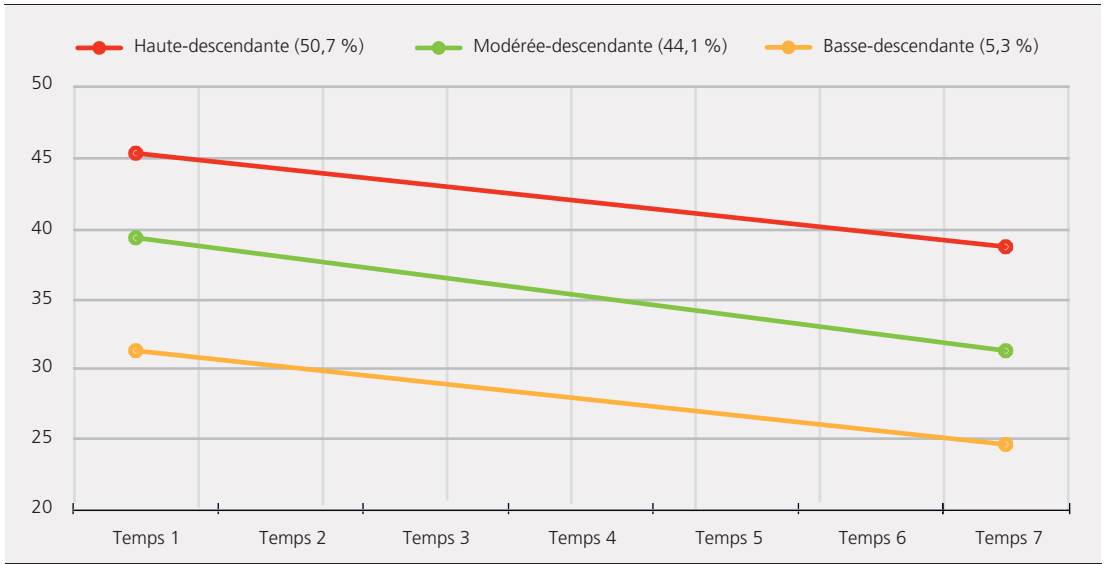


Figure 2: Trajectoires pour la dimension Proximité

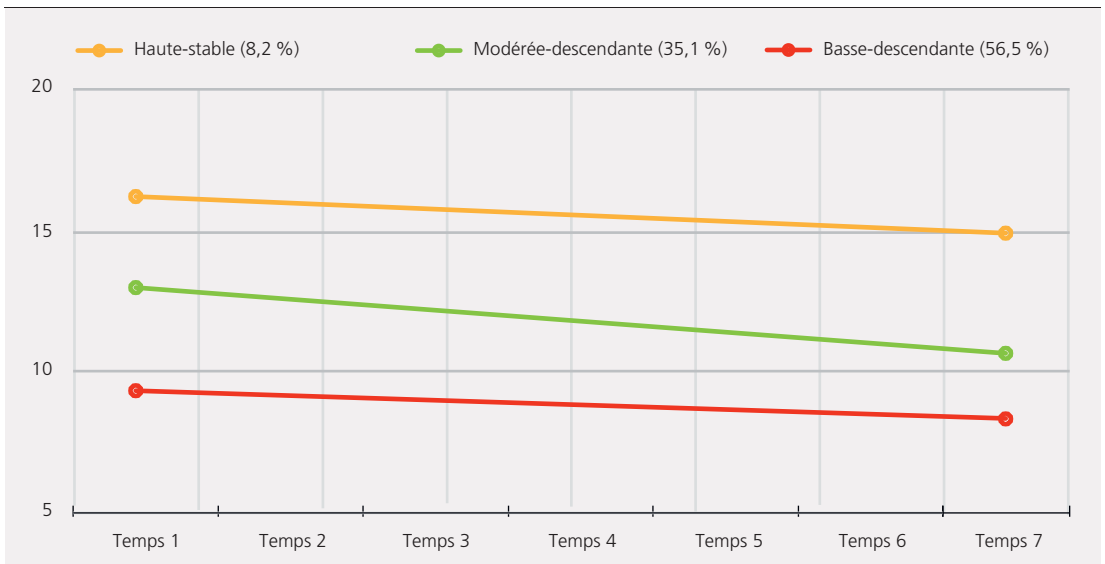


Figure 3: Trajectoires pour la dimension Dépendance

tivité négative, extraversion, régulation) a été utilisé à titre de prédicteurs des trajectoires de la QRÉ-E. Les résultats de l'étude ont montré qu'un niveau élevé d'extraversion chez les élèves était associé à une plus

forte probabilité d'appartenir à des trajectoires élevées en conflits, en proximité et en dépendance. Des analyses supplémentaires au niveau des traits tempéramentaux qui composent ce facteur ont permis de mon-

trer que les élèves dont le tempérament était marqué par un niveau élevé d'impulsivité ou de recherches de sensations fortes avaient une plus forte probabilité d'avoir des trajectoires de QRÉ-E élevées en conflits alors que les élèves dont le tempérament était marqué par la timidité avaient plus de risque de s'inscrire dans des trajectoires faibles de proximité et de dépendance. Par ailleurs, le facteur affectivité négative ne s'est pas avéré un prédicteur significatif des trajectoires de la QRÉ-E. Finalement, les élèves ayant un niveau élevé de régulation avaient plus de chance de s'inscrire dans des trajectoires faibles en conflits et élevées en proximité avec leurs enseignants.

Conclusion et implications pour les milieux scolaires

L'étude a montré que le tempérament de l'enfant est associé aux différents patrons à long terme de QRÉ-E. En effet, autant le niveau de réactivité (le niveau d'extraversion) que de régulation de l'enfant sont apparus comme des déterminants significatifs de l'évolution de la QRÉ-E au cours des années scolaires primaires. Dans l'ensemble, l'étude suggère que les enfants dont les prédispositions tempéramentales ne favorisent pas un bon ajustement avec la structure scolaire sont plus à risque de développer des relations élève-enseignants de faible qualité et, ainsi, d'être privés des effets bénéfiques d'une relation de haute qualité. Cette étude comprend plusieurs forces, mais aussi des limites, lesquelles doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. Parmi celles-ci, notons que bien que les caractéristiques des enseignants influencent la qualité de la relation élève-enseignant (McGrath & Van Bergen, 2015), la prise en compte de ces caractéristiques n'a pas été possible dans le cadre de

cette étude. De plus, l'opérationnalisation de la variable « relation élève-enseignant » s'est effectuée uniquement sur la base de la perception de l'enseignant.

Les enfants dont les prédispositions tempéramentales ne favorisent pas un bon ajustement avec la structure scolaire sont plus à risque de développer des relations élève-enseignants de faible qualité.

Néanmoins, il est important de sensibiliser les enseignants au fait que le tempérament de leurs élèves contribue aux écarts de qualité dans les relations qu'ils entretiennent avec eux. Les professionnels de l'éducation doivent savoir reconnaître les traits tempéramentaux des élèves qui placent ces derniers à risque de développer des relations de faible qualité avec leurs enseignants dans leur parcours scolaire. L'établissement de relations de haute qualité avec certains élèves n'est pas un processus facile. Au contraire, ce processus exige des connaissances, des compétences et un engagement conscient de l'enseignant. Aider les enseignants à comprendre le tempérament de leurs élèves et à adopter une approche d'intervention centrée sur le tempérament peut, cependant, favoriser la qualité des relations.

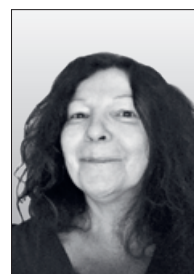
Sur ce plan, le programme *INSIGHTS into Children's Temperament* (McClowry et al., 2005) a fait ses preuves. Il permet aux enseignants de développer des connaissances et des compétences afin que l'intervention éducative tienne compte des forces et des défis des divers profils tempéramentaux des élèves et favorise le développement de relations élève-enseignant de haute qualité (Rudasill et al., 2020). D'autres

programmes probants sont aussi disponibles pour aider les enseignants à créer des relations de haute qualité avec chacun de leurs élèves. Le programme *Banking Time* (Driscoll & Pianta, 2010) est une intervention dyadique qui permet d'améliorer la qualité de la relation entre l'enseignant et un élève spécifique par une simple augmentation du temps de qualité passé avec cet élève (Williford & Pianta, 2020). Aussi, le programme *BEST in CLASS program* (Vo et al., 2012) est conçu pour soutenir les enseignants à recourir à des pratiques pédagogiques efficaces qui favoriseront entre autres, le développement de relation élève-enseignant de haute qualité. De tels programmes pourraient être particulièrement utiles et efficaces pour les élèves dont les caractéristiques tempéramentales les placent à risque de développer de faible qualité de relations avec leur enseignant.

Références

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms et profiles*. University of Vermont Research Center for Children, Youth, et Families.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development, 21*(1), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology, 82*, 17-35. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Lemelin, J.-P., Poirier, M., Le Corff, Y., Toupin, J., & Déry, M. (2020). Validation de la version canadienne francophone du Children's Behavior Questionnaire – Short Form. *Bulletin de psychologie, 3*(3), 167-180.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child Development, 82*(2), 601-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x>
- McClowry, S., G., Snow, D. L., & Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention, 26*, 567-584. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-005-0015-7>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale-short form*. Psychological Assessment Resources.
- Putnam, S. P., & Rothbart, M. K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 87*, 102-112. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_09
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*, 1-23. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A

- meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6^e ed.) (pp. 99-166). John Wiley et Sons Inc.
- Rudasill, K. M., Reichenberg, R. E., Eum, J., Barrett, J. S., Joo, Y., Wilson, E., & Sealy, M. (2020). Promoting Higher Quality Teacher–Child Relationships: The INSIGHTS Intervention in Rural Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249371>
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x>
- Vo, A. K., Sutherland, K. S., & Conroy, M. A. (2012). BEST in CLASS: A classroom-based model for ameliorating problem behavior in early childhood settings. *Psychology in the Schools*, 49(5), 402-415. <https://doi.org/10.1002/pits.21609>
- Williford A. P., & Pianta R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships. In Reschly A., Pohl A., & Christenson S. (Eds.) *Student Engagement* (pp. 239-250). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13
- Élizabeth Harvey*
Professeure au Département des sciences
de l'éducation
Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse,
Canada
elizabeth.harvey@sainteanne.ca
- Jean-Pascal Lemelin*
Professeur au Département de
psychoéducation
Université de Sherbrooke, Canada
jean-pascal.lemelin@usherbrooke.ca
- Michèle Déry*
Professeure au Département de
psychoéducation
Université de Sherbrooke, Canada
michele.dery@usherbrooke.ca



Marjorie Valls

Le traitement de l'information sociale et ses implications dans les comportements agressifs

Résumé

Les comportements agressifs manifestés par les élèves questionnent souvent les professionnels de l'éducation, et notamment le corps enseignant. Cet article propose ainsi de présenter un modèle du traitement de l'information sociale (TIS) qui permet d'appréhender les manifestations de l'agressivité lors d'interactions sociales. Plus précisément, il s'agit de détailler les applications du modèle chez différentes populations et dans divers domaines, tout en soulignant ses implications en matière de prévention.

Zusammenfassung

Wenn Schülerinnen und Schüler aggressive Verhaltensweisen an den Tag legen, sehen sich die Fachpersonen des Bildungswesens und insbesondere die Lehrpersonen mit vielen Fragen konfrontiert. Dieser Artikel stellt ein Modell zur sozialen Informationsverarbeitung (traitement de l'information sociale (TIS)) vor, das einen wichtigen Beitrag leistet, um aggressives Verhalten in sozialen Interaktionen einschätzen zu können. Konkret werden die Anwendungsmöglichkeiten des Modells im Rahmen verschiedener Zielgruppen und Bereiche detailliert dargestellt, unter Hervorhebung seines präventiven Potenzials.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-02

Introduction

L'étude de la cognition sociale¹ a permis de décrire différents processus cognitifs contribuant à l'adaptation sociale, en expliquant comment les enfants interprètent leur environnement social pour s'engager dans une interaction et agir ou réagir en conséquence. Dodge (1986) puis Crick et Dodge (1994) ont développé un modèle du traitement de l'information sociale (TIS) permettant de mettre en évidence des biais cognitifs pouvant expliquer l'émergence de comportements agressifs. Ce modèle est composé d'étapes cognitives permettant de percevoir, sélectionner et interpréter les infor-

mations relatives à une situation sociale afin d'y donner du sens et guider la mise en acte de comportements (Thornberg, 2011). Nous nous intéressons à la version modifiée par Lemerise et Arsenio (2000), car celle-ci inclut l'influence des processus émotionnels. Le modèle du TIS part du principe que les enfants font face aux situations sociales² et gèrent leurs relations avec comme points de référence des caractéristiques individuelles (capacités de mémoire et d'attention, vitesse de traitement de l'information, etc.) et des expériences passées (habiletés sociales et schémas sociaux stockés en mémoire à long terme).

¹Ensemble des processus de pensée étant impliqués lors d'interactions sociales.

²Ambiguës car soumises à l'analyse subjective et aux caractéristiques individuelles.

À la suite de la présentation du modèle et de ses différentes étapes, nous verrons quels biais cognitifs peuvent expliquer l'émergence de comportements agressifs chez des enfants au développement typique et atypique, mais aussi dans un contexte particulier qui est celui du harcèlement scolaire. Nous soulignerons l'intérêt des éléments abordés pour les professionnels de l'éducation afin de comprendre certaines manifestations de l'agressivité et pouvoir agir en conséquence.

Le modèle du traitement de l'information sociale: le TIS

Le modèle du TIS (Figure 1) propose que le comportement agressif découle de déficits au niveau de certaines habiletés sociales et de biais cognitifs lors du traitement de l'information sociale. Ici, la dimension émo-

tionnelle ajoutée par Lemerise et Arsenio (2000) se situe entre les caractéristiques individuelles et les six étapes, mais se retrouve également à tous les niveaux. Selon Huré et al. (2015), ce modèle présente aussi la spécificité d'être circulaire (interactions entre les étapes, rétroactions des pairs, rétroactions entre les étapes 1-2 et 4-5). Nous allons maintenant décrire chacune des étapes (Huré et al., 2015 ; Rothier & Fontaine, 2003).

La première étape consiste en l'encodage des stimuli externes (p. ex. attitude et regard d'autrui durant l'interaction) et internes (émotions ressenties) par filtrage des informations sociales, qui est très influencé par les capacités attentionnelles. Ces informations vont être interprétées lors de la deuxième étape en réalisant différents types

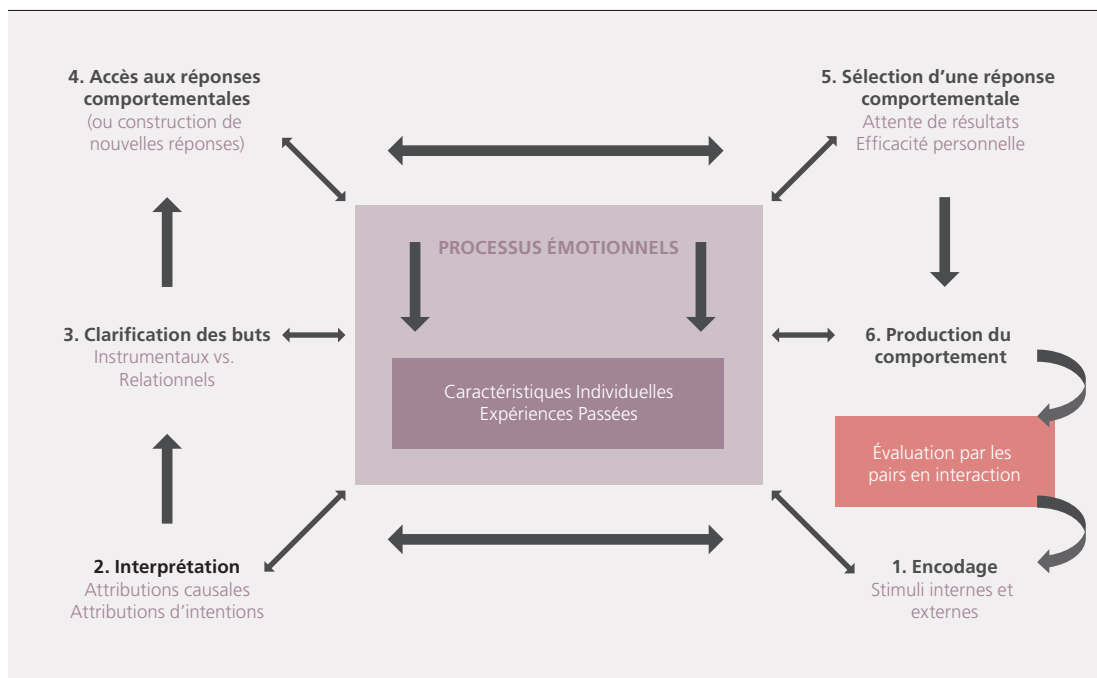


Figure 1 : Modèle du TIS modifié par Lemerise & Arsenio (2000, cités par Rothier & Fontaine, 2003)

d'attributions (attributions causales et attributions d'intentions aux comportements d'autrui) et en évaluant également la nature affective de la relation. Lors de la troisième étape, l'enfant va clarifier ses buts (instrumentaux, p. ex. obtenir un objet vs. relationnels, p. ex. être ami). Puis, durant la quatrième étape, il accède à un répertoire de réponses comportementales (p. ex. stratégies, schémas cognitifs ou comportementaux) stockées en mémoire à long terme, ou en construira de nouvelles si aucune ne correspond à la situation vécue. À la cinquième étape, il va sélectionner une réponse en fonction de l'anticipation des résultats attendus et des conséquences souhaitées lors de l'interaction, des buts visés, mais aussi de son sentiment d'efficacité personnelle³. Enfin, la sixième étape correspond à la production du comportement sélectionné qui sera évalué par les pairs, donnant lieu à une réponse de leur part et à une reprise du processus de traitement de l'information sociale.

Selon le modèle du TIS, le comportement agressif découle de déficits au niveau de certaines habiletés sociales et de biais cognitifs lors du traitement de l'information sociale.

Ainsi, selon les différents auteurs ayant développé ce modèle (Crick & Dodge, 1994 ; Lemerise & Arsenio, 2000), un traitement adapté à chaque étape devrait normalement entraîner la mise en acte d'un comportement adapté et donc relèverait de l'ajustement social.

³L'efficacité personnelle est à comprendre ici comme l'ensemble des jugements portés par rapport à ses propres capacités (capacité à produire une stratégie ou un comportement).

Le TIS pour expliquer les comportements agressifs

À la suite de l'établissement de leur modèle, Crick et Dodge (1996) ont exploré l'existence de biais de traitement de l'information sociale en distinguant deux types d'agressivité chez les enfants. La première forme, appelée agressivité réactive, serait une réponse défensive et impulsive de colère à la suite de la perception d'une menace (p. ex. une provocation), qu'elle soit réelle ou non. La deuxième forme, appelée agressivité proactive, serait un comportement délibérément mis en acte et renforcé par la perception de possibles bénéfices externes (p. ex. obtenir quelque chose). Les principaux résultats de leur étude, portant sur un échantillon d'enfants âgés entre 9 et 12 ans, ont indiqué que ceux identifiés comme agressifs réactifs (n = 22) présentaient un biais d'attribution d'intentions hostiles aux pairs perçus comme intentionnellement provocateurs lors de situations ambiguës (étape 2). Les actes agressifs seraient ainsi motivés par la perception d'une menace. Les enfants identifiés comme agressifs proactifs (n = 34), quant à eux, présentaient des biais de sélection (étape 5) et de clarification des buts (étape 3). Les actes agressifs seraient donc évalués positivement (moyens efficaces pour atteindre des buts ou avoir des bénéfices directs), et le choix des réponses comportementales serait motivé par des buts instrumentaux (attente de bénéfices externes et peu ou pas d'attente sociale).

