



# Les défis de l'évaluation

↳ Représentations du HPI à l'école



Revue suisse  
de pédagogie  
spécialisée

# Sommaire

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

## DOSSIER

---

Lucie Mottier Lopez <b>Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive</b>	9
Maya Brina et Lionel Dechamboux <b>Usage de l'alignement curriculaire élargi en enseignement spécialisé: intérêts, ajustements et questionnements</b>	17
Vanessa Bacquélé <b>Évaluer en contexte inclusif : des gestes professionnels au diapason de tous les élèves</b>	23
Claudio Straccia <b>Le rôle de l'évaluation dans le champ de la déficience intellectuelle</b>	30
Lorna von Rotz et Claudio Straccia <b>Le comportement adaptatif : son évaluation et son rôle dans le diagnostic de la déficience intellectuelle</b>	37
Mireille Tabin, Cindy Diacquenod et Geneviève Petitpierre <b>Évaluer la vulnérabilité sociale des adultes présentant une déficience intellectuelle</b>	43
<b>Documentation du dossier</b>	50

## VARIA

---

Alaric Kohler et Michèle Besombes Fontaine <b>Les élèves « surdoué·e·s » ou « HPI » : divergences entre les représentations d'enseignant·e·s, les diagnostics et les stratégies mises en place pour accompagner les difficultés en classe</b>	52
--	----

## TRIBUNE LIBRE

---

Thierry Delcourt <b>La fabrique du handicap</b>	64
<b>Agenda et formation continue / Livres / Ressources</b>	59
<b>Impressum</b>	51

Melina Salamin

## Se questionner constamment, évaluer consciencieusement

Thématique centrale et parfois houleuse en éducation, l'évaluation alimente de nombreux débats et suscite de multiples, voire de vives réactions. Mais qu'est-ce que l'évaluation ? À l'apparence simple, cette question est néanmoins essentielle et n'en demeure pas moins complexe. En lieu et place d'une définition, c'est le questionnement que nous souhaitons susciter ici.

À quoi l'évaluation sert-elle ? À quelle nécessité répond-elle ? Quelle fonction remplit-elle ? Sur quoi porte-t-elle ? Quelles finalités, quels buts vise-t-elle ? Sur quels critères repose-t-elle ? À quel moment intervient-elle ? Qui implique-t-elle ? À qui profite-t-elle ? Qu'impacte-t-elle ?

Pour garantir l'objectivité et la rigueur qu'on lui reproche parfois de manquer, ce type de questionnement devrait accompagner toute pratique d'évaluation. La nécessité de transparence du processus, ainsi que la concertation de toutes les parties prenantes, devraient également être considérées.

Évaluer n'est pas un acte anodin. Or, il constitue une pratique courante dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie spécialisée. Sans sous-estimer le résultat auquel toute évaluation aboutit, il s'agit donc prioritairement d'explicitier la démarche sur laquelle elle repose. Car évaluer, c'est en effet, comme la plupart des convictions le présument, mesurer ou attribuer une valeur, parfois classer, catégoriser, mais aussi

certifier, diagnostiquer, sélectionner, orienter ou encore réguler. En outre, n'oublions pas les dangers de stigmatisation, d'étiquetage, de pression sociale, de dégâts psychologiques auxquels les personnes évaluées (et leur entourage) sont susceptibles d'être exposées.

Ce dossier thématique aborde l'évaluation sous un autre angle, en montrant qu'évaluer c'est aussi soutenir qualitativement les apprentissages pour les ancrer durablement (article de Mottier Lopez), tout comme guider l'intervention et en apprécier ses effets, afin de développer et d'implémenter des pratiques fondées sur des données probantes (contribution de Straccia). Réalisée avec vigilance et cohérence, l'évaluation peut, de fait, servir l'accompagnement. Il n'empêche que ce jugement et ces gestes professionnels doivent être développés (article de Brina et Deschamboux), mais également confrontés et discutés entre collègues en vue d'articuler leurs interventions (article de Bacquélé). Enfin, la démarche d'évaluation est d'autant plus rigoureuse si elle repose sur des outils adéquats (contributions de von Rotz et Straccia puis Tabin, Diacquenod et Petitpierre). Évaluer n'est fondamentalement ni bon ni mauvais, c'est avant tout le processus, la finalité et ce que l'évaluateur ou l'évaluatrice en fait, qui doivent être interrogés.

Je vous souhaite de belles découvertes, en espérant qu'elles aiguïseront votre questionnement !



*Dre Melina Salamin  
Collaboratrice  
scientifique  
SZH/CSPS  
melina.salamin@  
csp.ch*

## Tour d'horizon

### **Lyon – Diplôme universitaire pour les personnes en situation de handicap**

L'Université catholique de Lyon propose une nouvelle formation continue qui s'adresse, entre autres, aux personnes en situation de handicap souhaitant développer leurs compétences en vue d'occuper des postes de conseil juridique, médiateur de santé ou référent handicap.

[www.ucly.fr](http://www.ucly.fr) → formation de l'ucyl → Diplôme universitaire → Droit

### **Suisse – Rapport « Pédagogie spécialisée en Suisse »**

Le rapport « Pédagogie spécialisée en Suisse », rédigé par Béatrice Kronenberg, ancienne directrice du CSPS, est désormais disponible. Cet état des lieux a été mandaté par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). Son rapport fournit une vue d'ensemble des bases légales, des statistiques, des mécanismes de financement et des mesures et prestations de la pédagogie spécialisée en Suisse. Les résultats de plusieurs travaux de recherche sur les mesures proposées dans le domaine de la petite enfance, durant la scolarité obligatoire et postobligatoire ainsi que dans le cadre de la formation continue et du monde du travail sont également présentés.

[www.edk.ch](http://www.edk.ch) → Thèmes → enseignement spécialisé

### **Suisse – Pas de reconnaissance légale de la langue des signes**

En réponse à quatre postulats, le Conseil fédéral estime et décide qu'il n'est pas néces-

saire de reconnaître juridiquement la langue des signes comme langue nationale. Selon lui, cette reconnaissance juridique « ne constitue pas une condition impérative pour continuer à encourager et améliorer la participation des personnes sourdes et malentendantes à la vie de la société ». Cette décision va à l'encontre des principes de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées.

<https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/68325.pdf>

### **CH – Allocation de prise en charge (APC)**

Depuis le 1<sup>er</sup> juillet 2021, il est possible pour les parents d'enfants ayant un grand besoin d'assistance et de soins de bénéficier d'allocation de prise en charge. Un total de quatorze semaines est prévu dans le cadre de cette prestation. Ce congé peut être pris en bloc, par semaine ou par journée, selon les besoins de l'enfant et de la famille.

[www.insiemevald.ch](http://www.insiemevald.ch) → actualités → Revues de presse → 19.08.2021

<https://www.ahv-iv.ch/p/6.10.f>

### **GE – Étude de la langue des signes à l'Université de Genève**

Pour combler le manque d'interprètes en langue des signes en Suisse latine, la Faculté de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève a introduit, depuis septembre 2021, la langue des signes dans son Bachelor en communication multilingue. Cela a été possible grâce au soutien financier de la Fédération suisse des sourds et de la fondation Procom. Cette formation devra néanmoins être complétée par un Master, disponible pour l'heure qu'à l'étranger, afin de devenir

interprète en langue des signes. Une réflexion est d'ores et déjà menée du côté de la Fédération suisse des sourds quant à la mise en place d'un cursus complet en Suisse romande.

<https://www.sgb-fss.ch/fr/news/la-lsf-a-luniversite-de-geneve/>

### **JU – Catalogue pour la compensation des désavantages (CdD)**

La rentrée scolaire 2021, au sein de l'école obligatoire du Jura, s'est accompagnée par l'introduction du Catalogue pour la compensation des désavantages (COMPAD). Ce dernier propose des outils ou mesures qui peuvent être mis en place pour les élèves qui ont droit à la CdD. Destiné aux corps enseignants ordinaire et spécialisé, qui collaborent avec l'équipe thérapeutique, il devrait les aider à définir les aménagements des conditions d'apprentissage ou d'évaluation à mettre en place pour l'élève concerné, selon sa situation, son âge et son degré scolaire.

[www.jura.ch](http://www.jura.ch) → Rechercher → Rentrée scolaire 2021

### **TI – Nouveau Master**

La rentrée académique 2021 de La SUPSI a été marquée par un nouveau Master en pédagogie spécialisée et didactique inclusive. Les tessinois-es, qui devaient jusqu'alors se tourner vers d'autres cantons, pourront désormais se former dans le leur. Cette formation devrait par ailleurs permettre de combler le manque de personnel formé, induit par une école à visée inclusive.

<https://www.supsi.ch/home/bachelor-diploma-master/master/pedagogia-didattica.html>

### **VD – Motion en faveur de la participation politique**

Comme son voisin Genève, le canton de Vaud souhaite accorder le droit de vote et d'élection aux personnes en situation de handicap. Une motion allant dans ce sens a été adoptée par le Grand Conseil début octobre 2021. La population vaudoise sera dès lors prochainement invitée à voter une modification de sa constitution cantonale.

[www.vd.ch](http://www.vd.ch) → Grand Conseil → Séances → 6 juin → §6

### **VS – Allocation de budget pour l'enseignement spécialisé**

Le budget pour l'enseignement spécialisé a été augmenté de 2,7 millions par l'État du Valais. Certaines nouveautés accompagnent cette augmentation budgétaire, à savoir: l'ouverture des internats de deux écoles spécialisées durant les week-ends et les vacances; l'ouverture d'une nouvelle filière transitoire « Passerelle apprentissage »; ainsi que l'instauration d'enseignants ressources intervenant en établissement pour les classes difficiles.

[Source: Le Nouvelliste, 21.10.2021]

## D'une revue à l'autre

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

Erika Holenweger (2021). Kulturelle Teilhabe – voneinander lernen, miteinander profitieren. Mit den «Churer Stadterlebnissen» auf dem Weg zu einem Pionierprojekt für Menschen mit geistiger Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (9), 16-21.

Garantir un accès égalitaire aux offres culturelles pour les personnes en situation de handicap est une condition fondamentale à leur participation. Pour promouvoir cette participation à la culture et à la vie culturelle, et la revendiquer

auprès de la société, la Fondation ARGO développe un projet pionnier dans le domaine culturel. Le projet a pour objectif de créer, en collaboration avec des institutions culturelles, des offres adaptées aux groupes cibles sur des thèmes culturels changeants; ces offres permettent notamment une participation à la culture et à la vie culturelle des personnes présentant une déficience intellectuelle, en fonction de leurs capacités. Les « Churer Stadterlebnisse » (« Expériences urbaines de Coire ») sont un premier jalon dans le projet.

*Permalink* : [www.szh-csps.ch/z2021-09-02](http://www.szh-csps.ch/z2021-09-02)

Sabine Tanner Merlo und Detlev Vogel (2021). Über die Bedeutung des freien Spiels. Und was wir im Kindergarten dafür tun können. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 9-16.

À la suite de la récente réforme structurelle du plan d'études 21, le jeu libre glisse de plus en plus dans le temps résiduel,

au bénéfice de phases d'instruction hautement structurées. C'est d'autant plus étonnant que l'importance du jeu pour le développement précoce est incontestée. Il est très certainement possible de concilier le fait d'accorder davantage de poids au jeu libre avec l'acquisition des compétences visées par le plan d'études 21. Outre la préparation minutieuse et le soin accordé à l'environnement de jeu, un travail ultérieur ciblé sur les séquences d'enseignement est essentiel. Il est important également que l'on ait confiance dans le fait que l'enfant se confronte, dans le jeu libre, avec ce qui, précisément, sert au mieux son développement.

*Permalink* : [www.szh-csps.ch/z2021-10-01](http://www.szh-csps.ch/z2021-10-01)

Daniel Stalder und Noëlle Fetzer (2021). Wenn Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung straffällig werden. Ein Gespräch mit einem forensischen Psychiater. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (11), 28-38.

Même si cela reste un sujet tabou, les personnes présentant une déficience intellectuelle peuvent, elles aussi, être délinquantes. Les professionnel-le-s de la pédagogie spécialisée savent souvent peu de choses de cette problématique. Les échanges sur le sujet font défaut, et il n'est donc pas surprenant que des comportements de violation des limites ne soient souvent pas signalés. Nous tenterons, en dialoguant avec Jens Sommer, un expert de la psychiatrie légale, d'apporter un peu de lumière dans cette obscurité.

