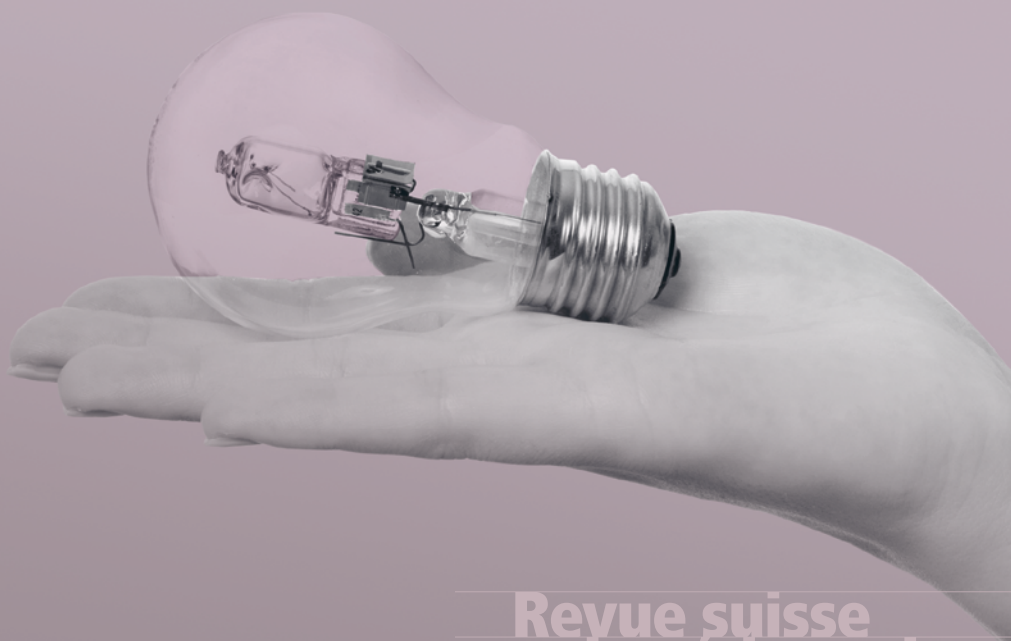




Recherches sur le polyhandicap

- De l'élève au centre à l'acteur
- Prestations logopédiques indirectes



Revue suisse
de pédagogie
spécialisée

Sommaire

Juliane Dind	
Éditorial	3
Tour d'horizon	4
D'une revue à l'autre	6

DOSSIER

Thania Corbeil	
Soutenir l'apprentissage de l'élève polyhandicapé : comment relever les défis ?	9
Juliane Dind et Lorette Thiévent	
Les curricula pour apprenants polyhandicapés : un outil au service de l'enseignement ?	15
Chloé Aguet et Anne Rolfo	
Soutenir les apprentissages de la personne polyhandicapée dans le domaine du fonctionnement visuel	22
Stéphane Jullien	
Soutenir la communication des personnes polyhandicapées : les moyens de CAA	30
Groupe Romand sur le Polyhandicap (GRP)	
Importance du partage de pratiques pour l'accompagnement des personnes avec un polyhandicap	37
Documentation du dossier	42

VARIA

Saoussan Bendjaballah, Séverine Paquette, Valérie Angelucci et Laurent Bovey	
Les élèves de l'enseignement spécialisé au centre des intentions, mais à la marge des décisions ?	44
Anne-Françoise de Chambrier et Serge Ramel	
Soutenir les enseignant-e-s dans leur pratique inclusive par des prestations logopédiques indirectes	52

TRIBUNE LIBRE

Simone Marty	
L'orthographe rectifiée : un bénéfice pour l'ensemble des élèves	66
Livres et films/Ressources/Agenda et formation continue	60
Impressum	21

Juliane Dind

La personne polyhandicapée : une apprenante comme une autre ?

Le droit à l'apprentissage pour les personnes polyhandicapées leur a longtemps été nié – il l'est encore dans de nombreuses régions du monde. Si les opportunités d'apprentissage sont considérablement limitées par les déficiences profondes et multiples intrinsèques au polyhandicap, elles le sont également par les obstacles que ces personnes rencontrent dans leur environnement. Dans son modèle écologique pour créer un environnement éducatif optimal destiné aux élèves polyhandicapés, Maes (2020) met en évidence de nombreux facteurs qui y contribuent, à différents niveaux : les facteurs individuels, contextuels, et ceux liés au processus pédagogique. Concernant ces derniers, la qualité du projet éducatif individualisé, du programme d'enseignement, des compétences des professionnels, des outils pédagogiques, le climat de classe et le haut niveau des soins sont considérés comme cruciaux. La formation et l'accompagnement du personnel par la direction sont également relevés, de même que la qualité du partenariat avec les parents.

Soutenir les apprentissages des personnes polyhandicapées tout au long de la vie est un processus complexe. Des connaissances approfondies concernant ce public et des techniques d'enseignement spécifiques sont, entre autres, nécessaires. L'apport de la recherche sur le polyhandicap est indispensable pour renseigner de manière plus exhaustive le fonctionnement des personnes polyhandicapées, développer de nouveaux

outils et proposer des interventions fondées sur des données probantes. On assiste actuellement à un essor de ces recherches, menées notamment par le réseau de chercheurs « *Special Interest Research Group in People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities* ». L'accès aux résultats de ces recherches et aux nouveaux outils, pour les professionnels et les proches de personnes polyhandicapées, n'est toutefois pas aisé. Le *Petit Conservatoire du Polyhandicap* a pour missions de faciliter cet accès, ainsi que l'implémentation de ces nouvelles connaissances et outils dans les pratiques.

Ce dossier thématique vise à donner des pistes concrètes de soutiens aux apprentissages des personnes polyhandicapées. La première contribution (Corbeil) s'intéresse au « comment », aux médiations pédagogiques à offrir. L'article suivant (Dind et Thiévent) se focalise sur le « quoi », les contenus des apprentissages dans les curricula pour apprenants polyhandicapés. Enfin, des soutiens concrets dans deux domaines centraux du développement que sont la vision (Aguet et Rolfo) et la communication (Jullien) sont proposés, à la fois sur le plan de l'évaluation et de l'intervention. Une interview de membres du Groupe Romand sur le Polyhandicap (GRP) clôt ce dossier en vue de connaître la vision de professionnels et de parents sur les enjeux actuels autour du polyhandicap en Suisse romande.

Bonne lecture !



Dre Juliane Dind
Lectrice et
chercheuse
Département de
Pédagogie
Spécialisée,
Université de
Fribourg
Directrice du Petit
Conservatoire du
Polyhandicap
juliane.dind@unifr.ch

Tour d'horizon

Special Olympics World Winter Games 2029 en Suisse

Le conseil d'administration de *Special Olympics International* a pris la décision de maintenir l'organisation des *World Winter Games* pour les personnes en situation de handicap mental en Suisse en 2029. Ceux-ci dureront douze jours et réuniront 2500 athlètes de 110 nations pour des compétitions sportives dans 9 disciplines. Les *World Winter Games* sont bien plus que du sport. Ils offrent une expérience unique pour une Suisse inclusive, où chacun-e a un accès égal au sport, à l'éducation, à la santé et à tous les aspects de la vie. Pour ce faire, *Special Olympics Switzerland* travaille en étroite collaboration avec les fédérations sportives et les clubs sportifs suisses pour mettre en œuvre la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH).

<https://switzerland2029.ch/fr/>

Agence Européenne – Impact de la COVID-19 sur l'éducation inclusive

La pandémie de coronavirus a mis en évidence des inégalités préexistantes et a accéléré les changements systémiques dans l'éducation dans le monde entier. C'est pourquoi, l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a publié en fin mai dernier une revue de littérature examinant l'impact de la pandémie sur l'éducation en général et sur l'éducation inclusive en particulier aux niveaux européen et nationaux. Si l'analyse documentaire vise à fournir une vue d'ensemble des messages clés pour les pays membres de l'Agence, elle constitue aussi un aperçu utile pour les acteurs de l'éducation.

www.european-agency.org/news/covid-19-literature-review#

Suisse – Postulat Pleine participation politique pour les personnes qui ont un handicap intellectuel

Dans la plupart des cantons et au niveau fédéral, les personnes placées sous certaines formes de curatelle sont privées du droit de vote et d'élection. Cette situation va changer puisque le 6 juin dernier, le Conseil d'État a adopté le postulat Carobbio (21.3296). Celui-ci charge le Conseil fédéral de présenter un rapport qui déterminera les mesures à prendre pour que les personnes présentant une déficience intellectuelle puissent, elles aussi, participer pleinement à la vie politique et publique et qu'elles puissent voter et être élues, conformément au principe de non-discrimination.

www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefte?AffairId=20213296

Suisse – Statistique de l'AI 2020

La statistique annuelle de l'AI pour l'année 2020 a été publiée en mai dernier. Elle donne une vue d'ensemble du volume et de l'évolution des prestations dans les différents domaines de l'AI. Elle porte sur la structure et l'évolution des bénéficiaires de rentes en Suisse et à l'étranger, mais aussi sur les prestations en nature de l'AI.

www.bsv.admin.ch/bsv/fr/home/assurances-sociales/iv/statistik.html

Suisse – Accessibilité des offres de vaccination Covid-19

En Suisse, environ 80 % de la population souhaite se faire vacciner contre le coronavirus. Pour que les personnes les plus vulnérables – notamment celles en situation de handicap – ne restent pas sur le carreau, la Croix-Rouge suisse (CRS) et le Bureau fédéral pour l'égalité

té pour les personnes handicapées (BFEH) ont élaboré des recommandations expliquant comment promouvoir l'accès de tou-te-s aux centres de vaccination. Ces recommandations sont destinées aux responsables des offres de vaccination et aux autorités cantonales.

https://assets.ctfassets.net/fclxf7o732gj/313D-mNUOczKlq6su3mDUoW/39b55da6a95815b-759b66bb304d82a93/SRK_Empfehlungen_Impfzentren_F_EBGB_210527_barrierefrei.pdf

CIIP – Réforme de l'orthographe

De manière convergente avec d'autres pays francophones, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) a estimé qu'il est temps d'ancrer dans l'enseignement de la langue française à l'école romande certains usages désormais bien reconnus. La production d'une nouvelle collection romande de moyens d'enseignement du français lui en donne l'occasion. Elle a donc publié « Le petit livre d'OR » qui présente brièvement les 14 principes de l'orthographe rectifiée qui deviendront la référence enseignée dans les nouveaux moyens d'enseignement du français dès 2023.

www.ciip.ch/files/199/Comm_Presse_CIIP_Evolang/02_Petit-livre-d-OR.pdf

SRED – Certification de niveau secondaire II dans le canton de Genève

Permettre à un maximum de jeunes d'obtenir une certification secondaire II est l'un des objectifs du Conseil d'État, en lien avec celui de la Confédération et des cantons (que 95 % des jeunes de 25 ans possèdent un diplôme du secondaire II). Le Service de la recherche en éducation (SRED) vient d'actuali-

ser les Repères et indicateurs statistiques (RIS) relatifs à la certification de niveau secondaire II. Ces RIS montrent qu'après trois ans de relative stabilité, le nombre de personnes ayant acquis une certification secondaire II a très fortement augmenté en 2020. Ainsi, près de 5500 personnes ont obtenu – au plus tard à 25 ans – un diplôme secondaire II pour la première fois en 2020 (soit près de 400 de plus qu'en 2019).

www.ge.ch/actualite/2020-pres-5-500-personnes-ont-acquis-leur-premiere-certification-secondaire-ii-au-plus-tard-25-ans-22-06-2021

VS – Loi sur les droits et l'inclusion des personnes en situation de handicap

Le 4 mai dernier, le Grand Conseil du canton du Valais a approuvé à l'unanimité, une modification de la Loi sur les droits et l'inclusion des personnes en situation de handicap. La loi, qui portait à l'origine sur les services aux personnes handicapées, définit désormais également les droits des personnes handicapées dans la perspective des droits de l'homme. Après Bâle-Ville, le Valais devient le deuxième canton suisse à créer une base juridique complète pour la mise en œuvre de la CDPH. Un nouveau Centre pour les droits des personnes en situation de handicap a également été créé pour promouvoir et coordonner la mise en œuvre de la loi.

https://parlement.vs.ch/app/fr/parl_session/157319?date=2021-05-06&transaction_id=166457

D'une revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Andreas Eckert und Sandra Kamm Jehli (2021). Schule und Autismus: Was können wir aus der Corona-Krise lernen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5-6), 26-32.

Quelles ont été les répercussions des fermetures d'écoles de mars à mai 2020, d'une part sur la scolarité des enfants et adolescents autistes, d'autre part sur la vie familiale durant cette période? Cet article présente les résultats d'une enquête menée auprès de parents (N=246) sur la période du confinement. Les expériences et défis y sont décrits de leur point de vue. Quelles leçons peut-on en tirer à l'avenir pour mieux soutenir et accompagner les élèves ainsi que leurs parents?

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-05-03

Andreas Fröhlich (2021). Menschen mit schwerster Behinderung während der Covid-19-Pandemie. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (5-6), 39-42.

La pandémie due à la Covid-19 fait courir le risque pour les personnes qui présentent un handicap sévère et leurs familles d'être oubliées. Le risque d'infection est particulièrement élevé lors des quatre situations que sont l'alimentation, les soins liés à l'incontinence, les transferts, ainsi que la communication. Il n'en reste pas moins qu'il est important de ne pas oublier ni reporter la mission de soutien au développement et à l'éducation. Cet article montre comment les approches basées sur la communication corporelle, la stimulation basale ainsi que l'éducation avec ForMat peuvent être adaptées aux conditions particulières que nous connaissons actuellement.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-05-05

Romain Lanners (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7-8), 48-56.

Une élève indigène sans difficulté d'apprentissage d'un canton alpin a plus de chances de fréquenter une classe ordinaire de l'école obligatoire qu'un élève sans passeport suisse et ayant des besoins éducatifs particuliers. Cet article examine l'équité éducative sur la base des statistiques de formation suisses actuelles et met en évidence les moyens de promouvoir l'inclusion scolaire, tels que la transformation des écoles spécialisées en centres de compétence, la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-06

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 – Recherches sur le polyhandicap



Illustration : Peggy Adam

Thania Corbeil

Soutenir l'apprentissage de l'élève polyhandicapé : comment relever les défis ?

Résumé

Comment l'enseignant peut-il voir l'élève polyhandicapé au-delà de ses difficultés afin de repérer ses capacités ? Comment peut-il lui offrir des médiations pédagogiques qui tiennent compte de ses capacités afin de rendre accessible le but de l'apprentissage ? Cet article explore ces deux défis et propose un dispositif d'observation assistée par la vidéo et partagée entre plusieurs acteurs comme piste pour aider à les surmonter.

Zusammenfassung

Wie gelingt es einer Lehrperson, bei einer Schülerin oder einem Schüler mit Mehrfachbehinderung die Fähigkeiten jenseits der Beeinträchtigungen zu erkennen ? Wie kann die Lehrperson für diese Schülerinnen und Schülern angepasste Lernvoraussetzungen schaffen, damit die Lernziele erreichbar werden ? Der Artikel geht diesen beiden Fragen nach und stellt als möglichen Lösungsansatz ein spezielles, von Videoaufnahmen gestütztes und unter mehreren Akteurinnen und Akteuren aufgeteiltes Beobachtungsverfahren vor.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-01

Apprendre est une activité naturelle qui se produit en de nombreuses occasions quotidiennes. Tous les êtres humains apprennent, tous les jours, et ce, tout au long de la vie. En contexte scolaire, l'apprentissage ne pourrait être isolé de l'enseignement. Ce sont deux partenaires indissociables entre lesquels une certaine harmonie règne et qui se peaufine au fur et à mesure que les partenaires apprennent à se connaître.

Cette harmonie peut s'établir plus difficilement lorsque l'un des partenaires présente un polyhandicap. Comme l'élève polyhandicapé présente une intrication de déficiences sur les plans cognitif, moteur, sensoriel, affectif et de la communication, auxquelles s'ajoutent d'importants problèmes de santé (Nakken et Vlaskamp, 2007), le processus d'« enseignement-apprentissage » se trouve souvent contrarié et achoppe sur plusieurs défis. Comment

dès lors l'enseignant peut-il soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé ?

Le défi de voir au-delà de ses difficultés

Faire la connaissance d'un élève polyhandicapé, c'est d'abord faire une première rencontre avec cet autre si étrangement différent de soi. Cette première rencontre passe par un premier regard, lequel se pose sur les aspects visibles de l'autre. La difformité de son corps, ses mouvements saccadés, ses gestes maladroits et ses sons grinçants sont quelques images qui constituent le « rapport spontané » (Saulus, 2007) qui s'établit entre l'enseignant et son élève. Ce rapport spontané met en avant « l'extrême » de l'autre dans sa pauvreté, sa dépendance, et vulnérabilité (Saulus, 2007). Ce rapport n'est pas sans conséquence dans la relation pédagogique, car il conduit l'enseignant à

poser un regard orienté vers les déficits de l'élève polyhandicapé. Pour voir au-delà des difficultés, l'enseignant doit transformer son regard afin « de penser le *capable* » (Ebersold, 2006). Penser le capable, c'est reconnaître en amont que tous les enfants, sans exception, ont des capacités. Cela suppose donc de considérer chez l'élève ses moindres gestes, sourires, cris, mimiques comme étant une initiative de sa part pour « faire », pour « dire », pour « comprendre », pour « jouer ».

***Pour voir au-delà des difficultés,
l'enseignant doit transformer son regard
afin « de penser le capable ».***

Enseigner à l'élève polyhandicapé amène inévitablement l'enseignant à vivre des doutes et des incertitudes. Comme les capacités de l'enfant polyhandicapé se dévoilent par des réactions qui se manifestent dans l'infiniment petit, celles-ci peuvent facilement passer inaperçues ou ne pas être décodées avec justesse. Par exemple, une même réaction peut prendre des sens différents : le rire peut être à la fois une manifestation de joie et de douleur. Le sens des réactions n'est donc pas donné *a priori*, il se doit d'être construit. Or, cette construction de sens n'est pas toujours correcte, car l'enseignant ne dispose d'aucun repère précis. Les capacités de l'élève se présentent à lui tel un fil d'Ariane qu'il doit dénouer. Pour autant, l'enseignant doit donner de la valeur à ce qu'il voit chez l'élève. En prenant le risque de donner du sens aux réactions de l'élève, comme si elles étaient intentionnelles et significatives, l'enseignant lui envoie un message particulier : celui d'être une personne à part entière qui a une manière singulière d'être au monde (Moussy et al., 2008).

Le défi de voir au-delà des difficultés se pose avec la question du temps, car la durée et le rythme des activités d'apprentissage qui servent ordinairement de repères temporels dans une classe ne trouvent pas toujours d'écho lorsqu'il s'agit d'enseigner à l'élève polyhandicapé. Pensons à cet élève qui dort au moment même où l'enseignant s'apprête à débiter une activité pédagogique ou encore à cet autre élève qui n'a pas l'occasion d'amorcer une réponse avant que l'enseignant « fasse » à sa place. Les capacités de l'élève polyhandicapé ne s'expriment pas toujours de façon spontanée. Par conséquent, elles peuvent facilement échapper au regard de l'enseignant si ce dernier ne s'ajuste pas au temps de l'élève. Cela implique d'apprendre à observer en supportant l'attente et le silence. Observer l'élève polyhandicapé demande une attention de tous les instants. Il faut savoir tirer parti de ces moments où rien ne semble se passer, mais qui sont particulièrement riches pour découvrir des capacités insoupçonnées (Corbeil & Normand-Guérrette, 2011).

Pour que puissent se dévoiler les capacités de l'élève, l'enseignant doit placer ce dernier dans des conditions d'émergence possible. Il doit lui permettre d'appréhender de différentes manières son environnement en mettant le monde à sa portée puisque l'élève polyhandicapé a peu de possibilités de l'explorer activement s'il est livré à lui-même. Pour rendre accessible cet environnement et, par conséquent, que soit possible l'apprentissage, l'enseignant doit mettre en place des médiations pédagogiques.

Les enjeux des médiations pédagogiques

Pour mieux comprendre les enjeux des médiations pédagogiques comme soutien à l'apprentissage, tentons de construire le sens à donner à cette notion lorsqu'elle s'inscrit dans une situation de polyhandicap. Selon Raynal et Rieunier (2012), la « médiation » consiste en l'« ensemble des aides qu'une personne peut offrir à une autre en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque » (p. 314).

En faisant référence à « l'ensemble des aides », ces auteurs désignent une vaste réalité. Selon eux, ces aides peuvent être le langage, l'affectivité, les produits culturels, les situations, les relations de même que les normes sociales. Meirieu (1987) contribue à allonger cette liste en soulignant que ces aides peuvent prendre la forme d'objets et de ressources mis à la disposition de l'apprenant, de conditions d'apprentissage mises en place, du matériel et des structures disponibles dans l'environnement. Merri et Vannier (2008) soulignent également que les aides peuvent être d'ordre relationnel et s'inscrire plus largement au sein de la relation enseignant-élève. Il n'y a donc pas une seule forme d'aide possible, mais bien plusieurs. Par conséquent, « LA » médiation permettant de soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé en toutes circonstances, en tous lieux, en présence de qui que ce soit, n'existe pas. Trouver des médiations adaptées à chaque élève s'inscrit dans un processus itératif et continu où il s'agit de réfléchir à la manière dont l'enfant utilise l'aide offerte.