Une autre étude a été réalisée chez 60 élèves d'un établissement de zone d'éducation prioritaire en France, âgés entre 13 et 14 ans (Rothier & Fontaine, 2003). Parmi eux, 30 ont été identifiés comme agressifs. Le protocole était constitué d'épreuves d'at-

tribution d'intentions (six situations ambiguës avec provocation) et de sélection (but, attente et sentiment d'efficacité). Les résultats ont permis de mettre en évidence des modalités du TIS sensiblement différentes. En effet, en plus d'un biais d'attribution d'intentions hostiles, les auteurs ont relevé une attente de résultats relationnels positifs (étape 5) chez les élèves agressifs réactifs. Ils auraient ainsi des difficultés à interpréter les situations sociales et à en comprendre les codes relationnels. Chez les élèves identifiés comme agressifs proactifs, ils ont trouvé des résultats identiques à ceux de Crick et Dodge (1996). De plus, le sentiment d'efficacité à mettre en acte l'agressivité était significativement plus élevé dans les deux sous-groupes d'élèves agressifs. Néanmoins, cette étude présente quelques limites, comme le manque d'informations précises concernant le nombre d'élèves agressifs réactifs et proactifs, et l'absence d'un groupe agressif mixte.

Enfin, Lemerise et al. (2005) se sont intéressés à l'identification des émotions liées à une situation de provocation, ainsi qu'aux conséquences en termes d'ajustement social. Les auteurs souhaitaient savoir si le fait de poser une question sur l'émotion ressentie par le provocateur influencerait le TIS. Ils n'abordaient pas les deux types d'agressivité précédemment définis, mais ils ont identifié des catégories d'ajustement social (rejetés-agressifs ; rejetés non-agressifs ; moyens non-agressifs ; populaires non-agressifs). Après avoir diffusé des vidéos dans lesquelles un événement négatif arrivait, ils ont demandé à des enfants âgés entre 6 et 10 ans (n = 626) de se mettre à la place de la victime. À la fin de chaque film visionné, ils ont posé des questions concernant le rappel des détails, l'attribution

d'une intention au provocateur et la réaction possible à la place de la victime. Pour une moitié de l'échantillon, ils ont également demandé de nommer l'émotion identifiée chez le provocateur. Les principaux résultats ont montré que, lors du rappel des détails, très peu d'enfants parlent spontanément de l'état émotionnel du provocateur. Cependant, cet état émotionnel perçu influence l'attribution d'une intention hostile (intentionnalité), surtout lorsque le provocateur exprime de la colère. De plus, le fait de nommer l'émotion qui serait ressentie par le provocateur diminuerait l'attribution d'intentions hostiles, mais seulement dans les vidéos où le provocateur semble être joyeux ou triste. Enfin, chez les rejetés-agressifs (n = 92), l'attribution d'intentions hostiles est plus fréquemment observée et ce, quelle que soit l'émotion du provocateur. Toutefois, s'ils nomment cette émotion, ils ont tendance à moins attribuer d'intentions hostiles lorsque le provocateur est joyeux ou triste. Cette étude souligne donc la place importante des émotions (p. ex. identification et interprétation des émotions d'autrui) dans les processus du TIS.

Autres applications du TIS

Depuis quelques années, le modèle du TIS est appliqué dans le contexte particulier du harcèlement scolaire dans lequel des comportements agressifs se manifestent, ou encore chez des enfants présentant un diagnostic de Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA ; p. ex. Embregts & Van Nieuwenhuijzen, 2009).

Une étude a évalué le traitement de l'information sociale dans un échantillon de 153 élèves âgés entre 10 et 16 ans concernés par le phénomène de harcèlement scolaire (Huré et al., 2015), et qui ont été caté-

gorisés selon trois profils (auteurs, victimes et auteurs-victimes). Ils ont complété des épreuves d'attribution d'intentions et de sélection de réponses comportementales. Lors de l'étape 2 du TIS, les élèves des trois profils attribuaient davantage d'intentions hostiles en comparaison au profil « neutre » (n = 564). Le profil « auteur » se caractérise par le choix de buts instrumentaux, l'accès plus fréquent en mémoire aux stratégies agressives, ainsi que des attentes positives envers l'agressivité qu'ils se sentent compétents à mettre en œuvre. Le profil « victimes » se démarquent par le choix de buts relationnels, l'accès plus fréquent en mémoire aux stratégies d'évitement (p. ex. laisser faire) et l'utilisation de l'affirmation de soi (p. ex. discuter avec le provocateur).

Le modèle du TIS est utile pour repérer des biais potentiels et pouvoir ainsi déterminer une prise en charge spécifique ou une action de prévention ciblée.

Enfin, le profil « auteurs-victimes » présente également des buts relationnels, mais aussi l'accès plus fréquent en mémoire aux stratégies agressives avec un sentiment d'efficacité, et des attentes positives envers l'agressivité et l'évitement. Ces résultats sont intéressants à mettre en lien avec les traits d'insensibilité émotionnelle (*callous-unemotional traits*), qui sont souvent associés aux comportements agressifs et qui ont été explorés en contexte de harcèlement scolaire. Une méta-analyse récente a relevé que ces traits ont été fortement associés aux actes commis par les auteurs de harcèlement scolaire (Zych et al., 2019), faisant également le lien avec un déficit d'empa-

thie. De plus, certaines études (p. ex. Stickle et al., 2009) ont exploré les associations entre les biais du traitement de l'information sociale et l'insensibilité émotionnelle. Une autre étude s'est intéressée au traitement de l'information sociale chez 25 enfants souffrant de TSA d'âge préscolaire (Ziv et al., 2014), en les comparant à 25 enfants au développement typique. Les deux groupes avaient des capacités verbales équivalentes. L'évaluation du TIS a été réalisée à l'aide d'un entretien structuré, mais ne concernait que quatre des six étapes (étapes 1, 2, 4 et 5). Les résultats de cette étude ont indiqué que les enfants diagnostiqués avec un TSA présentaient des problèmes d'encodage des signaux sociaux, ainsi que des difficultés à comprendre les intentions d'autrui lors de situations ambiguës, mais non hostiles: ils interprétaient majoritairement les actions comme hostiles lorsque les stimuli ne présentaient aucune hostilité manifeste. Ce biais affectait également la réponse sélectionnée: ils évaluaient positivement l'agressivité et choisissaient donc de la mettre en œuvre, avec également des comportements d'évitement. Les auteurs indiquent que ces enfants traitent les situations sociales de façon moins compétente, et ce à toutes les étapes évaluées. Enfin, ils soulignent que les raisons explicatives de ces biais chez ce public cible sont encore mal connues (p. ex. expériences sociales passées problématiques, relation aux parents, déficits d'ordre biologique, etc.).

Implications et futures directions

Les apports de ces études sont importants, notamment en termes de prévention. Le modèle du TIS s'avère être utile pour repérer des biais potentiels et pouvoir ainsi déterminer une prise en charge spécifique ou

une action de prévention ciblée. De plus, Crick et Dodge (1996) ont indiqué la nécessité de cibler la prévention en fonction du type d'agressivité. Ils recommandent ainsi des programmes relatifs à la gestion de la colère pour les enfants agressifs réactifs (p. ex. apprentissage à la reconnaissance des signaux corporels et à des techniques d'autocontrôle), et au renforcement pour les enfants agressifs proactifs (p. ex. ne plus systématiquement associer l'agressivité à des bénéfices et contrer le sentiment d'efficacité). Ces éléments sont d'autant plus pertinents face aux situations de harcèlement scolaire.

Lemerise et al. (2005) ont souligné l'importance de cibler l'identification des émotions (ce que pense et ressent l'autre dans l'interaction) afin de diminuer le biais d'attribution d'intentions hostiles et favoriser l'ajustement social. Il s'agirait aussi de développer les capacités d'empathie et de diminuer les traits d'insensibilité émotionnelle, surtout face au phénomène de harcèlement scolaire. Ce travail sur l'identification des émotions s'avère également pertinent chez les enfants présentant un TSA. En effet, Ziv et al. (2014) proposent d'axer les programmes d'intervention d'une part sur les capacités à décoder les indices sociaux, et d'autre part sur la promotion des comportements prosociaux dans l'évaluation et la construction des réponses comportementales. Cependant, il pourrait être nécessaire de compléter ou modifier le modèle du TIS pour l'appliquer en population spécifique (Ziv et al., 2014).

En guise de conclusion, il faut comprendre que le traitement de l'information sociale implique des processus mentaux dynamiques et non linéaires (Crick & Dodge, 1994 ; Huré et al., 2015). Le corps ensei-

gnant doit avoir conscience de l'existence de tels biais afin de mieux appréhender les comportements agressifs. De plus, la présence d'un biais à l'une des étapes n'engendre pas forcément de biais lors des étapes suivantes (Lemerise & Arsenio, 2000), d'où l'importance de bien repérer les étapes problématiques pour proposer une intervention adaptée. Certains autres éléments devraient donc être impérativement considérés dans de futures études, comme les émotions et leur régulation ou encore les capacités d'inhibition cognitive et comportementale.

Références

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-115. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x>
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (pp. 77-125). Erlbaum.
- Embregts, P., & Van Nieuwenhuijzen, M. (2009). Social information processing in boys with autistic spectrum disorder and mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(11), 922-931. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01204.x>

- Huré, K., Fontaine, R., & Kubiszewski, V. (2015). Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents. *European Review of Applied Psychology, 65*(2), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.11.003>
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Rothier, C., & Fontaine, R. (2003). Le traitement de l'information sociale chez les enfants et les adolescents agressifs. In M. de Leonardis, V. Rouyer, H. Féchant-Pitavy, C. Zaouche-Gaudron, & Y. Prêteur (Eds.), *L'enfant dans le lien social* (pp. 294-299). Érés.
- Lemerise, E. A., Gregory, D. S., & Fredstrom, B. K. (2005). The influence of provocateurs' emotion displays on the social information processing of children varying in social adjustment and age. *Journal of Experimental Child Psychology, 90*(4), 344-366. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.12.003>
- Stickle, T. R., Kirkpatrick, N. M., & Brush, L. N. (2009). Callous-unemotional traits and social information processing: Multiple risk-factor models for understanding aggressive behavior in antisocial youth. *Law and Human Behavior, 33*(6), 515-529. <https://doi.org/10.1007/s10979-008-9171-7>
- Thornberg, R. L. (2011). Young people representations of bullying causes. In M. A. Paludi (Ed.), *The psychology of teen violence and victimization. Volume 2: Prevention strategies for families and schools* (pp. 105-120). Praeger.
- Ziv, Y., Hadad, B. S., & Khateeb, Y. (2014). Social information processing in preschool children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(4), 846-859. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1935-3>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 20*(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>



Dr Marjorie Valls
Chargée d'enseignement et de recherche
HEP Vaud
marjorie.valls@hepl.ch

Geneviève Bergeron, Sébastien Rojo et Marc-Antoine Gagné

L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure : un levier puissant pour les jeunes vivant des difficultés socioaffectives et comportementales

Résumé

L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure est une approche novatrice permettant de soutenir les jeunes d'âge scolaire, notamment ceux éprouvant des difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Après avoir présenté l'approche, nous décrivons à l'aide d'exemples et de témoignages de jeunes comment celle-ci peut contribuer à générer des retombées positives sur différents plans. Autrement dit, nous illustrerons comment la nature et l'aventure peuvent devenir un levier pour favoriser le développement d'une relation à soi et aux autres plus saine et positive.

Zusammenfassung

Psychosoziale Intervention durch Natur und Abenteuer ist ein innovativer Ansatz zur Unterstützung von Kindern im Schulalter, insbesondere wenn diese Anpassungsschwierigkeiten im sozioaffektiven Bereich und im Verhalten zeigen. Nach einer einleitenden Erklärung, worum es sich bei der Psychosozialen Intervention durch Natur und Abenteuer handelt, wird anhand von Beispielen und Berichten erläutert, wie das Konzept in verschiedenen Bereichen positive Effekte bei Kindern und Jugendlichen generiert. Das heisst: Wir zeigen auf, wie Natur und Abenteuer als Hebel für die Entwicklung einer gesünderen und positiveren Beziehung zu sich selbst und zu anderen genutzt werden können.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-03

Introduction

Plusieurs jeunes manifestent des difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. En tant qu'acteurs de l'éducation, il nous est tous arrivé de ressentir de l'impuissance ou de l'insatisfaction dans nos efforts visant à soutenir ces élèves pour qui la forme scolaire traditionnelle semble parfois échouer. À cet effet, nombre d'écoles cherchent des dispositifs éducatifs novateurs. Dans le cadre de cet article, nous allons présenter l'une de ces avenues : *l'intervention psychosociale par la nature et l'aventure* (IPNA).

Qu'est-ce que l'IPNA ?

Parmi les désignations plurielles du recours à la nature et à l'aventure comme modalité d'intervention, nous recourons au terme *in-*

tervention psychosociale par la nature et l'aventure (Rojo & Bergeron, 2017). Inscrite dans un continuum éducatif thérapeutique, elle se distingue par l'importance accordée à la dimension psychosociale et relationnelle en tant que levier d'adaptation et de changement. En effet, cette modalité d'intervention s'appuie sur le postulat que c'est dans la rencontre avec l'autre que l'humain se construit. L'IPNA s'inscrit dans une approche d'apprentissage expérientiel qui, dit très simplement, consiste à transformer une expérience en apprentissages utiles à d'autres contextes. Elle engage donc un groupe de personnes dans une programmation d'expériences de nature et d'aventure variées : certaines structurées (p. ex. escalade, randonnée, activité de confiance) et d'autres reliées aux opérations routinières

de la vie en groupe (p. ex. préparer les repas ou le campement). Quelles soient planifiées ou émergentes, elles comportent des défis tant sur le plan physique, affectif, social que psychologique et provoquent certains déséquilibres susceptibles de stimuler les capacités adaptatives. Les personnes impliquées rencontreront donc de multiples opportunités de mobiliser leurs ressources internes, de développer de nouvelles habiletés et, graduellement, de se (re)découvrir (Priest & Gass, 2017).

Les approches d'éducation par la nature conduisent les jeunes présentant des vulnérabilités et des difficultés comportementales à se développer sur le plan socio-émotionnel.

La programmation d'IPNA devra être soigneusement planifiée afin que les expériences proposées soient adaptées aux besoins des personnes et cohérentes avec des objectifs ciblés. Précisons aussi que la nature n'est pas qu'un contexte, elle est appréhendée comme une entité avec laquelle il est possible de se (re)connecter et qui, ce faisant, facilite une (re)connexion à soi et aux autres. Ajoutons à cela que l'IPNA nécessite un travail de facilitation par une équipe détenant des compétences techniques relatives aux activités en plein air ainsi qu'en intervention éducative et expérientielle. L'équipe devra accorder une grande attention à la réflexion sur les expériences vécues et au transfert des apprentissages à d'autres contextes afin que ces dernières soient fécondes¹.

¹Voir par exemple Bergeron et al. (2017) pour d'autres repères d'intervention concrets.

Quels sont les leviers de l'IPNA ?

L'expérience scolaire de jeunes présentant des difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales est souvent jalonnée par des échecs et des histoires de marginalisation et d'exclusion (Desbiens et al., 2020). Affectant négativement l'image qu'ils se construisent d'eux-mêmes, ces expériences contribuent à renforcer la perception négative qu'ont ces jeunes de l'école, l'appréhendant comme un milieu hostile. C'est là que l'IPNA tire son épingle du jeu. Elle constitue une décontextualisation par rapport au cadre scolaire, souvent devenu source de désintéressement, de méfiance, voire de souffrance.

Certaines recherches révèlent que les approches d'éducation par la nature conduisent les jeunes présentant des vulnérabilités et des difficultés comportementales à se développer sur le plan socio-émotionnel (McCree et al., 2018 ; White, 2012). Étant donné son caractère non familial, l'environnement naturel serait de fait moins menaçant pour ces jeunes qui aborderaient les expériences proposées dans une posture moins défensive (Newes & Bandoroff, 2004). Ces auteurs ajoutent que ces situations nouvelles ont le potentiel d'ébranler certaines dynamiques adaptatives dysfonctionnelles. C'est d'ailleurs ce que nous avons observé lors d'un projet d'intervention et de recherche avec des adolescents présentant des difficultés d'adaptation importantes (Bergeron et al., accepté). Dans les prochaines lignes, nous mettons en évidence cinq leviers de l'IPNA et les illustrons par des propos d'adolescents et d'acteurs scolaires que nous avons rencontrés en entrevue.

Un environnement et des expériences stimulantes et engageantes

L'environnement naturel dans lequel se déroule l'IPNA, jumelé aux types d'expériences qui s'y vivent, constituent des éléments pouvant avoir une influence positive sur la motivation et l'engagement des jeunes. D'une part, la nature comporte des éléments de nouveauté, d'excitation et d'incertitude qui suscitent l'intérêt (Priest & Gass, 2017). D'autre part, les expériences de nature et d'aventure proposées regorgent d'occasions de ressentir, de bouger, de réfléchir, d'expérimenter, de se mettre au défi et d'interagir, ce qui peut être plus stimulant et motivant, particulièrement pour ces élèves pour qui les tâches scolaires ont souvent perdu du sens et de l'intérêt. Ces expériences mobilisent les jeunes dans leur globalité, elles les engagent « de corps, de cœur et d'esprit » et éveillent leurs sens. Hummer l'odeur des feuilles, entendre les bruits de la nature et contempler le soleil qui se couche ne sont que quelques exemples d'opportunités sensorielles qui contribuent, elles aussi, à stimuler l'intérêt. Un jeune résume bien l'ensemble de ces constats :

« On faisait de l'escalade, de la via ferrata, du kayak. C'était le fun ! Puis aussi, on était tous ensemble. On était dehors, on était en nature. C'était le fun ! »

Retenons que la nature et l'aventure peuvent stimuler ces jeunes à expérimenter de nouveaux comportements et à s'engager ou se réengager dans un processus de développement personnel. Soulignons encore que le développement des habiletés de régulation émotionnelle est conditionnel au développement de la conscience des sensa-

tions corporelles (Levine, 2014). En ce sens, le caractère global et multisensoriel des expériences de nature et d'aventure est un levier important non seulement sur le plan motivationnel, mais également pour aider les jeunes à améliorer leurs habiletés de régulation.

Des occasions de vivre des réussites et de développer une image de soi plus positive

L'IPNA engage les jeunes à travers des défis stimulants qui constituent pour eux des occasions de mobiliser différentes ressources personnelles, parfois insoupçonnées, et à en développer de nouvelles. Plus encore, en surmontant ces défis significatifs dont le niveau de difficulté est progressif, ils ont enfin l'occasion de vivre des réussites, de découvrir leur potentiel et d'être fiers d'eux, comme l'exprime ce jeune :

« J'ai appris que j'étais capable d'accomplir certaines choses dont je ne pensais pas être capable ! »

À l'instar de White (2012), nous croyons que le fait de vivre des réussites joue un rôle central dans le succès de l'IPNA pour ces jeunes.