*Permalink* : [www.szh-csps.ch/z2021-11-03](http://www.szh-csps.ch/z2021-11-03)

## Thèmes des dossiers 2022

Revue suisse de pédagogie spécialisée

Numéro	Dossier
1 (mars, avril, mai 2022)	Pratiques éducatives novatrices
2 (juin, juillet, août 2022)	Éducation précoce spécialisée
3 (sept., oct., nov. 2022)	Inclusion postobligatoire
4 (déc. 2022, janv., fév. 2023)	Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée

### Une description des thèmes 2022 est disponible sur le site internet du CSPS :

[www.csp.ch/revue/themes-2022](http://www.csp.ch/revue/themes-2022)

Informations auteur-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@csp.ch](mailto:redaction@csp.ch)

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

## Themenschwerpunkte 2022

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Heft	Schwerpunkt	Ankündigung	Einsendeschluss
1–2/2022	Lebenslanges Lernen	10.08.2021	10.10.2021
3/2022	Beratung und Heilpädagogik	10.09.2021	10.11.2021
4/2022	Chancengerechtigkeit in der Bildung	10.10.2021	10.12.2021
5–6/2022	Multiprofessionelle Zusammenarbeit	10.11.2021	10.01.2022
7–8/2022	Erzählte Behinderung	10.01.2022	10.03.2022
9/2022	Freundschaften und Mobbing	10.03.2022	10.05.2022
10/2022	Frühe Bildung: Kooperationen im Frühbereich	10.04.2022	10.06.2022
11/2022	Umgang mit Digitalität	10.05.2022	10.07.2022
12/2022	Inklusive Bildung (Kongress-Thema)	10.06.2022	10.08.2022

Autorinnen und Autoren werden gebeten, so früh wie möglich einen Artikel per Mail anzukündigen. Die Redaktion entscheidet erst nach der Sichtung eines Beitrages über dessen Veröffentlichung. Bitte beachten Sie vor dem Einreichen Ihres Artikels unsere Redaktionsrichtlinien unter [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift).

### Freie Artikel

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



Lucie Mottier Lopez

## Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive

### Résumé

L'article présente une réflexion sur les avancées conceptuelles dans la littérature francophone et anglophone à propos des évaluations en classe qui visent à soutenir positivement les apprentissages des élèves dans une perspective d'éducation et d'école inclusives. Une centration est proposée sur une modélisation actuelle, celle de l'évaluation continue pour apprendre durablement. Les fondements théoriques et les caractéristiques de cette modélisation sont exposés ainsi qu'un outil conceptuel susceptible d'orienter le développement des pratiques évaluatives dans le quotidien des classes pour tous les élèves.

### Zusammenfassung

Der Artikel beleuchtet die konzeptuellen Fortschritte in der französisch- und englischsprachigen Literatur beim Thema Evaluationen im Unterricht. Mit diesen sollen Schülerinnen und Schüler im Sinne der inklusiven Bildung und Schule beim Lernen unterstützt werden. Vorgeschlagen wird dabei das Modell der fortlaufenden Evaluation für ein nachhaltiges Lernen. Der Beitrag stellt die theoretische Basis und die Hauptcharakteristika des Modells vor. Es wird ein Instrument präsentiert, das im Schulalltag die Evaluationspraxis für alle Lernenden in eine geeignete Richtung lenken soll.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-12-01](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-01)

Dans les textes spécialisés sur l'école inclusive et les élèves à besoins éducatifs particuliers consultés<sup>1</sup>, l'évaluation est fréquemment pointée pour sa fonction<sup>2</sup> de repérage des élèves qui nécessitent un accompagnement ciblé et spécifique pour réussir à l'école, incluant l'évaluation des besoins et leur suivi. En ce qui concerne l'enseignement, la fonction *diagnostique* de l'évaluation est également problématisée, visant à fournir « les repères pédagogiques nécessaires à la prise en compte de la diversité

des profils lors de l'organisation des apprentissages » (Ebersold & Armagnague, 2021, p. 43). Dans les écrits anglophones, cette évaluation diagnostique est parfois appelée *pre-assessment*, considérée comme « un type d'évaluation formative qui a lieu avant l'enseignement pour soutenir la planification de l'enseignement et informer les élèves sur l'apprentissage à venir. » (Brookhart & Lazarus, 2020, p. 2 [trad. libre]). La fonction *sociale* de l'évaluation (gestion des parcours et des carrières scolaires des élèves, orientation vers des filières de formation et sélection) est souvent critiquée car pouvant générer une pression et des phénomènes défavorables aux apprentissages, en raison par exemple des classements produits et de la hiérarchisation, de l'exclusion, voire de l'humiliation qui en découlent. Les auteurs

<sup>1</sup> Notamment, l'ensemble du numéro 87 de la revue *Agora Débats Jeunesse* (2021/1) portant sur « La fabrique du besoin éducatif particulier », ainsi que le numéro 74 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (2016/2) sur le thème « Vers une évaluation scolaire inclusive ? ».

<sup>2</sup> La fonction de l'évaluation désigne son usage social dominant (Hadjji, 2012).

des revues consultées (voir note de bas de page 1) s'interrogent aussi, par exemple, sur les concordances et les discordances entre les pratiques d'évaluation et les enjeux sociétaux de l'inclusion, à propos entre autres des dimensions psychoaffectives en jeu, des adaptations réalisées et de la prégnance de la norme scolaire, des paradoxes entre différenciation et standardisation. Des études sont menées sur les systèmes de notation et de certification, et plus généralement sur les adaptations faites aux évaluations dans un contexte d'inclusion. Des dispositifs « innovants », ainsi que le développement d'outils d'aide à l'évaluation sont examinés. Globalement, les contributions témoignent des usages pluriels de l'évaluation susceptibles d'être un frein aux apprentissages des élèves ou, au contraire, de représenter un levier favorable à leur prise en charge et progressions scolaires.

### **Comment la littérature spécialisée en évaluation tend-elle à modéliser conceptuellement cette évaluation « positive » des apprentissages ?**

Avec en arrière-fond ce bref état de la question, cet article cible les évaluations des apprentissages réalisées en classe par des enseignants ou équipes pluridisciplinaires qui suivent les élèves concernés. Le but est de présenter quelques éléments conceptuels visant à modéliser des évaluations qui soutiennent positivement les apprentissages dans une perspective d'éducation inclusive, c'est-à-dire soucieuse de la réussite scolaire de tous les élèves, capable de prendre en compte la diversité de leurs profils en proposant des régulations différenciées et situées adaptées, visant une égalité des acquis dans une perspective de justice correc-

tive et d'intégration sociale (p. ex. Crahay, 2012 ; Ebersold & Armagnague, 2021). Ou, comme l'écrit Pelgrims (2019) dans une approche située, « penser l'intégration ou l'école inclusive, non pas en termes de type de structure de scolarisation, mais comme conditions permettant à un enfant, à un adolescent, d'intégrer le rôle social d'élève et d'accéder aux savoirs » (p. 48). Comment la littérature spécialisée en évaluation tend-elle à modéliser conceptuellement cette évaluation « positive » des apprentissages ? La première partie du texte expose quelques développements à propos des différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages, ainsi que quelques modélisations actuelles visant une approche plus systémique et intégrative entre ces fonctions. La deuxième partie décline quelques caractéristiques d'une évaluation potentiellement inclusive, en tant que cadre conceptuel susceptible d'orienter et d'objectiver les pratiques quotidiennes en classe.

#### **Autour des fonctions et des modélisations de l'évaluation des apprentissages : avancées conceptuelles**

Depuis les travaux de Bloom et al. (1971), une distinction est traditionnellement faite entre l'évaluation formative qui « vise l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la progression des apprenants vers les objectifs de formation » (Allal, 2008, p. 312) et l'évaluation sommative qui « établit un bilan certifiant les compétences et les connaissances acquises par l'apprenant à la fin d'une étape intermédiaire (ex., semestre) ou d'une étape finale (ex. année, cycle pluriannuel) d'un cursus de formation » (p. 312). Cette distinction a contribué à dépasser « la conviction qu'évaluer c'est mesurer [souligné par l'au-

teur] ... une évidence pour tout le monde jusqu'aux années 1930 » (Vial, 2012, p. 19). Cet héritage culturel de la mesure adossé à l'évaluation des apprentissages reste cependant souvent présent dans les modélisations implicites et les croyances<sup>3</sup> des acteurs, quels qu'ils soient. L'évaluation est dans ce cas associée essentiellement au contrôle, à des vérifications de conformité, à un classement, à une sélection. « La rationalité, l'objectivité et la logique formelle sont les éléments qui (en) assurent la cohérence » (p. 45). Les travaux présentés ci-après se distancient explicitement de cette épistémologie de la mesure, en faveur de fonctions possiblement plurielles de l'évaluation en classe qui ont une finalité pédagogique, didactique et éducative.

#### **Dans les travaux francophones, une tendance à spécifier les fonctions de l'évaluation**

Les analyses de la littérature (p. ex. Hadji, 2012; Mottier Lopez, 2015; Vial, 2012) montrent qu'un grand nombre de travaux francophones se sont attelés à *spécifier* les différentes fonctions de l'évaluation, considérant que la distinction formative/sommative n'était pas suffisamment précise pour désigner ses différents usages sociaux (classer, adapter, réguler, guider, faciliter, situer, vérifier, certifier, orienter, prédire, etc.). Aujourd'hui encore, un consensus n'est pas atteint à propos de la définition de ces évaluations dites certificative, diagnostique, formatrice, informative, prédictive, pronostique, etc. Il ne s'agit pas de toutes les présenter ici, mais de souligner que, dans les travaux francophones, une certaine *surspécialisation* des fonctions a vu le

jour depuis les années 1980 au détriment d'une approche plus systémique et intégrative (Mottier Lopez, 2015). Conscients de cette dérive, certains auteurs appellent à différencier *trois* fonctions principales, celles de réguler, de certifier, d'orienter (p. ex. De Ketele, 2010) puis, si besoin, d'identifier des fonctions annexes ou secondaires.

#### **Dans les travaux anglophones, une tendance à intégrer les fonctions de l'évaluation dans une approche plus globale**

Les bilans des travaux anglophones dans les années 1990 et suivantes ont, quant à eux, mis en évidence que la différence entre évaluations formative et sommative avait eu peu de prise sur les pratiques en classe. Le modèle de la mesure, incluant l'usage de tests et de notes, reste la norme, y compris pour pratiquer une évaluation formative (p. ex. Black & Wiliam, 1998). De nouvelles modélisations ont alors été proposées visant à reconfigurer conceptuellement l'évaluation des apprentissages en classe. Plusieurs d'entre elles arguent une finalité éducative commune qui est celle d'être avant tout un levier d'action positif pour soutenir des apprentissages de qualité chez les élèves, intégrant à la fois les fonctions formative et sommative. Parmi les différentes propositions, deux modélisations conceptuelles sont intéressantes à citer compte tenu de leur impact sur les travaux internationaux actuels (y compris francophones) :

- *assessment for learning* (évaluation pour apprendre ou AfL<sup>4</sup>) : cette modélisation inclut toutes les formes d'évaluation (formative et sommative, formelles et informelles) qui encouragent les élèves à

<sup>3</sup> Vial les associe au « sens commun », aux « théories profanes » ou encore à une « épistémologie ordinaire » (2012, p. 45)

<sup>4</sup> Parfois aussi traduit en français « évaluation soutien d'apprentissage ».

s'engager dans des apprentissages à des fins de régulation et d'autorégulation; cette évaluation pour apprendre est fortement intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage et fait partie des pratiques quotidiennes de la classe (Black, 1986<sup>5</sup>);

- *sustainable assessment* (évaluation durable ou évaluation pour apprendre durablement) : cette modélisation englobe toutes les fonctions de l'évaluation qui soutiennent activement les progressions d'apprentissage des élèves; elle insiste tout spécialement sur une dialectique à trouver entre des temporalités courtes et longues afin que les élèves acquièrent des compétences « durables » en matière d'évaluation, favorables à des apprentissages robustes; le but est que les élèves puissent notamment apprendre à

<sup>5</sup> Sont cités ici les principaux textes à l'origine de ces modélisations. Depuis, de nombreux prolongements ont été réalisés.

s'(auto)évaluer et s'autoréguler de façon délibérée (compétences métacognitives) dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Boud, 2000).