« Offrir », renvoie à l'idée de mettre les médiations à la disposition de l'élève de sorte que ce dernier ait la possibilité d'y

avoir recours ou non. Cela veut dire que l'élève peut accepter ou refuser les médiations offertes. Or, en situation de polyhandicap, il n'est pas simple de comprendre si l'élève n'agit pas, car il refuse l'aide, ou s'il n'a pas encore agi parce que le délai de sa réponse est long (temps de latence). Malgré les incertitudes, offrir l'opportunité à l'élève polyhandicapé d'effectuer un choix ouvre la voie pour favoriser son autodétermination. Soutenir l'autodétermination de l'élève polyhandicapé nécessite que l'enseignant mette en place les conditions pour rendre accessible l'environnement afin que l'élève puisse y jouer un rôle actif.

Offrir l'opportunité à l'élève polyhandicapé d'effectuer un choix ouvre la voie pour favoriser son autodétermination.

Afin de « rendre accessible l'environnement », l'enseignant doit s'assurer que l'élève bénéficie du soutien nécessaire pour le comprendre et pour agir sur lui. L'enseignant portera alors attention au positionnement du corps de l'élève, à son niveau d'éveil, aux stimuli présents ou non dans l'environnement. Il tiendra compte de certaines stratégies éducatives qui permettent d'optimiser l'apprentissage. À cette fin, il utilisera des contextes d'apprentissage signifiants, il modulera la complexité des tâches, il attirera et maintiendra l'attention de l'élève, il soutiendra sa motivation, il proposera des contextes diversifiés dans lesquels consolider ses apprentissages (MELS, 2011). Bien que ces stratégies se montrent pertinentes et efficaces dans l'enseignement auprès de l'élève polyhandicapé, elles ne sauraient l'être si l'objet d'apprentissage n'est pas à la portée de l'élève, c'est-à-dire

si celui-ci ne se situe pas dans sa zone proximale de développement (ZPD). Pour délimiter cet espace, il s'agit pour l'enseignant de repérer le niveau actuel de l'élève afin de proposer des activités qu'il ne peut réaliser seul, mais qui deviennent accessibles grâce à l'aide de l'adulte (Vygotski, 1997).

L'accessibilité du « savoir » nécessite de se questionner sur les finalités poursuivies par les aides offertes, car c'est avant tout pour tendre vers un but d'apprentissage (lui-même en lien avec le projet éducatif de l'élève) qu'elles doivent s'inscrire. L'enseignant doit être en mesure de répondre à la question suivante : comment cette médiation contribuera-t-elle à atteindre le but de l'apprentissage ? Répondre à cette question ne signifie pas pour autant de devoir s'y tenir à tout jamais. Apprendre est un processus qui nécessite des ajustements en cours de route. Par conséquent, les médiations se doivent d'être flexibles afin qu'elles puissent s'ajuster, se transformer, se renouveler au cours du processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les médiations mises en place auprès de l'élève polyhandicapé ne peuvent être proposées qu'à la suite d'un processus réflexif. Ce processus peut être soutenu par l'utilisation d'un dispositif d'observation assistée par la vidéo et partagée entre plusieurs acteurs.

L'importance de l'observation

Les défis posés précédemment pour découvrir les capacités de l'élève polyhandicapé et proposer des médiations permettant de soutenir ses apprentissages confrontent quotidiennement l'enseignant à l'acte d'observer. Il existe diverses approches de l'observation (Berthiaume, 2016). Dans le cadre de notre étude doctorale (Corbeil, 2016), nous avons mis à l'essai un dispositif qui re-

posait sur trois approches de l'observation : « participante », « assistée » par la vidéo et « partagée » entre plusieurs acteurs. La prochaine partie s'intéresse à ce dispositif pour montrer qu'il représente une piste intéressante pour mieux repérer les capacités de l'élève polyhandicapé et proposer des médiations adaptées.

L'observation participante pour être au plus près de l'élève polyhandicapé

L'observation en situation peut être définie comme « un outil de collecte de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein de groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent » (Martineau, 2005, p. 6). Si l'observateur n'est plus le chercheur, mais bien l'enseignant, l'observation en situation implique que ce dernier observe et intervienne auprès de l'élève. En ce sens, l'observation en situation permet de voir et d'entendre le plus fin détail, car elle donne la possibilité d'observer l'élève polyhandicapé en étant au plus près et permet de partager des moments de son quotidien en y participant. La richesse et la pertinence de l'observation en situation font cependant naître certains risques.

En portant attention aux détails, le chercheur (ici, l'enseignant) peut faire preuve d'une attention trop sélective risquant de lui faire perdre de vue la globalité de la situation (Martineau, 2005). En tentant de comprendre le sens à donner à un sourire ou aux mouvements des yeux d'un élève polyhandicapé, l'enseignant peut perdre de vue d'autres situations qui se déroulent au même moment dans la classe, lesquelles pourraient représenter des clés de compréhension. Par ailleurs, l'enseignant doit être avisé que la lecture qu'il fait

de la situation passe à travers des lunettes teintées de son expérience professionnelle, de ses valeurs et de ses convictions. Autant le dire, la neutralité n'existe pas dans l'observation participante et la subjectivité fait partie prenante de l'activité. Or, plutôt que de considérer ces faits comme des limites, ils peuvent se présenter comme des avantages pour observer l'élève polyhandicapé. En n'enfermant pas l'observation dans l'objectivité et l'évidence (« il pleure, donc il ressent de la douleur », « il sourit, donc il est content »), elle permet d'aller à la rencontre de l'élève en « laissant venir » ce qui va se présenter et en accueillant l'inattendu.

L'observation assistée par la vidéo pour la micro-observation et la micro-analyse

L'observation assistée est une approche de l'observation qui permet l'utilisation d'un outil pour consigner ou enregistrer les observations (Berthiaume, 2016). Les avantages de recourir à la vidéo apparaissent nombreux considérant les possibilités qu'elle offre sur le plan de la micro-observation et de la micro-analyse pour repérer les plus subtiles réactions des élèves. Imaginons ce que donne à voir une courte séquence vidéo d'à peine 20 secondes qui se déroule au sein d'une classe d'élèves polyhandicapés. Non seulement il y a l'interaction entre l'enseignant et l'élève et par le fait même, leurs réactions, mais il y a aussi tout ce qui peut influencer ces réactions : le rire d'un autre élève ou un éternuement, le son d'une porte qui grince, la lumière qui entre dans la classe et qui peut nuire à la vision des élèves, etc. Il ne faut pas voir ces éléments comme étant juxtaposés les uns aux autres, car le plus souvent, c'est dans leur simultanéité qu'ils s'ob-

servent ou s'entendent. Le recours à la vidéo offre l'avantage de pouvoir capter cette complexité pour mieux la comprendre. Le fait que la vidéo permette de revoir les mêmes réactions autant de fois que l'enseignant le souhaite offre l'avantage de découvrir des éléments qu'il n'avait pas pu voir sur le terrain ou auxquels il n'avait pas prêté de sens initialement. La vidéo rend alors possible une analyse très fine et détaillée et celle-ci peut être enrichie si l'observation est croisée entre plusieurs regards.

L'observation apparaît une voie incontournable pour aider à surmonter ces défis.

L'observation « partagée » pour confronter les points de vue de plusieurs acteurs et construire un sens partagé

L'observation « partagée » se veut un moment pour croiser les regards de différents acteurs (professionnels, parents, fratrie et parfois, l'élève polyhandicapé) qui gravitent autour de l'enfant. Ce partage permet de mettre en commun les doutes, non pour trouver une « vérité », mais pour tenter de dégager le sens de ce qui est observé. C'est donc à travers la convergence et la divergence des hypothèses interprétatives qu'il est possible de donner un sens aux réactions observées. Or, il ne suffit pas de réunir tous les acteurs devant des enregistrements vidéo pour que se coconstruise un sens partagé. Certaines conditions doivent être réunies pour qu'il y ait co-construction : créer un climat de confiance entre les acteurs, favoriser les rapports égalitaires et mettre à profit l'expertise détenue par chacun (Corbeil, 2016). En milieu scolaire, ces conditions ne sont pas toujours réunies et

sont souvent mises à mal, mais il importe de travailler à créer cette dynamique considérant son importance pour soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé.

Pour conclure

Soutenir les apprentissages de l'élève polyhandicapé nécessite que l'enseignant relève des défis complexes: voir au-delà des difficultés de l'élève pour repérer ses capacités et proposer des médiations adaptées à celles-ci afin de rendre accessible le but de l'apprentissage. L'observation apparaît une voie incontournable pour aider à surmonter ces défis, en particulier, si cette observation se veut: *participante* pour être au plus près de l'élève; *assistée* par la vidéo pour permettre une analyse très fine et détaillée; et *partagée* pour multiplier les regards et co-construire le sens de ce qui est observé.

Références

- Berthiaume, D. (2016). *L'Observation de l'enfant en milieu éducatif* (2^e éd). La Chenelière.
- Corbeil, T. (2016). *Relevé le pari de l'éducabilité de l'élève polyhandicapé: l'émergence d'un accompagnement* [Thèse de doctorat non publiée]. Université du Québec à Montréal.

- Corbeil, T., & Normand-Guérrette, D. (2011). Analyse de pratique assistée par vidéo pour l'enseignement aux élèves polyhandicapés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 13-21.
- Ebersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 22, 37-39.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment?* ESF.
- Merri, M., & Vannier, M. P. (2008). Enrôlement et dévolution dans des classes d'adolescents en difficulté. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 129-143.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, hors-série (2), 5-17.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (MELS). (2011). *Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde*. Les Publications du Québec.
- Moussy, B., Castaing, T., Chokler, M., Creuzet, F., Gras-Philibert, L., Plivard, C., & Wolf, C. (2008). *L'approche d'Emmi Pickler confrontée au polyhandicap*. CESAP Formation.
- Nakken H., & Vlackamp C. (2007). A Need for a taxonomy for profound intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 4(2), 83-87.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. ESF.
- Saulus, G. (2007). La clinique du polyhandicap comme paradigme des cliniques de l'extrême, *Champ psy*, 1(45), 125-139.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La dispute.



Dre Thania Corbeil
Professeure en adaptation scolaire et sociale
et responsable de la formation pratique
Directrice du comité modulaire en enseignement en adaptation scolaire et sociale
Unité départementale des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski
Thania_corbeil@uqar.ca

Juliane Dind et Lorette Thiévent

Les curricula pour apprenants polyhandicapés : un outil au service de l'enseignement ?

Résumé

Les curricula sont des programmes d'enseignement ou plans d'études qui prescrivent le parcours éducatif d'un groupe d'apprenants partageant des caractéristiques communes. Ceux qui ont été créés pour les apprenants polyhandicapés sont fondés sur des visions et orientations conceptuelles différentes. Toutefois, les principaux domaines d'apprentissages prioritaires qu'ils recensent sont les mêmes. L'appui sur ces curricula peut constituer une ressource précieuse pour assurer que les projets éducatifs individualisés soient suffisamment vastes et exhaustifs. Il convient toutefois de les utiliser en adaptant toujours les objectifs d'apprentissage aux besoins spécifiques de chaque apprenant polyhandicapé.

Zusammenfassung

Curricula sind Lehrprogramme oder Lehrpläne, die für alle Lernenden gleiche Bildungswege vorschreiben. Für Lernende mit Mehrfachbehinderung gibt es Curricula, die auf unterschiedlichen Visionen und konzeptuellen Ausrichtungen basieren, jedoch bleiben die Lernbereiche grundsätzlich gleich. Curricula können eine wertvolle Ressource sein, um im Rahmen von individuellen pädagogischen Projekten eine ausreichende Breite und Vielfalt sicherzustellen. Allerdings sollten bei ihrer Anwendung die Lernziele immer den spezifischen Bedürfnissen jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin mit Mehrfachbehinderung angepasst werden.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-09-02

Introduction

Toute personne en situation de handicap a droit à l'éducation et à la formation dans la majeure partie des pays européens, y compris les personnes polyhandicapées (Petitpierre & Rolfo, 2019). Au cours de ces vingt dernières années, des curricula, c'est-à-dire des programmes d'enseignement adaptés, ont été mis au point pour ce

groupe d'élèves aux besoins si particuliers. Le curriculum ne doit pas être confondu avec le projet éducatif individualisé (PEI), un « support défini sur mesure, qui fixe les contenus d'apprentissage d'un apprenant singulier en tentant de respecter ses spécificités personnelles » (Petitpierre & Rolfo, 2019, p. 83). Il faut plutôt inscrire curriculum et PEI dans un processus (Figure 1).

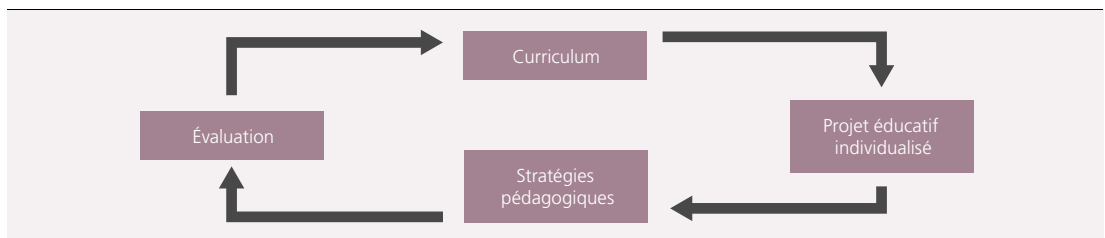


Figure 1 : Processus pédagogique

Le curriculum prescrit les priorités de l'intervention pédagogique, sur lesquelles le PEI va être construit, qui à son tour influence les stratégies d'enseignement privilégiées pour soutenir ces apprentissages, lesquelles influencent finalement le type d'évaluation approprié pour mesurer la progression de l'apprenant dans ses apprentissages. Dans les faits, il est souvent difficile de séparer le *quoi* (le contenu), le *comment* (la manière dont le contenu est enseigné) et les *résultats évalués* (le produit), car le curriculum, la pédagogie et l'évaluation sont fortement interconnectés (Lawson et al., 2015). En réalité, l'évaluation devrait se faire main dans la main avec le curriculum qui est proposé aux élèves : si le curriculum est approprié et rencontre les besoins des élèves, la progression des élèves devrait être claire et mesurable. Ainsi, l'accès à un curriculum de qualité, qui est un droit fondamental y compris pour l'apprenant polyhandicapé, est de grande importance. Un curriculum est de qualité si le choix des domaines d'apprentissage est *vaste et exhaustif*, et si la taille de ces domaines est *équilibrée* (Curriculum and Qualifications Group, 2006).

Les enjeux sous-jacents à l'élaboration des curricula

Les visions véhiculées dans les curricula reflètent la nature des connaissances, des théories de l'apprentissage, des valeurs culturelles, et les besoins des élèves, sur lesquels ils sont fondés. Dans le mouvement actuel vers une meilleure inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, il existe un dilemme entre le souhait, d'un côté, d'inclure ces élèves dans le curriculum « ordinaire » (*mainstream*) afin de leur permettre d'accéder à un apprentissage inclusif et, d'un autre côté, le souci qu'ils aient accès à un curriculum approprié, adapté à leurs besoins. Autrement dit, une tension entre curriculum *commun* (à tous les élèves) et curriculum *spécifique* (à un groupe d'élèves à besoins éducatifs particuliers) (Imray & Hinchcliffe, 2014; Lawson et al., 2015; Norwich & Lewis, 2007).

Norwich et Lewis (2007) ont mis en évidence les cinq options possibles dans l'élaboration d'un curriculum, étendues sur un continuum qui irait du « tout inclusif » (option 1) au « tout spécialisé » (option 5; voir Tableau 1).

Option	Buts / principes généraux	Domaines d'apprentissage	Objectifs du programme	Stratégies d'enseignement
1	Communs	Communs	Communs	Communes
2	Communs	Communs	Communs	Communes ou différentes
3	Communs	Communs	Différents	Différentes
4	Communs	Différents	Différents	Différentes
5	Différents	Différents	Différents	Différentes

Tableau 1 : Options possibles dans l'élaboration d'un curriculum

La première, la deuxième et la dernière option ne sont plus d'actualité dans les discussions actuelles au sujet des apprentissages des élèves polyhandicapés. D'habitude, ce sont les options 3 et 4 qui sont privilégiées. Dans ces deux options, les buts/principes généraux sont communs à tous les curricula :

- fixer des défis pédagogiques *pertinents* (situés dans la zone proximale de développement de l'élève);
- répondre aux besoins d'apprentissage *variés* des élèves;
- surmonter les *obstacles potentiels* à l'apprentissage.

En revanche, le débat porte sur les domaines d'apprentissage prioritaires: doivent-ils être communs à ceux du curriculum ordinaire ou spécifiques? Les curricula pour apprenants polyhandicapés basés sur les matières et connaissances scolaires optent pour l'option 3, c'est le cas du *PER-EDISP: adaptation du Plan d'Etudes Romand pour les enfants avec une DI Sévère/Profonde ou un Polyhandicap* (Rodi, 2013). Les autres curricula privilégient la spécialisation des domaines d'apprentissage. On en recense deux catégories principales:

1. les curricula basés sur une *approche développementale*, qui s'appuient sur la séquence développementale typique, tels que *Routes for Learning* (Routes for Learning Advisory Group, 2020);
2. les curricula basés sur une *approche fonctionnelle*, où le choix des apprentissages est fait plutôt selon la fonctionnalité des habiletés à enseigner, c'est-à-dire leur importance et leur utilité au quotidien. C'est le cas de la « *Mallette pédagogique pour l'accompagnement des personnes adultes avec un polyhandicap ou une déficience intellectuelle sévère* » (Petitpierre, 2014), du « *Programme éducatif destiné*

aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde » (Éducation et enseignement supérieur Québec, 2020), ou du « *South Lanarkshire Framework for Supporting Pupils with Severe and Profound Learning Needs* » (South Lanarkshire Council, 2015).

L'accès à un curriculum de qualité, qui est un droit fondamental y compris pour l'apprenant polyhandicapé, est de grande importance.

Chaque type de curriculum a ses avantages et inconvénients. Les curricula adaptés de plans d'études ordinaires négligent certaines dimensions du fonctionnement et ne proposent par conséquent pas une vision holistique des besoins de la personne. Les curricula spécialisés perdent, quant à eux, le lien avec les plans d'études ordinaires et rendent plus difficile la participation aux classes ordinaires de ces élèves (Maes, 2020; Petitpierre & Squillaci, 2020).

Nous avons voulu vérifier si ces différences conceptuelles avaient une incidence sur les contenus d'apprentissage prioritaires identifiés dans ces curricula: diffèrent-ils fondamentalement ou, au contraire, certains domaines sont-ils transversaux, d'un curriculum à l'autre? Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse comparative des domaines d'apprentissage prescrits au sein des trois curricula basés sur une approche fonctionnelle précédemment cités, et dans le curriculum basé sur les matières scolaires (le PER-EDISP)¹.

¹ Analyse réalisée dans le cadre d'un travail de Bachelor en pédagogie spécialisée: Thiévent, L. (2020). *Les contenus d'apprentissage prioritaires pour les personnes polyhandicapées*. Université de Fribourg.

Domaines prioritaires dans les curricula

Bien que ces curricula soient structurés différemment les uns des autres, et que les termes employés varient parfois pour nommer un même domaine, des domaines d'apprentissage communs sont identifiables. Ils sont listés dans le tableau 2, de même que les termes y correspondant, tels qu'utilisés dans les curricula.

À l'intérieur de chacun des domaines prioritaires, les curricula répertorient plusieurs sous-domaines. Nous avons procédé à l'analyse comparative de ces sous-domaines dans l'un des six domaines prioritaires, afin de vérifier si un certain consensus peut être également dégagé à ce niveau-là. Les sous-domaines de la communication identifiés dans les curricula sont listés et illustrés dans le tableau 3.