Ceux que nous avons rencontrés en entrevue nous ont parlé de la fierté de dépasser leurs limites et leurs peurs, de trouver une solution à un problème, de jouer un rôle important dans le groupe, d'aider un ami en difficulté, de réussir à s'exprimer calmement, etc. Ces réussites ainsi que les émotions positives qui y sont associées contribuent à ce que ces jeunes transforment l'image souvent négative qu'ils se sont forgée d'eux-mêmes. Ce vécu émotionnel positif devient d'ailleurs un ancrage fort im-

portant et utile au moment de retourner dans le quotidien et à l'école (Le Breton, 2019). Des recherches révèlent l'influence positive de ces programmes sur le concept et l'estime de soi de jeunes éprouvant des difficultés (Bowen & Neill, 2016 ; White, 2012).

Un cadre plus ouvert qui favorise la responsabilisation et l'autodétermination

Les enseignants portent souvent la lourde responsabilité d'amener les élèves à se conformer aux nombreuses règles et normes implicites ou explicites qui structurent le cadre scolaire. L'intervention auprès de jeunes présentant des difficultés comportementales peut être, quant à elle, exigeante et stressante, et dans ce contexte, les enseignants peuvent être portés à s'inscrire dans des postures de contrôle en limitant l'autonomie et les possibilités d'action des élèves (Bergeron, Houde et al., 2021). Or, le développement des habiletés de régulation ne peut s'effectuer qu'à condition d'offrir davantage de contrôle interne aux jeunes (Dan, 2016).

L'IPNA offre un avantage considérable en ce sens. La nature constitue de fait un environnement plus neutre et plus ouvert. Plusieurs des normes en vigueur dans le cadre scolaire ne s'appliquent tout simplement pas. De plus, les expériences et activités sont conçues pour que les jeunes en soient les acteurs principaux et puissent en contrôler certains paramètres. Les acteurs cherchent à soutenir, individuellement et collectivement, la prise de responsabilités, de décisions et de risques chez les jeunes. Ils sont à l'affût des occasions naturellement présentes et peuvent aussi en générer.

Par exemple, il peut s'agir de choisir un itinéraire ou son niveau de difficulté, d'être responsable de l'entretien du feu, de choisir les menus, de gérer sa consommation d'eau, de se fixer des objectifs, etc. L'erreur étant permise et située comme source d'apprentissage, c'est également pour eux l'occasion de vivre les conséquences naturelles de leurs choix et de se réajuster.

Cette « liberté encadrée et accompagnée » offre un espace sécuritaire (affectivement et physiquement) pour que les jeunes puissent mettre à l'épreuve leurs compétences socio-émotionnelles et comportementales et les développer. McCree et al. (2018) parlent d'un espace émotionnel dans lequel ils se sentent plus libres d'être eux-mêmes et d'exprimer leurs émotions, ce qui soutiendrait le développement de leurs habiletés d'autorégulation. Il s'agit de leur donner les opportunités pour qu'ils deviennent auteurs de leur vie et développent le sentiment qu'ils peuvent y arriver, comme en témoigne ce jeune :

« Les moments où il fallait qu'on collabore ensemble, qu'on discute de comment agir, de comment être synchronisé [...]. Ce sont des moments qui m'ont marqué parce que c'est le fait qu'au final, on est capable de discuter, qu'on est capable de parler, qu'on est capable de trouver des solutions face à l'adversité. C'est des moments que j'ai vraiment appréciés. »

Un vécu partagé qui favorise des liens signifiants et de qualité

Les défis relationnels, notamment avec les acteurs scolaires, ne sont pas rares chez les jeunes présentant des difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales.

Réunissant élèves et acteurs à l'extérieur de l'école, l'IPNA semble avoir un impact positif sur ce plan. D'une part, l'intervention éducative s'incarne par l'entremise des expériences de nature et d'aventure, ce qui peut s'avérer moins menaçant pour ces jeunes (Newes & Bandoroff, 2004). D'autre part, les rôles traditionnellement associés à chacun ne sont plus les mêmes lors de ces expériences, ce qui amène les élèves et les acteurs à se rencontrer et à se voir autrement. Lors d'une entrevue, un enseignant relate un moment de complicité où en faisant la vaiselle, un jeune habituellement très renfermé s'est ouvert à lui. Un autre rapporte un moment éprouvant physiquement où des élèves lui sont venus en aide. Ils vivent ensemble des défis similaires ainsi que des situations d'interdépendance où chacun devient une ressource pour l'autre. Ils partagent des responsabilités, prennent des décisions conjointement et, ce faisant, peuvent tisser des liens plus forts, marqués de plus de confiance. La dynamique relationnelle peut graduellement devenir plus égalitaire et horizontale (Bergeron et al., accepté):

« Dans la nature, [...] on est à la même hauteur [...]. Man-to-man... Il n'y a pas de hiérarchie [...]. Des humains qui grandissent ensemble. »

De retour à l'école, ces liens plus forts deviennent des leviers importants, considérant l'influence de la relation positive élève-enseignant sur plusieurs variables scolaires. Les programmes d'IPNA sont également reconnus pour aider à la cohésion et au développement de liens de confiance dans un groupe. De notre côté, les élèves d'une même classe ayant participé à l'un de nos

projets nous ont révélé s'entraider davantage, mieux connaître leurs camarades et avoir développé des liens plus forts :

« Le groupe est davantage vraiment attaché. Maintenant, on dirait qu'on se connaît plus, chaque personne ensemble. »

Plusieurs élèves ont aussi indiqué que le projet avait changé les dynamiques relationnelles dans la classe :

« Je pense que c'est l'harmonie. On se coupe moins la parole. On s'envoie moins promener. On est plus respectueux. »

À l'instar de Le Breton (2012), nous pensons que ce vécu partagé en dehors des murs de l'école procure des occasions de revenir à des liens sociaux sous une forme plus heureuse et significative.

Une nature apaisante et nourissante

Une nature qui apaise le corps et l'esprit, voilà un autre grand levier de l'IPNA. Le contact avec la nature constitue de fait un terreau fertile afin de soutenir le bien-être émotionnel, mental et physique de la personne. Ce contact agit directement sur le corps avec des bénéfices sur la santé physique, par exemple sur l'obésité, le système immunitaire ou la baisse des signes de stress (Keniger, et al., 2013). Ce contact a également des répercussions sur l'esprit en activant des zones du cerveau en lien avec le plaisir et le bonheur, tout en favorisant l'apaisement dans un environnement plus relaxant et moins hostile (Selhub, et al., 2012). Certes, la nature impose une temporalité singulière qui vient en opposition au rythme

rapide et au bruit du quotidien urbain, comme en témoigne cet extrait :

« J'ai vraiment aimé ça. La nature et l'eau. J'ai vraiment aimé ça. C'est comme, c'est comme si je lâchais les jeux vidéo d'un coup, que je sortais dehors, pis que je lâchais tout ça ! »

Lorsque bien planifiée, cette immersion en contexte naturel peut constituer un espace-temps nourrissant, propice à une (re) connexion plus positive à soi-même et à ce qui nous entoure (Le Breton, 2019). Ce même auteur souligne que l'IPNA, et plus précisément le mode expédition de l'approche, permet au jeune de créer une mise en parenthèse avec un vécu parfois difficile ou traumatisant, et procure une distance physique et morale essentielle au retour sur soi qui favorisera l'occasion d'une redéfinition de ce que l'on est et de ce que l'on veut devenir.

L'intervention par la nature et l'aventure permet de sortir des logiques déficitaires et stimule les potentialités des jeunes.

Conclusion

Les élèves présentant des difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales traînent bien souvent un important bagage chargé d'expériences négatives. Ayant érigé au fil du temps de vastes remparts pour se protéger, il n'est pas étonnant de constater qu'ils répondent souvent moins bien aux modalités d'intervention traditionnelles. L'IPNA se distingue d'ailleurs des programmes d'intervention visant le développement de compétences sociales et émotionnelles où ces dernières sont générale-

ment morcelées en processus isolés que l'élève devrait apprendre à maîtriser. Sollicitant considérablement les sphères cognitives et verbales du jeune, ces programmes reposent bien souvent sur un enseignement explicite d'habiletés et de comportements attendus. De son côté, la séquence d'IPNA s'amorce dans l'expérience pour ancrer les apprentissages dans un vécu interne holistique et significatif. L'objectif est de situer les compétences visées et de soutenir l'adaptation dans des contextes relationnels plus authentiques et favorables au développement de ces compétences. Il nous semblait donc important de réfléchir à des avenues alternatives, et c'est ainsi que nous avons cherché à illustrer le potentiel de l'IPNA dans cette perspective. Loin d'être une solution miracle, elle permet toutefois de sortir des logiques déficitaires et elle repose sur la stimulation des potentialités des jeunes pour leur permettre de vivre enfin des réussites et, nous l'espérons, de reprendre confiance en leurs capacités.

Références

- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L., & Abat-Roy, V. (2021). Représentations d'enseignants du secondaire à l'égard de la différenciation pédagogique : finalités, limites, conditions et pratiques rapportées. *Éducation et socialisation* [En ligne], (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G., Rojo, S., Fournier-Chouinard, E., Bergeron, L., & L'heureux, C. (2017). Par-delà ce Sommet: esquisse d'une définition de l'IPNA et repères d'intervention. In S. Rojo & G. Bergeron (Eds.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure: fondements, processus et pistes d'action* (pp. 199-210). Presses de l'Université du Québec.

- Bergeron, G., Rojo, S., Jeanson, C., & Massé, L. (accepté). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure auprès d'élèves vivant des difficultés: levier novateur de transformation de la forme scolaire au sein d'une équipe d'intervenants. In C. Lector & A. Capitanescu Benetti (Eds.), *Les nouvelles formes du travail scolaire. Changer l'école pour la renforcer?* Presses universitaires de la Méditerranée.
- Bowen D. J., & Neill, J. T. (2016). Effects of the PCYC catalyst outdoor adventure intervention program on youths' life skills mental health and delinquent behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(1), 34-55. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1027716>
- Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviours in early childhood in young children with high levels of impulsive behaviour. *Contemporary Issues in Education Research, 9*(4), 189-200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116432.pdf>
- Desbiens, N., Couture, C., & Ross, J. (2020). Les interventions spécialisées et intensives en classes adaptées. In L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e ed., pp. 341-361). Chenelière Éducation.
- Keniger, L.-E., Gaston, K.-J., Irvine, K.-N., & Fuller, R.-A. (2013). What are the Benefits of Interacting with Nature? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 10*, 913-935. <https://doi:10.3390/ijerph10030913>
- Le Breton, D. (2012). *Marcher pour s'en sortir*. Érès.
- Le Breton, D. (2019). L'aventure comme ressource éducative. In T. Trontin & O. Archambault (Eds.), *Les séjours de rupture en questions* (pp. 53-83). Érès.
- Levine, P. A. (2014). *Guérir par-delà les mots. Comment le corps restaure le bien-être*. InterÉditions.
- McCree, M., Cutting, R., & Sherwin, D. (2018) The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care, 188*(7), 980-996. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430>
- Newes, S., & Bandoroff, S. (2004). What is adventure therapy? In S. Bandoroff & S. Newes (Eds.), *Coming of age: The evolving field of adventure therapy* (pp. 1-30). Association for Experiential Education.
- Priest S., & Gass, M. (2017). *Effective leadership in adventure programming* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Rojo, S., & Bergeron, G. (2017). L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure: se rencontrer dans l'expérience. In S. Rojo, & G. Bergeron (Eds.), *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action* (pp. 1-9). Presses de l'Université du Québec.
- Selhub, E., Logan, M., & Alan, C. (2012). *Your brain on nature: the science of nature's influence on your health, happiness, and vitality*. John Wiley and Sons Canada Ltd.
- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties, 17*(1), 13-23. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652422>



Geneviève Bergeron
Professeure au département
des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
genevieve.bergeron@uqtr.ca



Sébastien Rojo
Chargé de cours au département de
psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières
sebastien.rojo@uqtr.ca



Marc-Antoine Gagné
Étudiant à la maîtrise au département des
sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
marc-antoine.gagne@uqtr.ca

Marie-Pier Duchaine et Nancy Gaudreau

TDAH et formation du personnel enseignant : les effets perçus d'un MOOC

Résumé

Dans un contexte scolaire de plus en plus inclusif où les ressources sont souvent limitées, la gestion éducative des manifestations associées au trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) s'avère un défi de taille pour les enseignants des élèves qui présentent ce trouble. Cet article expose une synthèse des effets perçus par les enseignants participant à une formation en ligne accessible à tous (MOOC) portant sur le TDAH. Les résultats indiquent que cette formation semble être un dispositif de développement professionnel prometteur favorisant l'amélioration des pratiques d'intervention des enseignants envers les élèves présentant un TDAH et la réussite éducative de ces derniers.

Zusammenfassung

In unserem zunehmend inklusiveren schulischen Umfeld mit seinen oft begrenzten Ressourcen ist der pädagogische Umgang mit Verhaltensweisen in Zusammenhang mit einer Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) eine erhebliche Herausforderung für die betroffenen Lehrpersonen. Der Artikel liefert einen Überblick über die Rückmeldungen von Lehrpersonen, die an einer online-Ausbildung zum Thema ADHS teilgenommen haben. Den Resultaten zufolge scheint dieser Bildungsgang zur fachlichen Entwicklung beizutragen, indem die Interventionskompetenzen der Lehrpersonen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit ADHS verbessert werden, was wiederum zu deren schulischen Erfolg beiträgt.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-04

Introduction

L'école québécoise, comme plusieurs systèmes scolaires, tente de relever le défi actuel de la diversité par une conception plus inclusive de la scolarisation (Prud'homme et al., 2011). Les orientations du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2017) favorisent l'inclusion scolaire des élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) dans les classes ordinaires. Selon les données les plus récentes, un peu plus de 200 000 ÉHDAA fréquentent le réseau scolaire québécois, ce qui représente environ 20 % de la population d'âge scolaire (MÉES, 2015). Parmi ces derniers, plusieurs présentent un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), ce qui en fait le

trouble le plus répandu dans la population d'âge scolaire (APA, 2015).

La scolarisation des élèves présentant un TDAH

Les élèves présentant un TDAH peuvent avoir de la difficulté à maintenir leur attention, à suivre les consignes et à contrôler et inhiber leurs comportements (Roberts et al., 2018). De surcroît, les déficits associés à leur TDAH peuvent nuire de manière significative à leur inclusion sociale et à leur réussite scolaire. À cet égard, des difficultés de comportements comme une faible tolérance à la frustration chez certains élèves présentant un TDAH engendrent beaucoup de stress chez les enseignants (p. ex. Wolf & Everaert, 2005). Ainsi, comparativement

aux autres ÉHDAA, ceux présentant un TDAH génèrent souvent plus de doutes et un besoin de soutien et d'accompagnement de la part des enseignants.

Considérant que les études sur l'efficacité de l'enseignement ont montré que l'effet enseignant constitue le levier le plus puissant sur lequel le système scolaire peut s'appuyer, la formation continue s'avère une avenue prometteuse pour améliorer les interventions des enseignants auprès des élèves TDAH.

Le sentiment d'efficacité personnel des enseignants varie de façon significative selon le nombre d'heures de formation suivies.

La formation et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

La qualité de la formation des enseignants est reconnue comme étant une condition essentielle pour une inclusion scolaire réussie des ÉHDAA (Rousseau et al., 2014). Or, selon certains chercheurs, la préparation des enseignants est jugée insuffisante et peu adaptée aux défis de leur milieu de pratique (Massé et al., 2015). De plus, l'offre de formation continue ne répond pas toujours à leurs besoins ni aux conditions d'efficacité identifiées par la recherche. De surcroît, les connaissances de plusieurs enseignants concernant les élèves présentant un TDAH (p. ex. manifestations et interventions efficaces) sont insuffisantes (Massé et al., 2008). Ce manque de connaissances limite leur répertoire d'interventions pour prévenir et gérer efficacement les difficultés des élèves ayant un TDAH. Par exemple, un enseignant peut interpréter qu'un élève s'oppose à réaliser une tâche, alors qu'en fait il

n'a pas bien mémorisé les consignes en raison des déficits liés à sa mémoire de travail.

Ce contexte contribue au développement de faibles croyances d'efficacité personnelle chez le personnel enseignant œuvrant auprès des élèves ayant un TDAH. Or, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants est intimement lié à leurs pratiques éducatives: « parvenir à créer un environnement d'apprentissage favorable au développement des compétences cognitives repose fortement sur l'efficacité personnelle des enseignants » (Bandura, 2007, p. 363). De fait, il est reconnu qu'un SEP élevé chez l'enseignant est positivement associé aux résultats scolaires de ses élèves (Brouwers & Tomic, 2001) et négativement lié à l'adoption de comportements extériorisés chez ces derniers (Zee et al., 2016). Étant un facteur d'influence de la réussite éducative des élèves, le SEP s'avère une ressource puissante à développer et à étudier chez les enseignants (Lecompte, 2004). À cet égard, des recherches indiquent que le SEP des enseignants varie de façon significative selon le nombre d'heures de formation suivies: plus ils cumulent d'heures de formation, plus leur SEP est élevé, moins ils ressentent le besoin de recevoir du soutien additionnel dans leur classe (Massé et al., 2018) et plus ils rapportent mettre en œuvre des pratiques efficaces (Martinussen et al., 2011).

Certaines activités de formation continue portant sur l'intervention auprès des élèves TDAH ont démontré des effets positifs en mode présentiel (p. ex. *The Incredible Years*; Webster-Stratton, 2011). Toutefois, considérant la présence de ressources limitées (temps, expertise, budget disponible pour former les enseignants, etc.), il convient d'explorer les effets de

nouvelles avenues de formation continue susceptibles de répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants en matière d'intervention auprès des élèves présentant un TDAH. À cet égard, la formation en ligne ouverte à tous (MOOC) semble un dispositif prometteur.

La formation en ligne ouverte à tous (MOOC)

Un MOOC (*Massive Online Open Course*) est une plateforme d'apprentissage en ligne (*online*) pouvant accueillir un nombre illimité d'étudiants (*massive*) et dont l'accès est gratuit et sans condition d'admission (*open*). Cette formation est généralement proposée par une université qui a ciblé un besoin de formation précis au sein d'une population déterminée et dont les contenus sont pensés et structurés par des experts dans le domaine (Karsenti & Bugmann, 2016). Cet environnement d'apprentissage permet aux apprenants de s'engager dans une démarche d'apprentissage qui respecte leur rythme, leur besoin d'engagement et qui a pour objectif la mise à jour de leurs connaissances à l'aide d'une variété de modalités : lectures, vidéos, questionnaires, discussions, expérimentations, etc. (Bonafini, 2017). Les MOOCs ayant les enseignants comme population cible sont peu nombreux et relativement nouveaux, ce qui explique le peu de recherches étudiant leur potentiel comme dispositif permettant de soutenir le développement professionnel continu (DPC) des enseignants. Or, leur utilisation comme dispositif de DPC semble être une avenue prometteuse puisqu'ils ne présentent pas de contraintes d'accessibilité, contrairement aux formations offertes en présentiel et qu'ils ont la capacité de former et d'offrir un certain accompagnement

à des milliers de personnes à travers le monde (Avshenyuk, 2016).