### Vers une évaluation continue pour apprendre durablement

À partir de ces propositions de la littérature, le tableau 1 présente plusieurs attributs qui fondent notre conception d'une évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA; Mottier Lopez & Girardet, à paraître). Dans une perspective inclusive, celle-ci a pour finalité de permettre à tous les élèves, quels que soient leur profil scolaire et social, d'apprendre le mieux possible et de se développer en tant que personne (incluant des compétences transversales) à long terme. Cette évaluation nécessite la co-construction d'une communauté de pratique et d'une culture partagée entre l'ensemble des acteurs impliqués accordant de la valeur à l'ECPA.

Attributs	Descriptif
Dialogique	Intègre les différentes fonctions de l'évaluation dans un rapport dialogique (au sens de Morin, 2005) construisant ensemble du sens à la finalité commune de soutenir les apprentissages de tous les élèves de la classe
Située	N'est pas seulement centrée sur l'individu, mais considère une relation de co-constitution avec les contextes didactiques et leur ancrage socio-historique et culturel (Mottier Lopez, 2021)
Collaborative	Est partagée et coordonnée entre les professionnels co-responsables
Continue	Est intégrée aux situations didactiques et éducatives quotidiennes
Adaptée	Diversifie les évaluations et engage des régulations différenciées
Durable	Prépare les élèves à leurs besoins futurs d'apprentissage

Tableau 1 : Fondements théoriques d'une évaluation continue pour apprendre durablement

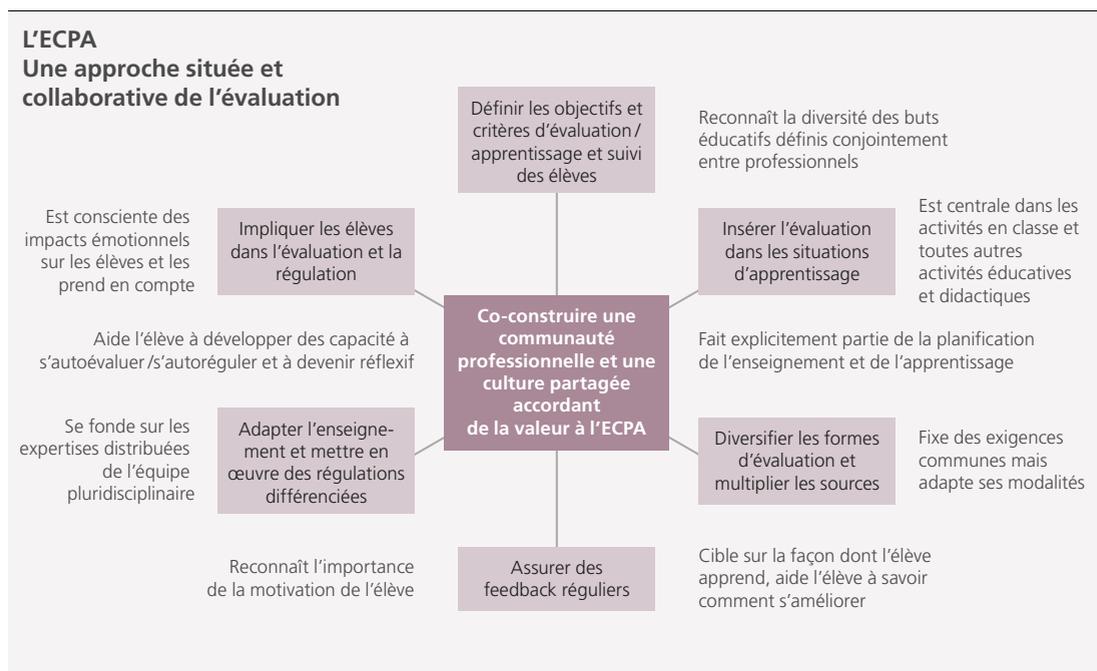


Figure 1 : L'AfLeur pour orienter les pratiques de l'ECPA

Ces fondements se déclinent en caractéristiques concrètes. Elles sont synthétisées dans la figure 1 nommée *L'AfLeur*<sup>6</sup>, en tant qu'outil conceptuel susceptible d'orienter le développement et l'objectivation des pratiques évaluatives dans les classes.

Les caractéristiques retenues dans *L'AfLeur* sont celles que les recherches ont montré qu'elles produisaient un impact positif sur les progressions d'apprentissage des élèves : explicitation du référentiel de l'évaluation (objectifs et critères d'évaluation notamment), multiplication des sources d'informations et diversification des formes

d'évaluations, production de feedbacks formatifs réguliers, adaptation de l'enseignement à des fins de régulations différenciées, etc. Ces pratiques de l'ECPA incluent des exigences communes pour tous les élèves dans des modalités adaptées qui se déclinent sur les plans individuels, interpersonnels et collectifs de la microculture de classe (Mottier Lopez, 2021), et au regard d'un contexte institutionnel plus large de collaboration professionnelle.

La littérature scientifique internationale souligne l'importance, à chaque fois que c'est possible et pertinent, d'impliquer l'élève/les élèves/le groupe classe dans les processus évaluatifs. La figure 2 donne à voir les différentes possibilités de cet engagement des élèves dans l'ECPA.

Les caractéristiques de l'ECPA demandent évidemment à être déclinées et spécifiées en fonction des différentes

<sup>6</sup> « AfL » pour *Assessment for Learning* et « fleur » pour la forme de la figure. Nous profitons ici de remercier les membres du groupe de recherche ERD (évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement) de l'Université de Genève, plus spécialement Mme Céline Girardet qui a contribué à cette élaboration.

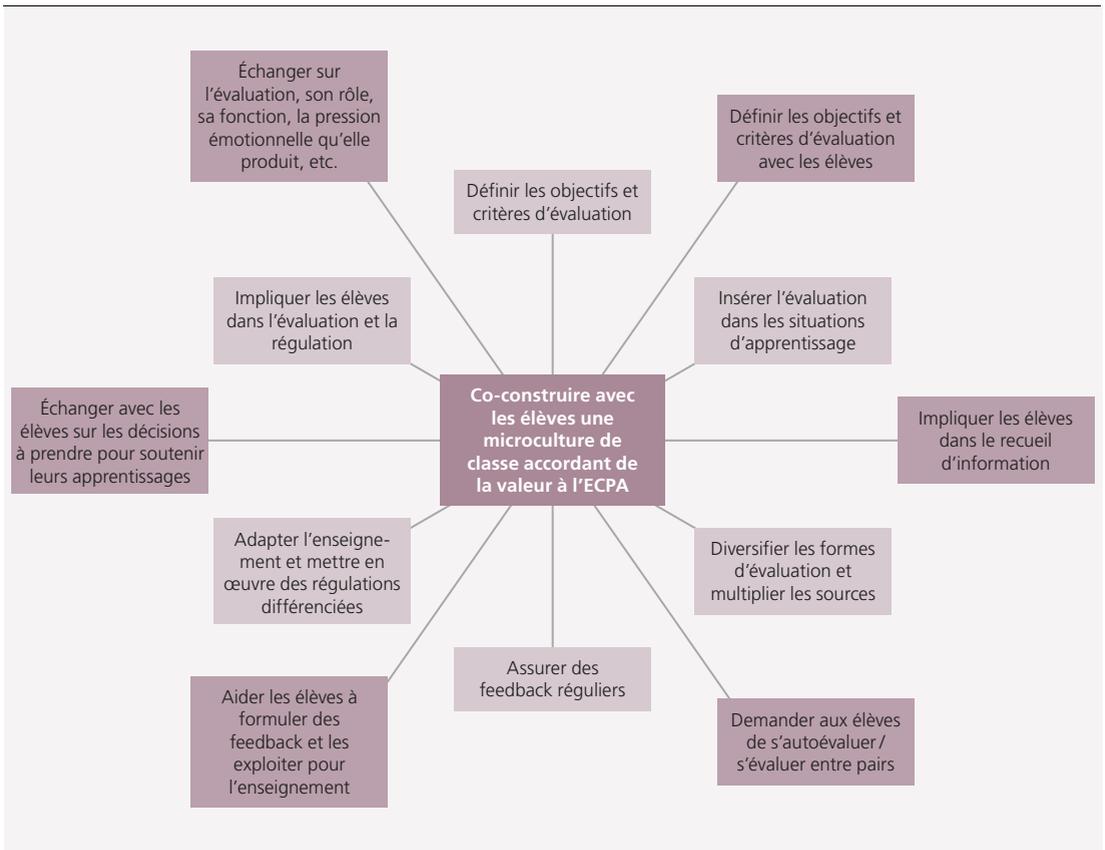


Figure 2 : L'AfLear et les formes possibles d'implication des élèves dans l'ECPA

didactiques et disciplines scolaires dans une visée inclusive. Si, a priori, elles peuvent apparaître relativement « convenues » en sciences de l'éducation, les constats de la recherche (p. ex. Mottier Lopez, 2015, 2021) tendent à montrer que les pratiques en classe sont encore éloignées de cette évaluation, formative et certificative, qui vise d'abord et avant tout le soutien des progressions d'apprentissage de tous les élèves. L'épistémologie ordinaire (au sens de Vial, 2012) de l'évaluation reste encore fortement celle d'une évaluation qui sanctionne, classe, note, sélectionne, inclut/exclut. Nos propres expériences (Mottier Lopez & Girardet, à paraître) montrent que la pratique d'une ECPA

introduit des transformations plus importantes qu'on pourrait le penser a priori. Elles sont susceptibles de mettre en question la forme scolaire et sa structuration notamment quand l'ECPA ne vise pas seulement les apprentissages disciplinaires, mais également le développement d'attitudes (par exemple de bienveillance, de vivre ensemble, etc.) et de compétences transversales à plus long terme et de façon continue.

En bref, il apparaît crucial de continuer de mener des recherches sur les leviers et les obstacles à la transformation des *cultures évaluatives* dans un contexte d'éducation et d'école inclusives, par exemple dans le cadre de recherches collaboratives,

ou dans un contexte de développement professionnel en milieu scolaire (*school-based professional development*) ou encore dans des réseaux interinstitutionnels, nationaux et internationaux<sup>7</sup>. Le but est d'inclure les acteurs directement concernés aux niveaux micro, méso et macro des systèmes scolaires et de formation afin de favoriser des échanges directs avec et entre eux, de prendre en considération les ressources et les contraintes propres aux différents contextes d'exercice professionnel. Une perspective est de co-construire des procédures et des outils d'évaluation cohérents et réellement praticables au quotidien, d'examiner attentivement les pratiques situées, ainsi que les phénomènes et effets positifs et potentiellement négatifs qu'elles engendrent, compte tenu notamment des défis considérables qui sont adressés aux professionnels par la mise en œuvre d'une école et d'une éducation inclusives.

## Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Black, H. (1986). Assessment for learning. In D. L. Nuttall (Ed.), *Assessing educational achievement* (pp. 7-18). Falmer Press.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Brookhart, S., & Lazarus, S. S. (2020). *Pre-assessment to plan instruction for students with disabilities during distance learning (NCEO Brief #21)*. National Center on Educational Outcomes.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck.
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Ebersold, S., & Armagnague, M. (2021). De la fabrication du besoin éducatif: enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesses*, 87, 39-49. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0039>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative: enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2021). Évaluation située élargie: objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. In C. Barroso da Costa, I. Nizet & D. Leduc (Eds.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (à paraître). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages: un exemple dans l'enseignement supérieur. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la*

<sup>7</sup> Par exemple le réseau *International Educational Assessment Network* (IEAN: <https://www.iean.network>) auquel la Suisse appartient et qui a créé un réseau national (IEAN-CH) réunissant des partenaires académiques et représentants politico-administratifs de tous les cantons romands et du Tessin.

*recherche en sciences de l'éducation et de la formation.*

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers: apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86, 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. De Boeck.