Domaines prioritaires communs	Noms des domaines dans les curricula
Cognition	Habiletés intellectuelles Comportement adaptatif : pôle conceptuel S'adapter à son environnement Littéracie Numératie Mathématiques et sciences de la nature S'engager dans les activités de son milieu
Communication	Comportement adaptatif : pôle social Communiquer efficacement avec son entourage Langage et communication
Fonctionnement sensorimoteur	Habiletés sensorimotrices Agir efficacement sur le plan sensorimoteur Habiletés physiques Corps et mouvement Développement sensorimoteur
Soins	Soins et maintien de la santé Santé et bien-être Autonomie et indépendance Comportement adaptatif : pôle pratique
Interactions sociales	Comportement adaptatif : pôle social Interagir avec son entourage Communication sociale et interaction Socialisation
Affectivité	Habiletés affectives Exprimer adéquatement ses besoins et ses émotions Affectivité

Tableau 2 : Domaines communs dans les divers curricula

Sous-domaines	Exemples d'objectifs issus des curricula
Habiletés expressives : <i>Produire des messages</i> Habiletés d'initiation <i>Vouloir communiquer</i>	Babiller en réponse à des vocalisations ou verbalisations d'autres personnes Vocaliser ou chercher un contact physique pour initier une interaction Utiliser un mode d'expression approprié Utiliser un code oui/non
Habiletés réceptives : <i>Comprendre des messages</i> <i>Habiletés de réponses</i>	Réagir en cessant son activité/action lorsque le partenaire de communication dit « non » Montrer une compréhension du lien entre un objet de référence et l'événement qui y est lié Appliquer des consignes Manifester une sensibilité à la communication non verbale (intonation, mimiques)
Interactions : <i>Habiletés prosociales</i> <i>Usages sociaux</i> <i>Entrer en relation avec différentes personnes</i> <i>Suivre les règles de vie de groupe</i> <i>Manifester de l'intérêt pour la vie de groupe</i>	Établir un contact visuel pendant l'interaction Partager l'attention conjointement sur un objet ou une activité avec autrui Participer à un jeu de groupe Prendre son tour dans l'interaction

Tableau 3 : Domaine de la communication

L'analyse du contenu de chaque domaine prioritaire dans les curricula est précieuse pour en connaître les habiletés sous-jacentes constitutives. Cette analyse peut faciliter la formulation dans les PEI d'objectifs intermédiaires, alors que les exemples d'objectifs constituent une source d'inspiration pour formuler des objectifs spécifiques d'apprentissage.

Conclusion

Six domaines ont pu être identifiés comme prioritaires dans ces curricula : la cognition, la communication, le fonctionnement sensorimoteur, les soins, les interactions sociales et l'affectivité. Ces domaines sont également cités dans les ouvrages de référence concernant les tenants et aboutis-

sants de l'enseignement proposé aux apprenants polyhandicapés (Imray & Hinchcliffe, 2014; Lacey et al., 2015). Une vue d'ensemble des aptitudes, limites, besoins d'assistance et centres d'intérêt de tout apprenant polyhandicapé devrait être réalisée dans ces domaines à l'aide d'évaluations régulières, afin de fixer les objectifs d'apprentissage à court, moyen et long terme. Ainsi, l'appui sur un ou plusieurs curricula au sein des structures scolaires spécialisées et établissements pour adultes polyhandicapés peut-il servir de cadre de référence pour baliser les interventions prioritaires. Les curricula contiennent en outre de nombreuses et précieuses indications sur les différentes stratégies pédagogiques à privilégier avec

ce public singulier, ainsi que sur le déroulement des évaluations. Ils proposent également des supports et outils d'apprentissage, ainsi que des références bibliographiques pour approfondir certaines thématiques.

Cependant, il convient d'utiliser de manière réfléchie les curricula. Ces derniers ne doivent pas être suivis à la lettre, les objectifs et stratégies choisis devant être toujours adaptés aux besoins spécifiques de chaque apprenant, et faire sens dans leur contexte de vie. L'utilisation de progressions pédagogiques ne doit pas non plus enfermer les apprenants dans la nécessité de passer à telle ou telle nouvelle étape – qui ne sera pas forcément appropriée pour chacun (Maes, 2020; Petitpierre & Rolfo, 2019). De plus, le processus d'apprentissage ne devrait pas être considéré comme un processus linéaire de progrès, mais inclure également le transfert de compétences existantes dans d'autres situations, une diminution des soutiens dans certaines activités, ou encore une augmentation de la participation active de l'apprenant, voire l'entretien des compétences en cas de trouble évolutif (Maes, 2020).

Il serait judicieux que les établissements accueillant des apprenants polyhandicapés qui voudraient créer leur propre curriculum s'inspirent des curricula existants, en connaissant le cadre conceptuel sur lequel ils sont basés, ainsi que leurs avantages et inconvénients. L'essentiel est de garder à l'esprit que « nous devons aménager le curriculum pour qu'il s'adapte à l'apprenant plutôt que d'aménager l'apprenant pour qu'il s'adapte au curriculum » (Imray & Hinchcliffe, 2014, p. 29). La réflexion sur le contenu du curriculum doit constituer un agitateur stimulant au sein des équipes, afin qu'il réponde aux besoins des apprenants polyhandicapés qu'elles accom-

pagnent et permette d'étendre leur accès aux apprentissages (Lawson et al., 2015).

Références

- Curriculum and Qualifications Group. (2006). *Routes for Learning. Assesment materials for learners with profound learning difficulties and additional disabilities*. Welsh Assembly Government.
- Éducation et enseignement supérieur Québec. (2020). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde. Programme de formation de l'école québécoise*.
- Imray, P., & Hinchcliffe, V. (2014). *Curricula for Teaching Children and Young People with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties*. Routledge.
- Lacey, P., Ashdown, R., Jones, P., Lawson, H., & Pipe, M. (Eds.). (2015). *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties*. Routledge.
- Lawson, H., Byers, R., Rayner, M., Aird, R., & Pease, L. (2015). Curriculum models, issues and tensions. In P. Lacey, R. Ashdown, P. Jones, H. Lawson, & M. Pipe (Eds.), *The Routledge Companion to Severe, Profound and Multiple Learning Difficulties* (pp. 233-245). Routledge Companions.
- Maes, B. (2020). De l'éducation des élèves présentant un polyhandicap. *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusive*, (88), 121-134.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. <https://doi.org/10.1080/00220270601161667>
- Petitpierre, G. (2014). *Mallette socio-pédagogique pour l'accompagnement des personnes adultes avec un polyhandicap ou une déficience intellectuelle sévère*. Lausanne : Fondation Eben-Hézer ; Fribourg :

Université de Fribourg : Genève : Université de Genève.

Petitpierre, G., & Rolfo, A. (2019). Les interventions éducatives dans le champ du polyhandicap. In P. Brun & D. Mellier (Eds.), *12 interventions en psychologie du développement* (pp. 16-31). Dunod.

Petitpierre, G., & Squillaci, M. (2020). Pédagogie et polyhandicap: quels enjeux et conditions pour l'apprentissage de la personne polyhandicapée? *La Nouvelle Revue Éducation et Société Inclusive*, (88), 51–65.

Rodi, A. (2013). *Projet «PER-EDISP». Projet d'adaptation du Plan d'Etude Romand pour les élèves ayant une déficience intellectuelle sévère/profonde ou un polyhandicap.*

Routes for Learning Advisory Group. (2020). *Routes for Learning: Guidance*. Welsh Government.

South Lanarkshire Council. (2015). *The South Lanarkshire Framework for Supporting Pupils with Severe and Profound Learning Needs. Curriculum for excellence*. Education Resources.



Dre Juliane Dind
Lectrice et chercheuse
Département de Pédagogie Spécialisée,
Université de Fribourg
Directrice du Petit Conservatoire du
Polyhandicap
juliane.dind@unifr.ch



Lorette Thiévent
Éducatrice spécialisée
Fondation les Perce-Neige
lorette.thievent@unifr.ch

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
3/2021, septembre 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
cspss@cspss.ch, www.cspss.ch

Rédaction et production

Contact: redaction@cspss.ch
Responsable: Romain Lanners
Rédaction: François Muheim, Melina Salamin
Coordination du dossier: Juliane Dind
Documentation et relecture: Géraldine Ayer
Layout: Werd & Weber Verlag AG

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour le n°1, mars 2022: 1^{er} novembre 2021
Pour le n°2, juin 2022: 1^{er} février 2022

Annonces

annonces@cspss.ch
Prix: dès 220.– TVA exclue
Tarifs et infos: www.cspss.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)

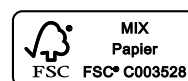
Reproduction

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.cspss.ch/revue



Chloé Aguet et Anne Rolfo

Soutenir les apprentissages de la personne polyhandicapée dans le domaine du fonctionnement visuel

Résumé

Cet article aborde la problématique des troubles visuels chez les personnes polyhandicapées et la manière dont ils peuvent interagir avec les autres domaines du développement, en particulier avec les troubles de la posture et du tonus. Des besoins spécifiques en découlent en termes de stimulations, de soutiens aux apprentissages et d'adaptations de l'environnement. Des pistes de travail et des exemples issus de la pratique sont proposés pour améliorer la vision fonctionnelle et la participation de ces personnes.

Zusammenfassung

Der Artikel behandelt die Frage von Sehbeeinträchtigungen bei Menschen mit Mehrfachbehinderung und wie diese Beeinträchtigungen mit anderen Entwicklungsbereichen – insbesondere mit Störungen von Haltung und Tonus – interagieren können. Damit verbunden sind spezifische Bedürfnisse bezüglich Stimulation, Unterstützung beim Lernen und Anpassung an das Umfeld. Es werden Arbeitsvorschläge und Beispiele aus der Praxis vorgestellt, die das funktionelle Sehen und die Teilhabe der betroffenen Personen verbessern können.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-03

Introduction

Une grande partie des personnes polyhandicapées, 85 % selon Roemer et al. (2018), présente des troubles visuels qui génèrent des difficultés sur le plan du développement, de l'apprentissage, de la communication et impactent leur participation dans la vie quotidienne. Les troubles visuels limitent les expériences et compliquent l'accès aux informations (Nijs et al., 2019). Ces difficultés sont pourtant fréquemment négligées, car d'autres problèmes de santé sont prédominants.

Les personnes polyhandicapées peuvent présenter diverses atteintes visuelles engendrant notamment une acuité visuelle limitée et/ou un champ visuel déficitaire (Ney & Clenet, 2014). Les mouvements oculaires sont fréquemment touchés, par exemple en cas de strabisme ou de nystagmus. On distingue deux principaux types d'atteintes vi-

suelles dans le polyhandicap: les atteintes d'origine oculaire et les atteintes d'origine cérébrale. Par ailleurs, les deux types d'atteintes peuvent coexister chez une même personne. Les atteintes d'origine oculaire concernent l'œil (cataracte, décollement de la rétine, glaucome, etc.). Les déficiences visuelles d'origine cérébrale entraînent des difficultés pour traiter et intégrer les informations visuelles ainsi que des variations fréquentes de la vision fonctionnelle (Good et al., 2001; Levy, 2009; Nijs et al., 2019). Elles peuvent conduire une personne à percevoir un objet à un moment donné et à ne pas le percevoir à un autre moment ou à interpréter ou localiser de manière erronée ce qu'elle voit.

Le fonctionnement visuel devrait systématiquement être exploré dans cette population. L'évaluation de la vision fonctionnelle permet d'analyser et de trouver des pistes de compréhension sur la manière

Vignette illustrative d'un trouble visuel d'origine cérébrale

Au quotidien, Élise privilégie d'autres modalités sensorielles que la vision. Elle investit principalement le canal auditif et elle a besoin d'être stimulée pour utiliser sa vision. Il est régulièrement nécessaire de lui rappeler de regarder ou de rechercher avec ses yeux le stimulus, sinon elle fonctionne comme si elle ne voyait pas. Elle est pourtant capable de détecter un stimulus visuel, de le fixer et même de le suivre des yeux. Elle éprouve par ailleurs des difficultés à traiter les objets et les images : elle les perçoit, mais ne semble que très difficilement leur donner du sens. Elle confond, par exemple, une cuillère rouge avec une clé en plastique orange de même dimension. Elle a donc besoin d'expérimenter, de manipuler chacun des objets dans le contexte de la vie quotidienne (p. ex. manipuler une cuillère au moment du repas) pour progressivement en extraire des images mentales.

dont la personne utilise sa vision au quotidien. Une telle évaluation permet par la suite de procéder à des aménagements pour faciliter l'accès aux informations visuelles, en offrant un confort maximal à la personne (Levy, 2009). Cette évaluation permet par ailleurs de fournir des conseils sur la manière de stimuler la vision de la personne concernée. Il est indispensable que les résultats et les pistes de travail soient transmis à l'entourage familial et professionnel de la personne, pour la soutenir au quotidien.

Dans la suite de l'article, nous proposons quelques bonnes pratiques pour stimuler les apprentissages dans le domaine du fonctionnement visuel.

Tenir compte des liens étroits entre la posture, la motricité et la vision

La posture et la vision sont étroitement liées et ne peuvent se construire sans s'appuyer l'une sur l'autre. En effet, la vision constitue un soutien à la construction posturale, tout comme la posture sert d'étagage à l'instrumentation visuelle. La vision périphérique intervient dans le contrôle de la posture et des mouvements, car elle est sensible aux

modifications de l'environnement produites lorsque le sujet ou les objets bougent (sensibilité aux flux visuels). Elle se coordonne avec les sensations proprioceptives et vestibulaires. Elle participe à la construction cognitive de repères spatiaux qui permettent d'orienter les parties du corps dans l'espace et à l'élaboration du schéma corporel.

Chez la personne polyhandicapée, les troubles tonico-posturaux interfèrent négativement avec l'utilisation de la vision dont résultent des difficultés d'instrumentation des systèmes sensorimoteurs. La présence de déficits visuels d'origine oculaire et/ou cérébrale complexifie la situation. Il est important d'identifier ces interférences et d'organiser les soutiens posturaux, l'environnement et la présentation des stimuli visuels de manière à favoriser la régulation du tonus postural, une coordination efficiente de la vision et des mouvements ainsi que la construction des notions spatiales et la connaissance de l'objet. Trois éléments spécifiques au polyhandicap devraient, en outre, être pris en considération.

Le *déséquilibre de l'instrumentation du système visuel* constitue le premier élément. Il se manifeste par une asymétrie du

champ de détection périphérique, entre le haut et le bas du champ visuel (par rapport à l'axe horizontal du regard), par exemple en cas de persistance d'un schème tonique symétrique en extension ou, si c'est le schème tonique asymétrique qui domine, un déséquilibre entre les hémichamps visuels droit et gauche. Il importe de déterminer les conséquences de l'instrumentation particulière du système visuel sur la posture et les mouvements de la personne, d'en comprendre les causes et de définir une intervention qui permette une meilleure capacité d'action et de participation.

Lorsqu'un déficit visuel entravant la détection des stimuli est présent, des *compensations posturales* (2^e élément à considérer) spécifiques peuvent être développées par la personne polyhandicapée pour utiliser au mieux ses capacités visuelles. Par exemple, une acuité visuelle très réduite peut l'amener à rapprocher l'œil de la cible. En position assise, une posture en flexion peut en résulter. Une position de blocage du globe oculaire pour stabiliser l'image perçue, dans le cas d'un nystagmus, est compensée par une rotation de la tête ou de tout le corps, pour aligner le regard avec la cible. Un champ visuel restreint peut entraîner une rotation de la tête afin de pouvoir regarder devant soi lors de déplacements par exemple, ou d'accéder à des informations visuelles qui seraient inaccessibles sans cela. Ces positions particulières, à leur tour, entravent l'instrumentation du champ périphérique et peuvent donner lieu à des déformations physiques pathologiques.

Du fait de leurs importantes difficultés à contrôler leur posture, les personnes polyhandicapées ont un important besoin de *s'appuyer sur les flux visuels périphériques* (3^e élément) (Bullinger, 2011). L'utili-

sation de panneaux structurés (texture de type « Vichy ») procure un appui sur les flux visuels périphériques qui permet de réguler le tonus (Jacquier, 2010). Les réafférences fournies par les flux visuels lors d'un mouvement de l'enfant participent à la régulation tonico-posturale. Le système visuel périphérique induit en effet des réactions posturales d'alerte et d'orientation (Bullinger, 2011). Le recours aux flux visuels périphériques est d'autant plus bénéfique pour les personnes polyhandicapées qui ont subi des interventions orthopédiques durant leur croissance. En effet, les modifications physiques brusques causées par ces interventions se répercutent sur leur schéma corporel et la possibilité de mettre en œuvre les habiletés sensorimotrices préalablement acquises. Le recours aux flux visuels périphériques les aide à intégrer ces modifications corporelles dans leurs schèmes d'action.

Stabiliser la tête de la personne polyhandicapée

Les troubles du tonus exerçant une influence sur la fonction visuelle de la personne polyhandicapée, son positionnement est crucial, car il permet ou, au contraire, il entrave la libération du regard et l'augmentation des compétences visuelles. Lorsque la tenue de tête est difficile, le regard ne peut pas fixer harmonieusement. Il s'agit alors de prévoir une stabilisation de la tête à l'aide d'un moyen auxiliaire (Jacquier, 2010). Cette dernière peut toutefois limiter la possibilité, pour la personne, de compenser un champ visuel incomplet ou un passage de la ligne médiane difficile (Bullinger, 2011). C'est pourquoi le choix d'un appui-tête doit se faire sur la base d'évaluations les plus précises et exhaustives, en s'appuyant sur l'équipe pluridisciplinaire.

Variables	Difficultés rencontrées dans le polyhandicap	Aménagements et soutiens possibles
Lumière	Difficultés d'adaptation Éblouissement Photophobie Besoin de lumière accru	Éclairage général indirect, avec variateur Stores ou rideaux Privilégier les surfaces mates Éviter le contre-jour Visière et/ou verres filtrants de protection Éclairage direct orienté sur la tâche Respecter un délai d'adaptation au changement de luminosité
Contrastes	Sensibilité diminuée aux faibles contrastes	Augmenter les contrastes de tonalité (noir/blanc) Augmenter les contrastes de couleurs saturées Utiliser des contrastes inversés (clair/foncé) Verres filtrants spéciaux si indiqué
Grossissement	Acuité visuelle diminuée Fixation brève	Par rapprochement : utiliser un support réglable en hauteur et en inclinaison (plan incliné, lutrin) Par agrandissement de taille : de l'objet en 3D ; imprimé pour les pictogrammes et photos ; électronique sur écran Ajuster la distance de présentation
Correction optique	Défauts de réfraction	Lunettes correctrices selon prescription et indication relative à l'exigence visuelle de la tâche

Tableau 1 : Aménagements et soutiens pour certaines difficultés

L'entraînement de stratégies visuelles telles que la fixation ou les poursuites verticales peuvent, quant à elles, contribuer à améliorer le contrôle volontaire de la tête (Jacquier, 2010).

Améliorer l'accès aux informations visuelles

Au quotidien, en équipe pluridisciplinaire, il est nécessaire d'étayer la fonction visuelle

des personnes polyhandicapées en améliorant la visibilité de l'environnement. Le tableau 1 propose des aménagements et des soutiens en réponse à certaines difficultés.

Stimuler la détection, la fixation et la poursuite d'une cible visuelle

La stimulation visuelle proposée aux personnes polyhandicapées se concentre principalement sur des exercices de détection,

de fixation et de poursuite d'une cible en mouvement afin de guider l'ancrage du regard (Ney & Clenet, 2014; Salati et al., 2002). Si la personne est capable de diriger et de maintenir son regard sur la cible pendant quelques secondes, il s'agit d'une fixation. Si elle parvient à maintenir son regard sur l'objet lorsqu'il est déplacé lentement devant son visage, il s'agit de poursuite visuelle. Pour observer si la personne détecte un stimulus, on peut par exemple présenter dans l'obscurité une balle non opaque éclairée par une lampe de poche à environ 30 cm du visage de la personne. Il est nécessaire de laisser un délai suffisant à la personne pour qu'elle puisse percevoir et réagir à la stimulation. En effet, on observe souvent un temps de latence important (parfois jusqu'à une minute) entre la présentation du stimulus visuel et l'obtention d'une réaction. Les exercices peuvent être reconduits avec d'autres objets lumineux ainsi qu'avec du matériel brillant, en noir et blanc ou de couleur vive (Royer & Yanez, 2013; Wolfahrt Schillinger, 2003). L'essentiel est d'utiliser un matériel qui soit visuellement attractif et de proposer des activités intéressantes sur le plan visuel pour donner envie à la personne d'utiliser sa vision et ainsi favoriser son développement (Doulcet & Delavaux,

2001; Jacquier, 2010). Pour que la personne détecte plus facilement un objet, on peut exercer des mouvements d'ampleur variable avec l'objet (Bullinger, 2011; Good et al., 2001; Institut Nazareth et Louis Braille, 2015; Wolfahrt Schillinger, 2003).

Proposer des stimulations multimodales

La vision se développe grâce à un apprentissage multimodal. En effet, le petit enfant dirige son regard vers un objet parce qu'il entend le bruit qu'il produit ou parce qu'il l'explore avec ses mains (Fintz et al., 2015). Il est dès lors judicieux d'ajouter des informations tactiles ou auditives aux stimuli visuels pour capter l'attention de la personne polyhandicapée (Good et al., 2001; Institut Nazareth et Louis Braille, 2015; Royer et Yanez, 2013). Ces aides pourront progressivement être abandonnées selon les capacités visuelles de la personne (Wolfahrt Schillinger, 2003).

Traiter deux informations simultanément ou utiliser sa vision centrale s'il y a des distracteurs périphériques peut toutefois représenter un défi pour certaines personnes polyhandicapées. Si l'on présente un seul stimulus à la fois, la personne pourra mieux focaliser son attention sur ce dernier.