Cet article présente les résultats d'une étude visant notamment à répondre aux objectifs suivants : 1) mesurer le niveau de satisfaction des participants ; 2) mesurer les effets perçus du MOOC sur le SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH ; 3) documenter les effets perçus sur les apprentissages et les pratiques des participants ; et 4) documenter les effets perçus au regard des comportements des élèves visés par les interventions des participants (voir Duchaine, 2020).

Méthodologie

La méthodologie de recherche s'inscrit dans une approche quantitative. Réalisée auprès d'enseignants ayant participé à la formation MOOC intitulée *Le point sur le TDAH : comprendre, soutenir et accompagner les jeunes en milieu éducatif*¹ à l'automne 2019, un échantillonnage de convenance a permis de recruter 178 enseignants² qui ont complété un questionnaire en ligne avant (T1) et après (T2) la formation. Cet échantillon compte 163 femmes et 15 hommes et est composé de 128 enseignants œuvrant au préscolaire et au primaire et 50 enseignants au secondaire. La mesure du SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH a été réalisée à l'aide d'une adaptation de l'Échelle du sentiment d'efficacité person-

¹ <https://www.ulaval.ca/les-etudes/mooc-formation-en-ligne-ouverte-a-tous/le-point-sur-le-tdah-comprendre-soutenir-et-accompagner-les-jeunes-en-milieu-educatif>

² 2545 personnes ont suivi ce MOOC. Or, il n'est pas possible de connaître le nombre d'enseignants participants puisque la formation était ouverte à tous les intervenants scolaires (p. ex. psychoéducateur, travailleur social, technicien en éducation spécialisée, psychologue, direction d'école).

nelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC ; Gaudreau et al., 2015)³.

Intervention réalisée

Fondé à la fois sur les conditions d'efficacité reconnues par la recherche dans le domaine du DPC, sur les besoins exprimés par le personnel scolaire et sur les pratiques probantes pour intervenir auprès de jeunes présentant un TDAH, ce MOOC vise à former le personnel scolaire œuvrant auprès de jeunes âgés de 5 à 17 ans présentant un TDAH sur la mise en œuvre de pratiques d'intervention efficaces auprès de ceux-ci (p. ex. l'établissement de consignes claires et efficaces, l'enseignement explicite des comportements attendus, l'utilisation de renforçateurs positifs). Cette formation a pour but d'amener les participants à mieux

comprendre le TDAH, ses causes et ses manifestations. Elle a aussi pour objectif de les inciter à poser un regard neuf sur les jeunes présentant un TDAH et leurs pratiques de manière à y apporter les changements jugés nécessaires pour être en mesure de soutenir les élèves présentant un TDAH dans leurs apprentissages. Divisée en quatre modules, la formation exige un investissement moyen de trois heures par semaine.

Résultats⁴

D'abord, la formation a suscité une réaction positive chez les participants qui ont grandement apprécié l'ensemble des modalités de formation proposées pour soutenir le développement de leurs compétences professionnelles (taux de satisfaction global de 86 %). Ensuite, les résultats démontrent une augmentation du SEP à enseigner aux élèves présentant un TDAH entre le début et la fin

³Ce questionnaire comporte 28 items répartis en cinq dimensions et utilise une échelle de Likert à 6 points allant de 1 (tout à fait en désaccord) à 6 (tout à fait d'accord).

⁴Pour une description exhaustive des résultats, voir Duchaine (2020).

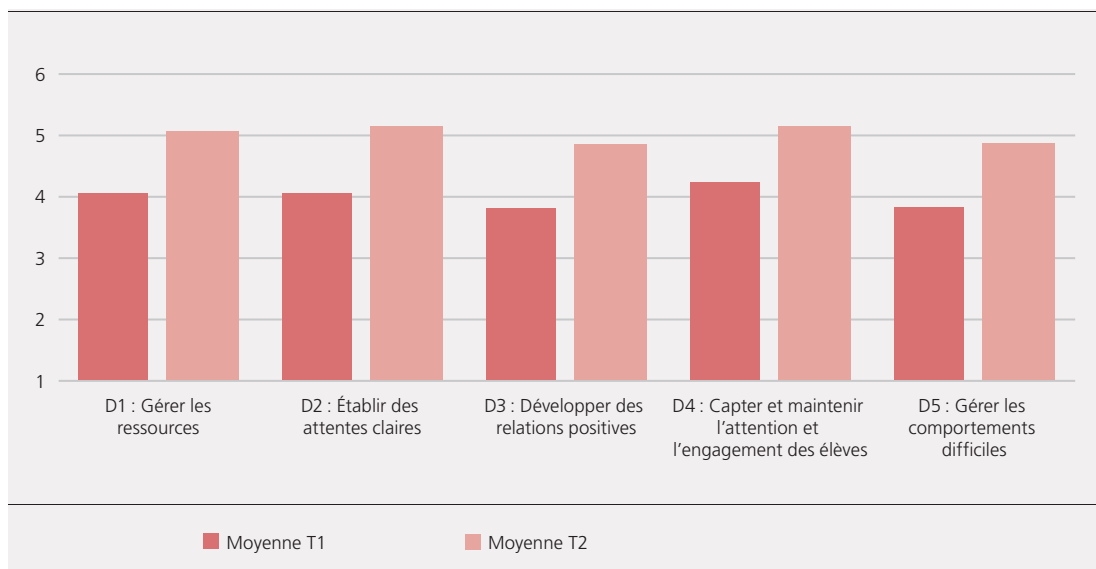


Figure 1 : Moyennes du SEP à intervenir auprès des élèves ayant un TDAH avant et après la participation au MOOC

du MOOC et ce, pour toutes les dimensions de l'ÉSEPGC. La Figure 1 présente les dimensions de l'échelle et illustre ces résultats.

Sans tirer de liens de causalité, il est possible d'inférer que les activités du MOOC ont permis aux enseignants d'améliorer leur SEP à intervenir auprès des jeunes présentant un TDAH et à influencer leur réussite éducative⁵.

Les résultats révèlent aussi que le MOOC constitue un dispositif de formation prometteur pour soutenir la transformation des pratiques des enseignants en matière d'intervention auprès des jeunes présentant un TDAH. De fait, 90 % des participants estiment que le MOOC a permis à la fois de développer leurs connaissances (p. ex. connaître le TDAH, ses manifestations et ses conséquences) et de les aider à adopter de meilleures attitudes (p. ex. réfléchir à ses pratiques envers les élèves TDAH) et à intervenir plus efficacement auprès de ces jeunes (p. ex. aider l'élève ayant un TDAH dans ses apprentissages). Aussi, les résultats relatifs aux retombées perçues démontrent que 94 % des participants se sentent mieux outillés et davantage en mesure de mettre en œuvre les interventions nécessaires pour soutenir ces élèves dans leurs apprentissages. Enfin, la majorité des participants (n = 140) rapporte avoir déployé de nouvelles stratégies d'interventions auprès des élèves ciblés (p. ex. stratégies d'apaisement, stratégies sensorielles). De ce nombre, 98 % sont d'avis que les actions mises en œuvre ont contribué à l'amélioration des comportements des

élèves présentant un TDAH (p. ex. diminution des comportements d'opposition, meilleure capacité d'autocontrôle).

Discussion

Les résultats obtenus peuvent s'expliquer de différentes manières. D'abord, la formation a permis aux enseignants d'échanger et de réfléchir sur leurs pratiques respectives auprès des jeunes présentant un TDAH. À cet égard, il est reconnu que les activités d'échange et d'analyse réflexive sur la pratique jouent un rôle important dans le développement du SEP des enseignants (Ross & Bruce, 2007) ainsi que les expérimentations vécues en classe en contexte d'intervention auprès des jeunes présentant un TDAH (Bandura, 2007). Enfin, les enseignants étaient incités à partager leurs expériences avec les autres participants sur les forums de discussion. Cette formule pédagogique a permis le partage de rétroactions et d'encouragements entre les enseignants participants et les membres de l'équipe d'encadrement pédagogique, ce qui peut aussi contribuer au développement du SEP (Bandura, 2007).

Il semble donc que le recours à une variété de modalités de soutien au DPC respectant les principales conditions d'efficacité reconnues par la recherche (p. ex. animation des activités par des formateurs spécialistes de leur contenu, homogénéité du groupe de participants) est susceptible de favoriser le développement des compétences des enseignants. À distance comme en présentiel, cela confirme l'importance d'opter pour une approche multimodale qui prévoit le temps et l'accompagnement nécessaires pour favoriser les retombées positives sur les pratiques des enseignants. Enfin, conformément aux critères d'évaluation suggérés par Guskey (2002), les résultats

⁵Résultats des tests t pour groupes appariés : D1 t(173) = -13,485 ; D2 t(173) = -16,996 ; D3 t(173) = -16,800 ; D4 t(173) = -12,932 ; D5 t(173) = -16,155 p < 0.001 pour toutes les dimensions (seuil de signification bilatéral).

démontrent que ce MOOC constitue un dispositif de formation prometteur pour favoriser la transformation des pratiques des enseignants auprès des élèves ayant un TDAH. En effet, il a suscité une réaction positive chez les participants (satisfaction, 1^{er} critère); il a permis à ces derniers de réaliser des apprentissages dans le domaine (apprentissage, 2^e critère); il a suscité la transformation de leurs pratiques et de leur sentiment d'efficacité personnelle (changement de pratique, 3^e critère) et il a contribué, selon la perception des participants, à l'amélioration des comportements des élèves ciblés par leurs interventions (effets sur les élèves, 4^e critère).

Conclusion

En respectant les conditions d'efficacité des activités de DPC, ce MOOC a réussi à répondre aux besoins de formation des enseignants dans le domaine, a obtenu un taux de satisfaction très élevé et, selon le dire des participants interrogés, leur a permis de réaliser des apprentissages significatifs, tout en contribuant au développement de leur SEP. Conséquemment, ces résultats viennent réaffirmer l'importance de s'appuyer sur certaines modalités et conditions de planification et mise en œuvre des activités de DPC pour les enseignants (engagement volontaire, autonomie des participants, durée suffisante, contenus adaptés aux besoins, etc.). Ces conditions revêtent une importance particulière pour l'efficacité de tout type de formation offerte aux enseignants et s'avèrent des pistes de réflexion essentielles pour les responsables du DPC de ces derniers.

Les pratiques d'intervention des enseignants qui œuvrent auprès de jeunes présentant un TDAH ont une influence détermi-

nante sur leurs comportements et leur réussite scolaire. C'est pourquoi il s'avère primordial que le personnel enseignant ait accès à une formation initiale de qualité et à des activités de formation continue répondant à leurs besoins et aux conditions d'efficacité identifiées par la recherche.

Malgré les résultats encourageants, cette étude comporte certaines limites, dont le devis de recherche pré-expérimental. Les résultats doivent être interprétés avec certaines réserves puisque cette étude a été menée en contexte où l'absence de groupe témoin limite partiellement la portée des conclusions avancées. Il serait alors pertinent de reproduire cette étude à l'aide d'un devis de recherche quasi expérimentale (groupe témoin et plusieurs temps de mesure) afin d'établir des liens de causalité. Aussi, un devis de recherche mixte pourrait permettre d'obtenir des résultats qualitatifs complémentaires à ceux obtenus dans cette étude quantitative et d'approfondir la compréhension des effets du MOOC, notamment sur la réussite scolaire et la bonne conduite des élèves présentant un TDAH.

Enfin, bien que certaines limites méthodologiques présentées précédemment encouragent à la prudence dans l'interprétation des résultats obtenus, cette recherche incite à considérer les MOOCs en tant que dispositif de DPC prometteur pour soutenir l'adoption de pratiques d'intervention efficaces auprès des élèves présentant des besoins particuliers et ainsi de favoriser le succès de l'éducation inclusive.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2015). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5nd ed.). American Psychiatric Publishing.

- Avshenyuk, N. (2016). Priority Fields of Teachers' Professional Development in Terms of Open Education Worldwide. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(4), 15-19. <https://doi.org/10.1515/rpp-2016-0042>
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle* (2nd ed.). Éditions De Boeck.
- Bonafini, F. C. (2017). The Effects of Participants' Engagement with Videos and Forums in a MOOC for Teachers' Professional Development. *Open Praxis*, 9(4), 433-447. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.9.4.637>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and psychological measurement*, 61(3), 433-445. <https://doi.org/10.1177/00131640121971301>
- Duchaine, M. P. (2020). *Formation continue du personnel enseignant: effets perçus d'un MOOC portant sur le TDAH* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67515/1/36770.pdf>
- Gaudreau, N., Frenette, É., & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et Évaluation en Éducation*, 38(2), 31-60. <https://doi.org/10.7202/1036762ar>
- Guskey, T. R. (2002). Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45.
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (2016). Soutenir la motivation des participants aux MOOC : quels rôles pour la ludification, la mobilité et l'aspect social ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 133-149. <https://id.erudit.org/iderudit/1039249ar>
- Lecompte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In J. Beillerot (Ed.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle: Autour de l'œuvre d'Albert Bandura* (pp. 59-90). L'Harmattan.
- Martinussen, R., Tannock, R., & Chaban, P. (2011). Teachers' Reported Use of Instructional and Behavior Management Practices for Students with Behavior Problems: Relationship to Role and Level of Training in ADHD. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), 193-210. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9130-6>
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., & Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M., & Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. In J. Myre-Bisaillon & N. Rousseau (Ed.), *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables* (pp. 141-165). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., & Nadeau, M. F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place* [Rapport de recherche – Programme Actions concertées]. www.frqsc.gouv.qc.ca/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire?id=j4pt0svj1535051108707
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES). (2015). *Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et second*

- daire - Édition 2015. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique de la réussite éducative: Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Roberts, W., Milich, R., & Barkley, R. A. (2018). Primary Symptoms, Diagnostic Criteria, Subtyping, and Prevalence of ADHD. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (pp. 51-80). The Guilford Press.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The journal of educational research*, 101(1), 50-60. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.1.50-60>
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., & Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la ré-intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. In L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Eds.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2nd ed., pp. 133-146). Gaëtan Morin Éditeur.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Children's Training Series: Program Content, Methods, Research and Dissemination 1980-2011*. Incredible Years Inc.
- Wolf, K. van der, & Everaert, H. (2005). Challenging parents, teacher characteristics and teacher stress. In R-M. Martínez-González, M. Pérez-Herrero, & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 233-253). Grupo SM.
- Zee, M., Koomen, H. M., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>



Marie-Pier Duchaine
 Doctorante en psychopédagogie
 Faculté des sciences de l'éducation,
 Université Laval
 Marie-pier.duchaine.2@ulaval.ca



Nancy Gaudreau
 Professeure titulaire
 Faculté des sciences de l'éducation,
 Université Laval
 Nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca

Vincent Bernier

Les pratiques de gestion de classe des enseignants sous la loupe des élèves présentant des troubles du comportement

Entretien avec Dr Vincent Bernier, Professeur au département de didactique de l'Université du Québec à Montréal, réalisé par Dr Nancy Gaudreau, Professeure titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval au Québec

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-06-05

Vous avez mené une recherche auprès d'élèves présentant des troubles du comportement scolarisés en classe spécialisée au secondaire (âge moyen = 15 ans). Quel était son principal objectif ?

L'objectif principal de la recherche était de documenter les perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement (PTC) vis-à-vis de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. L'étude visait aussi à décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire de ces élèves et à documenter leurs perceptions concernant les enjeux relatifs à leur réintégration en classe ordinaire. Pour atteindre ces objectifs, j'ai réalisé des entrevues individuelles avec quatorze élèves PTC scolarisés en classe spécialisée au secondaire dans la province de Québec.

Pour quelles raisons vous a-t-il semblé important de vous pencher sur la perception qu'ont ces élèves des pratiques d'intervention de leurs enseignants ?

Plusieurs raisons m'ont amené à orienter mes travaux sur les perceptions des élèves



PTC. D'abord, il s'agit d'un champ de recherche relativement nouveau et encore peu exploré autant au Québec qu'à l'international. Nous connaissons peu le point de vue de ces élèves concernant les pratiques d'intervention des enseignants. Que trouvent-ils efficace ? Que trouvent-ils inefficace ? Pourtant, ils en sont les premiers — et parfois les principaux — bénéficiaires. Je dis souvent que c'est comme si en santé, on ne documentait pas l'opinion du patient. En éducation, les pratiques de gestion de classe ont souvent été étudiées à travers le prisme des enseignants, rarement à travers celui des élèves. Et, encore moins à travers celui des élèves PTC exclus de la classe ordinaire qui n'ont pas reçu, en recherche, une attention proportionnelle à la pertinence de

leurs perceptions. Il y avait donc vraiment un intérêt à commencer l'exploration de ce terrain de recherche en classe spécialisée avec des élèves ayant une problématique comportementale significative puisque ce sont eux qui ont le plus grand bagage d'expérience en lien avec les pratiques de gestion de classe (et des comportements). Il est aussi important de souligner que le fait d'écouter la voix de ces élèves représente en soi une manifestation du mouvement inclusif et que cela leur permet de se sentir considérés et respectés. Les élèves ont donc été consultés à titre d'experts de leurs propres vies et de leurs témoignages, qui sont riches, honnêtes, articulés et qui pourront contribuer à l'amélioration des expériences scolaires d'élèves qui empruntent ce parcours. Ce sont donc à la fois des raisons sociales et scientifiques qui ont justifié la pertinence et l'importance de mener cette étude (pour plus d'informations : Bernier et al., 2021b).

Selon les élèves que vous avez interrogés, quelles sont les pratiques les plus efficaces pour prévenir l'apparition des problèmes de comportement dans les classes ?

La prévention occupe une place importante dans le discours des participants sur les pratiques de gestion de classe, composée d'environ 60 % de pratiques préventives et 40 % de pratiques réactives. Aux yeux des participants, l'aide opportune, c'est-à-dire le fait d'offrir de l'aide directement à l'élève par rapport à ses apprentissages, représente la pratique jugée la plus efficace pour prévenir l'émergence des problèmes de comportement en classe. Les analyses font particulièrement ressortir l'importance de

fournir des explications supplémentaires aux élèves qui n'ont pas compris, d'accepter de réexpliquer et de justifier l'importance des tâches à réaliser. Selon les participants, ces pratiques influencent positivement leurs comportements et les incitent à s'engager davantage. Au fond, les élèves PTC qui ont pris part à la recherche nous disent qu'ils ont besoin d'être aidés, non d'être puni et que, parfois, leurs écarts de conduite sont justement des appels à l'aide, tant sur le plan des apprentissages que des comportements.

Les participants ont aussi abordé plusieurs pratiques de différenciation pédagogique qu'ils estiment efficaces pour prévenir les problèmes de comportement et les maintenir engagés. À cet égard, ils estiment efficace : 1) d'utiliser des formes variées de regroupement en classe comme travailler seul, en équipe, en grand groupe ; 2) de permettre des pauses, d'offrir des moments pour bouger, de permettre d'être debout ; 3) de varier les activités, les tâches, les matières ; et 4) de morceler les longues tâches et les projets complexes en petites parties. À leurs yeux, ces interventions soutiennent la motivation des élèves face aux objets d'apprentissage.