*Lucie Mottier Lopez  
Professeure ordinaire  
Université de Genève  
Lucie.Mottier@unige.ch*

Maya Brina et Lionel Dechamboux

## Usage de l'alignement curriculaire élargi en enseignement spécialisé : intérêts, ajustements et questionnements

### Résumé

*Cet article plaide pour l'usage du modèle de l'alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2021) pour former les étudiants en enseignement spécialisé dans le canton de Vaud. Ce modèle a fait l'objet d'une extension pour permettre de penser non seulement les pratiques certificatives, mais aussi les pratiques formatives. L'un des intérêts de ce modèle est d'interroger avec précision les aménagements et les adaptations utilisées lors d'évaluations. Un exemple illustre le questionnement généré et le fait que le glissement entre aménagement et adaptation peut s'effectuer rapidement et à notre insu.*

### Zusammenfassung

*Der Artikel ist ein Plädoyer für die Verwendung des Modells des «Alignement curriculaire élargie» nach Pasquini (2021; Ausrichtung an erweitertem Lehrplan) im Rahmen des Studiums der Schulischen Heilpädagogik im Kanton Waadt. Das Modell wurde so ausgeweitet, dass sich damit nicht nur zertifizierende, sondern auch formative Evaluationen konzipieren lassen. Interessant ist bei dem Modell, dass die bei Evaluationen vorgenommenen inhaltlichen (materiellen) und formalen Anpassungen genau geprüft werden können. Anhand eines Beispiels wird eine solche Überprüfung illustriert und aufgezeigt, dass sich die Grenzen zwischen inhaltlichen und formalen Anpassungen rasch – und ohne dass wir es bemerken – verwischen können.*

**Permalink :** [www.szh-csps.ch/r2021-12-02](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-02)

### Introduction

Peut-être à l'image des défiances, des résistances à l'évaluation dans les milieux de l'enseignement spécialisé « on n'évalue pas en enseignement spécialisé et de toute manière, on ne veut pas le faire, car évaluer c'est mal ! » [étudiant en formation<sup>1</sup>], le Master en enseignement spécialisé (MAES) hébergé par la Haute école pédagogique (HEP) du canton de Vaud ne s'est doté d'un module spécifique autour des démarches d'évaluation en enseignement spécialisé que récemment. De notre côté, nous, formateurs pour les enseignants (et anciens praticiens), sommes convaincus que développer des compétences en matière d'évaluation est es-

sentiel afin de rendre compte précisément des apprentissages, en cours et acquis, aux élèves, aux parents et aux autres professionnels concernés et/ou pour soutenir ces mêmes apprentissages. Ces compétences constituent des gestes professionnels fondamentaux de l'enseignant dont l'importance est encore accrue dans les contextes d'enseignement spécialisé. En effet, l'évaluation sert la définition des projets pédagogiques, cible les adaptations des objectifs, apprécie l'acquisition des apprentissages des élèves, l'efficacité des pratiques pédagogiques décidées pour chaque élève et la régulation de l'enseignement proposé. Vaste programme qui mérite bien quelques heures de formation ! Munis de nos convictions soutenues par la recherche, et engagés dans un travail autour des contenus de formation, nous

<sup>1</sup> Il ne s'agit pas de propos fidèlement rapportés, mais d'une reconstitution, certes caricaturale, de paroles d'étudiants tenus en début de formation.

souhaitons partager ici quelques éléments qui alimentent notre réflexion. Ainsi, notre contribution se déploiera en deux parties : dans un premier temps, nous présenterons le modèle conceptuel qui soutient le module dont nous avons la charge ainsi que les ajustements que nous avons effectués et dans un second temps, nous montrerons en quoi cette modélisation nous permet (notamment) de poser à nouveaux frais la question si emblématique en enseignement spécialisé des aménagements et des adaptations<sup>2</sup>. Il nous paraît urgent de mutualiser ces questionnements, notamment dans le contexte actuel vaudois avec l'évolution, soutenue au niveau politique, des pratiques inclusives (Concept 360°).

### Présentation du modèle

#### Un modèle pour penser la pratique évaluative : l'alignement curriculaire élargi et étendu

Pour outiller nos étudiants, notre choix s'est porté « naturellement » vers le modèle de l'alignement curriculaire élargi (ACE) (Pasquini, 2021). Naturellement, car une bonne part des étudiants de ce Master l'a déjà fréquenté lors du Bachelor en enseignement primaire et il nous paraît devoir faire partie du bagage incontournable de tout professionnel souhaitant porter un regard critique sur ses pratiques évaluatives.

***Ce qui pose davantage de problèmes est peut-être moins la note chiffrée que la manière dont elle est construite.***

S'il est illusoire de vouloir détailler ce modèle dans l'espace de cette contribution, nous rappellerons cependant qu'il est le

<sup>2</sup> Ces concepts sont développés ultérieurement.

fruit de l'élargissement opéré par Pasquini (2018) dans ses travaux de thèse à partir de la notion d'« alignement curriculaire » (Biggs, 1999) posant déjà de manière aigüe la question de la cohérence entre le curriculum prescrit, ce qui est enseigné et ce qui est évalué en utilisant notamment les outils taxonomiques (Anderson & Krathwohl, 2001). L'un des intérêts des travaux de Pasquini est d'élargir cette recherche de cohérence jusque dans la spécificité des instruments d'évaluation sommative, en scrutant le design<sup>3</sup> de l'évaluation, la pondération<sup>4</sup> et la notation<sup>5</sup> et en interrogeant là encore leur capacité à être congruents et donc à, *in fine*, construire une note représentative de la maîtrise de l'apprentissage évalué et choisi dans un plan d'étude. Notons que ces travaux présentent dès lors un autre intérêt, pour nous salutaire : au-delà d'un affrontement idéologique finalement stérile entre les dévots et les contempteurs de la note chiffrée, ils permettent un pas de côté qui, bien loin de simplifier le débat, montre que ce qui pose davantage de problèmes est peut-être moins la note chiffrée que la manière dont elle est construite.

Les qualités de ce modèle tout juste évoqué en ont donc fait un candidat de choix pour la formation des futurs enseignants spécialisés. Cependant, il a été bâti autour de la fonction sommative de l'évaluation (Allal, 2008). Or, une autre fonction de l'évaluation nous semblait ne pas devoir être négligée en raison de son importance cruciale, notamment en enseignement spécialisé. Il s'agit évidemment de la fonction formative de l'évaluation où la finalité n'est

<sup>3</sup> La tâche qui sert pour évaluer la compétence.

<sup>4</sup> Que ce soit par le biais de l'utilisation de points et/ou de critères de réussite.

<sup>5</sup> Opération permettant de convertir les points et/ou les critères en note (chiffrée ou non).

donc plus d'effectuer un bilan des apprentissages réalisés afin de transmettre cette information à quelques destinataires bien choisis, mais de soutenir l'apprentissage en cours à l'aide de feedback, de nouvelles activités, etc. dont l'efficacité va de pair avec la qualité de l'évaluation formative effectuée. Il était donc pour nous important d'aborder cette question dans ce module et si possible de manière articulée et cohérente avec sa voisine certificative comme l'incite à le faire de manière pertinente les récents travaux autour de l'*Assessment for Learning* (Laveault & Allal, 2016; Mottier Lopez, 2019). C'est ainsi que nous sommes autorisés à étendre cette modélisation de l'ACE à l'évaluation formative en substituant alors la question de la régulation et de sa cohérence avec les autres éléments constitutifs de la démarche évaluative à celle de la notation. C'est donc ce modèle « étendu » que nous présentons aux étudiants de ce Master.

### **Un modèle pour le jugement professionnel en évaluation et un jugement professionnel en évaluation qui « habite » ce modèle**

Si pertinente que soit cette modélisation, il nous paraît de plus en plus qu'elle ne peut fonctionner de manière mécanique et abstraite. L'évaluation reste le fruit d'un jugement humain inscrit dans une situation. Nous adoptons ainsi une perspective située de l'évaluation (Mottier Lopez, 2008) et si nous croyons que l'ACE étendu peut apporter un étayage à ce jugement qui lui faisait parfois défaut, en retour, ce jugement apporte aussi son étayage à cette modélisation en lui permettant de franchir le mur de la complexité qui caractérise souvent les situations de classe et ce, d'autant plus en enseignement spécialisé.

Rappelons la définition du jugement professionnel donnée par Lafortune et Allal (2008, p. 27) :

*« Un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens il suppose une collecte d'informations à l'aide de différents moyens, une justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et un partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. »*

Ainsi, plutôt que de le congédier, l'ACE étendu renforce le jugement professionnel en évaluation qui n'est plus, dès lors, cette justification un peu lunaire qui autorise parfois des pratiques douteuses. Mais affirmons-le tout autant, le jugement professionnel permet aussi à l'enseignant-évaluateur de ne pas se laisser aveugler par ce modèle et lui permet d'intégrer d'autres référents dans ses prises de décisions et assume ainsi une évaluation multiréférentielle (Mottier Lopez, 2007; Mottier Lopez & Dechamboux, 2019).

### **La finalement très délicate question des aménagements**

#### **Aménagement et adaptation**

Nous allons dès à présent visiter ce modèle de l'ACE en pensant spécifiquement aux questions des besoins éducatifs particuliers. Aménagements et adaptations sont les réponses proposées pour permettre à tous les élèves de s'inscrire dans une scolarité la plus ordinaire possible tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques. Rappelons qu'un aménagement ne touche

*a priori*<sup>6</sup> que le design de l'évaluation puisqu'il désigne une modification des modalités d'apprentissage (et d'évaluation) qui vise l'expression du plein potentiel de l'élève sans pour autant altérer les objectifs évalués, alors qu'une adaptation équivaut à une modification et donc à une redéfinition des objectifs susceptibles d'être atteints par l'élève concerné. Aménagement et adaptation peuvent être cumulatifs. Il est à souligner que l'aménagement, comme l'adaptation en soi sont toujours exprimés en fonction d'une norme (en principe, celle de la classe qui repose elle-même sur des prescriptions institutionnelles telles que le plan d'études).

***Une vigilance est de rigueur afin de s'assurer que l'aménagement prévu ne soit pas une adaptation cachée.***

Si dans le cas de l'adaptation, la réflexion autour de l'évaluation est à recommencer dans son entièreté avec une attention particulière à cibler la plus petite adaptation possible, et ce, non pas pour viser la norme, mais bien pour offrir la chance à l'élève d'effectuer un maximum d'apprentissages possibles, le cas des aménagements nous semble mériter davantage d'espace dans la réflexion. En effet, puisque l'on vise un aménagement des conditions d'évaluation sans toucher aux objectifs d'apprentissage, il s'agira d'une part de vérifier que les objectifs évalués puissent l'être vraiment et donc éviter de glisser vers des situations d'adaptation « sauvage », à savoir ni contrôlées ni contractualisées. D'autre part, il faudra se poser la question de toutes les autres di-

mensions<sup>7</sup> (autres que le prescrit) présentes dans l'ACE; jusqu'où peut-on ou doit-on pousser l'aménagement sans risquer de trahir les objectifs faisant l'objet de l'évaluation? C'est ici que la distinction proposée entre adaptation et aménagement qui semble si claire aux vues des définitions devient bien plus délicate. En effet, une vigilance est de rigueur afin de s'assurer que l'aménagement prévu ne soit pas une adaptation cachée, exposant ainsi l'enseignant, l'élève ainsi que les parents dans une illusion d'apprentissage, c'est-à-dire que l'élève a réussi l'activité évaluative, mais n'a pas produit le processus cognitif sous-tendu de manière autonome et correspondant au niveau d'objectif censé être évalué. Par exemple, si l'aménagement est la mise à disposition d'un aide-mémoire, il est nécessaire de se demander si l'aide-mémoire soutient le raisonnement ou s'il le supplée (auquel cas, cela est problématique, car nous glissons vers une situation d'adaptation « sauvage » telle que nous l'avons évoqué antérieurement). Ainsi, le critère qui semble être déterminant pour vérifier qu'un aménagement ne modifie pas les objectifs est le fait que le processus cognitif reste en main (ou en tête) de l'élève. Dès lors et au-delà de cette vigilance à propos du design, la réflexion ne nous semble pas achevée et nous osons penser que finalement toutes les dimensions constituant l'ACE sont susceptibles d'être modifiées à l'exception, bien sûr, des objectifs. Il serait ici impossible de parcourir chacune de ces dimensions de manière exhaustive, mais nous allons exemplifier ce postulat.