Illustrations de stimulations multimodales

Proposer à Valérie de tenir un objet en main afin d'attirer son attention visuelle vers celui-ci l'aide beaucoup. Tenir l'objet en main et le déplacer lentement en guidance permet à Henri de le suivre du regard. Quant à Fabien, c'est le fait d'entendre un son associé au stimulus visuel (en utilisant un objet à grelots, par exemple) qui le stimule à diriger son regard sur l'objet. En revanche, Marion est incapable de combiner la vision avec un autre sens : lorsqu'une personne parle dans la salle où elle effectue des exercices de stimulation visuelle, elle dirige toute son attention vers ces stimulations auditives et n'arrive pas à utiliser son canal visuel.

L'utilisation d'un fond uni derrière l'objet à regarder facilite sa perception en limitant le nombre d'informations visuelles (Dalens et al., 2006 ; Institut Nazareth et Louis Braille, 2015 ; Jacquier, 2010). Si une stimulation auditive peut capter l'attention de la personne, il est ensuite nécessaire de la cesser pour qu'elle puisse traiter l'information visuelle.

Observer les modifications de comportements de la personne

Une part essentielle de la stimulation visuelle consiste en l'observation des réactions de la personne lors de la présentation du stimulus. Il est primordial d'accorder une attention particulière à toute modification de comportement. Il peut s'agir d'une modification du tonus ou de la respiration, d'une diminution des bruitages ou des stéréotypies, d'un mouvement de la tête ou du

corps, d'une amorce de mouvement, d'un sourire (Fintz et al., 2015). Il est également intéressant de relever si la personne a un côté préférentiel (Wolfahrt Schillinger, 2003).

Donner des opportunités d'imitation et de socialisation

Les activités de stimulation visuelle en petits groupes permettent de développer la socialisation, l'attention à l'autre, le tour de rôle et fournissent des opportunités d'imitation. Ainsi, lors d'un jeu à trois, par exemple, faire tomber une pyramide de gobelets fluorescents avec un ballon sonore ou observer un camarade en train de le faire en guidance peut susciter l'engagement des autres participants. Réaliser une même action à tour de rôle contribue aussi à la prise de conscience de la différence entre être acteur et être spectateur.

Vignette illustrative des effets d'une intervention en stimulation visuelle sur l'investissement de cette modalité sensorielle par un adolescent polyhandicapé

Kevin est un adolescent polyhandicapé en situation de basse vision. Sur le plan moteur, il ne peut effectuer que des mouvements volontaires horizontaux avec les yeux. Il présente un déficit visuel sévère et une photophobie. Kevin s'exprime par des mimiques et des vocalises. Il est dépendant pour tous les actes de la vie quotidienne. Il est installé dans un fauteuil roulant inclinable.

L'objectif de l'intervention est d'instrumenter ses mouvements de tête pour qu'il puisse produire des comportements intentionnels d'exploration visuelle, d'orientation et de maintien du regard en direction d'une cible structurée. Le développement d'un mouvement volontaire orienté constitue en effet un préalable au développement d'habiletés de communication et s'inscrit dans un projet d'autonomie et de participation sociale du sujet. Le transfert des habiletés acquises sera travaillé via l'activation de contacteurs avec la tête afin que Kevin apprenne à exprimer un choix, communiquer et agir sur son environnement.

Dispositif de soutien : éclairage ambiant faible produit par un flux visuel lumineux (lampe à projections), lampe frontale portée par Kevin pour éclairer ponctuellement l'environnement en fonction des déplacements de la tête et favoriser l'ac-

croche visuelle, cibles visuelles contrastées. Appui sur des informations multimodales (faisant appel à l'audition et le toucher). Une préparation motrice, pour libérer la nuque et permettre une rotation active de la tête, précède les entraînements.

Ses habiletés vont évoluer de la manière suivante au fil des séances :

- absence de réaction, lors des premiers essais ;
- alternance de mouvements de la tête orientant le faisceau de la lampe frontale d'abord sur l'angle de la pièce, puis sur un visage noir/blanc présenté dans le faisceau de la lampe ;
- alternance de mouvements de la tête orientés, à la présentation d'une cible dans l'hémichamp gauche et d'une cible dans l'hémichamp droit ;
- augmentation de la fréquence de ces conduites orientées ;
- affinement des amplitudes d'orientation.

Dans une deuxième phase d'entraînement, à la lumière du jour, les flux visuels sont produits par des rideaux en tissus Vichy, placés de chaque côté de Kevin. Un contacteur à gauche, sur l'appui-tête, permet d'enclencher/déclencher une guirlande lumineuse. L'entraînement se poursuit avec un contacteur à droite, puis avec deux contacteurs déclenchant des effets différents.

Dans un environnement adapté à ses besoins, Kevin peut désormais utiliser sa vision et prendre appui sur des signaux visuels périphériques. Il est en outre capable d'utiliser un contacteur avec la tête pour activer des moyens de communication alternative et améliorée.

Conclusion

Il est essentiel d'investiguer les troubles visuels chez les personnes polyhandicapées, étant donné leur prévalence dans ce public cible et le rôle central joué par la vision dans le développement. Des soutiens pertinents peuvent être mis en place pour améliorer la vision fonctionnelle de ces personnes. La complexité des situations nécessite une collaboration pluridisciplinaire pour comprendre comment la personne peut utiliser au mieux sa vision et lui proposer des activités qui lui procurent plaisir et motivation.

Références

Bullinger, A. (2011). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Un parcours de recherche* (2^e éd.). Ères.

Dalens, H., Solé, M., & Neyrial, M. (2006). Les pathologies neuro-visuelles chez l'enfant cérébrolésé. À propos de 4 cas. *Journal Français d'Ophtalmologie*, 29(1), 24-31. [https://doi.org/10.1016/S0181-5512\(06\)73743-3](https://doi.org/10.1016/S0181-5512(06)73743-3)

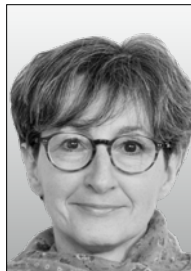
Doulcet, F., & Delavaux, C. (2001). *Création d'un atelier de stimulation visuelle pour enfants polyhandicapés. Une expérience réalisée dans le cadre du Foyer Clair Bois de Chambésy (Genève)* [Travail de recherche en vue de l'obtention du certificat d'institutrice en basse vision non publié]. UCBA.

Fintz, A.-C., Colin, E., Schwartz, D., Vermot-Desroches, J., Peter-Faucher, C., & Minoret, C. (2015). Eveil visuel à l'image chez de jeunes enfants cérébrolésés :

- étude pilote d'un accompagnement pluri-disciplinaire pour une intégration multimodale. *Motricité Cérébrale*, 36(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.motcer.2015.01.003>
- Good, W. V., Jan, J. E., Burden, S. K., Skoczenski, A., & Candy, R. (2001). Recent advances in cortical visual impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 43(1), 56-60. <https://doi.org/10.1017/s0012162201000093>
- Institut Nazareth & Louis-Braille. (2015). *La stimulation visuelle des enfants d'âge préscolaire qui ont une déficience visuelle d'origine cérébrale/corticale: de quelles évidences disposons-nous?* www.inlb.qc.ca/wp-content/uploads/2016/06/DV_corticale_2015-09-30_V-adaptee.pdf
- Jacquier, M.-T. (2010). Pathologies ophtalmologiques de l'enfant cérébrolésé et du polyhandicapé. *Motricité cérébrale*, 31(2), 45-59.
- Levy, G. (2009). Sight is might: vision and vision impairment in people with profound intellectual and multiple disabilities. In J. Pawlyn & S. Carnaby (Eds.), *Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Nursing Complex Needs* (pp. 147-167). Blackwell Publishing Ltd.
- Ney, B., & Clenet, M.-F. (2014). Enfant porteur de paralysie cérébrale infantile. In M.-F. Clenet & C. Hervault (Eds.), *Guide de l'orthoptie* (pp. 212-216). Elsevier Masson.
- Nijs, S., Schouten, B., & Maes, B. (2019). Visual functioning of persons with severe and profound intellectual disabilities: observations by direct support workers and staff members and information available in personal files. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 287-295. <https://doi.org/10.1111/jppi.12316>
- Roemer, M., Verheul, E., & Velthausz, F. (2018). Identifying perception behaviours in people with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual and multiple disabilities*, 31(5), 820-832. <https://doi.org/10.1111/jar.12436>
- Royer, H., & Yanez, I. (2013). *Accompagnement éducatif et thérapeutique d'un petit groupe de jeunes enfants polyhandicapés présentant des difficultés visuelles*. Elsevier Masson.
- Salati, R., Borgatti, R., Giammari, G., & Jacobson, L. (2002). Oculomotor dysfunction in cerebral visual impairment following perinatal hypoxia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44(8), 542-550. <https://doi.org/10.1017/s0012162201002535>
- Wolfahrt Schillinger, F. (2003). *Pistes pour une prise en charge autour du jeune enfant malvoyant: aspects théoriques et pratiques de la stimulation de la vision fonctionnelle et de ses suppléances* [Travail de Master non publié]. HEP Vaud.



Chloé Aguet
Enseignante spécialisée
Centre pédagogique pour élèves
handicapés de la vue (CPHV), Lausanne
chloe.aguet@fa2.ch



Anne Rolfo
Ergothérapeute
École et foyer Clair Bois-Lancy
anne.rolfo@bluewin.ch

Stéphane Jullien

Soutenir la communication des personnes polyhandicapées : les moyens de CAA

Résumé

Les interventions pour soutenir la communication des personnes polyhandicapées sont basées sur différentes approches : sensorielles, comportementales, interactionnelles/développementales et celles ayant recours à des moyens de Communication Alternative et Améliorée (CAA). Ces interventions, comme les moyens déployés, imposent une collaboration transdisciplinaire entre les professionnel-le-s et un accompagnement des familles comme leur implication dans les projets.

Zusammenfassung

Interventionen zur Kommunikation von Menschen mit Mehrfachbehinderung basieren auf unterschiedlichen Ansätzen: sensorische, interaktionelle/entwicklungsbezogene oder auf das Verhalten bezogene Ansätze, und auch jene, die auf die Unterstützte Kommunikation (UK) zurückgreifen. Diese Interventionen und die dabei eingesetzten Mittel erfordern eine transdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen. Ebenso wichtig ist die Begleitung der Familien und deren Einbezug in das Projekt.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-04

Introduction

La communication est multimodale. Dès les premiers instants de la vie, le nourrisson communique par des mouvements du corps, des vocalises et des cris. Il réagit, de manière intentionnelle ou non, à des sensations internes comme à des stimulations extérieures et les parents interprètent ces comportements. L'entrée dans le symbolique se fait progressivement.

Les personnes polyhandicapées peuvent communiquer et exprimer plusieurs fonctions de communication.

Bien qu'elles puissent difficilement accéder au niveau symbolique (Dhondt et al., 2019), les personnes polyhandicapées peuvent communiquer et exprimer plusieurs fonctions de communication – des refus, des demandes, l'expression de plaisir et de déplaisir, etc. Leur communication dépend cepen-

dant de l'interprétation des partenaires de communication et du contexte.

Pour les partenaires de communication, cette interprétation des comportements, parfois non intentionnels ou réflexes, s'avère ardue et repose sur une observation fine (Singh et al., 2015). Les professionnel-le-s comme les proches doivent bénéficier d'un accompagnement afin : (1) d'identifier les comportements communicatifs, parfois idiosyncrasiques et produits avec un temps de latence et (2) d'y répondre de manière adéquate. L'objectif est de développer la spontanéité et l'autonomie de la communication et l'autodétermination des personnes polyhandicapées en développant leur capacité à agir sur leur environnement.

L'évaluation de la communication

Les différents partenaires de communication, professionnel-le-s comme familles,

doivent être impliqués dans l'évaluation de la communication.

Les *questionnaires* permettent d'avoir accès aux différents contextes de vie de la personne et de s'accorder sur des observables pertinents. La *matrice de communication* de Rowland (2004) situe le niveau de communication de la personne en fonction du développement typique. Les comportements involontaires sont distingués des comportements intentionnels non orientés vers autrui et les comportements orientés vers autrui non conventionnels des comportements symboliques. Quatre fonctions de communication sont distinguées : les refus, les demandes, la recherche et la fourniture d'informations et l'engagement dans des interactions. *Routes For Learning* (Welsh Government, 2020) est une autre grille qui propose 12 thèmes d'évaluation : la communication et l'interaction sociale (l'initiation et la réponse aux partenaires de communication, l'expression de préférences et de choix), le développement cognitif (la capacité de poursuite d'un objet et de changement de focus attentionnel, la maîtrise du lien de cause à effet) et les capacités d'interaction avec l'environnement (la capacité d'agir sur le monde extérieur, de résoudre des problèmes et de répondre à des stimulations extérieures, etc.). Des pistes d'intervention sont proposées. Une évaluation dynamique permet d'évaluer l'évolution de la communication et l'efficacité des interventions.

En plus des grilles d'observation, Pepper (2019) propose des situations structurées pour évaluer l'attention conjointe des personnes polyhandicapées. Le *recueil de vidéos* dans le contexte quotidien de la personne, avec ses partenaires de communication habituels, permet également

de mener des observations qualitatives. Savolainen et al. (2020) s'inspirent de l'analyse conversationnelle pour étudier des interactions impliquant des personnes présentant une paralysie cérébrale. Cette approche insiste sur la nature collaborative et multimodale de la communication. Les comportements sont décrits dans leur temporalité en prenant en compte leur déroulement séquentiel et les activités dans lesquelles sont engagées les personnes. Des régularités peuvent se dégager des collections établies. Cette approche pourrait être déployée à profit dans le cadre du polyhandicap et les vidéos analysées pourraient être utilisées pour l'accompagnement des partenaires de communication, familles comme professionnel-le-s.

Les interventions

Les méthodes d'intervention dans le polyhandicap se situent selon un continuum allant des approches qui se contentent de stimulations multisensorielles (Snoezelen ©) à des approches qui prennent le modèle du développement typique. La stimulation basale prend l'exemple des premières routines sensorielles du nourrisson (Fröhlich, 2014). L'intensive interaction s'appuie sur les premiers épisodes d'attention conjointe (Hewett, 2018). Dans une même approche sociointeractionniste, d'autres approches comportementales se proposent de renforcer et de guider des comportements de communication. Des approches comme le PROMPT pour les personnes présentant une paralysie cérébrale, qui proposent des indices tactiles afin de développer les mouvements de la parole (Ward et al., 2014), pourraient être adaptées à certaines personnes polyhandicapées. Enfin, des approches peuvent combiner stimulation sensorielle et

basale en attribuant un rôle actif aux personnes polyhandicapées. Des moyens d'assistance permettant de contrôler l'environnement et des moyens de communication alternative et améliorée (CAA) sont proposés à la personne (Lancioni et al., 2018).

Les contacteurs et les objets référentiels favorisent leur participation sociale et augmentent leur niveau d'éveil et d'attention.

Les moyens de communication alternative et augmentée (CAA)

La CAA favorise le développement de la communication des personnes polyhandicapées. Les contacteurs (Roche et al., 2015) et les objets référentiels (Roche et al., 2014) favorisent leur participation sociale et augmentent leur niveau d'éveil et d'attention. La communication intentionnelle et des compétences cognitives, comme le lien de cause à effet ou l'entrée dans le niveau symbolique, ne sont pas des prérequis à l'implémentation de ces moyens. Le modèle de participation de Beukelman et Light (2020) propose au contraire de *présumer* de la capacité de développer ces compétences de communication avec l'implémentation de moyens de CAA adaptés à la personne.

Les gestes

Il existe plusieurs types de gestes tirés de la langue des signes (*Key Word Signing* en anglais). Le soutien gestuel et les gestes du Makaton sont utilisés en Suisse Romande. En Belgique, les gestes de la Coghamo sont adaptés aux déficiences motrices. Les gestes paraissent peu indiqués dans le polyhandicap du fait des déficiences motrices et cognitives. Ils impliquent des

capacités de rappel et leur réalisation peut être approximative. En revanche, leur production par les partenaires de communication peut se révéler possible. Ils peuvent les employer pour attirer le regard de la personne lorsqu'ils sont produits dans son champ visuel, signaler qu'ils s'adressent à elle et aider à repérer des éléments lexicaux de la parole. En outre, ils peuvent être utilisés pour stimuler la compréhension des mots produits et leur utilisation en contexte en fournissant un « bain de langage multi-modal ». C'est la *modélisation*.

Les pictogrammes et les objets référentiels

Les pictogrammes mobilisent en production un effort cognitif de reconnaissance moindre que le rappel demandé par la production de gestes, mais supposent des capacités d'attention et de compréhension visuelle. La discrimination peut être entraînée par une approche comportementale, comme le PECS ©, reposant sur l'échange de pictogrammes. Dans une approche interactionnelle/développementale, les partenaires de communication peuvent également proposer une modélisation en associant pointage sur des pictogrammes et production de mots en contexte. Lorsque le niveau cognitif et l'acuité visuelle le permettent, des tableaux de pictogrammes peuvent être proposés. La disposition des pictogrammes est adaptée à l'amplitude des mouvements pour le pointage. Dans les cas de troubles de la vision, les pictogrammes peuvent être agrandis, contrastés ou marqués par des reliefs.

Les objets référentiels plus concrets que les pictogrammes peuvent attirer plus facilement l'attention et pallier également

les déficits d'acuité visuelle et de discrimination. En réception, l'association entre un objet référentiel et un pictogramme est fréquemment recommandée pour développer la compréhension des pictogrammes.

Les moyens de moyenne et de haute technologie

Des moyens comme le Go Talk © ou les *contacteurs* (*microswitch* en anglais), avec sortie vocale permettent l'expression de choix et la capacité d'interpeler. Comme tout autre moyen de CAA, leur implémentation passe par une évaluation et une progression dans les objectifs d'intervention. Le *Switch Progression Roadmap* (Bean, 2011) propose une première phase avec des stimulations visuelles et/ou auditives, susceptibles de motiver et d'attirer l'attention de la personne. Ensuite, le lien de cause à effet est enseigné avec le déclenchement d'une stimulation par un appui avec la main ou une autre partie du corps. Plusieurs compétences peuvent alors être entraînées : l'appui et le maintien de l'appui, le relâchement, l'appui répété pour compléter une action ou une séquence d'actions et pour éteindre et allumer un appareil électrique. L'appui après un signal est également entraîné pour limiter la latence des appuis. L'emploi de deux contacteurs permet le déclenchement et l'arrêt d'une stimulation ou la réalisation de choix. Chaque contacteur peut aussi permettre d'accomplir une action différente. Une attention particulière doit être portée sur la *position* des contacteurs et la posture de la personne.

Les téléthèses et des applications numériques, dites de haute technologie, proposent des *grilles d'icônes*. Un premier modèle propose des *grilles*, dites centrées

sur la *taille des icônes*, qui sont adaptées aux capacités cognitives et motrices. Chaque icône est associée à un mot et n'implique que la reconnaissance. D'autres modèles de grilles, par *compactage sémantique*, dites centrées sur la *localisation des icônes*, comme le système Minspeak ©, sont moins transparents et supposent des capacités de rappel. De plus, ils sont associés au système LAMP ©, qui repose sur l'apprentissage d'automatismes moteurs qui peut également être difficile. Ces modèles sont moins indiqués pour le polyhandicap.

Les *scènes visuelles* constituent une alternative aux grilles. Ce sont des photographies sur lesquelles des messages ont été associés à propos d'un événement vécu, ou d'un élément saillant du contexte. Elles peuvent être rapidement réalisées en situation et font appel à la mémoire épisodique et non à la mémoire sémantique.

Aménagement de l'accès des moyens de CAA

En plus du choix de moyens de CAA adaptés aux personnes, des aménagements de l'accès à ces moyens doivent parfois être proposés pour pallier les déficiences motrices.

Lorsque le pointage sur des tableaux de pictogrammes est impossible, le partenaire de communication peut proposer un *balayage*. Il pointe successivement les différents pictogrammes du tableau et attend que la personne polyhandicapée lui signale lorsque le pictogramme cible est pointé.

Un balayage peut également être proposé pour les moyens technologiques. Une lumière surligne chaque icône de la grille en progressant icône par icône, par lignes, par

colonnes ou par secteurs de grilles. Les contacteurs permettent de contrôler ce balayage. Avec un seul contacteur, un premier appui fait progresser le balayage et un second appui sélectionne l'icône. Un second contacteur peut être introduit pour la sélection tandis que le premier permet le balayage.

Plusieurs moyens de CAA devraient être proposés à la personne polyhandicapée.

Lorsque l'utilisation de contacteurs est impossible, le *pointage oculaire* peut également être proposé. Un cadre de communication en plexiglas avec des pictogrammes aux points cardinaux (*E-Tran frames* en anglais) permet au partenaire de communication de repérer la direction du regard pour pointer un pictogramme. La quantité de pictogrammes est adaptée aux capacités de la personne. Les moyens de haute technologie, comme les téléthèses et les applications sur tablette numériques peuvent également disposer d'un contrôle par pointage oculaire.