Enfin, les participants ont également soulevé plusieurs pratiques visant à développer des relations positives entre les enseignants et les élèves. Pour prévenir efficacement l'indiscipline, ils mentionnent que les enseignants doivent s'intéresser à eux, apprendre à les connaître (tout en se laissant eux-mêmes connaître ; les relations de qualité étant à double sens), les écouter sans les juger et entretenir les relations durant l'année scolaire en maintenant un juste équilibre entre proximité et distance (pour plus d'informations : Bernier et al., sous presse-a).

Selon eux, quelles sont les pratiques les plus efficaces pour gérer les écarts de conduite des élèves ?

Selon les participants, les pratiques de gestion de classe les plus efficaces pour gérer les problèmes de comportement doivent avoir une portée éducative, positive et inclusive. À cet égard, ils ont abordé plusieurs pratiques comme le renforcement positif, l'ignorance intentionnelle, l'alternative (offrir des choix) et le disque rayé (consigne répétée). Pour les participants, il est aussi efficace que les enseignants utilisent les avertissements afin de laisser des chances de se reprendre (et un délai pour le faire) et qu'ils annoncent les conséquences (éducatives, logiques) auxquelles ils s'exposent s'ils adoptent des écarts de conduite ou s'ils persistent malgré les avertissements. Ils soulignent également qu'il est utile de discuter et de questionner les élèves en privé pour comprendre leurs écarts de conduite et, ensuite, de les impliquer dans la recherche de solutions. Enfin, les participants rapportent que l'autoretrait (c'est-à-dire avoir la possibilité de se retirer soi-même de la classe avec l'accord préalable de l'enseignant) représente une intervention pertinente pour gérer eux-mêmes leurs comportements. Selon eux, il s'agit du type de retrait de classe le plus efficace, malgré qu'il soit relativement peu utilisé.

Quelles sont les pratiques que ces élèves jugent les plus inefficaces, voire nuisibles pour gérer les écarts de conduite en classe ?

Aux yeux des participants, les pratiques de gestion de classe les plus inefficaces pour gérer les écarts de conduite en classe sont

celles qui visent à punir et à exclure. En effet, les pratiques négatives, coercitives et, parfois agressives, utilisées pour gérer les problèmes de comportement sont unanimement jugées inefficaces par les élèves PTC ayant participé à l'étude. Ceux-ci ont d'ailleurs soulevé plusieurs pratiques à éviter, telles que réprimander, critiquer, humilier, culpabiliser, menacer, faire la morale, insulter, donner de la copie ou des travaux supplémentaires et donner une punition à tout un groupe à la suite des écarts de conduite d'un ou de quelques élèves. Les participants mentionnent aussi l'inefficacité de pratiques comme l'isolement, les retenues et les suspensions (en demeurant à l'école ou en étant retourné à la maison). Ayant fréquemment été confrontés à ces pratiques, ils ont eux-mêmes pu constater, d'une part l'inefficacité de ces pratiques et, d'autre part, les nombreux effets néfastes qu'elles engendrent. En plus de ne pas fonctionner, ces pratiques tendent à maintenir et à aggraver les écarts de conduite, à diminuer la qualité de l'expérience scolaire des élèves, à leur faire ressentir de vifs sentiments d'injustice et de rejet et à leur faire adopter des attitudes négatives envers l'école et les enseignants. Finalement, les participants rapportent que les retraits de classe, qui représentent sans équivoque la pratique de gestion des comportements la plus utilisée selon eux, sont souvent inefficaces, puisqu'ils sont utilisés afin de punir et non d'aider. Leurs témoignages ont d'ailleurs permis de formuler neuf recommandations (p. ex. ne pas recourir au retrait trop rapidement, opter pour des retraits de courte durée, procéder discrètement au retrait en expliquant les motifs, présenter le retrait comme une mesure d'aide) à ce sujet et de documenter l'efficacité de six types de retraits de classe

(autoretrait, retrait éducatif, retrait auprès de la direction, retrait en isolement, retrait automatique et retrait extrême) (pour plus d'informations : Bernier et al., 2021a).

Comment expliquez-vous que les pratiques perçues inefficaces soient toujours utilisées par certains enseignants ?

À mon avis, les croyances et les attitudes de certains enseignants font en sorte que ces pratiques soient toujours utilisées. Malgré le fait que plusieurs études concluent que les pratiques punitives sont inefficaces, il semble que certains enseignants continuent de croire qu'il s'agit de la bonne manière de gérer la classe et les comportements. Pourtant, les nombreux effets négatifs de ces pratiques (décrits précédemment) devraient à eux seuls convaincre quiconque de limiter leur utilisation. Malheureusement, le réflexe de plusieurs intervenants face aux difficultés de comportement semble encore être de punir plutôt que d'enseigner, d'éduquer. Or, les problèmes de comportement sont des signes que les élèves ont besoin de réaliser des apprentissages. Et pour y parvenir, ils ont besoin d'enseignement et de soutien et non d'être punis ou exclus. Les écarts de conduite devraient donc représenter des occasions d'apprendre pour les élèves et non des occasions de sévir pour les enseignants.

Il y a aussi un certain manque de connaissances (de savoirs) à propos des pratiques reconnues efficaces par la recherche qui demeurent peu connues et donc peu appliquées par certains enseignants. D'ailleurs, des recherches indiquent que certains d'entre eux disposent d'un registre d'interventions limité, ce qui pourrait expli-

quer pourquoi ils utilisent encore ces pratiques, ne sachant pas réellement quoi faire d'autre. Par ailleurs, il semble aussi y avoir des lacunes au niveau des manières d'agir (savoir-faire) et d'être (savoir-être) de certains enseignants qui n'utilisent pas les pratiques recommandées de la bonne façon. Une gestion de classe efficace ne repose pas simplement sur le « quoi faire » (p. ex. quelles pratiques utilisées ?), mais aussi sur le « comment faire » (p. ex. de quelle manière les utiliser ?). À ce sujet, j'espère vraiment que les résultats de mes recherches permettront de sensibiliser les enseignants aux attitudes et aux pratiques à privilégier et à éviter pour gérer leurs classes.

Selon ces élèves, comment les pratiques de gestion de classe jugées inefficaces ont-elles influencé leur parcours scolaire ?

Les témoignages des participants montrent que les pratiques de gestion de classe perçues inefficaces ont influencé négativement leurs parcours scolaires, notamment en accélérant leur exclusion de la classe ordinaire et leur référence en classe spécialisée. Par exemple, une exposition répétée à des pratiques punitives comme les retraits, les retenues et les suspensions, finit par entraîner des effets négatifs sur le rendement scolaire (p. ex. retards, échecs), ce qui est ensuite susceptible d'engendrer un redoublement, un changement d'école ou un placement en classe spécialisée. L'utilisation de pratiques de gestion de classe perçues inefficaces peut ainsi mener au désengagement cognitif des élèves, à une diminution de leur motivation à persévérer malgré les difficultés qu'ils rencontrent et, éventuellement, à l'abandon de l'école. Il y a donc toute une

cascade d'effets qui découlent de l'utilisation de ces pratiques. Par ailleurs, les participants soulignent l'impact majeur que peut avoir un seul enseignant recourant à ces pratiques sur leurs parcours. Quelques participants vont même jusqu'à dire que si certains de leurs enseignants avaient utilisé des pratiques de gestion de classe plus efficaces, ils auraient pu poursuivre leur cheminement scolaire en classe ordinaire. Il apparaît donc essentiel de prendre conscience des répercussions négatives et des implications considérables qui découlent de l'utilisation de pratiques de gestion de classe perçues inefficaces par les élèves PTC (pour plus d'informations : Bernier et al., sous presse-b).

Pour ces élèves, quels sont les principaux enjeux relatifs à leur réintégration en classe ordinaire ? Comment perçoivent-ils l'accessibilité à la classe ordinaire ?

D'abord, il est important de noter que les participants étaient scolarisés en classe spécialisée depuis en moyenne trois ans et que la plupart d'entre eux n'avaient jamais fréquenté une classe ordinaire au secondaire. Cela dit, au moment des entrevues, la majorité des participants n'avait pas l'intention de réintégrer la classe ordinaire, même qu'ils s'en perçoivent capables. La classe ordinaire est donc perçue comme accessible par plusieurs d'entre eux, mais ils ne souhaitent tout simplement pas y retourner. Il est important de souligner que cette situation est probablement due aux nombreuses expériences négatives qu'ils y ont vécues par le passé et au fait que les enseignants y utilisaient davantage de pratiques perçues inefficaces. À l'inverse, les participants ont rapporté vivre

des expériences plus positives en classe spécialisée où, selon eux, les enseignants recourent plus aux pratiques de gestion de classe qu'ils estiment efficaces.

Leurs témoignages ont aussi permis d'identifier douze enjeux relatifs à leur réintégration (environ le 2/3 qui l'entrave et le 1/3 qui la facilite). D'une part, les principaux enjeux qui limitent la réintégration sont les retards associés aux apprentissages et la faiblesse des résultats scolaires, l'âge des élèves (souvent trop âgés) par rapport à leur niveau scolaire, les sentiments de peur, d'inconnu et d'incertitude par rapport à la classe ordinaire, la taille et la composition des groupes de l'enseignement régulier (souvent nombreux) et les difficultés d'autorégulation des comportements. D'autre part, les principaux enjeux qui favorisent la réintégration sont d'avoir la maturité et la volonté (décider de changer, choisir de s'améliorer), de pouvoir repartir à zéro et refaire sa réputation, de changer d'enseignants à chaque période (au régulier), de compter sur l'aide d'amis (se suivre ou se retrouver en classe ordinaire). Enfin, les enseignants œuvrant en classe spécialisée et ordinaire ont aussi chacun leurs rôles à jouer afin de faciliter le processus de réintégration en préparant et en accueillant les élèves PTC.

Parmi vos résultats, lesquels vous ont le plus étonné et pour quelles raisons ?

Une des découvertes qui m'a le plus étonné est la concordance remarquable qui existe entre les perceptions des élèves PTC et les connaissances scientifiques sur les pratiques efficaces en gestion de classe. Sans avoir suivi de cours de pédagogie à l'université, il semble que les participants, sur la base de leurs expériences à l'école, avaient

des perceptions des pratiques de gestion de classe très similaires à celles recommandées (ou peu recommandées) par la recherche. Cette tendance avait déjà été observée par rapport à la gestion des écarts de conduite, mais ma recherche permet d'étendre ce constat à la gestion de classe.

Une autre découverte qui m'a étonné est la place moins centrale que les participants ont accordé au développement de relations positives pour gérer efficacement la classe. L'analyse de leurs témoignages a fait ressortir deux fois plus de pratiques visant à maintenir leur engagement et leur motivation que de pratiques visant à développer des relations. L'importance de ces dernières est donc relativisée par les participants dont les discours mettent en évidence la place prioritaire des pratiques comme l'aide directe et la différenciation pédagogique dans une gestion de classe efficace. Ces résultats sont très révélateurs de ce qui compte le plus pour eux en classe et mettent en exergue leurs importants besoins d'aide et de soutien par rapport aux apprentissages. Or, ce constat s'inscrit à contre-courant de certaines études dans le domaine qui accordent un rôle prépondérant à la qualité des relations enseignant-élève pour une gestion de classe efficace.

Quel constat principal faites-vous à la lumière des résultats de votre recherche ?

D'abord que la voix des élèves PTC mérite d'être écoutée, puisqu'ils ont la capacité de poser un regard critique précis, franc et nuancé sur ce qu'ils voient et vivent à l'école. Leur point de vue représente une source de savoirs d'expérience très riche et nous offre une vision alternative et complé-

mentaire à celle des enseignants sur ce qui se déroule en classe. De manière plus générale, je crois que nous avons réellement avantage à considérer les perceptions des élèves, autant au niveau de la pratique que celui de la recherche, puisqu'ils ont beaucoup à nous apprendre et qu'ils sont porteurs de messages importants. Leurs témoignages devraient d'ailleurs servir de point de départ pour réfléchir et repenser certaines pratiques de gestion de classe. Et si on laissait les élèves nous guider vers de meilleures pratiques ?

Références

- Bernier, V., Gaudreau, N., & Massé, L. (2021a). Autopsie des retraits de classe : le point de vue d'élèves présentant des difficultés comportementales. *La Foucade*, 21(2).
- Bernier, V., Gaudreau, N., & Massé, L. (2021b). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167-186.
- Bernier, V., Gaudreau, N., & Massé, L. (sous presse-a). Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Bernier, V., Gaudreau, N., & Massé, L. (sous presse-b). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*.

Documentation du dossier

Perspectives inclusives sur les comportements difficiles en milieu éducatif

Références bibliographiques

Anesm. (2017). *L'accompagnement des enfants ayant des difficultés psychologiques perturbant gravement les processus de socialisation*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-03/web_rbpp_socialisation.pdf

Battut, E. (2021). *Gérer une classe difficile - Cycles 2 et 3*. Retz.

Direction des services départementaux de l'éducation nationale de la Côte d'Or. (2014). *Guide pratique. Aider et accompagner les élèves en difficulté de comportement*. https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpcli-matsco/guide_Aider_et_accompagner_les_eleves_en_difficult%C3%A9_de_comportement.pdf

Dunlap, G., Wilson, K., Lee, J. K., & Strain, P. (2019). *Prévenir – enseigner – renforcer. Modèle de soutien comportemental positif*. De Boeck Supérieur.

Duvillard, J. (2020). *Quelle posture enseignante pour une relation éducative apaisée ? Faire face aux situations difficiles*. ESF Sciences Humaines.

Filliozat, I. (2018). *J'apprends à bien vivre avec mes émotions*. Marabout.

Gaudreau, N. (Ed.) (2020). *Les conduites agressives à l'école: Comprendre pour mieux intervenir*. Presses de l'Université du Québec.

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*. Éditions les Arènes.

Leurquin, P. (2020). *Quand les comportements difficiles me désstabilisent... & Les troubles de l'attachement*. Éditions Atzéo.

Levasseur, S. (2020). *Pour une meilleure gestion de classe au secondaire. Intervenir, prévenir et s'améliorer, un cours à la fois*. Chenelière Éducation.

Mandel, J. (2015). *Une gestion positive de la classe. 51 activités pour développer les habiletés socioaffectives*. Chenelière Éducation.

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (Eds.) (2020). *Les troubles de comportement à l'école (3^e éd)*. Chenelière Éducation.

Massé, L., & Verret, C. (2016). *Se faire des amis et les garder*. Chenelière Éducation.

Massé, L., Verret, C., & Boudreault, F. (2012). *Mieux gérer sa colère et sa frustration*. Chenelière Éducation.

Rojo, S., & Bergeron, G. (2017). *L'intervention psychosociale par la nature et l'aventure. Fondements, processus et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.

Roskam, I. (2015). *Accompagner les enfants dits « difficiles » en milieu scolaire. Revue de psychoéducation, 44(2)*, 351-381.

Schneider, C. (2020). *Un cadre serene dans sa classe, ça se construit: Mon compagnon quotidien pour une autorité éducative et bienveillante. Cycles 2-3*. ESF Sciences Humaines.

Sunderland, M. (2019). *Aider les adolescents à parler de leurs sentiments*. De Boeck Supérieur.

Liens Internet

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, Carrefour éducation: <https://carrefour-education.qc.ca> (taper « comportement » dans la barre « Rechercher »)

TA@l'école?: <https://www.taalecole.ca/resources/> (cocher « Comportement » dans la liste de sujets à gauche)

Gabriel Currat et Elvira Hitz

Promotion du sport inclusif

Le programme « Unified » de Special Olympics Switzerland :
modèle d'intervention et rapport d'expérience

Résumé

La Fondation Special Olympics Switzerland développe depuis 2012 « Unified », un programme destiné à promouvoir le sport inclusif. Le programme comprend la sensibilisation, la formation et l'accompagnement de clubs de sport et d'organismes de manifestations sportives populaires, avec pour objectif que les enfants, adolescents et adultes en situation de handicap puissent avoir accès à une participation sportive et sociale régulière. Les facteurs de réussite identifiés dans la pratique du programme « Unified » seront présentés dans cet article.

Zusammenfassung

Die Stiftung Special Olympics Switzerland entwickelt seit 2012 ein Förderprogramm für inklusiven Sport namens « Unified ». Das Programm beinhaltet die Sensibilisierung, Ausbildung und Begleitung von Sportclubs und Organisatoren von Breitensportveranstaltungen mit dem Ziel, Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Beeinträchtigung die regelmässige sportliche und gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Die in der Praxis des Programms « Unified » identifizierten Gelingensfaktoren werden vorgestellt.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-06

Préambule

Special Olympics est le plus grand mouvement sportif mondial pour personnes en situation de handicap¹ et s'engage pour leur valorisation, leur reconnaissance et l'égalité dans le sport et par le sport. En Suisse, la fondation Special Olympics Switzerland (SOSWI) développe depuis 2012 un programme de promotion du sport inclusif. Le principe du programme « Unified » est de sensibiliser, former et accompagner les clubs sportifs afin que des enfants, jeunes et adultes en situation de handicap puissent participer réguliè-

rement à la vie sportive et sociale du club. Ces clubs sont ensuite labellisés « Unified » par SOSWI.

Selon la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) ratifiée par la Suisse en 2014, des mesures appropriées doivent être mises en place pour permettre aux personnes en situation de handicap de participer aux activités sportives ordinaires. En Suisse, le sport handicap (sous l'égide de l'Office fédéral des assurances sociales, OFAS) est actuellement séparé du sport (sous l'égide de l'Office fédéral du sport, OFSPO). L'offre sportive pour les personnes en situation de handicap existe principalement dans des clubs spécifiques « sport handicap », comme le note Inclusion Handicap (2017) dans son rapport alternatif. Avec le programme

¹ Les activités de Special Olympics s'adressent spécifiquement aux personnes avec déficience intellectuelle, contrairement aux paralympiques (handicaps physiques et visuels) et aux Deaflympics (personnes sourdes).

« Unified », SOSWI veut favoriser une société inclusive en permettant aux personnes en situation de handicap de participer également dans les clubs et les manifestations sportives. Ainsi, le programme « Unified » contribue à la mise en œuvre de la CDPH dans le domaine du sport en Suisse.

La participation active à un club de sport améliorerait la confiance en soi, le bien-être et la santé psychique, la satisfaction personnelle, la sensation de plaisir et apporterait un soutien notable à l'intégration à la société (BSO, ÄGU, 2016). Les personnes membres d'une association sportive seraient généralement en meilleure santé biopsychosociale que les personnes ne pratiquant pas de sport, ou uniquement du sport non organisé (hors club). Elles auraient également un comportement plus sain tant au niveau de l'alimentation que du tabagisme (BSO, ÄGU, 2016).

Force est de constater que le développement d'une démarche inclusive auprès des clubs sportifs, permettant à tout un chacun la participation à leurs activités, serait donc à promouvoir et serait politiquement et scientifiquement légitimé.