<sup>6</sup> Nous questionnons précisément cet *a priori* plus bas.

<sup>7</sup> Nous pensons ici au design, à la pondération et à la notation et à leur cohérence.

### Un exemple d'aménagement qui questionne

Imaginons la situation d'un élève pour lequel un trouble dyspraxique<sup>8</sup> est diagnostiqué. Dans le contexte d'un enseignement portant sur la construction de figures géométriques<sup>9</sup>, un des objectifs poursuivis est d'appliquer une procédure permettant de construire des figures planes à l'aide des instruments de géométrie. Si l'enseignant a comme critère d'évaluation de cet objectif, la précision du tracé, il est fort à parier que notre élève soit confronté à un obstacle de taille pour démontrer cette précision dans la construction d'un triangle (par exemple), et ce, bien qu'il soit capable d'appliquer la procédure permettant de le construire. Ainsi, pour cet élève, il serait pertinent de proposer de modifier le critère qui deviendrait alors la verbalisation par l'élève de cette procédure afin de vérifier l'atteinte (ou non) de l'objectif qui resterait, lui, identique à celui de ses camarades de classe. Si une modification du critère d'atteinte de l'objectif se fait, elle pose alors la question de l'attribution de point<sup>10</sup> (peut-on attribuer le même nombre de points à la précision qu'à la verbalisation d'une procédure ?) et donc du barème. Ce cas de figure soulève également la question brûlante de l'égalité de traitement; est-il juste d'attribuer des points à la précision de la construction d'un triangle pour un élève de la même classe qui serait « simplement maladroit » alors que son camarade atteint d'un trouble diagnostiqué ne serait pas évalué sur cet aspect ? La réponse, positive, nous semble évidente bien que bouleversant

les pratiques usuelles, puisque la difficulté exprimée dans ce cas de figure a comme origine un trouble avéré et que la différenciation des critères représente alors bien un aménagement qui remplit sa fonction. En généralisant cet exemple, nous pourrions même étendre la réflexion et avancer qu'aménager c'est adapter tout, sauf l'objectif évalué !

### *Aménager c'est adapter tout, sauf l'objectif évalué !*

#### Conclusion

La recherche de cohérence entre les différentes dimensions d'une évaluation, qu'elle soit certificative ou formative, est une nécessité à laquelle les futurs enseignants spécialisés doivent être formés. Ainsi le modèle de l'ACE trouve toute sa place dans la formation. Il soutient le jugement professionnel et inversement. Cet attelage permet la mise œuvre d'une pratique évaluative consciente où l'enseignant spécialisé peut développer sa capacité à argumenter et à étayer ses choix pédagogiquement parlant.

Ce modèle permet d'approfondir la réflexion autour de la question des aménagements et des adaptations et montre que les choix opérés ne sont pas restreints à la seule question apparemment simple de l'objectif, mais touche sans doute bien d'autres aspects du dispositif évaluatif.

Finalement, confronter ses pratiques d'évaluation à des élèves qui résistent (pour différentes raisons toutes légitimes) est toujours un exercice d'équilibre fin entre rigueur et souplesse et représente un intérêt majeur pour le développement professionnel puisque chacun de ces élèves offre une opportunité de revisiter la démarche d'évaluation et met en évidence, bien souvent,

<sup>8</sup> La dyspraxie se caractérise par des dysfonctionnements au niveau de la motricité et du geste.

<sup>9</sup> MSN 21 – Poser et résoudre des problèmes pour structure le plan et l'espace (6) en utilisant des instruments de géométrie

<sup>10</sup> Ou de son poids et de sa validation dans le cas d'une évaluation n'utilisant pas les points.

les tensions qui existent dans toute démarche de ce type. Mais ce constat met aussi en évidence la difficulté à laquelle ces enseignants sont confrontés et rend urgent un soutien plus conséquent de la part de la recherche.

### Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75. <https://doi.org/10.1080/0729436-990180105>

- Lafortune, L., & Allal, L. K. (Éds.). (2008). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.7202/039876ar>
- Laveault, D., & Allal, L. (2016). Implementing assessment for learning: theoretical and practical issues. In D. Laveault & L. Allal (Éds.), *Assessment for Learning: meeting the challenge of implementation* (pp. 1-20). Springer.
- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (2019). Évaluation « soutien d'apprentissage » et régulations situées dans les microcultures de classe. *Educateur*, (6), 11-13.
- Mottier Lopez, L. (2007). L'impact des communautés de pratique dans les entretiens de coévaluation. In A. Jorro (Éd.), *Évaluation et développement professionnel* (pp. 153-167). L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L., & Dechamboux, L. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 87-111. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/195>
- Pasquini, R. (2018). *Le modèle théorique de l'alignement curriculaire élargi pour étudier des pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire: enjeux conceptuels et pragmatiques* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106442>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses Universitaires de Laval.



Maya Brina  
Chargée d'enseignement  
HEP Vaud  
[maya.brina@hepl.ch](mailto:maya.brina@hepl.ch)



Lionel Dechamboux  
Chargé d'enseignement  
Université de Genève  
[lionel.dechamboux@unige.ch](mailto:lionel.dechamboux@unige.ch)

Vanessa Bacquelé

## Évaluer en contexte inclusif: des gestes professionnels au diapason de tous les élèves

### Résumé

*La scolarisation des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers au sein d'établissements ordinaires interroge les cadres normatifs de référence et plus particulièrement les gestes professionnels de l'évaluation qui les accompagnent. Cet article extrait d'une recherche collaborative conduite dans un collège français en réseau prioritaire analyse comment des professionnelles de l'enseignement ordinaire et spécialisé en collaboration avec des accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) ont articulé leurs interventions respectives pour évaluer les progrès de ces élèves.*

### Zusammenfassung

*Die Schulung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in Regelschulen wirft Fragen auf zum bestehenden normativen Bezugsrahmen und insbesondere zur damit verbundenen Evaluationspraxis der Lehrpersonen. Der Text ist ein Auszug aus einer kollaborativen Forschung an einem französischen «Collège en réseau prioritaire» (Oberstufenschule in einer prioritären Bildungszone). Es wird analysiert, wie die Regel- und die heilpädagogischen Lehrpersonen – in Zusammenarbeit mit den begleitenden Fachpersonen für Lernende mit einer Behinderung (accompagnantes d'élèves en situation de handicap AESH) – ihre jeweiligen Interventionen aufeinander abstimmen, um die Fortschritte der betroffenen Lernenden zu evaluieren.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-12-03](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-03)

### Introduction

Longtemps réservée à la mesure de la performance (Vial, 1997) et au contrôle de la maîtrise d'objectifs préalablement définis (Allal, 2008; Perrenoud, 2001), l'évaluation scolaire a aussi pour fonction de favoriser la régulation des enseignements et des apprentissages en cours (Perrenoud, 2001; Maulini, 2012). Toutefois, « évaluer » qui signifie « déterminer la valeur de quelque chose »<sup>1</sup>, renvoie inévitablement à une référence normative portée par l'école. Celle-ci donne encore une large place à l'évaluation certificative et notée qui représente « pour l'élève moins une occasion de se faire une idée sur l'état de ses apprentissages, qu'un feedback sur sa valeur en tant qu'individu inséré dans une hiérarchie scolaire, avec les

conséquences que cette valeur implique pour son statut et la poursuite de son parcours scolaire et professionnel » (Butera et al., 2020).

Dans le contexte d'une école inclusive qui promeut l'ouverture des lieux ordinaires de scolarisation à des élèves qui jusqu'alors en étaient exclus, le jugement évaluatif, considéré comme une « opération à risque » selon Hadji (2012), s'avère crucial et tend d'ailleurs à faire porter à l'évaluation une fonction allant au-delà de l'appréciation des apprentissages des élèves. En effet, l'évaluation du niveau scolaire octroie depuis longtemps le droit d'entrée, la légitimité et le maintien des élèves déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) dans le milieu scolaire ordinaire (Benoit, 2014). Par ailleurs, la présence de ces élèves au sein

<sup>1</sup> <https://www.cnrtl.fr/definition/evaluer>

des classes ordinaires accentue le phénomène de multiréférentialité de l'évaluation (Figari, 1994) puisque les normes et pratiques de l'enseignement ordinaire se mêlent à celles de l'enseignement spécialisé, portées par les professionnels assurant des mesures spécialisées de soutien. Pelgrims (2009) mentionne aussi que l'enseignement spécialisé se distingue de l'enseignement ordinaire par une liberté de programmes fonctionnant « sans référence à un cursus scolaire structuré en degrés progressifs définis par un curriculum, des procédures d'évaluation et de promotion » (p. 137). De plus, la prescription faite aux enseignants spécialisés d'une personnalisation des apprentissages « en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés »<sup>2</sup> conduit très souvent à des formes évaluatives très variables non guidées par un programme commun et dont l'élève devient le seul point de référence. Dans le cadre d'un double contexte de scolarisation (ordinaire/spécialisé), l'ensemble de ces éléments questionne donc inévitablement le cadre de références qui est défini, mais aussi le contrat éducatif (Pelgrims, 2003) qui s'instaure entre les enseignants et les élèves à BEP afin de valoriser leurs compétences et ne pas céder à la menace d'un ordre scolaire qui serait déjà établi (Batruch et al., 2017; Jury & Desombre, 2019).

Ainsi, alors que l'école dite inclusive érige comme principe l'accès à l'école de tout enfant quel qu'il soit et d'en promouvoir la réussite, il apparaît que les normes curriculaires (les contenus d'enseignement, leur mise en œuvre et leur évaluation) agissent comme des goulots d'étranglement pour certains élèves déclarés à BEP.

<sup>2</sup> Circulaire du 12 février 2021 en ligne sur <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo10/MENE-2101543C.htm>

Comment les enseignants et les professionnels de l'éducation avec qui ils collaborent, composent-ils avec les prescriptions institutionnelles et font-ils face à la complexité de l'évaluation des élèves déclarés à BEP dans un contexte d'intégration qui les confronte aux normes de la classe ordinaire sans pour autant les déprécier ni les en soustraire ?

### **Quelques aspects méthodologiques de la recherche**

Cette contribution est extraite d'une recherche collaborative nommée *Evaldivpro* (Évaluation – diversité – professionnalisation) conduite en France entre 2016 et 2019 qui a fédéré une équipe interdisciplinaire d'une dizaine de chercheurs dans des écoles maternelles et primaires ainsi que dans un collège (cycle d'orientation) appartenant à un réseau d'éducation prioritaire<sup>3</sup>. L'équipe de chercheurs a souhaité observer et analyser avec une vingtaine d'acteurs les gestes professionnels (Crocé-Spinelli, 2014) de nature évaluative face à la diversité des élèves dans un lieu relevant de l'éducation prioritaire.

Parmi les huit axes de recherche existant, celui dont est issu cet article s'est intéressé spécifiquement à l'évaluation d'élèves présentant des déficiences intellectuelles bénéficiant d'un double contexte de scolarisation : une Unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS) correspondant à une classe d'enseignement spécialisé, et une classe ordinaire. Il avait pour objectif de comprendre comment des professionnels de l'enseignement ordinaire et spécialisé ainsi que des

<sup>3</sup> Un réseau d'éducation prioritaire est constitué d'un collège et d'un ensemble d'écoles maternelles et élémentaires rattaché à l'établissement scolaire et au sein desquels au moins 55 % des élèves appartiennent aux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées.

accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) soutenaient les apprentissages de ces élèves selon les contextes et plus particulièrement, comment ils mettaient en œuvre l'évaluation officielle par compétences dans un contexte d'intégration scolaire en prenant en compte les besoins particuliers de ces élèves dans un cadre collectif de classe. Le recueil de données s'est déroulé en quatre étapes avec un questionnaire exploratoire adressé à l'ensemble des enseignants du collège, puis des entretiens semi-directifs de deux enseignantes ordinaires, d'une enseignante spécialisée coordonnatrice d'ULIS et de deux AESH afin de mettre à jour leurs conceptions de l'évaluation, leurs pratiques, les facilitateurs et obstacles rencontrés lors de l'évaluation des élèves à BEP. Des captages vidéo de séances conduites en ULIS et en classe ordinaire de 4<sup>e</sup> (10<sup>e</sup> Harmos en Suisse) ont aussi été réalisés et suivis d'échanges collectifs afin de recueillir le vécu des professionnelles et d'explicitier leurs gestes professionnels et ce qui les motive. Toutes les données ont été enregistrées sous forme vidéo et/ou audio et les discours ont ensuite été retranscrits. Les verbatim ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu afin de construire une interprétation.