Le pointage oculaire doit également faire l'objet d'une évaluation et d'un entraînement. L'échelle EpCS (*Eye-pointing Classification Scale*; Clarke et al., 2020) permet à la fois d'évaluer la fixation du regard et le désengagement de cette fixation avant une nouvelle fixation. Cette évaluation est prévue dans le contexte quotidien de la personne. Cette échelle développée pour la paralysie cérébrale bilatérale, peut être déployée dans le polyhandicap.

Quelques remarques conclusives

Si les logopédistes sont les professionnels spécialistes de la communication, la

CAA implique la collaboration avec les ergothérapeutes et physiothérapeutes pour le positionnement de la personne et des moyens de CAA, la motricité fine (pointage, appui sur un contacteur, etc.) ou globale (extension du bras, mouvements de la tête, etc.). Les éducateurs, éducatrices et enseignant-e-s spécialisé-e-s qui travaillent avec la personne au quotidien peuvent observer les comportements de communication, fixer des objectifs d'apprentissage et déployer les interventions. Ces projets sont donc nécessairement *transdisciplinaires*.

L'implication des différents partenaires de communication, professionnel-le-s et familles, est indiquée pour développer le lexique en contexte avec les moyens de CAA. Ils peuvent aménager le contexte physique de la personne, identifier ses tentatives de communication, offrir des opportunités de communication en laissant le temps à la personne d'intervenir ou en ne limitant pas ses interventions à des questions en oui/non, mais en induisant d'autres types d'intervention par des questions ouvertes. Les partenaires de communication peuvent modéliser l'utilisation des moyens de CAA et déployer les méthodes d'intervention dans les différents contextes sociaux de la personne.

Plusieurs moyens de CAA devraient être proposés à la personne polyhandicapée, puisque la communication est multimodale. En effet, il est parfois difficile d'être certain de la modalité la plus favorable. Par ailleurs, les apprentissages dans une modalité peuvent avoir des effets sur une autre modalité. Ensuite, l'implémentation de moyens de CAA ne peut faire l'économie du choix d'une méthode d'intervention comme des activités et des stimulations proposées.

La capacité limitée d'acquisition de lexique dans le polyhandicap implique une réflexion à propos des objectifs d'intervention. Le *vocabulaire de base*, qui peut être utilisé dans différents contextes, comme « encore » ou « fini », permet d'avoir un rôle actif dans l'interaction. Ces mots sont donc à favoriser dans les projets individualisés par rapport à un vocabulaire plus spécifique à un contexte donné. Il est également important que les mots choisis permettent de remplir différentes fonctions de communication.

Références

- Bean, I. (2011). *Switch Progression Road Map*. Inclusive Technology. www.inclusive.co.uk/Lib/Doc/pubs/switch-progression-road-map.pdf.
- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Brookes.
- Clarke, M. T., Sargent, J., Cooper, R., Aberbach, G., McLaughlin, L., Panesar, P., Woghiren, A., Griffiths, T., Price, K., Rose, C., & Swettenham, J. (2020). Development and Testing of the Eye-pointing Classification Scale for Children with Cerebral Palsy. *Disability and Rehabilitation*, 1-6. <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1800834>
- Dhondt, A., Van keer, I., Putten, A., & Maes, B. (2019). Communicative abilities in young children with a significant cognitive and motor developmental delay. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(10), 1-13.
- Fröhlich, A. (2014). *Activités de la vie journalière de l'enfant gravement handicapé*. Solal.
- Hewett, D. (Ed.) (2018). *The Intensive Interaction Handbook* (2nd ed.). Sage.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., D'Amico, F., Buonocunto, F., Devalle, G., Trimarchi, P. D., Navarro, J., & Lanzilotti, C. (2018). A Further Evaluation of Microswitch-Aided Intervention for Fostering Responding and Stimulation Control in Persons in a Minimally Conscious State. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 2, 322-331.
- Pepper, L. (2019). *Assessing pre-linguistic communication in young people with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD)* [Thèse de Doctorat non publiée]. University College London.
- Roche, L., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Green, V. A., Sutherland, D., van der Meer, L., Schlosser, R. W., Marschik, P. B., & Edrisinha, C. D. (2014). Tangible Symbols as an AAC option for individuals with Developmental Disabilities: A Systematic Review of Intervention Studies. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 1, 28-39.
- Roche, L., Sigafoos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., & Green, V. A. (2015). Microswitch Technology for Enabling Self-Determined Responding in Children with Profound and Multiple Disabilities: A Systematic Review. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 246-258.
- Rowland, C. (2014). *Matrice de communication*. https://www.communicationmatrix.org/Content/Translations/Matrice_de_communication.pdf
- Savolainen, I., Klippi, A., Tykkyläinen, T., & Launonen, K. (2020). Linguistic and temporal resources of pre-stored utterances in everyday conversations. *Child Language Teaching and Therapy*, 36(3), 195-21.
- Singh, S. J., Iacono, T., & Gray, K. M. (2015). Interactions of pre-symbolic children with developmental disabilities with their mo-

- thers and siblings. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50, 202-214.
- Ward, R., Leitão, S., & Strauss, G. (2014). An evaluation of the effectiveness of PROMPT therapy of improving speech production accuracy in six children with cerebral palsy. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(4), 355-371.
- Welsh Government. (2020). *Routes For Learning. Assessment Booklet*. Crown Copyright. <https://hwb.gov.wales/api/storage/ec52e14b-62d4-4bb0-9617-0a315662c671/curriculum-2022-routes-for-learning-assessment-booklet-final-web-ready-e-130720.pdf>.



Dr Stéphane Jullien
Chargé d'enseignement
Institut des Sciences Logopédiques,
Université de Neuchâtel
Logopédiste
H.E.R. – Fondation Les Buissonnets &
Cité du Genévrier – Fondation Eben-Hezer
stephane.jullien@unine.ch

Groupe Romand sur le Polyhandicap (GRP)

Importance du partage de pratiques pour l'accompagnement des personnes avec un polyhandicap

Entretien avec Caroline Pages (CP), coordinatrice du GRP et éducatrice spécialisée à la Fondation Les Perce-Neige ; Manuela Gomberti (MGo), éducatrice spécialisée à la Fondation Les Buissonnets ; Laetitia Hanser (LH), praticienne formatrice certifiée en Stimulation basale et éducatrice sociale à l'Institution de Lavigny ; et Martine Gagnebin (MGa), maman d'une personne avec un polyhandicap. Cet entretien a été réalisé par François Muheim, collaborateur scientifique au Centre suisse de pédagogie spécialisée et également membre du GRP.

Permalink : www.szh-csps.ch/r2021-09-05

Pouvez-vous présenter le Groupe Romand sur le Polyhandicap, très souvent abrégé par son acronyme « GRP » ?

— **CP :** Le GRP rassemble des personnes qui sont concernées par le polyhandicap, que ce soient des professionnel-le-s, éducateurs et éducatrices, thérapeutes ou parents d'enfants polyhandicapé-e-s. Nous nous rencontrons pour parler de nos réalités, dans l'idée d'améliorer les conditions de vie et d'accompagnement des personnes polyhandicapées.



Caroline Pages

Le GRP ne s'adresse donc pas uniquement aux professionnel-le-s ?

— **CP :** Non ! Le GRP a été créé en 1987. Composé à l'origine de praticien-ne-s de diverses institutions, le groupe s'est ouvert en 1994 aux parents de personnes avec un polyhandicap.

— **MGa :** En tant que parent, je suis arrivée dans le groupe parce que les autres associations de soutien aux parents d'enfant en situation de handicap ne répondaient pas à mes besoins. Je cherchais un groupe qui abordait la réalité institutionnelle à laquelle ma fille et moi étions confrontées. Il n'y a malheureusement pas beaucoup de parents dans le groupe, car les rencontres ont lieu en semaine durant les heures de travail, c'est un peu dommage.

— **LH :** Il est aussi probable que certains parents hésitent à participer, car ils appréhendent de se retrouver à nouveau face à

des professionnel-le-s, comme une rencontre en institution.

— **CP** : Il y a aussi des parents qui ne viennent pas aux séances, mais qui reçoivent les procès-verbaux des séances et les diverses informations.

Combien des personnes sont membres du GRP ?

— **CP** : Nous comptons une quarantaine de membres et une dizaine viennent régulièrement aux rencontres. Le GRP est vraiment ouvert à toutes les personnes qui veulent partager des informations sur le polyhandicap.

Vous avez entre huit à dix séances par année. Comment choisissez-vous les thèmes de discussions ?

— **CP** : D'abord en fonction de nos besoins. C'est vraiment entre nous que cela se décide. Par exemple, Martine a proposé d'aborder la question du droit de vote des personnes avec un polyhandicap à Genève¹. D'autres sujets ont été abordés : la qualité de vie, le PER-EDISP (adaptation du Plan d'Études Romand (PER) pour des enfants présentant une déficience intellectuelle ou un polyhandicap), l'intégration, la stimulation basale, l'application de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) pour les personnes avec un polyhandicap, l'apport des neurosciences, le deuil, etc. Les sujets sont vastes et nom-

¹ Le 29 novembre 2020, les citoyen-ne-s genevois-e-s ont accepté de réhabiliter les droits politiques des personnes placées sous curatelle et jugées incapables de discernement. Le canton de Genève devenait alors le seul canton Suisse à respecter la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées.

breux ! Ils découlent souvent d'une situation particulière vécue en institution.

— **MGa** : Je dois dire que la situation particulière des parents et des familles n'est pas toujours abordée comme elle le devrait. Je me dis de temps en temps : « Mais de quoi parlent-ils... » ! La situation des parents est trop souvent absente.



Martine Gagnebin

— **CP** : C'est pour cela que nous avons besoin de toi ! Tu as toute ta place dans le groupe.

Pourquoi est-il particulièrement important de se rencontrer pour votre profession ?

— **MGo** : Nous avons besoin d'échanger avec des gens qui ne sont pas de la même équipe de travail. Nous profitons ainsi d'un regard extérieur sur notre pratique, et en même temps nous parlons le même langage, nous avons les mêmes problématiques. Nous pouvons ainsi faire remonter nos échanges dans nos équipes pour que nos collègues puissent aussi profiter de ce regard extérieur.

Cela vous arrive-t-il de présenter vos pratiques institutionnelles comme des projets novateurs ?

— **CP**: Oui, des visites ont été organisées dans des institutions. Par exemple, nous sommes allées à la Fondation Echaud découvrir un travail réalisé pour améliorer la communication avec les résident-e-s qui n'ont pas de langage verbal et pour qui il est difficile de communiquer. L'équipe a réalisé une sorte de passeport de communication qui explique comment chaque personne communique.

— **MGa**: Nous sommes aussi allées aux Buissonnets à Fribourg découvrir leur salle Snoezelen.

— **LH**: J'ai beaucoup apprécié la thématique du deuil. Nous avons abordé différentes réalités cantonales et outils à ce sujet. Des intervenant-e-s sont venu-e-s de l'extérieur. Nous avons pu ainsi constituer une petite base de données sur le sujet. Mais l'objectif du GRP est avant tout de partager, pour avoir un fond commun en Romandie, et d'être au service des personnes avec un polyhandicap.



Laetitia Hanser

L'échange est donc fondamental ?

— **CP**: Oui, le polyhandicap est un domaine de niche très particulier. Notre population est très spécifique et les formations que nous avons sont nombreuses et pointues. Pour avoir accès aux outils, il faut aller les chercher et le GRP facilite ces recherches.

Les formations ne suffisent pas ?

— **CP**: Non. Il y a encore tellement de choses que nous ignorons dans ce domaine !

— **MGa**: Historiquement, c'est la raison principale pour laquelle ce groupe est apparu. Il y avait peu de formations et peu de recherches. À l'origine il y avait des gens passionnés comme Danièle Wolf² qui nous a beaucoup épaulés.

— **LH**: Les praticien-ne-s et les familles sont trop isolé-e-s et chaque personne avec un polyhandicap est particulière, c'est pourquoi les échanges sont indispensables. Amener de la pédagogie et de la cognition pour ces personnes reste un énorme défi. Fröhlich disait « ces enfants sont capables d'apprendre si nous... ». C'est pourquoi un projet pédagogique est indispensable pour mettre en place les conditions favorables pour que ces personnes fassent émerger leurs compétences. Si nous mettons en place une pédagogie « lambda », ces personnes fragiles et très particulières restent de côté ; elles ont vraiment besoin d'un cadre adapté.

²Voir notamment : Wolf, D. (1998). Veuillez consulter la notice : le GRP, un remède contre l'isolement. *Pédagogie spécialisée*, (1), 26-27.

Comment vos institutions accueillent-elles les connaissances que vous ramenez du GRP ?

— **CP** : C'est très souvent bien reçu, car c'est également une ressource pour les collègues. J'envoie les informations importantes à toute l'équipe pédagogique. Parfois nous aimerions aller plus loin ; par exemple, nous aimerions aimé mettre en place une commission sur le deuil, mais cela ne s'est pas concrétisé.

Quel lien entretenez-vous avec le milieu académique et de la recherche ?

— **MGo** : Nous sommes régulièrement partie prenante de recherches menées par le Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg. Juliane Dind nous envoie aussi des informations via le « Le Petit Conservatoire du Polyhandicap » et elle s'intéresse à nos besoins.



Manuela Gomberti

— **CP** : Nous participons aussi au Congrès biennal du Centre suisse de pédagogie spécialisée et nous visitons les ateliers pertinents pour le polyhandicap. Cela nous permet de réfléchir autrement, de porter un autre regard sur notre pratique et de nous faire connaître.

— **LH** : Nous connaissons les spécialistes du polyhandicap, elles sont peu nombreuses : Geneviève Petitpierre, Myriam Squillaci, Danièle Wolf, Juliane Dind, ... Georges Saulus par adoption. Nous avons besoin que les résultats de leurs recherches soient accessibles et applicables sur le terrain. Le reste de la littérature sur les recherches récentes est parfois inaccessible et peu vulgarisé.

— **MGa** : Le GRP a aussi pour fonction de conserver le savoir de ces personnes afin qu'il ne disparaisse pas !

— **CP** : Tout cela est possible aussi grâce à toi François qui a su créer des liens entre les différents acteurs : le GRP, le milieu académique et le CSPS.

Faut-il avoir une vocation pour durer dans le milieu du polyhandicap ?

— **CP** : Il faut bien souligner que le milieu du polyhandicap n'est pas très « glamour » ! Ce sont souvent des professionnel-le-s enthousiastes qui transmettent la passion. C'est Germaine Gremaud qui m'a insufflé cette passion, lors de son cours sur le polyhandicap – Communication - Stimulations sensorielles.

— **LH** : Je suis tombée dans ce milieu par hasard grâce à Thérèse Musitelli, lors de la première année de mon stage avec des enfants polyhandicapé-e-s. J'ai apprécié la beauté du travail, la juste observation, la remise en question de soi, la créativité qu'il faut mettre en œuvre. Il faut également beaucoup de patience pour se renouveler et ne pas tomber dans la routine et ne voir que des actes de soins. Si nous arrivons à renouveler notre regard sur la richesse et

l'exigence qu'offre l'accompagnement dans le milieu du polyhandicap, alors on peut « durer » dans ce domaine.

— **MGo**: Je ne crois pas qu'il faille une vocation, mais il est vrai que c'est une passion qui se construit au fur et à mesure que tu entres en relation avec les personnes. Il y a aussi des difficultés : ces personnes vulnérables nous renvoient à nos propres fragilités et certain-e-s professionnel-le-s ne supportent pas cela. Notre travail est aussi un travail de l'ombre, car les résultats sont parfois minimes.

Pour conclure, qu'est-ce que le GRP vous a apporté durant cette période de pandémie ?

— **LH**: Par chance nous avons pu rester en contact grâce aux visioconférences. Nous avons observé une grande disparité dans nos institutions. J'ai vécu une des périodes les plus pertinentes dans l'accompagnement depuis longtemps. Nous avons dû nous adapter à la situation, être dans une juste présence, et nous approprier les moyens à disposition. Avec le GRP nous

avons réalisé un tableau des enseignements de la pandémie pour voir ce qui a bien fonctionné et ce qui a manqué.

— **MGo**: Ça a d'abord été un choc quand on nous a annoncé la fermeture de l'école. Heureusement nous avons pu garder un contact avec les familles. J'ai aussi bien profité des moments d'échanges proposés par le GRP durant cette période.

— **CP**: J'ai trouvé cette situation compliquée, car les élèves étaient chez leurs parents 24 heures sur 24 et je me suis sentie impuissante. On a pu heureusement développer un lien fort avec ces familles. Le GRP m'a permis de parler de mes difficultés et de mes peurs.

— **MGa**: J'ai appris beaucoup de choses grâce au groupe. J'ai toujours pu visiter ma fille malgré des conditions d'accueil très compliquées. J'ai apprécié entendre ce que les membres du GRP partageaient, leurs difficultés et leurs pratiques. J'ai apprécié entendre que le port du masque n'était pas dramatique et que beaucoup de communication pouvait passer par le regard !

Pour aller plus loin avec le Groupe Romand sur le Polyhandicap

Il est possible de rejoindre le GRP en faisant une demande à Mme Caroline Pages. Vous trouverez toutes les informations nécessaires sur la page du CSPS : <https://www.csp.ch/grp>

Vous trouverez également sur cette page les dates et les thèmes des prochaines rencontres, une plaquette de présentation du GRP, une liste de références bibliographiques sur le polyhandicap et les archives des réalisations du GRP.

Documentation du dossier

Recherches sur le polyhandicap

Références bibliographiques

Bataille, A. (2011). *Pour les enfants polyhandicapés : une pédagogie innovante*. Èrès.

Camberlein, P., & Ponsot, G. (Eds.) (2021). *La personne polyhandicapée. La connaître, l'accompagner, la soigner* (2^e éd.). Dunod.

Crunelle, D. (2018). *Évaluer et faciliter la communication des personnes en situation de handicap complexe. Polyhandicap, syndrome d'Angelman, syndrome de Rett, autisme déficitaire, AVC sévère, traumatisme crânien, démence*. De Boeck Supérieur.

Dalla Piazza, S., & Godfroid, B. (2015). *La personne polyhandicapée*. De Boeck.

DéfiScience, Filière de Santé des maladies rares du neurodéveloppement. (2020). *Protocole National de Diagnostic et de Soins (PNDS). Générique Polyhandicap*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2020-05/11_mai_2020_texte_pnds_generique_polyhandicap.pdf

Derouette, C. (2020). *Le polyhandicap au quotidien. Guide à l'usage des professionnels* (4^e éd.). ESF Editeur.

Dind, J. (2020). *La conscience de soi au prisme du polyhandicap. Mieux la connaître, l'observer et stimuler son développement*. Edizioni Fondazione ARES.

Haute Autorité de Santé (HAS). (2020). *L'accompagnement de la personne polyhandicapée dans sa spécificité*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2020-11/polyhandicap_preambule.pdf

Hirsch, E., & Zucman, E. (2015). *La personne polyhandicapée : éthique et engagements au quotidien*. Èrès.

Inserm. (2013). Polyhandicap sévère (chapitre 11). In *Handicaps rares - Contextes, enjeux et perspectives* (pp. 321-347). <https://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/4555>

Le Penglaou, J. (2020). *40 activités pour personnes polyhandicapées ou atteintes de déficiences multiples*. Editions Phalente.

Patte, K., Porte, M., Schifano, L., Viollet, E., & Cottalorda, J. (2014). *Le polyhandicap : de l'enfant à l'adulte*. Sauramps Médical.

Saulus, G. (2008). Modèle structural du polyhandicap, ou : comment le polyhandicap vient-il aux enfants ? *La Psychiatrie de l'Enfant*, 51(1), 153-191. <https://doi.org/10.3917/psye.511.0153>

Scelles, R., & Petitpierre, G. (Dir.) (2013). *Polyhandicap : processus d'évaluation cognitive. Outils, théories et pratiques*. Dunod.

Toubert-Duffort, D., & Atlan, E. (Dir.) (2020). Polyhandicap et processus d'apprentissage. Enjeux, concepts, dispositifs et pratiques. *La nouvelle revue. Éducation et société inclusives*, (88). INSHEA.

Liens Internet

Groupe Romand sur le Polyhandicap (GRP) : <https://blogs.rpn.ch/grouperomandpolyhandicap/>

Le Petit Conservatoire du Polyhandicap : <https://polyhandicap.ch/>

www.credas.ch/ (voir les divers comptes-rendus)

<https://www.szh.ch/adresses-et-liens/reseaux/groupe-romand-polyhandicap> (voir Bibliographie du GRP sur le polyhandicap ; sous « En savoir plus »)

<https://handiconnect.fr/fiches-conseils> (voir les 4 fiches sur le polyhandicap)

Prix du mérite en pédagogie spécialisée 2022

DU CENTRE SUISSE DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE

Description

Avec le « prix du mérite en pédagogie spécialisée », le Centre suisse de pédagogie spécialisée souhaite promouvoir de jeunes chercheurs et chercheuses. Le meilleur travail de Master dans le domaine de la pédagogie spécialisée sera récompensé. Le prix comprend la publication du travail aux éditions SZH/CSPS, « le principal éditeur d'ouvrages de référence en pédagogie spécialisée en Suisse ». La date limite pour les inscriptions est le 31 janvier 2022. Après l'examen détaillé des travaux, une commission composée de différent-e-s expert-e-s sélectionnera le ou la gagnant-e.