Le programme « Unified » de Special Olympics Switzerland

Le programme « Unified » a été développé en 2012 en Suisse romande, à la suite du constat que les offres sportives adaptées aux enfants avec déficience intellectuelle n'étaient que peu existantes, autant dans les clubs de sport que dans les clubs « sport handicap ». Le programme s'est donc d'abord adressé spécifiquement à cette population. Cependant, selon l'idéal inclusif poursuivi et les réalités du terrain, il aurait été contradictoire de développer des struc-

tures inclusives pour un public cible spécifique. C'est pourquoi, même si SOSWI a pour public cible les personnes avec déficience intellectuelle, le programme « Unified » agit sur les mesures à mettre en place afin de répondre au mieux aux situations individuelles qui se présentent, sans se focaliser sur un type de handicap.

Le programme « Unified » veut favoriser une société inclusive en permettant aux personnes en situation de handicap de participer également dans les clubs et les manifestations sportives.

Dans ce programme, SOSWI intervient auprès des clubs sportifs déjà existants pour les sensibiliser, les former et les accompagner dans leur démarche inclusive. Ainsi, les personnes en situation de handicap ont la possibilité d'y pratiquer du sport et de faire partie de la communauté sportive. Le modèle d'impact développé vise à agir sur le savoir, l'attitude et le comportement de la communauté sportive vis-à-vis des personnes en situation de handicap. En référence aux travaux de Charles Gardou (2016), la vision ultime poursuivie par le programme « Unified » est d'atteindre une société sportive inclusive qui s'adapte, permet et promeut une pleine participation sportive et sociale de toute personne, en respectant ses besoins et ses envies.

Afin de pouvoir intervenir de manière efficace et efficiente, SOSWI développe depuis 2017 des collaborations avec les instances cantonales concernées pour établir des programmes de coordination du sport inclusif. Cette régionalisation a débuté avec le canton des Grisons et a permis d'interve-

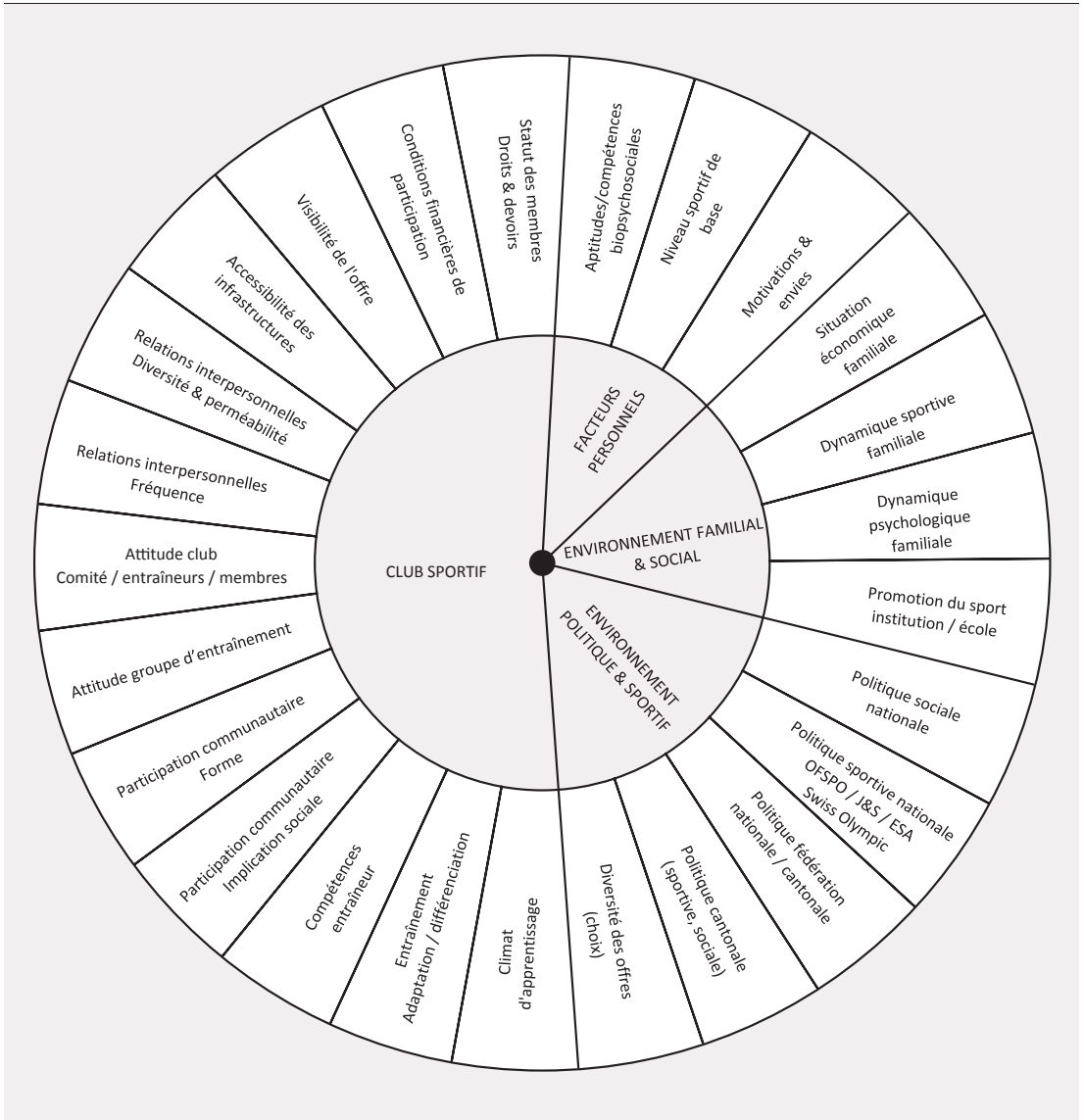


Figure 1 : Facteurs déterminants d'une démarche sportive inclusive – Programme « Unified »

nir au plus près des personnes concernées et des structures sportives, en travaillant main dans la main avec les services des sports cantonaux et les autres parties prenantes locales. Le travail avec les clubs, les familles, les institutions et écoles spéciali-

sées a été ainsi bonifié et la pérennité du programme garantie. Au niveau national, le programme dénombre en fin 2020 près de 100 clubs inclusifs (*Unified Clubs*), fréquentés par près de 900 enfants, adolescents et adultes en situation de handicap.

Facteurs favorisant la démarche inclusive des clubs sportifs

Les actions mises en place ont été définies en considérant le paradigme de société inclusive comme un processus multifactoriel évoluant dans un écosystème, tel que celui mis en avant par le modèle biopsychosocial de la *Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)* et par Fougeyrolas (2010) dans son « Modèle de développement humain et processus de production du handicap – MDH-PPH2 ». Le club sportif est donc appréhendé comme une petite société qui adopte une démarche inclusive, influencée par plusieurs facteurs interconnectés. Durant les huit années de développement du programme « Unified », différents facteurs ont été identifiés (Figure 1). Ils sont répartis selon quatre niveaux d'intervention : club sportif, environnement politique et sportif, environnement familial et social, facteurs individuels.

Club sportif

Un statut de membre à part entière des personnes en situation de handicap, mais également des conditions financières flexibles, une bonne visibilité des offres et des infrastructures accessibles aux personnes à mobilité réduite sont des facteurs structurels importants pour une démarche inclusive réussie. SOSWI analyse ces facteurs avec les comités des clubs concernés et ensemble ils définissent des mesures, telles que l'adaptation des statuts, la recherche de financement externe et la promotion de l'offre auprès des personnes concernées. L'accessibilité des infrastructures est surtout une problématique urbanistique déterminée et influencée par la politique inclusive locale. Les clubs n'ont que peu d'influence sur cet

aspect et doivent développer avec SOSWI d'autres mesures appropriées afin de répondre à cette exigence.

Un club inclusif doit également mettre de l'importance dans la diversité des relations interpersonnelles au sein du club (p. ex. entre personnes avec et sans handicap). Un club favorisant les contacts entre ses membres dans des activités sociales telles que des repas, des activités ludiques ou d'autres projets communautaires, va favoriser la création d'une bonne cohésion sociale entre ses membres. Ce dernier aspect est très influencé par l'attitude et la proactivité du comité, des entraîneur-e-s et des membres du club et par la valeur qu'ils attribuent à cette démarche inclusive. Par exemple, un club va pouvoir créer une commission au sein de son comité se chargeant d'assurer la démarche inclusive.

L'entraînement est également un lieu très important. Des formations et des supervisions de terrains sont organisées, afin de former les entraîneur-e-s à la création d'entraînements adaptés et différenciés, dans un climat propice à l'apprentissage. L'attitude du groupe d'entraînement envers la diversité est également un facteur primordial. L'atmosphère au sein de l'entraînement doit favoriser les échanges entre les personnes et permettre à chacun une pleine participation au niveau sportif et social. Un club peut décider de mettre sur pied un entraînement adapté destiné aux personnes en situation de handicap, ou de les intégrer directement dans des groupes d'entraînement existants. Ce qui importe le plus dans cette démarche est la satisfaction de la personne et du groupe, la pleine participation sportive des personnes dans les entraînements et leur identification à la communau-

té du club. Si l'entraînement est organisé de manière séparée, le club devra mettre une grande importance sur les relations interpersonnelles dans les activités sociales extrasportives. Certains clubs ont choisi des formes d'entraînement alternatives, qui consistent à combiner des séquences mixtes et séparées, dans un même cours. Ce modèle a montré de bonnes réussites et serait à promouvoir.

Environnement politique et sportif

Les différentes politiques sociales et sportives vont contribuer à la réussite de la mise en œuvre de démarches sportives inclusives. Ainsi, SOSWI intervient auprès des instances sportives (OFSP, Swiss Olympics, fédérations sportives) afin de favoriser la mise en place de conditions politiques de base pour développer des projets sportifs inclusifs.

De plus, une politique cantonale favorisant la mise en place de mesures, comme la création d'une coordination cantonale du sport inclusif, va permettre d'intervenir au plus près des clubs et des personnes en situation de handicap. Grâce à ces programmes de coordination cantonaux, le nombre et la diversité des offres d'une région vont augmenter et les besoins et envies des personnes concernées seront mieux respectés.

Environnement familial et social

L'environnement familial et social des personnes en situation de handicap, tel que la situation économique, est également à prendre en compte. La dynamique familiale sportive et psychologique, soit la sensibilité à la pratique sportive et le niveau de proactivité de l'entourage de la personne, va contribuer au succès de sa participation sportive et sociale

dans un club. La proactivité et l'investissement des écoles et des institutions spécialisées vont également favoriser la participation de leurs usagers dans les clubs de sport.

Facteurs individuels

SOSWI forme les clubs afin qu'ils puissent identifier les facteurs individuels tels que les aptitudes et compétences biopsychosociales, le niveau sportif de base et les motivations des personnes concernées. Un échange régulier entre la personne, son entourage, le club et SOSWI va permettre de trouver l'offre sportive la plus adéquate et de définir les mesures d'adaptation nécessaires pour une pleine participation de la personne dans le club.

Exemple pratique

La demande de soutien provient généralement d'une famille concernée par le handicap, ou d'un club désireux d'adopter une démarche inclusive. Une première analyse est effectuée en impliquant les acteurs de ce processus, soit le comité, les entraîneur-e-s et les personnes et familles concernées. Dès lors, le cadre inclusif (la forme de l'offre, les formations à mettre en place, etc.) et les mesures à mettre en place sont établis. Ensuite, SOSWI accompagne particulièrement les entraîneur-e-s concerné-e-s, afin de les aider dans la gestion de la diversité dans leurs entraînements.

Un club d'unihockey possédant le label « Unified » de SOSWI depuis plusieurs années sera pris en exemple. Le processus a débuté avec la demande d'une équipe d'unihockey s'entraînant dans un club « sport handicap » et désireuse d'intégrer un club d'unihockey. En collaboration avec SOSWI, le comité du club a pu prendre

connaissance de la portée du projet. Il ne s'agissait pas uniquement d'organiser un nouvel entraînement adapté, mais d'évoluer vers une philosophie de club selon laquelle la diversité est la normalité et de développer des compétences permettant de répondre aux diverses situations individuelles de manière adaptée. Le comité a présenté à ses membres les conséquences d'une telle démarche inclusive. Les nouveaux statuts ont été acceptés par les membres et un secteur « inclusion » a été créé et représenté dans le comité. Dès lors, les personnes en situation de handicap ont été accueillies dans ce club comme des membres à part entière et ont pu participer à ses activités comme tout un chacun. La démarche très engagée du comité et des entraîneur-e-s a été un des facteurs déterminants de la réussite de la bonne participation sportive et sociale des joueurs en situation de handicap dans ce club.

Le club a mis sur pied d'une part une équipe adaptée pour personne en situation de handicap et d'autre part a accueilli un enfant en situation de handicap dans une équipe junior. L'équipe adaptée – composée exclusivement de personnes en situation de handicap – rencontre également les autres équipes du club dans des entraînements et des matchs. L'accueil de l'enfant en situation de handicap dans une équipe junior a pu être un succès non seulement grâce à l'adaptabilité et la motivation de l'enfant et de sa famille, mais également grâce au développement de bonnes compétences techniques et sociales des entraîneur-e-s qui ont appris à adapter leurs entraînements et qui ont eu une attitude favorable envers cette démarche inclusive. Cette forme d'entraînement mixte est exigeante et demande

l'adaptation de différentes variables dans l'entraînement, telles que le temps, l'espace, les règles, le corps et les habiletés motrices, le matériel, la relation à l'autre et bien évidemment la communication.

Les entraîneur-e-s impliqué-e-s dans la démarche inclusive du club possèdent des formations spécifiques à l'unihockey, mais également au sport adapté. C'est d'ailleurs une condition pour que le club obtienne le label « Unified » de SOSWI. Une supervision régulière a été mise en place par SOSWI afin d'aider les entraîneur-e-s à optimiser les entraînements, de gérer la diversité et de s'adapter en fonction de chaque situation individuelle. SOSWI fait en sorte que le club soit soutenu le mieux possible, afin d'offrir des entraînements de qualité, sans être dépassé par les situations engendrées par cette démarche inclusive.

Si les bonnes compétences et ressources sont déployées au bon endroit et au bon moment, les clubs de sport peuvent devenir des communautés inclusives fonctionnelles.

La grande force de ce club réside dans ses activités sociales et les relations interpersonnelles diversifiées et fréquentes. Tous les membres sont vivement conviés à tous les événements sociaux, aux tournois du club et en tant que fans lors du championnat de la première équipe évoluant en Ligue nationale A. La valeur qu'attribue le comité à ce groupe et la proactivité des entraîneur-e-s dans cette démarche ont été particulièrement déterminants de la bonne cohésion sociale au sein du club.

Futur et potentiel de développement

Malgré ses huit années d'activité, le programme « Unified » peut encore s'améliorer et des défis sont encore à relever. Le travail doit se focaliser sur les *Unified Clubs* existants afin d'augmenter les opportunités de création de liens entre personnes avec et sans handicap, au niveau des activités sportives, mais également sociales. L'exemple de la collaboration avec le canton des Grisons est à étendre à toute la Suisse. En effet, la création de programmes cantonaux de promotion du sport inclusif permettra d'augmenter le nombre de *Unified Clubs* et d'intensifier les mesures de promotion du sport inclusif auprès des familles, des écoles et des institutions pour personnes en situation de handicap. La collaboration est également déjà établie avec les cantons de Zurich et Argovie et est en cours de discussion avec plusieurs autres cantons de Suisse romande, de Suisse alémanique, ainsi qu'avec le Tessin. SOSWI focalise l'avenir du projet et sa pérennité sur la collaboration étroite avec les services des sports cantonaux, mais également avec les organisations sportives nationales telles que l'Office fédéral du sport (OFSP), Swiss Olympic et les fédérations sportives.

Afin d'évaluer l'impact du programme « Unified », une large étude (inter-)nationale sur l'effet de la participation à un *Uni-*

fied Club sur le bien-être psychosocial des enfants en situation de handicap a été lancée. Dans le cadre d'un projet pilote, des chercheuses et chercheurs de la Haute école pédagogique intercantonale de Zurich et de l'Université du Luxembourg, en coopération avec SOSWI, étudient actuellement la question des effets à court et moyen terme en prenant l'exemple du canton des Grisons².

En conclusion, le développement du sport inclusif et la mise en œuvre de la CDPH dans le sport présentent des défis complexes et multifactoriels. La pratique montre que si les bonnes compétences et ressources sont déployées au bon endroit et au bon moment, les clubs de sport peuvent devenir des communautés inclusives fonctionnelles. Seul l'avenir nous dira sous quelle forme le programme « Unified » et son principe de base pourront être étendus à l'ensemble de la Suisse. En attendant, SOSWI continue de développer le programme et travaille intensément à l'atteinte de l'objectif idéal : une société « sportive » dans laquelle chaque personne trouve sa place !

Un article largement identique a été publié en allemand dans la *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (2021, Jg.27, 01-02, pp. 9-16).

² www.hfh.ch/de/forschung/projekte

Références

- BSO & ÄGU. (2016). *Positive Effekte der Mitgliedschaft im Sportverein auf die Gesundheit*. www.sportaustria.at/fileadmin/Inhalte/Dokumente/Studie_Effekte-Sportverein-Gesundheit_%c3%84GU-BSO_2016.pdf
- Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) du 13 décembre 2006, ratifiée par la Suisse le 15 avril 2014, en vigueur depuis le 15 mai 2014, RS 0.109.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.
- Gardou, C. (2016). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Inclusion Handicap. (2017). *Rapport alternatif: Rapport de la société civile présenté à l'occasion de la première procédure de rapport des États devant le Comité de l'ONU relatif aux droits des personnes handicapées*. Berne.



Gabriel Currat
 MSc en Sciences du sport, activités
 physiques adaptées et santé
 Special Olympics Switzerland
currat@specialolympics.ch



Elvira Hitz
 MSc en Sciences du sport
 MA Special Needs Education
 Special Olympics Switzerland
hitz@specialolympics.ch

Olga Meier-Popa et Melina Salamin

L'accessibilité et la conception universelle dans l'éducation

Résumé

Les facteurs environnementaux jouent un rôle décisif dans la participation des personnes en situation de handicap dans tous les domaines de la vie. L'accessibilité représente un droit inscrit dans la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées. Connue principalement dans le domaine numérique, l'accessibilité exige des mesures dans d'autres domaines également. Au lieu d'adapter les conditions environnementales existantes, la conception universelle étudie la manière dont les nouveaux environnements et produits peuvent être rendus accessibles à tous dès le départ. C'est ce que montre cet article en prenant l'éducation comme exemple.

Zusammenfassung

Die Umweltfaktoren spielen bei der Partizipation von Menschen mit Behinderung in allen Lebensbereichen eine entscheidende Rolle. Accessibility (Zugänglichkeit) repräsentiert ein Menschenrechtsprinzip in der UN-Behindertenrechtskonvention. Bekannt ist der Begriff Accessibility vor allem im digitalen Bereich, aber die Zugänglichkeit erfordert Massnahmen auch in anderen Bereichen. Statt bestehende Umweltbedingungen anzupassen, wird beim Universal Design überlegt, wie die neuen Umgebungen und Produkte von Anfang an für alle Menschen zugänglich gestaltet werden können. Im vorliegenden Beitrag wird dies am Beispiel der Bildung gezeigt.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-06-07

Introduction

La promotion de l'égalité des chances est fondée sur le droit fondamental de tous les individus à participer pleinement à la vie en société. Pour que toutes les personnes dont celles en situation de handicap puissent exercer ce droit, un large éventail de mesures est nécessaire. Les dispositions légales à cet égard sont clairement formulées. Basée sur l'interdiction de discrimination inscrite dans la Constitution fédérale (art. 8 Cst., 1999), la loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (LHand, 2004) définit les domaines d'action et les responsabilités pour l'élimination des discriminations à l'égard des personnes en situation de handicap. La Convention de l'ONU (2006) relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), entrée en vigueur le 15 mai 2014 en Suisse, pose finalement les bases d'une nouvelle réflexion sur le

rôle des facteurs environnementaux dans le processus de développement du handicap. Ce dernier est le résultat de l'interaction complexe entre deux composantes: une déficience et une barrière (Hirschberg, 2016). Une distinction est faite entre les barrières attitudinales telles que les préjugés et les stéréotypes, et les barrières environnementales.