### **Emboîtement et orchestration des fonctions et postures des diverses professionnelles**

L'analyse des cinq entretiens montre tout d'abord une convergence de toutes les professionnelles quant à la définition de l'évaluation. Il s'agit pour elles d'« un outil pour l'enseignant pour situer ses élèves ». Néanmoins, les deux enseignantes ordinaires se réfèrent surtout à la validation et à la lisibilité des acquis en vue d'une orientation future :

*« L'évaluation, elle doit vraiment permettre à l'enseignant de savoir où en sont ses élèves et ce qu'ils ont acquis parce que le but c'est quand même qu'à la fin du cycle 4 d'avoir des acquisitions qui permettent d'aller au lycée. »*

Les professionnelles spécifiquement dédiées à l'enseignement ou à l'accompagnement des élèves à BEP, mettent davantage en avant la progression de l'élève : l'enseignante spécialisée s'en sert pour définir ses objectifs alors que les deux AESH s'en emparent comme des points de repère pour bâtir et défendre une vision globale de l'élève.

Chaque professionnelle explique participer au processus évaluatif des élèves de l'ULIS par les modalités suivantes. Les enseignantes ordinaires disent évaluer de manière formative et continue l'ensemble des élèves :

*« Il y a des indicateurs. Il y a le regard, je sais très bien le regard, la manière de se tenir, la manière de te suivre, d'être avec toi, la manière d'avoir réinvesti ce que tu as utilisé, la manière de réinvestir ce qu'il y a sur les affiches. »*

*« Évaluer une ou deux compétences par séance je pense que cela motive les élèves et leur permet une évaluation plus régulière, mais également de dédramatiser l'évaluation puisqu'elle a lieu en tout temps. »*

L'enseignante spécialisée participe à cette évaluation en transmettant à l'enseignant ordinaire des informations qu'elle pense être contributrices du processus évaluatif (par exemple des éléments de parcours et d'aides pédagogiques qu'elle a déjà mises à

l'épreuve au sein de l'ULIS et qu'elle sait soulager l'élève) :

*« C'est moi qui ai la connaissance de l'élève finalement, le plus gros, et du coup c'est à partir de ça, de ma connaissance de l'élève, comment il est en cours, comment ça se passe, c'est à partir de ça que je complète ce document. »*

Elle reste aussi à disposition de l'enseignant ordinaire tout en veillant à ne pas interférer, voire « être intrusive ». Néanmoins, elle soutient en parallèle ses élèves en proposant une séance de régulation par semaine au sein de l'ULIS, agissant par là comme contrefort des apprentissages effectués au sein des classes ordinaires :

*« J'ai inclus dans l'emploi du temps de la semaine plusieurs temps pour revoir les inclusions avec les élèves afin de les aider à mieux comprendre et ainsi à mieux réussir leurs évaluations. »*

Les AESH quant à elles, défendent une posture commune qui se différencie de celles des enseignantes puisqu'elles signifient ne pas être missionnées « pour améliorer les acquis des élèves en situation de handicap » mais « pour déclencher l'envie d'apprendre, soutenir, aider l'élève pour parfaire son autonomie » et rassurer les élèves face au risque d'erreur, notamment en situation évaluative :

*« Quand il me dit une réponse je lui dis vas-y. Il me regarde, je lui dis personne ne se moquera de toi. Je lui dis je suis là, la prof elle est là, ne t'inquiète pas. »*

Elles se décrivent comme les professionnelles du lien, l'une d'entre elles se définis-

sant comme « factrice du lieu social », à même de faire circuler les informations entre les lieux et les personnes.

Toutes témoignent de l'importance de croiser leurs regards afin de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage des élèves de l'ULIS selon les situations et de proposer les aides plus ajustées. C'est par l'articulation de ces observations et des rôles complémentaires que chaque professionnelle s'attribue que se met en place la boucle opératoire de l'évaluation des élèves.

### **Maintien d'un dénominateur commun au sein des pratiques d'évaluation formative**

Au cœur de leurs pratiques évaluatives, les enseignantes ordinaires comme celle spécialisée témoignent d'un cadre de référence commun à tous les élèves. Tout d'abord, l'enseignante spécialisée prend non seulement appui sur des référentiels de compétences officiels (Certificat de formation générale et Certificat d'aptitude professionnelle) pour bâtir son enseignement, mais garde aussi des fonctionnements de l'enseignement ordinaire au sein de la classe spécialisée dans un souci de normalisation :

*« J'aime bien rester sur le même fonctionnement que les autres enseignants pour que les élèves se sentent comme les autres, qu'ils ne voient pas la différence. C'est important moi je trouve qu'ils considèrent moi aussi, j'ai des évaluations comme les autres, ça se passe de la même manière. J'ai pris ce parti depuis le début en fait, pour le ressenti des élèves. »*

De plus, les trois enseignantes proposent et ritualisent des pratiques d'évaluation formative au service du collectif de classe, avant

même de procéder à des interventions plus individualisées :

*« Quel que soit l'enfant, j'instaure une sorte de pot commun par classe puisque j'ai vu arriver de plus en plus de problématiques et je me suis dit : Je fais comment ? Je ne vais pas me couper. (...) C'est vrai que je déclenche sur le théâtral, je déclenche sur le visuel, je déclenche sur tout, je fais le tour et je recommence. »*  
(enseignante ordinaire)

Plus précisément, il apparaît que chaque professionnelle propose des appuis systématiques favorables au processus évaluation-régulation, constituant la culture commune de la classe à laquelle tous les élèves peuvent se référer. Ces gestes d'ordre langagier ou corporel (Bucheton, 2009; Jorro, 2004), sont autant de feedback, de « moyens mnémotechniques », de « repères », susceptibles de servir de points d'ancrage aux apprentissages des élèves et à leur autorégulation.

*« J'ai personnellement constaté que je faisais corps avec ma salle et qu'elle fonctionnait comme une aide pour les élèves, y compris mimiques et regards. »*  
(enseignante ordinaire)

*« Pour faire passer ça et bien j'essaye d'aller droit au but et de leur donner beaucoup d'outils, d'astuces, moi je suis beaucoup là-dedans : des moyens mnémotechniques, des astuces. Bon, voilà comment vous pouvez faire. Essayer de débayer le terrain et d'aller droit au but. »*  
(enseignante spécialisée)

Enfin, il apparaît aussi que toutes les enseignantes recourent de manière systématique à des travaux préparatoires à l'évaluation

certificative, comme des fiches d'auto-évaluation, des pré-évaluations négociées entre pairs, des autocorrections ou mettent à disposition des vidéo assorties de quizz sur l'espace virtuel :

*« On va s'entraîner, on va corriger ensemble, s'entraîner, corriger. Ensuite, au bout d'un moment, je dis c'est bon on arrête, la prochaine fois on va passer à l'évaluation. »*  
(enseignante spécialisée)

Comme leurs pairs de classes ordinaires, les élèves de l'ULIS bénéficient de l'ensemble de ces pratiques.

### **Ajustements et adaptations pour une évaluation certificative « inclusive »**

L'évaluation certificative n'échappe pas au mouvement continu entre le maintien d'une base commune et des réponses individualisées aux besoins des élèves. On retrouve ainsi des aménagements pédagogiques nécessaires pour les uns qui deviennent utiles pour tous. De même, les AESH ne réservent pas leur intervention aux seuls élèves de l'ULIS puisqu'elles n'hésitent pas à se diriger vers d'autres élèves de la classe qui en ont besoin.

Ainsi, les enseignantes ordinaires témoignent d'une variabilité des conditions évaluatives visant les élèves de l'ULIS, mais qui sont aussi au bénéfice d'autres élèves qui peuvent en avoir besoin. Il existe des modulations :

- des modalités d'expression des savoirs : de la rédaction complète ou partielle des réponses à l'intervention d'un scripteur ;
- des contenus des savoirs : réponses complètes, réponses simplifiées ou aidées du support de cours ;

- des supports d'évaluation : certaines simplifiées avec « moins de textes » ou reprenant « les mêmes expériences que celles vues en classe avec des questions de leçons rédigées avec les mêmes formulations que dans le cahier de leçons » ;
- des temps d'évaluation : prolongation du temps et « deuxième chance » ;
- des critères d'évaluation : de la simple habileté à l'appréciation de la compétence ;
- des modalités d'intervention de l'adulte.

Les AESH accompagnent ces situations d'évaluation en signifiant que « les gestes sont tout aussi importants que les paroles » (prendre la main, rester à distance ou très proche, signifier ou reformuler par les gestes, les mimes) et en veillant à ne pas « froisser » les susceptibilités des élèves d'ULIS tout en garantissant un certain degré de satisfaction de l'élève dans la tâche proposée.

### Conclusion

L'analyse des témoignages et des gestes déployés par ces enseignantes et ces accompagnantes dévoile comment chacune a construit sa professionnalité dans une prescription institutionnelle d'évaluation et d'inclusion. Il s'agit là d'un processus complexe dans lequel l'impérieuse nécessité de valoriser la progression des élèves déclarés les plus fragiles vient diversifier, préciser ou modifier le cadre existant sans pour autant renoncer à des formes communes et collectives d'évaluation qui assurent le ciment d'une culture commune et la raison même d'une scolarité inclusive.

### Références

- Allal, L. (2008). Evaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Benoit, H. (2014). Politiques publiques, professionnalités et langages : les maillons faibles de la chaîne inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (67), 181-191.
- Batruch, A., Autin, F., & Butera, F. (2017). Re-Establishing the Social-Class Order: Restorative Reactions against High-Achieving, Low-SES Pupils. *Journal of Social Issues*, (73), 42-60.
- Bucheton, D., (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octares.
- Butera, F., Batruch, A., Pulfrey, C., Autin, F., & Toma, C. (2020). Après la note : Effets psychosociaux de l'évaluation normative. In N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (dir.), *Évaluations, sources de synergies ? Entre normalisation, contrôle et développement formatif*. Presses de l'ADMEE-Europe.
- Crocé-Spinelli, H. (2014). Gestes professionnels. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 145-148). De Boeck Université.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* De Boeck Université.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* In C. Hadji (Ed.), *Faut-il avoir peur de l'évaluation* (pp. 283-290). De Boeck.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. In *Actes du colloque de l'AIRDF*, Québec.
- Jury, M., & Desombre, C. (2019). Le rôle de l'évaluation dans l'inclusion des élèves à Besoins Educatifs Particuliers. *Journées thématiques – Psychologie sociale et éducation – ADRIPS*, Grenoble, France.

- Maulini, O. (2012). « Resserrer ou justifier les classements? L'évaluation scolaire entre deux injonctions ». *Diversité*, (169), 133–137.
- Perrenoud, P. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, (2), 19–25.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135–158.
- Pelgrims, G. (2003). Difficultés d'apprentissage ou difficultés d'enseignement? *Bulletin du GAPP*, (95), 9-10.
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. De Boeck Université.