Conditions

Les travaux de Master (allemand ou français) doivent être terminés et avoir été validés avant leur soumission (31 janvier 2022). Les propositions doivent être soumises sous la forme d'un dossier en version électronique. Celui-ci contient: le travail complet, un résumé d'une demi-page, un curriculum vitae et un rapport contenant l'évaluation du travail.

Inscription et informations

Melina Salamin (fr) : redaction@csp.ch

Barbara Egloff (de) : redaktion@szh.ch



EDITION
SZH/CSPS

Saoussan Bendjaballah, Séverine Paquette, Valérie Angelucci et Laurent Bovey

Les élèves de l'enseignement spécialisé au centre des intentions, mais à la marge des décisions ?

Résumé

Les discours politiques et pédagogiques sont basés sur le postulat selon lequel l'élève doit être placé « au centre » du système éducatif, sans toutefois en faire un acteur pleinement « actif ». Des entretiens compréhensifs menés avec des élèves de l'enseignement spécialisé questionnent le paradoxe d'une centralité des élèves dans les intentions, mais d'une absence de participation dans les faits. Alors que ceux-ci ne sont ni écoutés ni informés lorsqu'il s'agit de prendre des décisions visant l'octroi de mesures en enseignement spécialisé, ils développent diverses stratégies d'accommodation pour faire face à un avenir scolaire incertain.

Zusammenfassung

Der politische und pädagogische Diskurs stützt sich auf das Postulat, dass Schülerinnen und Schüler «im Zentrum» des Bildungssystems stehen; ohne dass sie tatsächlich als «aktive» Beteiligte einbezogen werden. Im Austausch mit Sonderschülerinnen und Sonderschülern wird diesem Widerspruch – einer zugewiesenen Rolle und fehlender Teilhabe in der Praxis – nachgegangen. Da sie bei Entscheiden zur Gewährung von sonderschulischen Massnahmen weder angehört noch informiert werden, entwickeln sie verschiedene Anpassungsstrategien, um mit ihrer ungewissen schulischen Perspektive Umgang zu finden.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-06

Introduction

Cet article a pour point de départ une étude menée dans le cadre de notre mémoire de Master en enseignement spécialisé à la HEP Vaud (Bendjaballah & Paquette, 2019)¹. Nous avons choisi de nous intéresser au processus d'orientation des élèves désignés à besoins éducatifs particuliers en partant de leur point de vue. Nous avons conduit une recherche de type « étude de cas » et avons mené des entretiens semi-directifs avec des élèves au bénéfice de mesures d'enseignement spécialisé intégrés en classe ordinaire. Notre volonté est de comprendre comment ils perçoivent le processus qui les a conduits à l'enseignement spé-

cialisé et comment ils composent avec les mesures d'enseignement spécialisé qui leur sont attribuées.

Pour retracer le vécu des élèves au sujet de leur orientation en enseignement spécialisé, nous avons choisi de donner la parole à six élèves scolarisés dans des classes régulières du canton de Vaud (école obligatoire et post-obligatoire). Trois d'entre eux (Ardi², 10 ans; David, 7 ans; et Zoé, 9 ans) ont été diagnostiqués dysphasiques. Deux autres élèves présentent un handicap auditif (Dhalia, 22 ans et Denisa, 10 ans) et la dernière présente un handicap auditif et une dyscalculie (Dora, 14 ans). Ils bénéficient tous de deux à quatre heures d'enseignement spécialisé par semaine.

¹ Le travail a été réalisé par Saoussan Bendjaballah et Séverine Paquette, sous la direction de Valérie Angelucci et Laurent Bovey.

² Des prénoms d'emprunt ont été choisis pour garantir l'anonymat des participantes et participants.

Notre recherche s'inscrit dans le paradigme de la sociologie compréhensive. Ces six élèves ne sont pas représentatifs à un niveau statistique, mais ils sont représentatifs sociologiquement (Hamel, 2000) dans le sens où leurs parcours scolaires permettent de rendre visibles des processus sociaux à l'œuvre à l'école et répondent à une littérature scientifique déjà existante. Assumant des « positions enchevêtrées » de praticiennes-chercheuses (Kohn, 2001), nos propos s'appuient également sur nos expériences professionnelles d'enseignantes spécialisées.

Il ressort des entretiens que ces élèves n'ont pas été entendus lorsqu'il a été question des décisions scolaires qui ont jalonné leur parcours d'écolier. Ils n'ont pas non plus assisté aux différentes rencontres durant lesquels ils étaient représentés par leurs parents. Au regard de la volonté de mettre les élèves au centre des dispositifs, la sous-participation de ces derniers pose question.

Nous proposons de traiter dans cet article de la place centrale de l'élève dans les discours politiques et pédagogiques. Nous reviendrons ensuite sur quelques propos issus de la recherche, puis nous nous appuierons sur notre étude pour montrer comment ces élèves sont éloignés des réseaux et comment ils développent des stratégies pour s'accommoder d'une scolarité dont ils semblent dessaisis. Nous terminerons en interrogeant les enjeux liés au passage de « l'élève au centre » du système éducatif à l'élève pleinement acteur.

L'élève au centre : une implication « dans la mesure du possible »

Depuis les années 1980, les discours pédagogiques et politiques scolaires (re)placent de manière insistante « l'élève au centre »

du système éducatif (Rayou, 2000a). Cette intention et le consensus dont elle fait l'objet aujourd'hui se sont construits étape par étape, notamment à travers le courant pédagogique de l'Éducation Nouvelle depuis la fin du 19^e siècle. Ce principe de centralité de l'élève est à remettre dans un contexte plus large de participation de l'enfant – en tant qu'être social et futur citoyen – aux débats et à l'action sociale. Cette considération pour la « voix » des enfants est particulièrement présente dans la Convention des droits de l'enfant de 1989 et notamment dans l'article 3 qui acte que « l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale » (ONU, 1989, art. 3). L'article 12 de cette même Convention nous intéresse particulièrement pour les propos qui suivent. Il y est indiqué que :

Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant [...] À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié. (ONU, 1989, art. 12)

Au regard de la volonté de mettre les élèves au centre des dispositifs, la sous-participation de ces derniers pose question.

Un tel document est conçu dans l'objectif qu'une grande partie des États le signe. Par respect pour le principe de souveraineté, une grande marge de manœuvre est donc réservée aux signataires. Si la prise en compte de l'opinion des enfants est valorisée, il reste des questions (notamment en lien avec notre terrain de l'enseignement

spécialisé) que la Convention ne règle pas : à partir de quel moment et sur quels critères un élève n'est-il plus capable de discernement ? Considère-t-on les élèves de l'enseignement spécialisé comme capables de discernement et aptes à donner leur avis ? Les parents, comme seuls détenteurs de l'autorité sur leur enfant, constituent-ils des représentants légitimes lors des prises de décision ?

Dans le canton de Vaud, la centralité de l'élève apparaît également dans le récent concept cantonal (Concept 360°) de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire (DFJC, 2019). Concernant la possibilité d'entendre et de consulter les élèves lorsque des mesures d'enseignement spécialisé sont envisagées, le texte s'avère toutefois peu contraignant. La formulation « dans la mesure du possible » permet aux acteurs de légitimer une mise à l'écart des élèves dans les prises de décisions : « Les parents sont entendus, puis informés de la décision [...] Le conseil de direction veille à entendre les parents et, dans la mesure du possible, l'élève » (DFJC, 2019, p. 34).

Dans le contexte de l'enseignement spécialisé, cette préoccupation visant à placer l'élève au centre se décline dans les discours des directions d'établissement lors des différentes réunions qui rythment l'année scolaire telles que les conférences des maîtres ou les colloques d'équipe, mais également dans les différents canevas et protocoles à disposition des enseignants spécialisés dans lesquels il est demandé que l'élève soit au centre de l'analyse. Les différents canevas, bilans et procédures (la

PES³ par exemple) prévoient une rubrique laissant une place à l'avis de l'enfant.

Du côté de la recherche : une participation en trompe-l'œil

Le sociologue Pierre Périer (2015) note que peu de recherches se sont intéressées directement à l'enfant ou à l'élève lui-même. Il relève un constat paradoxal : « l'enfant est bien celui dont parlent et se préoccupent parents et enseignants, celui également au travers duquel ils se parlent [...] mais sa parole, précisément, n'est guère analysée ni même entendue » (p. 106). C'est particulièrement le cas lorsque les élèves sont désignés à besoins éducatifs particuliers. Lorsqu'il s'agit d'élèves en situation de handicap, de précarité ou en difficulté scolaire, les recherches font appel aux représentations et points de vue des parents, enseignants, spécialistes, ou même des camarades, mais la voix des élèves concernés est peu relayée dans la littérature scientifique. Cette non-sollicitation souligne « l'illégitimité présumée de leur parole » (Bovey, 2015, p. 33).

Comme évoqué précédemment, l'élève tient une place centrale dans les intentions politiques sans qu'on lui donne concrètement la possibilité d'être actif dans les décisions liées à son parcours scolaire. Rayou (2000a) relève que « si l'élève au centre a pu être un thème militant [...], il ressemble beaucoup plus aujourd'hui à une sorte de « pédagogiquement correct » qui gagne en extension ce qu'il perd en teneur conceptuelle » (p. 271). L'auteur se demande par ailleurs s'il suffit d'instituer les élèves « en sujets de droit pour leur conférer les compé-

³ Pour plus d'informations sur la Procédure d'évaluation standardisée (PES), voir le site Internet du CSPS : www.csp.ch/themes/pes

tences d'une parole politique » (Rayou, 2000b, p. 48). Plusieurs auteurs soulignent quant à eux des effets pervers d'un principe de centralité de l'élève : « En demandant au système éducatif de placer l'enfant au centre, cette conception égocentrée [...] accrédite l'idée que l'élève est le seul à avoir des besoins auxquels les professionnels doivent satisfaire » (Ebersold & Detraux, 2013, p. 108).

Enseignants et élèves semblent « piégés » dans une distribution de rôles hiérarchiquement figés : les premiers éduquent, transmettent, protègent, décident, orientent, cadrent, les deuxièmes apprennent, se conforment, etc. Pour Denis Laforge (2009, p. 7), ce serait le signe de la perpétuation d'un « travail sur autrui » plutôt que d'un « travail avec autrui », c'est « l'institution qui définit, de manière asymétrique, les modes de leur prise en charge ». Il paraît difficile dans ces conditions de laisser une (véritable) place à la voix et à la participation des élèves.

Faire sans les enfants :

le cas des réseaux

La décision d'octroi de mesures en enseignement spécialisé est le résultat d'une activité collective, dynamique et étendue dans le temps. Ce processus est jalonné de nombreuses procédures administratives (Sicot, 2005) parmi lesquelles figure la tenue de réseaux pluridisciplinaires durant lesquels les mesures en enseignement spécialisé sont « négociées » et décidées. Si les parents, officiellement considérés comme les « partenaires » du réseau, sont conviés à certaines rencontres, nos observations indiquent qu'il est en revanche bien rare que l'enfant, pourtant au centre des intentions et premier concerné, bénéficie du même traitement. En effet, à l'instar de Dahlia qui est convaincue

de ne pas avoir été conviée à ces rencontres en raison de son jeune âge (mineure au moment de son orientation en spécialisé), aucun des élèves avec lesquels nous sommes entretenus (cf. Introduction) n'a été invité à prendre part à ces moments.

Si ces élèves ne sont pas consultés lors des réseaux, ils ne sont pas non plus informés des raisons sous-jacentes aux décisions impliquant la mise en place de mesure en enseignement spécialisé. Ainsi, Ardi ne sait pas qui a décidé de ses mesures en enseignement spécialisé ni quelles sont les raisons qui ont présidé à cette décision. Dora pour sa part exprime de l'incertitude quant à la manière dont les choses se sont passées. Hormis le fait que sa maman ait participé à des réseaux et qu'une enseignante les ait « beaucoup aidées », elle « ne sait pas vraiment » comment et sur quelles bases les décisions ont été prises.

Ces élèves restent en marge des décisions qui sont prises quant à leur avenir scolaire.

Ces élèves restent en marge des décisions qui sont prises quant à leur avenir scolaire, comme s'ils assistaient en spectateurs aux décisions institutionnelles sans y participer activement. On peut dès lors s'interroger sur les « conséquences » de cette non-participation sur la suite de leur scolarité. Comment ces élèves poursuivent-ils malgré les incertitudes ? Quelles stratégies déploient-ils pour faire face ou donner du sens à ces mesures qui leur sont imposées ?

Des stratégies d'accommodation pour faire face

Pour naviguer dans ce monde incertain, ces élèves déploient différentes stratégies d'accommodation qui relèvent soit d'un type

que l'on peut qualifier d'« intégratif » soit d'un autre type dit « appropriatif » (dans une démarche inductive, ces types ont émergé à la suite de l'analyse des données). À l'instar du contexte de migration et d'acculturation de leur famille en Suisse, Ardi, Zoé et David semblent s'adapter à leurs mesures en enseignement spécialisé en cherchant eux aussi à « s'intégrer » au mieux, se « conformant » aux attentes et normes scolaires et en restant discrets : ces élèves « s'appliquent », travaillent « bien » en classe, et reconnaissent les bénéfices liés à l'aide apportée par l'enseignante spécialisée. Ils expriment également comment leurs parents cherchent à développer des comportements et habitudes qui correspondent aux attentes et normes sociales vis-à-vis des familles migrantes. Au risque d'apparaître comme « passifs » du point de vue des enseignants, ces parents interviennent peu dans le parcours de leur enfant (Périer, 2015) et ont peu d'échanges avec l'enseignant.

Quelle cohérence y a-t-il à acquérir la parole pour s'exprimer et pour gagner en autonomie alors que cette même parole n'est pas entendue ?

Les élèves qui s'accommodent dans une logique d'intégration peuvent vivre leur scolarité dans une certaine solitude, à l'image d'Ardi qui, dans les situations où il aurait besoin de l'enseignante, ne la sollicite pas.

Les stratégies développées par Dhalia, Denisa et Dora s'apparentent pour leur part à une logique d'« appropriation ». Ces élèves et leur famille cherchent à « tirer parti » de tout ce qui peuvent les aider et « s'emparent », d'une certaine manière,

des mesures d'enseignement spécialisé qui leur sont proposées. En classe, ces élèves cherchent à rester au plus proche de l'enseignante spécialisée afin de pouvoir la mobiliser en cas de besoin, comme Dora qui n'hésite pas à solliciter de l'aide : « je me manifeste, soit je demande à la prof, soit je demande à une amie ». Quant à leurs parents (souvent les mamans), elles sont très impliquées dans la relation école-famille. Elles notent des mots dans l'agenda de leur enfant, connaissent les notes et les thèmes des tests, et, si cela s'avère nécessaire, mobilisent leurs réseaux afin de ne pas laisser échapper une mesure qui pourrait être bénéfique pour leur enfant.

Sans chercher à « naturaliser » les différentes stratégies d'accommodation développées par les élèves et leur famille, il nous semble toutefois opportun d'interroger le rôle du type de handicap sur le développement d'une stratégie ou d'une autre. Les trois élèves qui mobilisent des stratégies de type « intégratif » présentent une dysphasie alors que les trois élèves qui mobilisent des stratégies de type « appropriatif » présentent un handicap auditif. Des études ont montré que la nature du handicap véhiculait des registres de représentations et des modalités de prise en charge différentes (Zaffran, 2007). Nous pouvons faire l'hypothèse que le diagnostic de trouble auditif, souvent posé tôt chez l'enfant permet à la famille – une fois qu'elle a accepté l'idée que son enfant est « différent » et qu'il y aura une prise en charge spécialisée (Sicot, 2005) – de changer rapidement sa manière d'appréhender l'école. Elle pourra ainsi prendre en compte tous les facteurs qui peuvent optimiser la scolarité de son enfant (en discutant avec les in-

tervenants, en mobilisant les aides nécessaires, etc.), et s'approprier les outils de l'école.

Tenus à l'écart des décisions concernant leur avenir scolaire, ces élèves développent des stratégies leur permettant de s'accommoder de leurs mesures d'enseignement spécialisé. On peut toutefois s'interroger sur le « coût » que représente le développement de telles stratégies et dans quelle mesure cette mise à l'écart rendrait la création de sens plus complexe et l'investissement des élèves plus fragile.

Conclusion :

de l'élève au centre à l'acteur

Ces constats de non-participation des élèves aux décisions les concernant sont valables pour tous les élèves. Ils revêtent toutefois un enjeu particulier pour les élèves de l'enseignement spécialisé pour qui les orientations, les diagnostics et les mesures ont un poids déterminant sur leur parcours de vie. Bien que l'enfant soit placé au centre des discours pédagogiques et politiques, le processus « concret » menant à décider de mesures en enseignement spécialisé place celui-ci en marge des échanges. La façon habituelle de procéder ne lui permet pas d'être « pleinement acteur » en participant activement et en exprimant son avis. En regard du travail réalisé avec les élèves présentant un trouble du langage et pour lesquels l'apprentissage de la langue française demeure un objectif prioritaire, le paradoxe devient d'autant plus apparent : quelle cohérence y a-t-il à acquérir la parole pour s'exprimer et pour gagner en autonomie alors que cette même parole n'est pas entendue ? Les élèves qui investissent de l'énergie à travailler leur langage sont finalement réduits au silence lorsqu'il s'agit

de prendre part aux décisions concernant leur avenir scolaire.

Bien qu'ils développent des stratégies d'accommodation, la relégation de ces élèves tend à augmenter le risque qu'ils « se sentent dépossédés de leurs choix tout autant que de leurs parcours » (Bodin & Douat, 2015, p. 105). Pourtant, impliquer les élèves dans leur trajectoire scolaire en leur offrant les ressources nécessaires leur permettant de comprendre les enjeux d'une orientation en enseignement spécialisé semble primordial (Dempsey & Dunst, 2004). Ce serait leur permettre d'évoluer dans un climat sécurisant et surtout transparent. Comme le relève la citation attribuée à Françoise Dolto : « l'enfant a toujours l'intuition de son histoire. Si la vérité lui est dite, cette vérité le construit ».

Références

- Bendjaballah, S., & Paquette, S. (2019). *Carrières d'élèves dans l'enseignement spécialisé vaudois : de l'orientation unilatérale à l'accommodation* [Mémoire professionnel en enseignement spécialisé non publié]. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Bodin, R., & Douat, E. (2015). Un âge refusé. Le difficile accès au statut d'adulte des jeunes handicapés. *Agora débats/jeunesse*, 71, 99-110.
- Bovey, L. (2015). *Des élèves funambules : Être, faire, trouver et rester à sa place en situation d'intégration*. Université de Genève, FPSE.
- Dempsey, I., & Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 40-51. <https://doi.org/10.1080/13668250410001662874>

- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°*. www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_doc/CONCEPT_360_V1__Décembre_2019_DEF.pdf
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Hamel, J. (2000). À propos de l'échantillon. De l'utilité et quelques mises au point. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 67, 25-41.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. In M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-40). L'Harmattan.
- Laforge, D. (2009). Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines. Pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel. *Socio-logos*, 4 [en ligne]. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2317>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1989, 20 novembre). *Convention relative aux droits de l'enfant*. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/201603300000/0.107.pdf
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 105-126.
- Rayou, P. (2000a). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. In J.-L. Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 246-274). De Boeck.
- Rayou, P. (2000b). Un vilain petit canard. In Derouet (dir.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 39-54). De Boeck.
- Sicot, F. (2005). Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue française des affaires sociales*, 2, 273-293.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* La Découverte.

Réseau Études et handicap au secondaire II / Netzwerk Lernen mit Behinderung in der Sek II / Rete Studi e handicap nel secondario II

Prochaine rencontre :

Mercredi 10 novembre 2021, 14h – 17h (en ligne)

Programme et inscription :

www.szh.ch/reseaux/reseau-etudes-et-handicap-au-secondaire-ii

**zem
ces**

Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule
Centre suisse de l'enseignement secondaire II
Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore
Center svizzer per la scola media

HZS : SZH Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik
CSAS : SZH Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée



Saoussan Bendjaballah
Enseignante spécialisée
Établissement Entre-Bois
saoussan.bendjaballah@edu-vd.ch



Séverine Paquette
Enseignante spécialisée
ECES Lausanne
severine.paquette@edu-vd.ch



Valérie Angelucci
Chargée d'enseignement
HEP Vaud
valerie.angelucci@hepl.ch



Laurent Bovey
Assistant diplômé
HEP Vaud
laurent.bovey@hepl.ch

Anne-Françoise de Chambrier et Serge Ramel

Soutenir les enseignant-e-s dans leur pratique inclusive par des prestations logopédiques indirectes

Résumé

Dans le contexte d'une école inclusive et d'une meilleure prévention des difficultés d'apprentissage, certaines régions préconisent la mise en place de prestations indirectes de la part de spécialistes à l'intention des enseignant-e-s. Dans ce cadre, le présent article expose les ressources des logopédistes pouvant être utiles aux enseignant-e-s pour favoriser la prise en charge scolaire des élèves rencontrant des difficultés ou troubles langagiers, mais aussi les précautions à prendre à l'occasion de telles formes de collaborations.