La CDPH identifie deux instruments pour permettre la participation des personnes en situation de handicap: *l'accessibilité*, qui sert à éliminer les obstacles au niveau structurel, et *l'aménagement raisonnable*, qui est orienté de manière individuelle (CDPH, art. 9 et art. 2, al. 4). Dans une visée inclusive ces instruments sont-ils réellement suffisants? Ne faudrait-il pas, au contraire, changer de paradigme en se focalisant sur la promotion de la diversité? C'est précisément ce que vise la conception

universelle (CU) (Steinfeld, 2010). Si l'environnement est, dès le départ, conçu de sorte que le plus grand nombre de personnes puissent en bénéficier, alors les aménagements et adaptations deviennent inutiles. Avec une proportion de personnes âgées en augmentation en Suisse (OFS, 2019), la CU est bénéfique pour une grande partie de la population, sans oublier qu'elle est confortable pour tous.

L'accessibilité comme principe des droits de l'homme

Comme le reconnaît la CDPH, seule une approche multidimensionnelle permet des interventions systématiques pour éliminer les désavantages des personnes en situation de handicap. Cette approche doit intégrer le modèle biopsychosocial du handicap. Le concept d'accès, tel que défini par Penchansky et Thomas (1981), va dans ce sens. L'accès, comme le handicap, résultent de l'interaction entre la personne et l'environnement et sont le résultat de cette interaction. Selon les auteurs, l'accès repose sur cinq dimensions: la disponibilité (*availability*), l'accessibilité (*accessibility*), l'accommodation ou adaptation (*accommodation*), l'accessibilité financière (*affordability*) et l'acceptabilité (*acceptability*). Ces dimensions peuvent servir comme base pour des interventions visant à faciliter l'accès à des services tels que l'éducation ou les soins de santé. Concernant l'accès à l'éducation, cela sous-entend la disponibilité et l'*accessibilité* financière des ressources, ainsi que l'adaptation aux besoins individuels des personnes concernées et l'acceptation en tant que composante psychosociale (Meier-Popa, 2012).

Selon la CDPH, l'*accessibilité* est l'un des principes des droits de l'homme (art. 3f). Un article distinct énonce les mesures

qu'un État partie doit prendre pour assurer aux personnes en situation de handicap, « sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à l'*environnement physique*, aux transports, à l'information et à la communication, y compris aux systèmes et technologies de l'information et de la communication, et aux autres équipements et services » (art. 9, al. 1). L'article impose des obligations aux institutions publiques et aux prestataires de services privés qui accomplissent des tâches publiques. À cet égard, l'État doit veiller à ce que les prestataires privés « prennent en compte tous les aspects de l'accessibilité pour les personnes en situation de handicap » (Hirschberg, 2016, p. 97 [trad. libre]). Cela nécessite des mesures pour « élaborer et promulguer des normes nationales minimales et des directives relatives à l'accessibilité des installations et services ouverts ou fournis au public et contrôler l'application de ces normes et directives » (art. 9, al. 2a).

La mise en œuvre de l'accessibilité dans l'éducation

Dans le contexte de l'éducation, l'accessibilité doit s'appliquer dans quatre domaines principaux: les espaces physiques (bâtimens et infrastructures), les technologies de l'information et de la communication (TIC), la didactique (stratégies d'enseignement et activités d'apprentissage) ainsi que les services destinés aux apprenants et au personnel.

Au niveau de l'*environnement physique*, on parle de construction sans obstacles (ou sans barrières) ou d'environnement accessible aux personnes en situation de handicap. Il s'agit non seulement de supprimer les obstacles, mais aussi de « façonner cet environnement par des mesures

structurelles et des moyens techniques afin qu'il soit accessible à tous et puisse être utilisé de manière indépendante » (Meier-Popa, 2017, p. 37 [trad. libre]). Le *Centre spécialisé suisse architecture sans obstacles*¹ élabore des normes et propose des formations et des conseils. En collaboration avec ce centre, le *Réseau Études et handicap Suisse*² a publié une check-list pour un aménagement technique et architectural sans obstacles dans les hautes écoles.

Dans le domaine *numérique*, l'accessibilité concerne le matériel d'enseignement et d'apprentissage, y compris les examens, les sites Internet des établissements d'enseignement ainsi que les bibliothèques et les bases de données. À cet égard, des normes internationales d'accessibilité devraient être mises en œuvre pour rendre le contenu du web perceptible (*perceivable*), exploitable (*operable*), compréhensible (*understandable*) et techniquement robuste (*robust*) (Bolfing, 2017). Ces quatre principes du *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) sont connus sous l'abréviation POUR (W3C, 2020). En raison de l'importance croissante des technologies numériques, de nombreux outils ont été développés pour tester l'accessibilité du web. Le *Web Accessibility Evaluation Tool* (WAVE)³ ou les critères SCULPT⁴ en sont des exemples.

La participation égale des apprenants en situation de handicap à l'éducation nécessite une approche *didactique* différenciée et la prise en compte de leurs besoins

spécifiques (Meier-Popa, 2012). Des informations destinées au secteur de l'enseignement supérieur sont disponibles sur le site du *Réseau Études et handicap Suisse*⁵.

Dans un système éducatif inclusif, les *services*, notamment administratifs et de soutien, destinés aux apprenants et au personnel doivent aussi être accessibles (Burgstahler, 2019). Le *Bureau Études et handicap* de l'université de Zurich, qui est responsable des étudiants, des doctorants et de tous les employés de l'université, en constitue un exemple.

La conception universelle

La notion de *conception universelle* (CU) a été développée par l'architecte Ronald L. Mace (1985). La CU consiste en un courant qui s'inscrit dans le contexte de la montée du modèle social du handicap dans lequel des notions d'accessibilité, d'inclusion, de droits pour tous sont revendiquées (Winance, 2014). Au lieu d'exclure les personnes en situation de handicap ou de créer, à leur intention, des produits et/ou des services spécifiques, voire stigmatisants, le handicap doit être considéré comme une « condition de vie normale qui devrait être prise en compte pour tout ce qui est conçu et produit » (Mace et al., 1991, p. 6). Il ne s'agit plus uniquement de supprimer les discriminations, il faut éviter d'en créer dès la conception (Steinfeld, 2010). Il convient donc de concevoir pour la majorité, tout en incluant la minorité (Conte, 2003).

La CDPH a adopté ce concept et définit la CU comme « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans

¹ <https://architecturesansobstacles.ch/>

² <http://www.swissuniability.ch/?content=3020&spr=fr>

³ www.wave.webaim.org

⁴ www.abilitynet.org.uk/news-blogs/everyone-can-sculpt-accessibility

⁵ www.swissuniability.ch/?content=3010&spr=fr

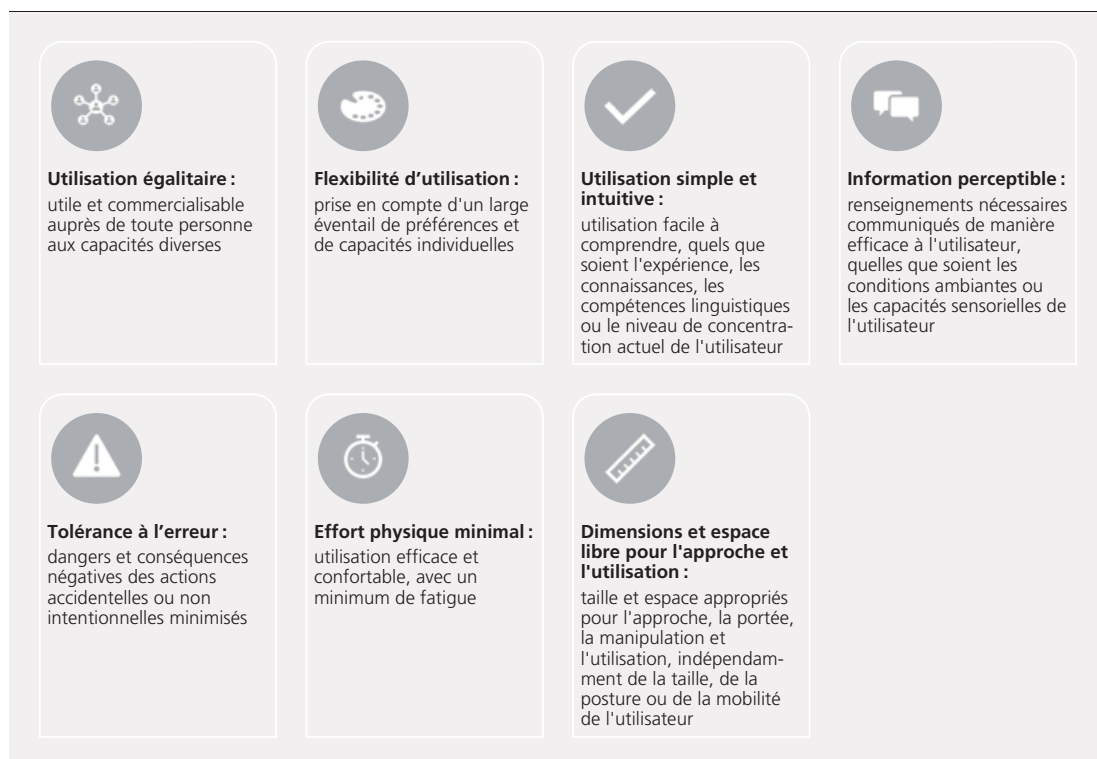


Figure 1 : Les sept principes de la conception universelle (tiré et adapté du Center for Universal Design, 1997)

toute la mesure du possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale» (art. 2). Elle précise que la CU « n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires » (art. 2). La compatibilité entre les environnements, les produits, les services et les technologies d'assistance revêt une importance fondamentale dans la CU (Ginnerup, 2009). Comme l'illustre la figure 1, elle repose sur sept principes qui doivent être respectés pour qu'un produit, service, équipement, environnement et/ou programme puisse prétendre à une certaine universalité.

De l'accessibilité à la conception universelle

L'accessibilité est utile pour tous et fournit des lignes directrices claires et compréhensibles. Plus les environnements, produits et services sont accessibles, moins il faut prendre de mesures pour les personnes en situation de handicap. Lors de la conception de nouveaux produits, services et environnements, la CU est toutefois plus efficace car elle exige la mise en œuvre des normes d'accessibilité. À noter que ces dernières évoluent constamment vers la CU, comme en témoignent les différences entre la WCAG 2.0 et la WCAG 2.1 (W3C, 2020). La CU est un investissement intéressant en raison de son caractère durable. Les préoccupations financières qu'elle suscite reposent

sur des estimations inexactes. Les coûts sont surestimés et les économies potentielles sous-estimées. Par ailleurs, les coûts de l'inaccessibilité à posteriori sont bien plus coûteux que l'adoption d'une conception universelle dès le départ (Snider & Takeda, 2008).

Les coûts de l'inaccessibilité à posteriori sont bien plus coûteux que l'adoption d'une conception universelle dès le départ.

La conception universelle dans l'éducation

La CU s'applique à l'ensemble des produits ou des environnements, dont ceux en contexte éducatif. Contrairement à la mise en place d'aménagements ou à l'octroi de mesures spécifiques pour une personne en particulier, la conception universelle en éducation (CUE) profite à tous les apprenants sans diminuer la qualité et les exigences de l'enseignement (Burgstahler, 2019). Dans une visée d'éducation pour tous, la CUE, qui lors de la conception de produits et/ou d'environnements éducatifs considère toutes les personnes comme présentant un large éventail de caractéristiques, prend tout son sens. En effet, la CUE vise à repenser tous les aspects de l'expérience éducative de telle sorte que ces derniers soient accueillants, utilisables par tous et inclusifs (The Center for Universal Design, 2020). Elle repose sur les quatre mêmes domaines que l'accessibilité. Nous détaillons ici le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage (didactique).

La conception universelle de l'apprentissage (CUA)

Introduite par Rose et Meyer dans les années 1990, la CUA « est un ensemble de principes fondés sur la recherche pour guider la conception d'environnements d'apprentissage accessibles et efficaces pour tous » (CAST, 2020 [trad. libre]). Concrètement, la CUA est fondée sur trois principes correspondant aux réseaux de neurones impliqués dans le processus d'apprentissage (Belleau, 2015 ; CAST, 2020 ; Tremblay, 2013):

1. engagement et participation, le « pour-quoi » de l'apprentissage (réseaux affectifs): en offrant de multiples moyens d'engagement, la motivation des apprenants est renforcée ;
2. présentations et explications, le « quoi » de l'apprentissage (réseaux de reconnaissance): en offrant de multiples moyens de représentation, l'accès aux connaissances devient flexible ;
3. actions et expressions, le « comment » de l'apprentissage (réseaux stratégiques): offrir diverses possibilités de traitement et de présentation des informations favorise l'acquisition de stratégies d'apprentissage.

Rose et Meyer (2002) insistent sur le rôle du recours à la technologie dans le cadre de la CUA puisqu'ils précisent, dans la définition qu'ils en donnent, qu'il s'agit d'« un ensemble de principes scientifiques qui forment un cadre de référence pratique pour l'utilisation de la technologie afin de maximiser les opportunités d'apprentissage pour chaque élève » (trad. par Bergeron et al., 2011, p. 92). Conscients de la flexibilité qu'offre la technologie numérique afin de répondre aux divers besoins des apprenants, Meyer et al. (2014)

suggèrent de les intégrer dans les environnements d'apprentissage.

Au niveau de la Suisse, la stratégie nationale sur la numérisation dans le domaine de l'éducation adoptée en juin 2018 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), soulève le défi que notre pays doit relever dans ce domaine. Consciente du dynamisme qu'insufflé le numérique dans notre système éducatif, la CDIP souhaite, par l'intermédiaire de sa stratégie numérique, soutenir les cantons dans la gestion et la coordination de cette transition. L'un des objectifs phares de cette stratégie consiste à offrir des moyens d'enseignement accessibles à tous les élèves. Pour y parvenir, il est dès lors intéressant de respecter les principes de la CU (Lanners, 2020).

Perspectives

Selon l'article 24, al. 2 de la CDPH, l'éducation inclusive doit être mise en œuvre en Suisse. La promotion et la gestion de la diversité sous-jacentes à ce système inclusif nécessitent des ressources et des connaissances dont celles relatives à l'accessibilité et à la CU. Les divers acteurs impliqués dans l'éducation (politiques, responsables des écoles, professionnels de l'éducation, concepteurs, etc.) doivent être sensibilisés à ces notions afin qu'ils puissent les intégrer et les exploiter dans leurs pratiques. Finalement, pour qu'une cohérence émerge aux niveaux national et international, les divers principes sur lesquels reposent l'accessibilité et la CU devraient constituer des standards internationaux. Toutefois, l'adoption de ces concepts dans les mœurs de notre société passe avant tout par un changement d'état d'esprit avec une volonté réelle et sincère d'une promotion de la diversité et, par définition, d'une société pour TOUS.

Un article largement identique a été publié en allemand dans la *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* (2020, Jg.26, 10, p. 9-16).

Références

- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA): une approche de l'enseignement et de l'apprentissage visant l'inclusion de tous*. www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Dossier_CUA_23.04.2015.pdf
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bolfing, A. (2017). Selbstbestimmung und Inklusion mithilfe moderner Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 14–21.
- Burgstahler, S. (2019). *Universal Design in Education: Principles and Applications. An approach to ensure that educational programs serve all students*. www.washington.edu/doi/sites/default/files/atoms/files/UD_Education_06_20_19.pdf
- CAST (Centre for Applied Special Technology). (2020). *Until learning has no limits*. www.cast.org/
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2018). *Stratégie numérique*. www.edk.ch/dyn/11744.php
- Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999, 2020 ; RS 101. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html
- Conte, M. (2003). *Pour une éthique durable de conception des produits pour tous*.

- <http://reglementationsaccessibilite.blogs.apf.asso.fr/media/01/00/1265413501.pdf>
- Ginnerup, S. (2009). *Assurer la pleine participation grâce à la conception universelle*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hirschberg, M. (2016). *Angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit – bedeutungsvolle Menschenrechtsinstrumente für Inklusion und Exklusion*. In I. Hedderich & R. Zahnd (Eds.), *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (pp. 87–103). Klinckschardt.
- Lanners, R. (2020). Neue Lehrmittel im Universellen Design. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 17-26.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand), 2020; RS 151.3. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html
- Mace, R. (1985). Universal design, barrier-free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147–152.
- Mace, R., Hardie, G. J., & Place, J. P. (1991). Accessible Environments: Toward Universal Design. In W. F. E. Preiser, J. C. Vischer & E. T. Whites (Eds.), *Design intervention: toward a more humane architecture* (pp. 1–44). Reinhold.
- Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung. Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung*. Lang.
- Meier-Popa, O. (2017). Der Weg zu einer barrierefreien und sicheren Schule für alle. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 36–43.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST. <http://udltheorypractice.cast.org/login>
- Office fédérale de la statistique (OFS). (2019). *Vieillesse de la population*. www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/vieillesse.html
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/201906030000/0.109.pdf
- Penchansky, R., & Thomas, J.W. (1981). The Concept of Access: Definition and Relationship to Consumer Satisfaction. *Medical Care*, 19(2), 127–40.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD.
- Snider, H., & Takeda, N. (2008). *Design for all: Implications for bank operations*. The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/934421520577312644/>

pdf/124045-WP-Design-for-all-PUBLIC.pdf
Steinfeld, E. (2010). *La conception universelle*. <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/fr/article/107/>

The Center for Universal Design. (1997). *The principles of universal design*. https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm

The Center for Universal Design in Education. (2020). *Overview*. www.washington.edu/doiit/programs/center-universal-design-education/overview

Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur: Principes, applications et ap-*

proches connexes. *Revue de littérature*. https://disabilitystudies.nl/sites/disabilitystudies.nl/files/beeld/onderwijs/la_cua_en_enseignement_superieur_-_principes_applications_et_approches_connexes_quebec.pdf

W3C. (2020). *WCAG 2.1 at a Glance*. www.w3.org/WAI/standards-guidelines/wcag/glance/

Winance, M. (2014). Universal design and the challenge of diversity. Reflections on the principles of UD, based on empirical research of people's mobility. *Disability and Rehabilitation*, 36(16), 1334–1343. <http://doi.org/10.3109/09638288.2014.936564>



Dr Olga Meier-Popa
Collaboratrice scientifique
SZH/CSPS
olga.meier@szh.ch



Dr Melina Salamin
Collaboratrice scientifique
SZH/CSPS
melina.salamin@csps.ch

Livres



Camberlein, P. et Ponsot, G. (2021)

La personne polyhandicapée. La connaître, l'accompagner, la soigner (2^e éd.)