Dre Vanessa Bacqué  
Chargée d'enseignement  
Université de Genève  
Vanessa.Bacquele@unige.ch



Claudio Straccia

## Le rôle de l'évaluation dans le champ de la déficience intellectuelle

### Résumé

*Qu'il s'agisse de diagnostic, de classification ou de plans d'accompagnement, l'évaluation est un thème central dans le domaine de la déficience intellectuelle (DI). En particulier, toutes les composantes de la planification de l'accompagnement sont caractérisées par un aspect lié à l'évaluation. Cette évaluation présente des implications au niveau des personnes avec une DI, des organisations/institutions, des administrations et des politiques publiques. Cet article donne une vue d'ensemble de la littérature sur ce sujet.*

### Zusammenfassung

*Ob Diagnose, Klassifizierung oder Förderpläne – Evaluation ist ein zentrales Thema im Bereich der intellektuellen Behinderung (ID). Insbesondere zeichnen sich alle Komponenten der Förderplanung durch Evaluation aus. Diese Evaluation wiederum hat Auswirkungen auf die Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung, die Organisationen und Institutionen, die Behörden und die staatlichen Massnahmen. Der Artikel gibt einen Überblick über die Literatur zu diesem Thema.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-12-04](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-04)

### La déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle (DI), ou le trouble du développement intellectuel selon une terminologie plus récente, mais moins diffuse, se définit par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et adaptatif avec une apparition de ces limitations avant l'âge adulte. Les personnes présentant ce tableau clinique ont un fonctionnement et des besoins spécifiques (*special needs*). Dans son expertise collective sur la DI, l'Inserm (2016) présente trois modèles conceptuels qui permettent d'appréhender le fonctionnement des personnes avec une DI : le modèle de fonctionnement de la Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) élaboré par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 2001), le modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH; Fougeyrollas et

al., 1998), et le modèle du fonctionnement humain élaboré par l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD; Schallock et al. 2010, 2021). Si les deux premiers modèles sont des modèles généraux, celui de l'AAIDD a été élaboré spécifiquement dans le champ de la DI. Nous nous concentrerons donc plus spécifiquement sur la littérature autour de ce modèle afin de décrire le rôle de l'évaluation dans le champ de la DI.

### Le modèle du fonctionnement humain de l'AAIDD

Le fonctionnement humain comprend l'ensemble des activités d'un individu: les structures et fonctions physiologiques, les activités personnelles et la participation à la vie communautaire (OMS, 2001). Dans ce contexte, la compréhension conceptuelle de la DI n'est plus celle d'un trait personnel,

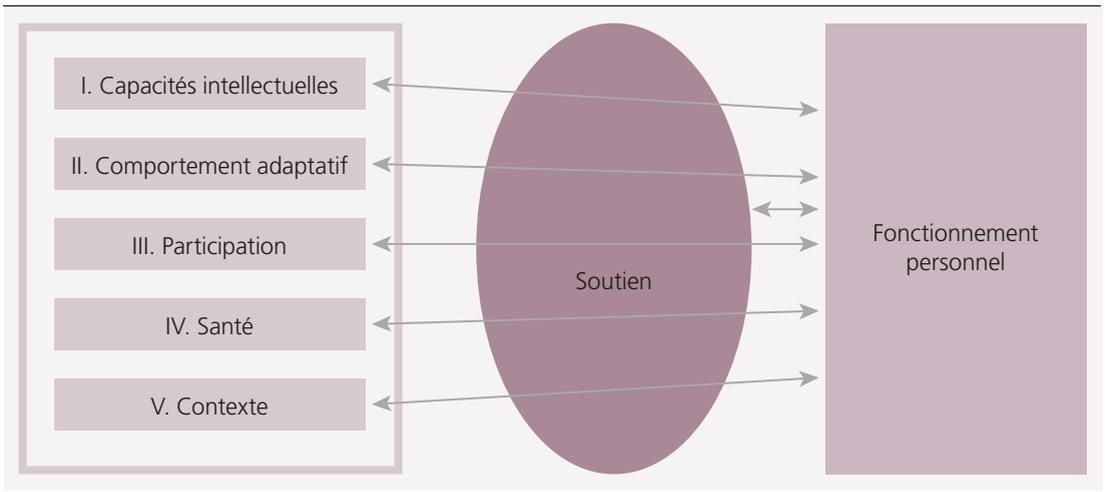


Figure 1 : Modèle multidimensionnel du fonctionnement humain de l'AAIDD (Schalock et al., 2010)

absolu et invariable, mais d'un phénomène humain qui trouve ses origines dans des facteurs organiques et sociaux et qui crée des obstacles à la personne quant à l'ajustement aux demandes de son environnement (Schalock et al., 2007). Afin de rendre compte de cette perspective, l'AAIDD (Luckasson et al., 2002 ; Schalock et al., 2010) propose un modèle théorique multidimensionnel du fonctionnement humain dans le cadre de la DI (Figure 1). Dans ce modèle, l'ajustement à son propre environnement dépend de cinq facteurs : les capacités intellectuelles, le comportement adaptatif, la santé, la participation et le contexte. Les capacités intellectuelles, par exemple, reflètent une vision de l'intelligence comme une capacité profonde et complète à comprendre et saisir son environnement, lui donner du sens et décider comment lui répondre (Wehmeyer et al., 2008). Cette interprétation de l'intelligence est beaucoup plus dynamique et écologique que celle renvoyée par le concept de quotient intellectuel (QI). L'influence de ces cinq facteurs sur le fonctionnement individuel est médiatisée

par la dimension de soutien. Cela inclut les ressources et les stratégies qui visent à promouvoir le développement, l'éducation, les intérêts et le bien-être personnel et qui améliorent le fonctionnement humain (Luckasson et al., 2002). Dans cette perspective, le soutien (ou l'accompagnement) agit sur une base écologique et égalitaire. La base écologique sous-tend que la meilleure façon d'améliorer la congruence entre individu et environnement est de déterminer précisément les besoins dans une optique de soutien et d'y répondre. Cette congruence individu-environnement améliore le fonctionnement humain, et cela également en termes d'autodétermination, de plans et de résultats centrés sur la personne (base égalitaire). Les concepts de soutien et de besoin de soutien constituent une partie essentielle du modèle. En effet, les personnes avec une DI diffèrent de la population générale précisément au niveau de la quantité et de la qualité du soutien dont ils ont besoin pour participer à la vie communautaire (Schalock et al., 2010).

### **L'évaluation dans le diagnostic, la classification et l'accompagnement**

Cette description, résumée et partielle, du modèle de l'AAIDD démontre que le fonctionnement humain est complexe et qu'une évaluation approfondie de chaque composante est de fait nécessaire si l'on veut comprendre le fonctionnement d'une personne. Si l'évaluation est importante, il est dès lors crucial de savoir comment évaluer et, surtout, qu'est-ce qu'évaluer, autrement dit, quelle est la fonction de l'évaluation. Cette précision qui pourrait sembler être un caprice académique n'en est guère. En effet, selon la fonction que l'évaluation remplit, elle peut entraîner des conséquences diverses. Par exemple, une classification basée sur les résultats d'un test d'intelligence standardisé comme le QI peut être extrêmement adéquate pour une recherche dans laquelle cette mesure est pertinente (p. ex. une étude évaluant les performances scolaires en mathématiques). En revanche, si cette classification est utilisée pour créer des profils de besoins en termes d'accompagnement (comme elle l'a souvent été), nous savons maintenant que d'autres types d'évaluations sont bien plus appropriés. Cette réflexion a amené l'AAIDD à détailler le rôle de l'évaluation selon sa fonction: le diagnostic, la classification, et l'accompagnement (Schalock et al., 2010).

Concernant la fonction diagnostique, le but principal de l'évaluation est d'établir la présence ou l'absence de la DI. Or, un ensemble d'autres décisions peuvent être basées sur ce type d'évaluation: établir l'accès aux services d'accompagnement (p. ex. scolaires, résidentiels, professionnels). Les outils de mesure qui sont utilisés dans ce domaine comprennent les tests d'intelligence, les échelles d'évaluation du comportement adaptatif, les tests développementaux et

l'anamnèse sociale et scolaire de la personne. Dans ce numéro de la Revue, von Rotz et Straccia discutent plus spécifiquement de l'évaluation diagnostique de la DI.

L'évaluation à but de classification peut être utilisée, par exemple, pour établir les critères d'inclusion et d'exclusion d'une recherche, déterminer des remboursements ou des financements, développer des services pour un sous-groupe spécifique de la population. Il est important que les dimensions évaluées qui constituent les critères de classification soient cohérentes avec les buts de cette dernière, en évitant ainsi des classifications inappropriées comme dans l'exemple que nous avons rapporté précédemment. Pour cela, il faut disposer de preuves solides pour justifier l'ajustement entre les mesures et les buts de classification en s'assurant que les systèmes de classification choisis puissent bénéficier à l'ensemble de la population évaluée. Il ne sera pas rare d'utiliser plusieurs mesures combinées comme les besoins de soutien, les échelles de comportement adaptatif, ou les mesures de santé mentale, pour n'en citer que quelques-uns.

Étant donné son importance pour les professionnels et les personnes avec une DI, le rôle de l'évaluation dans la planification de l'accompagnement mérite une section spécifique dans cet article. En effet, comme illustré dans la figure 2, l'évaluation est présente dans chaque composante du processus d'élaboration et d'implémentation du plan d'accompagnement, ou projet de vie. Les aspirations et les besoins de soutien de la personne sont premièrement évalués, le plan d'accompagnement est ensuite construit sur la base de ces résultats. Durant son implémentation sur le terrain, ce plan doit être constamment (ré)évalué et ajusté. Une évaluation finale vient ponctuer l'inter-

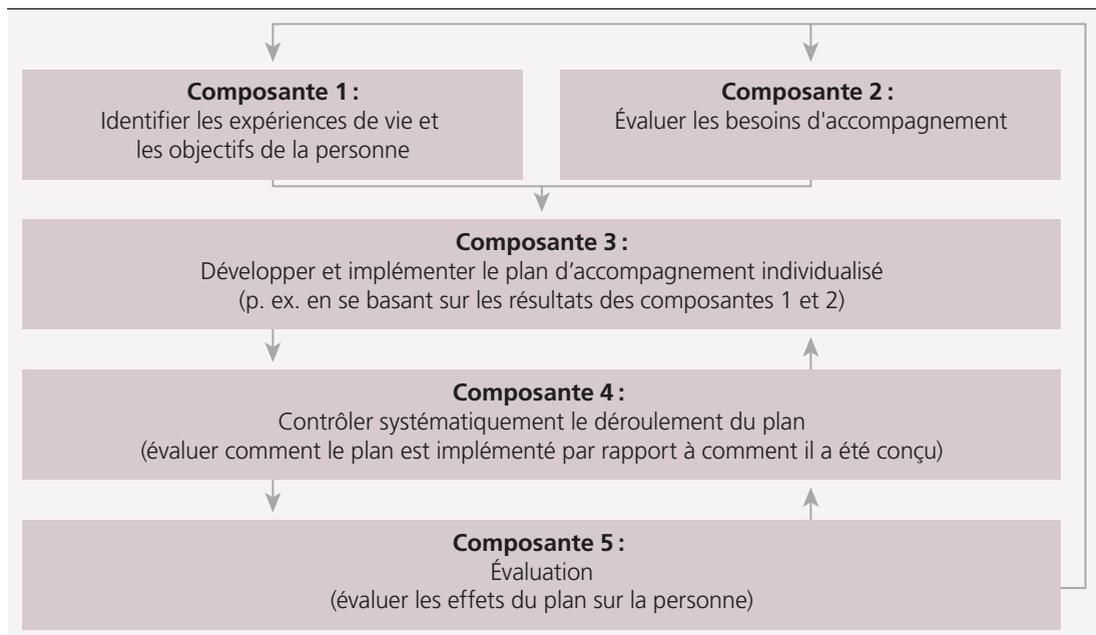


Figure 2 : Processus de mesure, planification, contrôle (monitoring) et évaluation du plan d'accompagnement individualisé selon l'AAIDD (librement adapté de Schalock et al., 2010, p. 118).

vention afin de mesurer les effets du plan sur la personne.

### L'évaluation dans la planification de l'accompagnement

L'évaluation des *outcomes*<sup>1</sup> personnels et des *outcomes* liés à la qualité de vie permet aux institutions de développer et d'implémenter des pratiques basées sur les preuves qui améliorent le bien-être des personnes accompagnées (Gomez & Verdugo, 2016). Ces pratiques d'évaluation peuvent être utilisées pour : décider le type d'intervention, de service, d'accompagnement à offrir ; gé-

rer les services et décider les stratégies de fonctionnement afin d'améliorer leur efficacité et leur efficience ; guider les politiques sur l'amélioration de la qualité de vie et sur la protection des droits des personnes avec une DI (Navas et al., 2012). L'évaluation des *outcomes* est donc particulièrement importante dans plusieurs domaines : la recherche, l'amélioration de la qualité des services, la politique sociale et de santé publique, et bien d'autres encore. De plus, ces évaluations influencent différents niveaux autour de l'individu et de son contexte : la personne elle-même (microsystème), les institutions et plus généralement les fournisseurs de services (mésosystème) et les administrations publiques (macrosystème).