Zusammenfassung

Im Rahmen einer inklusiven Schule und gezielten Vorbeugung von Lernschwierigkeiten plädieren einige Regionen die Einführung von indirekten Leistungen durch den Einsatz von Fachleuten zugunsten der Lehrpersonen. In diesem Kontext stellt der Artikel die Ressourcen von Logopädinnen und Logopäden vor, die von Lehrpersonen für eine verbesserte schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten oder Störungen genutzt werden können. Gleichzeitig wird aufgezeigt, welche Vorsichtsmassnahmen es bei solchen Kooperationen zu treffen gilt.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-07

École inclusive et prestations de soutien

Depuis 1994 et la célèbre Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), les systèmes éducatifs se sont progressivement attachés à accueillir au sein de l'école ordinaire les enfants ayant des besoins particuliers. Cette volonté a pris des formes diverses, allant de l'intégration de ces élèves – partielle ou complète, mais toujours conditionnelle – à une école résolument inclusive dans laquelle chaque apprenant-e a de droit sa place.

À la complexification du travail avec les élèves s'est ajouté le défi des collaborations interprofessionnelles.

Comme le relèvent Vienneau et Thériault (2015) dans leur recension des effets de l'inclusion scolaire, celle-ci est majoritairement

bénéfique tant pour les apprentissages que pour le développement social, et ce pour les élèves avec et sans besoins particuliers.

En Suisse, l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007) privilégie les solutions intégratives sans pour autant souhaiter à terme l'inclusion de tou-te-s les élèves. Plusieurs cantons romands comme Genève et Vaud ont fait un pas supplémentaire, le premier en parlant d'école inclusive dans sa Loi scolaire et le second d'école à visée inclusive dans un Concept cantonal dit à 360° (DFJC, 2019). Dans les deux cas, il est question de répondre aux besoins spécifiques de tou-te-s les élèves, s'agissant de « tenir compte de tous les apprenants et ne pas cibler uniquement les exclus » (UNESCO, 2005, p. 15).

Qu'il s'agisse d'intégration ou d'inclusion, l'école ordinaire doit donc relever aujourd'hui le défi d'une hétérogénéité crois-

sante des élèves et les prestations de soutien sont un atout essentiel pour répondre aux différents besoins. En effet, « l'inclusion scolaire n'efface ni les handicaps ni les difficultés des élèves, pas plus qu'elle ne fait disparaître les besoins éducatifs particuliers de ceux-ci » (Vienneau & Thériault, 2015, p. 123).

Si la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) associait initialement les besoins éducatifs spéciaux aux seules personnes handicapées, cette désignation s'est élargie ces deux dernières décennies à une plus large population d'élèves, avec pour incidence une augmentation des demandes d'interventions pédago-thérapeutiques et donc du nombre de spécialistes dans le champ scolaire (Trépanier & Paré, 2010). Ainsi, à la complexification du travail avec les élèves s'est ajouté le défi des collaborations interprofessionnelles. Mais à l'heure actuelle, ces dernières se limitent souvent à déléguer à autrui, perçu-e comme plus compétent-e, la prise en charge d'élèves rencontrant une problématique. Or, si les spécialistes ont un rôle essentiel à jouer dans la réponse à apporter à des besoins particuliers, celui de l'enseignant-e dit régulier-ère reste primordial. Une absence d'accessibilité de l'enseignement – qui devrait s'inscrire notamment dans des pratiques de différenciation pédagogique, d'aménagement ou d'adaptation – pourrait même rendre inopérantes les interventions spécialisées. Dans ce contexte, il est attendu que la collaboration entre spécialistes et enseignant-e-s s'étende à des pratiques permettant de favoriser les apprentissages de tou-te-s les élèves. Autrement dit, aux prestations directes dispensées par les spécialistes à l'intention d'élèves diagnostiqué-e-s, il s'agirait d'ajouter des prestations indirectes à l'intention des enseignant-e-s pour

les soutenir dans des pratiques pédagogiques inclusives.

Prévention des difficultés d'apprentissage

De telles pratiques collaboratives sont également appelées par un plus fort accent mis ces deux dernières décennies sur la prévention des troubles. Celle des troubles en langage oral et écrit – dans lesquels les logopédistes sont spécialisé-e-s – mérite une attention particulière étant donné que les performances des élèves à ce niveau influencent considérablement leur réussite scolaire.

Les compétences langagières les plus déterminantes de la réussite ultérieure – et qui peuvent constituer des signes avant-coureurs de troubles lorsqu'elles ne sont pas atteintes – sont désormais bien identifiées : conscience phonologique, correspondances graphèmes-phonèmes, fluence en lecture, richesse du vocabulaire et compréhension syntaxique (Desrochers, 2021). Les connaissances scientifiques sur les pratiques éducatives les plus à même de favoriser ces compétences, notamment chez les élèves à risque, ont également considérablement augmenté ces dernières années.

La concrétisation la plus manifeste de ce récent accent mis sur la prévention des troubles et sur les pratiques éducatives dites efficaces est l'adoption, essentiellement en Amérique du Nord, du modèle de Réponse à l'Intervention (RàI, voir Fuchs & Fuchs, 2006). Ce modèle préconise de dispenser à tou-te-s les élèves un enseignement fondé sur les données de la recherche (intervention de niveau 1) et d'évaluer régulièrement leurs progrès afin de prodiguer rapidement à ceux-celles qui en ont besoin un soutien pédagogique supplémentaire

plus intensif (intervention de niveau 2). Dans ce cadre, un diagnostic de trouble d'apprentissage est éventuellement posé s'agissant des élèves ne répondant pas de manière satisfaisante à ces deux premiers niveaux d'intervention, et qui auront alors besoin d'une intervention de niveau 3, plus ciblée et plus intensive.

La collaboration entre enseignant-e-s et logopédistes est connue pour occasionner des bénéfices, mais également des tensions.

Or, il n'est pas si aisé d'évaluer avec une certaine précision les compétences fondamentales susmentionnées ni de mettre en œuvre les pratiques pédagogiques recommandées pour un-e enseignant-e dans une classe de plus de vingt élèves. Sous cet angle, les prestations indirectes des logopédistes à l'intention des enseignant-e-s prennent aussi leur sens dans la complémentarité des formations initiales reçues par ces deux groupes professionnels. En effet, les enseignant-e-s primaires, principalement concerné-e-s par l'acquisition du langage, sont généralement formé-e-s, en Suisse, dans le cadre d'un Bachelor pour enseigner de nombreuses disciplines aux élèves de plusieurs degrés scolaires. Les logopédistes sont pour leur part spécifiquement formé-e-s, dans le cadre d'un Master en Suisse romande, aux difficultés langagières. Pour les différentes raisons évoquées, les ressources dont disposent les logopédistes peuvent donc bénéficier aux enseignant-e-s, et les principes fondamentaux du modèle Ràl ne vont d'ailleurs pas sans rappeler les préventions universelle, sélective et ciblée (Gordon, 1983) familières à la culture médicale à laquelle les logopédistes sont attaché-e-s.

Collaboration entre logopédistes et enseignant-e-s

Cet appel à développer des prestations indirectes semble toutefois pour l'heure se heurter à deux types d'obstacles, institutionnel pour l'un et attitudinal pour l'autre. Jusqu'en 2008, le financement de la logopédie relevait essentiellement de l'assurance invalidité qui attribuait des prestations individuelles sur la base d'un diagnostic. En reprenant cette tâche de la Confédération pour les 0–20 ans, les cantons ont essentiellement poursuivi cette pratique, sans ouvrir l'opportunité de développer des prestations indirectes. Cette situation évoluée heureusement et la Loi sur la pédagogie spécialisée du canton de Vaud (2015) précise par exemple que des prestations peuvent être dispensées de façon indirecte aux professionnel-le-s dans le but de leur permettre de mobiliser les ressources complémentaires pertinentes et d'assumer leur mandat de formation (LPS, 2015, art. 14).

Malgré cette ouverture institutionnelle, les prestations directes restent pour le moment de loin les plus courantes, une raison de ce constat pouvant être liée aux attitudes. En effet, la collaboration entre enseignant-e-s et logopédistes est connue pour occasionner des bénéfices, mais également des tensions. Celles-ci peuvent venir des frontières parfois confuses entre la logopédie et la pédagogie (Barusse & Vilboux, 2016) ou de la complexité du langage médico-psychologique utilisé par les logopédistes (Emery, 2014). Dans certaines régions plus particulièrement, les différences « radicales » entre les systèmes dont sont issus ces groupes, et notamment le « modèle médical » auquel se réfèrent les logopédistes et le secret professionnel auquel il-elle-s sont tenu-e-s, sont également à

l'origine de tensions rapportées par les un-e-s et les autres (Borri-Anadon, 2014; McCartney, 1999). Dans ce sens, il est par exemple compréhensible que les logopédistes s'interrogent sur le rôle pédagogique qui leur est demandé dans un contexte inclusif, eux-elles qui se destinaient à remédier à des troubles sans lien avec un enseignement inadéquat (APA, 2016).

Concernant les prestations indirectes plus particulièrement, il importe que de telles collaborations n'induisent pas un déséquilibre dans la relation professionnelle. Un exemple de ce type de prestation est la consultation collaborative, développée au Canada (Tremblay, 2017; Trépanier & Paré, 2010) et préconisée par le Concept 360° du canton de Vaud. Pour qu'elle soit fonctionnelle, celle-ci implique de travailler dans une relation égalitaire et non hiérarchique (Kampwirth, 2006). Un sentiment d'inégalité pouvant survenir lorsque l'expertise est à sens unique, il s'agit que la prestation indirecte soit aussi l'occasion pour le-la logopédiste de bénéficier des compétences de l'enseignant-e. Ainsi, si les logopédistes peuvent mettre à profit des enseignant-e-s leurs connaissances pointues sur un enfant en contexte individuel, le développement ordinaire du langage, ou la prévention et la prise en charge des difficultés langagières, les enseignant-e-s peuvent faire bénéficier les logopédistes de leurs grandes connaissances de leurs élèves dans le groupe classe, du programme scolaire, ou de la gestion de classe.

En somme, les bienfaits et les risques inhérents à cette collaboration interprofessionnelle méritent d'être pris en considération lorsqu'un établissement ou une région encourage la mise en place de prestations indirectes. Expérimenter une telle collabo-

ration nécessite d'accepter une forme d'intrusion de l'autre dans son espace professionnel. Mises en œuvre dans un climat serein et sous forme symétrique, les prestations indirectes s'avéreront une opportunité de consolider et de dynamiser la collaboration entre ces deux groupes professionnels.

Les prestations indirectes que les logopédistes peuvent fournir aux enseignant-e-s d'élèves non suivi-e-s en logopédie sont pour le moment encore à développer.

Quelles prestations logopédiques indirectes envers les enseignant-e-s ?

Les prestations dont les logopédistes peuvent faire bénéficier les enseignant-e-s peuvent être classées en deux catégories essentielles, la première étant plus coutumière que la seconde. Ces prestations peuvent d'une part concerner des élèves suivi-e-s en logopédie, qu'on peut dès lors rapporter au niveau 3 du modèle Ràl, et d'autre part se mettre en place autour d'élèves non suivi-e-s en logopédie, en référence au niveau 2 de ce même modèle.

Dans le premier cas, le-la logopédiste, qui travaille pour l'heure majoritairement en individuel avec les enfants, transmet généralement aux enseignant-e-s des astuces qui conviennent bien à tel-le élève. Il peut s'agir de stratégies concrètes, comme de lui poser des questions à choix pour favoriser sa participation orale en classe, l'encourager à écrire un mot phonétiquement avant de le chercher dans le dictionnaire, etc. Il peut aussi s'agir de co-élaborer, entre le-la logopédiste et l'enseignant-e, ainsi qu'avec l'enfant concerné-e et parfois ses parents, des supports auxquels l'élève sera encoura-

gé-e à se référer, et qui seront alors les mêmes dans les différents contextes où ils pourront être utilisés. Les aménagements pédagogiques à mettre en place en classe pour soulager un-e élève de ses difficultés sont également à déterminer de concert entre les différent-e-s acteur-trice-s. En effet, pour que l'enseignant-e puisse réalistement mettre en place de tels aménagements à chaque fois qu'ils doivent l'être, ceux-ci doivent être limités en nombre, acceptés par l'enfant et ses parents, et surtout porter leurs fruits. Tous ces échanges autour d'élèves dont les troubles sont avérés sont fort utiles étant donné que les élèves ne transfèrent pas forcément par eux-mêmes des ressources d'un lieu à l'autre.

Les prestations indirectes que les logopédistes peuvent fournir aux enseignant-e-s d'élèves non suivi-e-s en logopédie sont pour le moment encore à développer. Relativement au modèle Ràl, il s'agit là de ressources en matière d'*identification* d'élèves à risque et en matière de *renforcement*, au sein de la classe, des compétences de ces dernier-ère-s par des interventions dont l'efficacité a été attestée. Par exemple, les connaissances des logopédistes sur les compétences langagières fondamentales selon les degrés scolaires (p. ex. richesse du vocabulaire et compréhension de textes lus par l'adulte à l'école enfantine, fluence en lecture et mémorisation de l'orthographe lexicale en 5H, etc.) et sur la manière de les évaluer pourront aider les enseignant-e-s dans le repérage des élèves nécessitant une intensification de l'enseignement de ces compétences.

Une fois les élèves concerné-e-s identifié-e-s, des stratégies pour renforcer ces compétences – que les logopédistes ne

connaissent que trop bien étant donné leur expérience avec les élèves présentant des troubles – serviront aussi aux élèves rencontrant de simples difficultés. Seront notamment utiles des progressions dans les acquisitions à réaliser (p. ex. familiarisation au registre de l'écrit à travers des textes des plus proches aux plus éloignés du registre de l'oral, développement de la conscience phonologique de la syllabe au phonème, etc.) et des stratégies pour remédier à des difficultés fréquentes, par exemple pour distinguer des sons proches, mémoriser l'orthographe lexicale, ou systématiser le raisonnement grammatical. Ajoutons aussi à ces prestations relevant du niveau 2 les expériences dans lesquelles les logopédistes interviennent auprès d'un groupe d'élèves aux côtés d'un-e enseignant-e, dans le but de faire profiter plusieurs élèves ayant des compétences fragiles de ressources initialement développées pour des élèves avec trouble¹. Ces initiatives peuvent permettre aux enseignant-e-s, à terme, de mener seul-e-s des interventions qui conviennent bien aux élèves rencontrant des difficultés langagières. Soulignons que la mise en place en classe de ces différents types de pratiques aidera tant les enseignant-e-s que les logopédistes à mieux identifier les élèves pour lequel-le-s un bilan logopédique complet est de mise, la présence d'un trouble étant mieux suggérée par la résistance d'enfants à des interventions ciblées que par des difficultés à un moment donné.

¹ Le-la lecteur-trice trouvera quelques exemples de ce type de prestations dans le n° 109 de la revue ANAE (2009): Enseignants/Orthophonistes: partenariats, interactions et complémentarités.

Conclusion

Dans cet article, nous avons essentiellement abordé les ressources des logopédistes pouvant être utiles pour des interventions pédagogiques relevant des niveaux 2 et 3 du modèle Ràl. Celles-ci correspondent en effet aux principales attentes du système scolaire tout en étant relativement proches des pratiques actuelles des logopédistes. Après une expérimentation fructueuse de ces échanges par les un-e-s et les autres, il est probable que les ressources partagées s'élargiront au niveau 1, par exemple en support à la différenciation pédagogique à l'intention de tou-te-s les élèves. La poursuite des réflexions qu'il reste à mener sur ce sujet pourrait permettre de développer, à terme, une véritable « communauté éducative inclusive » (Chatenoud et al., 2018).

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2016). *DSM-5 ® : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.
- Barrusse, V., & Vilboux, R. (2016). Chapitre I. L'émergence de l'orthophonie : à la croisée des chemins (1930-1940). In I. Tain (dir.), *Le métier d'orthophoniste. Langage, genre et profession* (2^e éd., pp. 23-33). Presses de l'EHESP.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : Une recherche interprétative-critique* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://core.ac.uk/download/pdf/77616834.pdf>
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*.
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A., & Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3-11.
- Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC). (2019). *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*.
- Desrochers, A. (2021, sous presse). Les fondements de l'approche de la réponse à l'intervention appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. In A. Desrochers (dir.), *L'approche de la réponse à l'intervention et l'enseignement de la lecture-écriture*. Presses de l'Université du Québec.
- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 65(1), 41-53.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to RTI: What, why and how valid is it ? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Rep*, 98(2), 107-109.
- Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative Consultation in the Schools: Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. Prentice Hall.
- Loi sur la pédagogie spécialisée du 1 septembre 2015 décrétée par le Grand Conseil du canton de Vaud (2015).
- McCartney, E. (1999). Barriers to collaboration: An analysis of systemic barriers to collaboration between teachers and speech and language therapists. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34(4), 431-440.

- Tremblay, P. (2017). *Inclusion scolaire: Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation).
- Trépanier, N., & Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.
- UNESCO. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à «l'Education Pour Tous»*.
- Vienneau, R., & Thériault, C. (2015). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2014). In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., pp. 89 130). Presses Universitaires du Québec.



Dre Anne-Françoise de Chambrier
Professeure associée
HEP Vaud
anne-francoise.de-chambrier@hepl.ch



Prof. Dr Serge Ramel
Professeur ordinaire
HEP Vaud
serge.ramel@hepl.ch

EDITION SZH/CSPS



Olga Meier-Popa et Géraldine Ayer

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

2021, 2^e éd., 97 p. Print CHF 25.– / E-Book CHF 20.–

ISBN Print : 978-3-905890-66-2 (N° de commande : B309)

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

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

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

**Commandez cette publication
sur notre webshop : www.csp.ch → Shop**



Livres et films



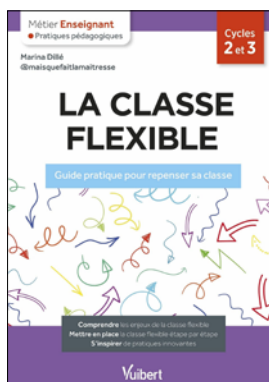
Chatelain, N., Miserez-Caperos, C., Steffen, G. (Dir.) (2021)

Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels

Lausanne : HEP-BEJUNE

Le présent ouvrage se donne le défi de laisser une trace, la dernière, de l'Unité de Recherche 3 Éducation, société et cultures.[...]. Il réunit des contributions inscrites dans l'une et/ou l'autre perspective portant un regard pluriel sur l'interagir à l'école s'actualisant dans la diversité. Il se veut aussi « cahier de souvenirs » d'une expérience scientifique stimulante qui a duré plus de quinze ans. [...] Cette ultime publication veut inciter à ouvrir le regard à un public d'enseignant-e-s et de chercheur-e-s concerné-e-s par la pluralité à l'école et intéressé-e-s à exploiter le potentiel et la richesse de cette pluralité et la complexité qu'elle représente.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



Dillé, M. (2021)

La classe flexible: Guide pratique pour repenser sa classe

Paris : Vuibert

Après une présentation des enjeux de la classe flexible, ce livre propose des outils inspirants, visuellement riches, et directement exploitables pour mettre en place votre classe idéale étape par étape : des conseils adaptés aux réalités de votre classe, des fiches pratiques pour vous aider à aménager concrètement votre classe et y enseigner (l'autonomie, le travail différencié, l'évaluation, la gestion du temps...); des études de cas directement issues du quotidien d'une enseignante expérimentée. Dans ce guide pratique, vous trouverez les réponses à vos questions pour repenser votre classe et la modeler à votre image.

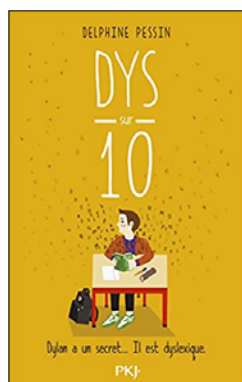


Garié L.-A. (2021)

Pratique orthophonique avec les enfants et adolescents présentant un TSA

Louvain-la-Neuve et Paris : De Boeck Supérieur

À utiliser comme une boîte à outils, ce livre est un support précieux pour la pratique orthophonique auprès des enfants ou adolescents présentant un TSA. Il fournit aux orthophonistes, professionnel(le)s et étudiant(e)s, les appuis théoriques et cliniques pour une pratique à la fois structurée et pleinement individualisée. Après une synthèse des connaissances sur les TSA, l'auteure livre les clés pour la démarche du bilan orthophonique et la construction des axes thérapeutiques.