Paris : Dunod

Les personnes polyhandicapées présentent un dysfonctionnement cérébral responsable d'une déficience intellectuelle sévère à profonde et de troubles moteurs, souvent associés à des perturbations psycho-comportementales ou sensorielles, entraînant une situation évolutive d'extrême vulnérabilité cognitive, physique, psychique, perceptive et sociale. [...] La 2^e édition de cet ouvrage, entièrement révisé et augmenté de dix nouveaux chapitres, est conçue comme un état des savoirs et des pratiques autour du polyhandicap. Elle propose une présentation complète de ces connaissances, de leurs fondements, de leur mise en œuvre concrète ou de leur mobilisation dans la formation et la recherche. Elle aborde également les dimensions institutionnelles et les politiques sociales mises en œuvre.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.

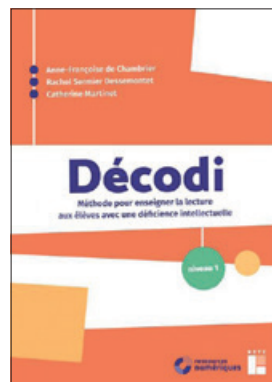


Corbion, S. (2021)

L'école inclusive. Entre idéalisme et réalité

Toulouse : Ères

Les réformes aux intentions les plus nobles et formellement bien conçues pour favoriser la scolarisation de tous les enfants et leur réussite peuvent défaillir du fait d'une mise en œuvre approximative. Dans cette enquête inédite sur l'école primaire et la scolarisation des enfants les plus vulnérables, Sylviane Corbion dresse un état des lieux des dysfonctionnements du système scolaire, qui ont été criants durant la pandémie du Coronavirus. Elle s'appuie pour cela sur des histoires de vie professionnelle d'enseignants du primaire dans des contextes sociodémographiques différents, sur ses expériences propres de professeure des écoles et sur les résultats de sa recherche doctorale.

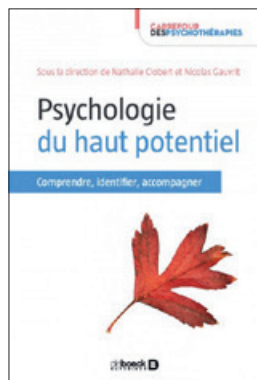


de Chambrier, A.-F., Dessemontet Sermier, R. et Martinet, C. (2021)

Décodi. Méthode pour enseigner la lecture aux élèves avec une déficience intellectuelle

Paris : Retz

Une méthode clé-en-main pour enseigner les compétences essentielles en lecture aux élèves avec une déficience intellectuelle et dont l'efficacité a été démontrée scientifiquement. De nombreux élèves avec une déficience intellectuelle ont de faibles compétences en lecture voire sont illettrés. La recherche montre que le potentiel d'apprentissage de ces élèves, notamment de ceux ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, a longtemps été sous-estimé et qu'ils reçoivent souvent un enseignement insuffisant en la matière, faute d'outils adaptés. Or, de récentes études révèlent que ces élèves peuvent apprendre à décoder et à comprendre ce qu'ils lisent à condition de bénéficier d'un enseignement intensif, systématique et structuré – pendant plusieurs années – des différentes compétences nécessaires à la lecture.



Gauvrit, N. et Clobert, N. (2021)

Psychologie du haut potentiel. Comprendre, identifier, accompagner

Paris : de Boeck Supérieur

Psychologie du haut potentiel offre un panorama des aspects scientifiques, cliniques, éducatifs et professionnels dans la prise en charge de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte à haut potentiel intellectuel. Le livre regroupe des auteurs de courants divers, réunis pour former un consensus sur la question du haut potentiel intellectuel. [...]. Le livre embrasse les aspects majeurs de la thématique du haut potentiel : des modèles de références de la douance jusqu'à l'accompagnement de l'enfant et de l'adulte, en passant par l'actualité des recherches scientifiques, les questions d'identification et de diagnostic différentiel. [...] il propose également une ouverture sur le monde de l'éducation au travers de plusieurs chapitres consacrés aux adaptations pédagogiques, mais aussi sur le monde des ressources humaines et de l'accompagnement professionnel.



Reichhart, F. (2020)

Du handicap à l'accessibilité : vers un nouveau paradigme

Suresnes : INSHEA

Aujourd'hui, l'accessibilité est devenue un terme banal, quotidien, utilisée parfois de manière abusive, maladroite ou inappropriée. Sorte de concept attrape-tout ou valise, elle semble pourtant si familière alors qu'en fait, elle a perdu de son sens, vidée de sa signification. À force d'être empruntée par les différentes disciplines, domaines et activités au sein desquels elle s'inscrit, l'accessibilité s'est déformée et dilatée : elle se retrouve diluée dans l'accès à l'école, à l'emploi et à la formation, à la culture, au sport et au tourisme, sans oublier l'accessibilité numérique et plus récemment l'accès à la santé et à la sexualité. Au vu de ce flou et de cette segmentation, il importe de se concentrer sur l'essence de l'accessibilité, son contenu épistémologique, ses orientations politiques, ses enjeux économiques, culturelles et sociaux, en la considérant comme un fait social total.



Rinaldi, R. (2021)

Psychopathologie de l'adulte avec déficience intellectuelle. Prévenir, évaluer, accompagner

Bruxelles : Mardaga

Les adultes avec déficience intellectuelle rencontrant des difficultés psychologiques et/ou des troubles de santé mentale cooccurrents (double diagnostic) sont en droit d'attendre des évaluations et des traitements de santé mentale répondant à de hauts standards de qualité. Toutefois, les défis restent multiples et la prise en charge de ces situations cliniques n'est pas toujours adaptée. Cet ouvrage, guide les professionnels du secteur médico-social et de la santé mentale avec de nombreux conseils pratiques. De la prévention à l'intervention, en passant par les processus d'objectivation des difficultés, il intègre les données scientifiques les plus récentes afin de proposer une démarche générale d'accompagnement basée sur les preuves.

Ressources

Revue: A.N.A.E. L'écriture: du geste à l'orthographe (2021, N°170)



En partant des neurosciences, notamment des études recourant à l'imagerie cérébrale, ce dossier se focalise sur les interactions entre l'écriture et l'orthographe. Les aspects développementaux, neuroscientifiques et morphocinétiques de l'écriture manuscrite sont présentés. Ce numéro s'intéresse encore à la rééducation de l'orthographe ainsi qu'à certains troubles tels que le TDA/H susceptibles d'impacter l'écriture manuelle.

www.anae-revue.com

Revue: La nouvelle revue – Éducation et société inclusives. Éducation familiale et systèmes éducatifs inclusifs (2021, N°1-2)



En se centrant sur la famille et les éléments sous-jacents susceptibles

de favoriser le développement de systèmes éducatifs inclusifs, les articles de ce dossier s'articulent autour de trois axes: 1) les approches inclusives dans les contextes plurilingues et les parcours migratoires; 2) les défis de l'éducation inclusive à l'épreuve des situations familiales; et 3) les spécificités des représentations et des expériences dans les situations de limitation et de handicap. La place des parents, leurs besoins, les ruptures, le travail avec les familles, constituent quelques-unes des thématiques abordées.

Revue: Cahiers pédagogiques. L'évaluation pour apprendre (2021, N°568)



L'évaluation anime de nombreux débats et est souvent sujette à de vives critiques. Sans en faire fi, ce dossier s'intéresse à l'impact de l'évaluation sur les apprentissages des élèves, plus particulièrement sur leur motivation, leurs connaissances et compétences. L'objectif est de mieux saisir de quelle manière ces appréciations permettent aux élèves d'avancer.

www.cahiers-pedagogiques.com

Revue: Pages romandes. Pandémie: Regards croisés (2021, N°1)



En attendant le réveil post-pandémie, ce numéro donne la parole aux acteurs et actrices du secteur social. Les personnes en situation de handicap, les milieux insitutionnel, académique et de la formation professionnelle, ainsi que les faitières s'experimentent. Bonus et pratique exemplaire: certains articles sont traduits en FALC.

www.pagesromandes.ch

Association Parlons d'autisme NE & Autisme suisse romande – Guide pratique

« Les droits des personnes avec autisme: Guide pratique » est le fruit d'une étroite collaboration entre deux avocates. Il présente les principaux droits des personnes avec autisme (enfants et adultes) tels que prévus dans la législation suisse, ainsi que les organisations ou institutions de Suisse romande et du Jura bernois, intervenant dans l'application de ces droits.

Capable comme les autres – Site Internet

Issu d'une collaboration entre le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) et le Groupe DÉFI accessibilité (GDA), ce site Internet est destiné à l'éducation des élèves présentant des incapacités intellectuelles. Centré sur

l'accessibilité cognitive et le développement de l'autonomie, *Capable comme les autres* propose une section « Fondements scientifiques » dans laquelle les connaissances provenant des recherches du GDA sont diffusées, ainsi qu'une section « Applications pratiques » qui présente diverses innovations pédagogiques ciblant des domaines d'habiletés associées au développement de l'autonomie.
<http://capable.ctreq.qc.ca>

FIRAH – Revue de littérature

« Ludification et autisme » est la dernière revue de littérature mise à disposition par la FIRAH qui rassemble les recherches appliquées centrées sur l'usage des jeux dans l'aide au développement des compétences de communication, de la cognition, de l'apprentissage et de la motricité fine chez les personnes qui présentent un trouble du spectre de l'autisme, ainsi que le développement de leurs préférences et de leurs intérêts.
www.firah.org/upload/activites-et-publications/programmes-thematiques/autisme-nouvelles-technologies/autisme-et-jeux/fr-gamification-in-autism.pdf

INSOS – Guide en FALC

Source de motivation, de satisfaction et facteur de réussite, la participation en entreprise favorise un climat de travail agréable et soutient la productivité. Pour que cette pratique soit accessible à tous, INSOS vient d'éditer « Participer dans l'entreprise » en FALC.
<https://insos.ch/prestations/publications/insos/participer-dans-l-entreprise>

LIREC – Plateforme web

LIREC est une plateforme web d'écriture en FALC. Elle permet de produire des documents directement en FALC, tout en aidant à simplifier le texte.
<http://sioux.univ-paris8.fr/lirec>

Ludoschool – Jeux pédagogiques

Ludoschool souhaite offrir le meilleur de la pédagogie pour tous. Afin de favoriser une éducation plus inclusive tenant compte des besoins individuels et réduire les fractures éducatives, cette stratup met à disposition des jeux pédagogiques gratuits, téléchargeables sur iOS et, prochainement, sur Android.
<https://ludoschool.com/pedagogie>

Ma chère famille – Webdocumentaire

Les proches aidants sont nombreux et assument des tâches exigeantes qui permettent le maintien à domicile de nombreuses personnes vieillissantes, atteintes dans leur santé ou en situation de handicap. Ce webdocumentaire leur donne la parole.
www.aidants-le-webdoc.fr/#_Ma_G%C3%A9n%C3%A9rique__Ma_Ch%C3%A8re_famille_-_Aidant_familiaux

Palliative Vaud – Guide et ouvrages

Horsmis l'offre de formation en soins palliatifs pour les institutions, Palliative Vaud propose des ressources pour les personnes en situation de handicap. On y retrouve un outil pour évaluer la douleur des personnes par l'intermédiaire de la photographie, ainsi que deux ouvrages sur la thématique de la mort et du deuil.
www.palliativevaud.ch/node/571

Procap – Rapport

La prise en charge d'un enfant en situation de handicap dans une structure d'accueil extra-familial dépend du lieu de domicile de la famille. Bien que d'importantes différences régionales existent en la matière, l'offre de places pour ces enfants est généralement insuffisante. Or, des raisons de politique de l'égalité, économiques et juridiques plaident pour un accès non discriminant à l'accueil extra-familial de tous les enfants. Procap a interrogé plus de 800 actrices et acteurs du secteur et a analysé la situation dans tous les cantons. Le rapport est disponible en allemand, en français et en italien.
www.procap.ch/fr/prestations/conseil-et-information/politique/projet-egalite-dans-laccueil-extra-familial-pour-enfants-en-situations-de-handicap/rapport-procap-a-te-lecharger-en-pdf.html

Réseau Lucioles – Livre

Le parcours chirurgical des personnes en situation de handicap ou de celles en grande dépendance peut être complexe. Pour optimiser la prise en charge de ces personnes durant ce cheminement, Réseau Lucioles a édité « Lulu va être opérée ! ». Divers conseils et outils y sont, entre autres, suggérés.
www.reseau-lucioles.org/lulu-vatre-operee

Agenda et formation continue

JUIN 2021

30.06.2021

Fribourg ou en ligne

Je(ux) consomme donc je suis. L'addiction des jeunes consommateurs

La conférence annuelle du Collège romand de médecine de l'addiction se concentrera sur le problème de la consommation de drogues par les adolescents et les jeunes adultes. En parallèle, la Société suisse de médecine des addictions organisera la première édition des "Journées suisses de formation sur les addictions". Les aspects de l'autonomie en transitions des jeunes, la situation des addictions sans substances des jeunes, ainsi que les effets de la crise mondiale sur le comportement des consommateurs dans une perspective de santé globale seront abordés.

<https://pro.addictohug.ch/coroma2021/>

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.csp.ch/formation-continue

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

SEPTEMBRE 2021

9.–10.09.2021 et 18.–19.11.2021

Sierre

Du sentiment d'impuissance au développement du pouvoir d'agir

Dans un contexte où il est difficile de concilier ce qui est demandé par la société, les institutions, vos intentions et valeurs et ce qui est souhaité par les personnes accompagnées, l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités, formalisée par Yann le Bossé, propose des pistes afin de dépasser ces dilemmes qui engendrent souvent un sentiment d'impuissance. Ces quatre jours de formation permettent de s'initier à cette approche.

www.hevs.ch/media/document/4/20200723_fc_hets_2021_web_vf-1.pdf (voir pp. 30-31)

16.09.2021

En ligne

Ateliers – Quels modèles d'entreprise pour demain ?

Dans un contexte financier tendu, les entreprises d'intégration (ateliers) ne peuvent mettre en œuvre que partiellement leur triple mandat de (ré)insertion, d'action entrepreneuriale et de prestations inclusives. Dès lors, comment garantir à l'avenir l'accès au travail pour les personnes qui ont besoin de soutien ? INSOS a lancé un projet dans le cadre du Plan d'action CDPH. Dans une première phase, elle a interrogé les cantons sur les possibles offres d'emploi et modèles de financement actuels et futurs. Les premiers résultats seront présentés et discutés, suivis de conclu-

sions possibles à tirer pour le développement de futurs modèles d'entreprise et des conditions cadres nécessaires à cet effet.

<https://insos.ch/prestations/agenda/ateliers-quels-modeles-dentreprise-pour-demain>

23.09.2021

Fribourg

Jeunes en opposition, impulsifs, délinquants ! De la prévention à l'intervention en neuroéducation

Comment dépister les jeunes en difficulté ou à risque présentant des difficultés cognitives et/ou affectives ? Comment soutenir leur développement et les préparer à la scolarité et à la vie d'adulte ? Comment prévenir les échecs et les abandons scolaires, sociaux et parfois même familiaux chez ces enfants qui manifestent dès la petite enfance des difficultés de comportement ? Dans ce cadre, plusieurs types de comportements ont été définis et seront présentés durant la formation, de même que des méthodes innovatrices pour ajuster la mise en œuvre des projets éducatifs.

www.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=2178

Philippe Gay, Nicolas Bressoud et Rebecca Shankland

Éducation positive et comportements difficiles : le monde des « bisounours » peut-il faire grandir l'enfant ?

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-06-08

Philippe Gay
Professeur associé
HEP Vaud
philippe.gay@hepl.ch

Nicolas Bressoud
Chargé
d'enseignement
HEP Valais
nicolas.bressoud@hepvs.ch

Rebecca Shankland
Professeure
Université Lumière
Lyon 2
rebecca.shankland@univ-lyon2.fr

Peut-on être contre l'éducation positive ? La question n'est pas si innocente. Les modes et leurs effets passent par là et, au rayon « pédagogie » des librairies, les ouvrages scientifiques, prudents, modérés, côtoient leurs acolytes militants, expansifs et dogmatiques pour le meilleur et pour le pire ! Si, ici, on aperçoit un ouvrage intitulé « Pour une éducation bienveillante », là, on verra un concurrent nommé « Pour une éducation VRAIMENT positive ». Comment s'y retrouver quand on cherche des pistes pour gérer les comportements difficiles ?

L'enjeu est de taille. Dans un contexte où éducation de qualité rime avec épanouissement personnel, sentiment de satisfaction et bien-être des individus et de la société (OCDE, 2018¹), les professionnels peuvent se sentir soumis à une nouvelle injonction paradoxale qui oscille entre bienveillance douceâtre et séduction tyrannique. Ainsi, une posture peut-elle être à la fois ferme et bienveillante ? Cadrante et favorisant le développement ? Compréhensive et directive ? En clair : est-ce que les bisounours savent dire non ?

Eh bien oui ! Les connaissances scientifiques permettent de dégager plusieurs pistes pour une éducation positive caractérisée par la prise en compte des facteurs cognitifs et affectifs favorisant le développement de l'enfant et de ses apprentissages. Des méta-analyses soulignent l'importance du bien-être des élèves et des relations harmonieuses avec les enseignants en tant que

facteurs influant la réussite scolaire, ce qui demande par exemple de tenir compte des émotions agréables et désagréables en tant que leviers ou freins aux apprentissages et à la manifestation des comportements.

Sur le plan des pratiques éducatives ou pédagogiques, des pistes balisées et étayées existent², notamment :

- améliorer les compétences émotionnelles (et pas uniquement les savoirs disciplinaires) ;
- soutenir les comportements positifs (et éviter de sombrer dans une cascade de gradation des sanctions) ;
- tenir compte des besoins psychologiques fondamentaux des élèves que sont le sentiment d'autonomie, de compétence et de lien social (et éviter le formatage) ;
- prendre en compte les ressources des élèves dans la dynamique de développement des compétences (et moins s'acharner sur les difficultés).

Il y a matière ! Et l'éducation positive offre des perspectives prometteuses : favoriser les compétences socio-émotionnelles, le déploiement de comportements coopératifs, l'engagement dans les apprentissages, l'autonomie ou encore l'identification des ressources personnelles pour le développement de l'enfant et de ses apprentissages. Loin d'être un monde de bisounours, il s'agit au contraire de mobiliser les compétences individuelles et collectives pour faire face aux difficultés rencontrées.

¹ OCDE (2018). Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves. PISA.

² Voir p. ex. Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M. O. (2021). Les compétences psychosociales-Manuel de développement. De Boeck.

SCHWEIZER FORUM
FÜR INKLUSIVE BILDUNG
FORUM SUISSE
POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

01.09.2021
14h00 – 17h00

EN LIGNE

LA CONCEPTION UNIVERSELLE DANS L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le forum se concentre sur le potentiel des technologies numériques pour l'enseignement et l'apprentissage pour toutes et tous. À l'aide d'exemples pratiques, il montre la manière dont les principes de la conception universelle et les standards en matière d'accessibilité numérique peuvent faire tomber les barrières et ainsi permettre la participation de chaque personne.