Pessin, D. (2021)

Dys sur dix – Dylan a un secret... Il est dyslexique

Paris : Pocket Jeunesse

La « dyslexie », un mot étrange et impossible à prononcer, pourtant c'est bien ce qu'on m'a diagnostiqué. Moi, Dylan, quatorze ans, j'ai des problèmes de connexion, je suis dys-connecté. Cette particularité ne m'empêche pas de vivre, par contre elle ne me facilite pas les choses, surtout à l'école...
« Dylan, arrête de faire le guignol ».
« Dylan, tu pourrais t'appliquer ! ».
Personne ne doit découvrir mon secret, c'est ce que je me suis juré ! Roman finaliste des P'tits Champions de la lecture 2018 et prix des lecteurs jeunesse Dyslexie Anchan 2019.

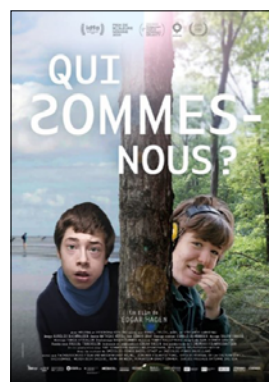


Sandrin-Bui, M.-A. (2021)

Enseigner le vivant à l'école (cycles 1, 2 et 3). Élèves malades et/ou en situation de handicap

Suresnes : INSHEA

Comment enseigner le vivant dans le cadre de l'école inclusive ? Cet ouvrage s'adresse aux enseignants de maternelle ou d'élémentaire, aux étudiants préparant un master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation et aux formateurs d'enseignants. La première partie du livre aborde des questions générales : réflexion pédagogique et didactique autour du vivant, accompagnement des élèves malades et/ou en situation de handicap. La seconde présente des activités scientifiques concrètes pour favoriser la démarche d'investigation et faciliter la différenciation pédagogique et l'adaptation des situations d'apprentissage.



Hagen, E. (2019)

« Qui sommes-nous ? » (documentaire)

Bâle : Cineworx

Comment faire face à une situation qui est différente de celle que nous avons imaginée ? Helena, une jeune fille de 19 ans et Jonas, un garçon de 11 ans, sont handicapés et ont besoin d'un soutien important de la part de leurs proches. Jour après jour, ils sont ainsi grandement aidés par leurs parents, leur famille, leur école et leur environnement. À travers ce magnifique documentaire, le réalisateur suisse Edgar Hagen accompagne Helena et Jonas dans leur vie quotidienne et décrit avec sensibilité les joies et les difficultés auxquelles ils doivent faire face. Il pose aussi la question des échanges avec leur entourage et montre que ceux-ci sont tout à fait possibles grâce à des formes de communication alternatives.

Bande-annonce :
<https://vimeo.com/427003183> ;
date de sortie : 23 juin 2021

Ressources

Revue: A.N.A.E. Apport de l'ergothérapie dans l'accompagnement des enfants avec troubles du neurodéveloppement (2021, N°172)



Ce dossier s'intéresse à l'accompagnement ergothérapeutique des enfants qui présentent des troubles neurodéveloppementaux. Divers outils et diverses approches d'intervention sont présentés.
www.anae-revue.com

Revue: La nouvelle revue – Éducation et société inclusives. Varia (2021, N°3)



Ce numéro rassemble des articles soumis spontanément à la Revue, sans thématique préalablement soumise aux auteur-e-s. Néanmoins, ils s'articulent autour de trois axes de recherche centraux dans l'éducation inclusive: les freins et les leviers à la participation sociale pour les jeunes, les interrelations entre

les acteurs impliqués et les formations et les pratiques professionnelles inclusives.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives.htm>

Revue: Cahiers pédagogiques. Apprendre dehors (2021, N°570)



Les pratiques d'éducation en plein air suscitent un intérêt grandissant, particulièrement suite aux confinements. Mises en œuvre régulièrement ou sporadiquement en milieux scolaire et périscolaire, elles s'inscrivent dans le champ de la pédagogie. Qu'apprend-t-on de spécifique à l'extérieur? Ce dossier fait le tour de la question.
www.cahiers-pedagogiques.com

Revue: Pages romandes – HandicapS & société. Accessibilité numérique (2021, N°2)



L'accessibilité numérique est au cœur d'une société qui se veut inclusive. Où se situe la Suisse à ce niveau-là? Que met-elle concrètement en œuvre? Quelles sont les normes qui existent? Comment et par qui l'accessibilité est-elle testée? Ce numéro s'attelle à ces questions.
www.pagesromandes.ch

AQPC – Webinaire

Le webinaire « L'accessibilité: défi ou opportunité? » de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) est disponible en replay. Il montre comment l'accessibilité permet de maximiser les ressources et de favoriser l'éducation inclusive, en répondant à la diversité des apprenant-e-s.
<https://www.aqpc.qc.ca/fr/detail-webinaires/l-accessibilite-defi-ou-opportunit%C3%A9>

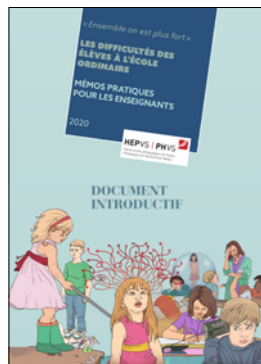
CHU Sainte-Justine – Vidéos

Le Centre Hospitalier Universitaire (CHU) mère-enfant Sainte-Justine propose des vidéos animées sur les différents troubles d'apprentissage.
www.chusj.org/fr/soins-services/TT/Troubles-de-l-apprentissage/Videos/Explications-animees

FNO Prévention – Site Internet

La Fédération Nationale des Orthophonistes (FNO) propose un site Internet dédié à la prévention des troubles du langage et à la lutte contre l'illettrisme. De nombreuses ressources sont mises à disposition, notamment un nouveau livret « Prévention langage 0 – 3 ans » (sous l'onglet « Mon enfant commence à parler »).
www.fno-prevention-orthophonie.fr/

HEP Valais – MÉMOS



Dans le cadre du projet « Ensemble on est plus fort », la HEP Valais a publié 8 mémos pratiques sur les difficultés que certain-e-s élèves sont susceptibles de rencontrer à l'école ordinaire. Le but de ces mémos est de sensibiliser les enseignant-e-s à la diversité, tout en leur fournissant des indices pour le repérage, des stratégies d'accompagnement et des ressources pour accompagner ces élèves. www.hepvs.ch/memos

HyperSupers TDAH – Webdocumentaire

« Plongez En Nos Troubles » (PENT) est un webdocumentaire sur la scolarité des enfants et des jeunes présentant un Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH). Il retrace leur quotidien par des entretiens et des scènes de vie captées en temps réel. Un éclairage scientifique sur le TDAH est également donné via « La chaîne thématique ». www.plongezennostroubles.com/

L'âme à lire – Podcast

Laurie, enseignante spécialisée à la fondation de Verdeil, parle du handicap et de la manière d'en parler au sein des familles ou à l'école pour mieux informer et encourager une éducation inclusive. Le podcast est disponible en ligne.

<https://soundcloud.com/user-329431907/ame-a-lire-handicap>

Le Messager – Pratiques inclusives en visio-conférence

À l'heure où le télétravail s'accroît, il est essentiel d'adopter des pratiques inclusives lors des visio-conférences. « Le Messager » donne quelques conseils. www.lemessager.com/les-bonnes-pratiques-en-visio-conference-2/

Réseau Lucioles – Application

« Tab'Lucioles 2.0 » est une application pour tablette destinée aux personnes en grande dépendance. Disponible gratuitement sur l'App Store et Google play, elle permet aux personnes de se divertir et de tisser du lien avec leur entourage en échangeant des photos, vidéos, etc. Son utilisation est simple et intuitive. <https://tablucioles.reseau-lucioles.org/index.php>

UNCCAS – Guide



« Covid et handicap, du parcours du combattant au parcours du survivant » est le nouveau guide publié par l'Union Nationale des Centres Communaux et Intercommunaux d'Action Sociale (UNCCAS). Basé sur des témoignages de terrain, il est constitué de deux parties. La première est une rétrospective retraçant des initiatives prises au niveau de la lutte contre l'isolement, de la solidarité et celles pour répondre

aux besoins des personnes concernées. La seconde, plus prospective, se penche sur les enseignements à en tirer pour la gestion de futures pandémies, les bonnes pratiques à adopter et les aides à apporter. <https://www.unccas.org/covid-et-handicap-au-quotidien-un-guide-pour-comprendre-4182#.YQFjGrpxeUk>

FIRAH - Webdocumentaire

En collaboration avec Autisme France et le Centre Ressources Rhône-Alpes, la Firah a produit le webdocumentaire « Autisme – Les premiers signes ». Il vise à soutenir les parents et les professionnels dans le repérage précoce des signes de l'autisme chez un enfant dès 12 mois. https://www.autisme-les-premiers-signes.org/#Choix_langue

PHBern et CSPS – Carte interactive

Forts de leur collaboration et grâce au soutien du Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (BFEH), la HEP Berne et le CSPS mettent à disposition la carte InSeMa. Cette carte interactive apporte la première vue d'ensemble nationale sur les mesures scolaires intégratives et séparatives (la version française est en cours d'élaboration). www.csp.ch/fr/phberninsema#/

Agenda et formation continue

SEPTEMBRE 2021

22. – 23.09.2021

Zurich

IntegrART – Colloque Repenser les structures

Sur les scènes des théâtres, on voit plus régulièrement des productions créées et interprétées par des artistes en situation de handicap. Mais les méthodes de travail des institutions culturelles se basent encore sur la reconnaissance d'une norme, si bien que les personnes qui n'y correspondent pas n'y sont pas représentées et que l'exclusion se (re)produit. Quel type de travail est nécessaire pour établir durablement de nouveaux modèles et comment y intégrer des approches intersectionnelles ?

www.integrart.ch/fr/conference

23.09.2021

Nyon

Insieme Vaud – Nos fils, nos filles, leur handicap, leur vie affective, intime et sexuelle: quelles réponses possibles ?

Cette soirée-rencontre permettra à la fois de s'informer et d'échanger sur la vie affective, intime et sexuelle des personnes en situation de handicap mental.

<https://insiemevaud.ch/actualites/conference-sexualite-intimite>

Annoncez gratuitement vos formations continues sur notre site : www.csps.ch/annoncer-un-evenement

OCTOBRE 2021

13.10.2021 et 04.05.2022

Lausanne

HETSL – « Premiers-signes », la langue des signes pour les enfants préverbaux

Lors d'une journée de formation, les professionnel·le·s apprendront les signes courants de la Langue des Signes Française à utiliser dans leurs institutions, avec les enfants préverbaux. Les chansons, comptines et mots usuels seront abordés avec des thèmes comme la nourriture, les animaux, l'environnement de bébé. Une animatrice sourde et deux animatrices de « Premiers-Signes » se partageront cette communication gestuelle à la portée des tout petits.

www.hetsl.ch/formation-continue/

21 – 23.10.2021

Suresnes, France

INSHEA – Colloque d'inauguration de la Chaire Handicap, Éducation et Numérique

<https://chairehen.inshea.fr>
Formation courte > Rechercher par mots-clés

30.10.2021

Valais

Autisme Suisse Romande – Comment créer et utiliser les scénarios sociaux et les aides visuelles dans les situations sociales 2021

Ce cours vise à donner des pistes pratiques pour la création et l'utilisation de supports visuels permettant de favoriser la compréhension et les compétences des enfants ou adolescent·e·s avec

autisme/syndrome d'Asperger, dans le domaine social. Les aides visuelles concernées peuvent être utilisées dans les actions du quotidien et/ou intégrées dans un programme d'habiletés sociales et se rapportent à différents types de situations sociales (interactions autour de jeux/d'activités, communication/ conversation, autonomie sociale à l'extérieur, etc.).

www.autisme.ch/activites/formations/formations-proposees-par-autisme-suisse-romande

NOVEMBRE 2021

03.11.2021

Fribourg

UNIFR – Autodéterminez-vous !

Autodétermination. C'est le mot magique de notre temps. Tout le monde a « droit à l'autodétermination ». Mais qu'entend-on au juste par autodétermination ? Ce séminaire entend d'abord interroger le sens précis de ce concept, mais plus encore la légitimité de son usage dans des domaines aussi divers que l'école, les soins, ou la chose publique, et qui sait, déplacer le regard sur cette injonction sociétale.

www.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=2216

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

DÉCEMBRE 2021

04.11.2021 et 11.11.2021

Lausanne

HETSL – Violence en Institution dans la déficience intellectuelle

La formation s'articule autour des ressources et des déficits de la personne et de son environnement, pour contribuer à structurer un accompagnement qui se centre sur la prise en compte de la personne et de son environnement, rechercher des adaptations du contexte qui peuvent soutenir le fonctionnement de la personne et ainsi faire face à la violence.

www.hetsl.ch/formation-continue/
Formation courte > Rechercher par mots-clés

11.11.2021 et 09.02.2022

Lausanne

HETSL – Comment comprendre et accompagner les jeunes en situation de décrochage ?

Avec l'appui de vidéos et de témoignages de jeunes et moins jeunes, ce cours permettra de comprendre ce qui peut aider les jeunes en rupture scolaire ou professionnelle à les accompagner vers un avenir construit et à prévenir le décrochage chez celles et ceux que l'on sent en situation de fragilité.

www.hetsl.ch/formation-continue/
Formation courte > Rechercher par mots-clés

12.11.2021

Fribourg

UNIFR – Éloge de la dépendance

La civilisation moderne a développé une conception de la personne centrée sur l'individualisme, la compétitivité, la rentabilité : soyons performants (et jeunes !). Cette conception de la personne entrevoit la dépendance et la fragilité exclusivement comme des tares. Et si notre fragilité était une aubaine ? La dépendance est-elle synonyme de vieillesse, de handicap, en un mot de mutilation de l'être humain ? La réalité ne nous enseigne-t-elle pas que de ne dépendre de personne fait de nous des atrophiés d'humanité, des inhumains ? Ce séminaire vous proposera d'entrer dans l'appréciation de la dépendance.

<https://www.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=2217>

24.11.2021

Fribourg

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

Le Facile à Lire et à Comprendre (FALC) est une méthode développée par Inclusion Europe pour rendre les informations accessibles pour toutes et tous. Cet atelier présente et permet d'expérimenter la méthodologie pour évaluer et valider l'accessibilité des textes en FALC.

www.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=2138

02.12.2021

Sierre

HES-SO Valais – Internet – Accessibilité Web

Qu'est-ce que l'accessibilité Web ? Comment les utilisateurs en situation de handicap utilisent-ils Internet ? Qu'est-ce que cela implique pour les contributeurs Web ? Quels sont les principes de base pour concevoir et éditer des contenus accessibles à tous ?

<https://www.hevs.ch/fr/hautes-ecoles/haute-ecole-de-gestion/informatique-de-gestion/autres-formations/formation-continue/cours-pour-informaticiens/internet/accessibilite-web-21978>

04.12.2021

Lausanne

Autisme Suisse Romande – Autisme et particularités sensorielles

Ce cours donnera des outils pour débiter l'analyse des besoins sensoriels d'une personne avec autisme ainsi que des exemples pratiques et concrets pour la mise en place de certaines adaptations et aménagements afin d'aider les personnes avec autisme à avoir un état d'autorégulation plus harmonieux.

www.autisme.ch/activites/formations/formations-proposees-par-autisme-suisse-romande

Simone Marty

L'orthographe rectifiée: un bénéfice pour l'ensemble des élèves

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-09-08



Dre Simone Marty
Logopédiste
Chargée
d'enseignement et
adjoind à la
direction de
l'Institut des
sciences logopé-
diques (ISLo) de
l'Université de
Neuchâtel
simone.marty@
unine.ch

Ce 9 juin 2021, la Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) annonçait que l'orthographe « rectifiée » du français devenait la norme de référence pour l'enseignement du français en Suisse romande. Elle sera ainsi intégrée dès 2023 dans les nouveaux manuels d'enseignement du français.

La réforme de l'orthographe du français date de 1990 et dans les écoles romandes, elle coexiste avec la graphie « traditionnelle » depuis 1996. Les changements visent à réduire les exceptions et à augmenter la cohérence du système. Ainsi par exemple, pour simplifier, tous les mots qui composent les nombres composés sont désormais reliés par un trait d'union (deux-cent-trente-six et non plus deux cent trente-six) et les circonflexes sur les i et les u disparaissent (on enseignera abime – comme cime – et non plus abîme); ils sont maintenus uniquement pour marquer la conjugaison et distinguer les homophones. Les nouveaux manuels seront également rédigés dans un langage épïcène qui favorise des formulations qui respectent la diversité et assurent la visibilité des genres et des cultures. Je ne traiterai pas de cet aspect ici, mais tout comme l'orthographe a été à une époque volontairement complexifiée, elle a également été masculinisée¹.

En tant que pratique sociale, la langue évolue. L'orthographe qui est une composante de la langue écrite ne fait pas exception à ce principe et lire un texte du XV^e

siècle peut s'avérer difficile. Certaines modifications ont d'ailleurs été introduites par l'Académie française dans le but de complexifier la langue de façon arbitraire et ce afin d'en restreindre l'accès aux seules personnes qui pouvaient investir de nombreuses années à l'apprentissage de la langue écrite, à savoir les hommes des classes sociales favorisées.

« [l'Académie] déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes » (François-Eudes de Méze-ray, membre de l'Académie française, 1673, cité par Benzitoun, 2021, p. 47)².

Simplifier l'orthographe et donc en faciliter un peu l'apprentissage offre la possibilité aux enseignant-e-s d'allouer davantage de temps au développement de l'expression orale et écrite, à l'argumentation, à l'analyse de texte, aux aspects poétiques et littéraires, plutôt qu'à la mémorisation de règles orthographiques arbitraires. Écrire ne se réduit pas à utiliser une orthographe correcte. Par conséquent, j'affirme ici que l'intégration de l'orthographe rectifiée dans les écoles romandes représente avant tout un bénéfice pour tou-te-s les élèves. Quant aux enfants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage du langage écrit, ils vont également profiter des modifications introduites, mais seule une réforme bien plus radicale permettrait de réduire l'impact de leurs difficultés sur leur scolarité.

¹ Candea, M., & Véron, L. (2018). *Le français est à nous! Petit manuel d'émancipation linguistique*. La découverte.

² Benzitoun, C. (2021). *Qui veut la peau du français?* Le Robert.

Thèmes 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

No.	Mois	Thème	Délai de rédaction
1	Mars, avril, mai	Pratiques éducatives novatrices	01.11.2021
Comment susciter la curiosité et la motivation des apprenant-e-s ? À quelles stratégies recourir pour favoriser le bien-être et le plaisir d'apprendre, tout en stimulant les connaissances et les compétences ? Ce dossier thématique s'intéresse à ces questions en se focalisant sur les pratiques éducatives et les méthodes pédagogiques qui sortent des sentiers battus ou qui demeurent encore peu exploitées, tout en questionnant leur efficacité.			
2	Juin, juil., août	Éducation précoce spécialisée	01.02.2022
Pour marquer le dixième anniversaire de la création de la maîtrise en éducation précoce spécialisée en Romandie, ce numéro met en lumière les résultats issus de mémoires de recherche d'étudiant-e-s diplômé-e-s en lien avec trois axes essentiels du développement de communautés éducatives inclusives pour tous les jeunes enfants et leur famille. Il présente les enjeux qui se dessinent quant aux actions concrètes à mettre en œuvre, afin de développer une éducation précoce spécialisée de qualité fondée sur les avancées de la recherche dans ce domaine. (Dossier coordonné par Britt-Marie Martini-Willemin et Céline Chatenoud)			
3	Sept., oct., nov.	Inclusion postscolaire	01.05.2022
Dans l'idéal, le droit à l'éducation (art. 24) à tous les niveaux du système éducatif et tout au long de la vie et celui au travail et à l'emploi (art.27) pour tou-te-s, tels que stipulés dans la Convention relative aux droits des personnes handicapée (ONU, 2006), ne devraient plus être rappelés. Dans les faits, l'accès aux formations du degré tertiaire et au monde professionnel demeure un défi pour les personnes en situation de handicap. Comment remédier à cette situation ? Quelles initiatives entreprendre ?			
4	Déc., janv., fév. (2023)	Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée	01.08.2022
Le mouvement de l'éducation inclusive a impliqué la création de formations de niveau master en éducation précoce et en enseignement spécialisés. Dans un contexte plus large de société inclusive, il appelle aussi la formation de professionnels poursuivant l'éducation d'adultes à besoins éducatifs particuliers au-delà de 18 ans. Ce dossier présente des conceptions et dispositifs de formation aux déclinaisons variables en Suisse romande, mais répondant tous à des finalités et critères de haute qualité. (Dossier coordonné par Greta Pelgrims et Coralie Delorme)			

SCHWEIZER KONGRESS
FÜR HEILPÄDAGOGIK
CONGRÈS SUISSE
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



MAR 6.9. et MER 7.9.2022
À L'UNIVERSITÉ DE FRIBOURG

APPEL À CONTRIBUTION
3.9. - 7.11.2021 : csps.ch/congres

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

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