### Microsystème

Au niveau de l'individu, l'évaluation des *outcomes* personnels est à la base de l'éla-

<sup>1</sup> Le mot *outcome* est particulièrement difficile à traduire. Nous faisons ici référence à l'impact d'un service, d'une prestation, sur l'état d'une personne ou d'un groupe de personnes. En s'intéressant aux *outcomes*, nous nous intéressons aux changements qui apparaissent sur une personne, ou sur un groupe, en conséquence d'une intervention qui leur a été adressée.

laboration du plan d'accompagnement. Dans cette perspective, il est important de combiner auto et hétéroévaluations en faisant particulièrement attention aux similarités et différences entre les deux. Les outils évaluant la qualité de vie des personnes avec une DI peuvent par exemple être utilisés comme base de discussion concrète quand les professionnels interrogent la personne sur ses aspirations, ses opinions, ses préférences et ses objectifs. L'évaluation de ces aspects est cruciale dans la planification d'un accompagnement qui puisse faire sens pour la personne et améliorer l'ajustement entre ses caractéristiques et les demandes de son environnement, et par là améliorer sa qualité de vie. En analysant des exemples concrets d'évaluations des *outcomes* personnels dans trois différents pays, van Loon et al. (2013) démontrent comment ces évaluations peuvent être utilisées pour améliorer l'accompagnement des personnes avec une DI.

***L'évaluation joue un rôle crucial et peut être considérée comme le premier pas dans le développement et l'implémentation de bonnes pratiques.***

#### **Mésosystème**

Les évaluations des *outcomes* personnels ne sont pas seulement utiles au niveau de la personne, mais elles peuvent également être agrégées afin de donner les bases informatives guidant les décisions liées à la gestion et à la planification des stratégies de fonctionnement des institutions. Les institutions peuvent utiliser ces informations afin d'établir, par exemple, le succès de l'implémentation de nouvelles pratiques d'accompagnement ou pour mettre en évidence des besoins de formation pour les collabo-

rateurs. Les personnes avec une DI et les familles peuvent également bénéficier de ces informations afin de choisir de façon éclairée une institution ou un service ainsi que pour pouvoir identifier les pratiques d'accompagnement qui ont démontré leur efficacité.

#### **Macrosystème**

Également de façon agrégée, les données des évaluations des *outcomes* peuvent guider l'élaboration et l'implémentation de politiques sociales et de santé publique ayant pour but l'amélioration de la qualité de vie des bénéficiaires. Il serait par exemple intéressant d'analyser de cette manière l'application de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (Organisation des Nations Unies, 2021), convention ratifiée notamment par la Suisse en 2014. Un autre exemple de l'utilité de ces évaluations au niveau macrosystème est une étude conduite en Catalogne (Gomez et al., 2014). Les résultats agrégés des évaluations des *outcomes* personnels ont aidé à mettre en évidence les domaines dans lesquels les politiques sociales n'avaient pas montré des résultats suffisamment satisfaisants, à savoir l'inclusion sociale et l'autodétermination des personnes avec une DI. Ce type d'études peut ensuite être utilisé pour améliorer et guider l'élaboration des politiques ou aider à justifier le financement de celles-ci.

#### **Conclusion**

L'évaluation constitue un aspect important dans plusieurs domaines relatifs au champ de la DI. Autant dans la planification que dans l'actualisation de l'accompagnement, l'évaluation joue un rôle crucial et peut être considérée comme le premier pas dans le développement et l'implémentation de

bonnes pratiques (Gomez & Verdugo, 2016). Pour que l'évaluation amène ces avantages, elle doit être ajustée aux buts et les instruments de mesure doivent être valides. La procédure doit être logique, séquentielle et transparente, toutes les parties intéressées doivent être impliquées dans le processus, et les résultats de l'évaluation doivent être rapportés de manière claire et dans un laps de temps le plus court possible (Schalock et al., 2010). Si ces critères sont respectés, les évaluations des *outcomes* personnels peuvent bénéficier tous les niveaux de l'écosystème de la personne ainsi que les différentes pratiques professionnelles (diagnostic, classification et planification de l'accompagnement) pertinentes dans le champ de la DI.

## Références

- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., St-Michel, G., Côté, J., Côté, M., ... & Rémillard, M. B. (1998). *Classification québécoise: Processus de production du handicap*. RIPPH/SCCIDIH.
- Gomez, L. E., & Verdugo, M. A. (2016). Outcomes evaluation. In R. L. Schalock & K. D. Kenneth (Eds.). *Cross-cultural quality of life: Enhancing the lives of persons with intellectual disability* (pp. 71-80). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Gomez, L. E., Pena, E., Alcedo, M. Á., Monsalve, A., Fontanil, Y., Arias, B., & Verdugo, M.A. (2014). El constructo de calidad de vida en niños y adolescentes con discapacidades múltiples y profundas: propuesta para su evaluación. *Siglo Cero*, 45(1), 56-69.
- Inserm (2016). *Déficiences intellectuelles* (Collection Expertise collective). EDP Sciences.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., ... & Spreat, S. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.
- Navas Macho, P., Gómez Sánchez, L. E., Verdugo Alonso, M. Á., & Schalock, R. L. (2012). Derechos de las personas con discapacidad intelectual: Implicaciones de la Convención de Naciones Unidas. *Siglo Cero*, 43(3), 7-28.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1980). *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, ... & Yeager, M. H. (2007). The renaming of Mental retardation: Understanding the change to the term Intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[116:tromru\]2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[116:tromru]2.0.co;2)
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., ... & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability: Definition, classification and systems of supports* (11<sup>th</sup> ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual Disability: Definition, classification and systems of supports* (12<sup>th</sup> ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- van Loon, J. H., Bonham, G. S., Peterson, D. D., Schalock, R. L., Claes, C., & Decramer, A. E. (2013). The use of evidence-based outcomes in systems and organizations providing services and supports to persons with intellectual disability. *Evaluation and program planning*, 36(1), 80-87.
- Wehmeyer, M. L., Buntinx, W. H. E., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(4), 311-318. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2008\)46\[311:tidcaj\]2.0.co;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2008)46[311:tidcaj]2.0.co;2)



*Dr Claudio Straccia*  
*Lecteur*  
*Département de pédagogie spécialisée*  
*Université de Fribourg*  
*Claudio.straccia@unifr.ch*

Lorna von Rotz et Claudio Straccia

## Le comportement adaptatif: son évaluation et son rôle dans le diagnostic de la déficience intellectuelle

### Résumé

*Le comportement adaptatif englobe l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques permettant à un individu d'accomplir les activités de la vie quotidienne. Faisant partie intégrante de la définition de la déficience intellectuelle, le comportement adaptatif constitue un des critères diagnostiques de celle-ci. Malgré son importance, il n'est pas évalué de manière systématique. Cet article discute l'évaluation de cette dimension, notamment lors du processus diagnostique de la déficience intellectuelle.*

### Zusammenfassung

*Adaptives Verhalten umfasst die Gesamtheit der konzeptuellen, sozialen und praktischen Fähigkeiten, die es einer Person ermöglichen, die Aktivitäten des täglichen Lebens zu bewältigen. Als Teil der Definition von kognitiver Beeinträchtigung ist adaptives Verhalten eines der diagnostischen Kriterien. Trotz seiner Bedeutung wird es nicht systematisch erfasst. Dieser Artikel diskutiert die Evaluation dieses Kriteriums, insbesondere während des Diagnoseprozesses von kognitiver Beeinträchtigung.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-12-05](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-05)

### Introduction

L'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD; Schalock et al., 2010) définit le comportement adaptatif comme étant « l'ensemble des habiletés conceptuelles, sociales et pratiques apprises par la personne qui lui permet de fonctionner au quotidien ». Il s'agit des activités que la personne doit habituellement accomplir pour être suffisamment autonome et pour remplir les fonctions prévues par son rôle social, selon son âge et son milieu socioculturel (Schalock et al., 2010). Le concept du comportement adaptatif remplit quatre fonctions essentielles :

1. il est l'un des trois critères de la déficience intellectuelle (DI) ; le 1<sup>er</sup> critère est la présence de limitations significatives du fonctionnement intellectuel ; le 2<sup>e</sup> est la présence de limitations significatives du comportement adaptatif soit à l'un

des trois domaines susmentionnés (conceptuel, social et pratique), soit à leur score global ; enfin, comme 3<sup>e</sup> critère, ces limitations surviennent durant la période de développement, c'est-à-dire avant l'âge de 18 ans ;

2. l'évaluation du comportement adaptatif dans les trois domaines est donc fondamentale pour poser un diagnostic de DI ;
3. savoir comment est construit le comportement adaptatif nous apporte un cadre à la fois pour déterminer la trajectoire développementale de ces habiletés adaptatives, mais aussi pour la mise en place d'objectifs concernant l'accompagnement des personnes avec DI ;
4. finalement, il nous apporte une compréhension multidimensionnelle du fonctionnement humain (Tassé et al., 2012).

Le comportement adaptatif est de fait un concept multidimensionnel, défini actuellement comme étant un modèle à trois facteurs comprenant les domaines conceptuel, social et pratique. Le domaine conceptuel comporte le langage réceptif et expressif, la lecture et l'écriture, l'orientation dans l'espace, la lecture de l'heure, les nombres/les mesures et la résolution de problèmes. Les habiletés sociales, elles, englobent les relations interpersonnelles, la responsabilité, l'estime de soi, la prudence, la conscience du danger, le respect de la loi et la résolution de problèmes de la vie en groupe. Enfin, les habiletés pratiques englobent les activités du quotidien, le maintien d'un environnement sûr/de la sécurité, les soins, les horaires et les routines.

### *L'évaluation du comportement adaptatif est fondamentale pour poser un diagnostic de déficience intellectuelle.*

#### **Importance croissante du comportement adaptatif**

De nombreuses années d'études sur le fonctionnement humain ont mené les chercheurs à développer et faire évoluer le construit du comportement adaptatif. Faisant d'abord partie intégrante du concept de l'intelligence, il a fini par être différencié de celui-ci, ce qui a conduit à sa définition actuelle. Bien que ces deux dimensions soient étroitement liées, le comportement adaptatif est un construit bien distinct qu'il est important de prendre en compte lors du processus diagnostique de la DI. Le niveau de quotient intellectuel (QI) n'est effectivement pas suffisant pour établir un tel diagnostic. Depuis 2010, le niveau de sévérité de la DI est d'ailleurs basé non plus sur le QI, mais sur les habiletés adaptatives. L'AAIDD (Schalock et

al., 2010) s'est longtemps penchée sur la question et a été la première à proposer ce système de classement. Le *Diagnostic and Statistical Manual on Mental Disorders* (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013) a ensuite adopté ce changement en abandonnant les seuils de sévérité basés sur le score total de QI. Changer les bases sur lesquelles déterminer les niveaux de sévérité de la DI permet d'être en accord avec les besoins d'accompagnement lors de la planification de l'intervention, car une évaluation systématique du comportement adaptatif dans le diagnostic fournit des informations très importantes auxquelles nous n'aurions pas accès avec la seule évaluation du QI. Enfin, la Classification Internationale des Maladies (CIM-11; Organisation Mondiale de la Santé, 2019) donne autant d'importance au comportement adaptatif qu'au niveau de QI. L'évaluation du comportement adaptatif est donc fondamentale pour poser un diagnostic de DI.

#### **Outils disponibles**

Malgré son importance croissante, le comportement adaptatif reste encore trop souvent négligé et n'est donc pas systématiquement évalué à l'aide d'instruments standardisés ou spécifiquement développés pour le diagnostic d'une DI. Reschly et Ward (1991) ont analysé un échantillon d'enfants présentant une DI légère et ont découvert que 93 % des diagnostics ont été posés avec des instruments appropriés en ce qui concerne l'évaluation du QI, alors que moins de 50 % l'avaient été pour le comportement adaptatif (31 % avec des instruments non standardisés et 21 % ne l'évaluaient pas du tout). Ils relèvent également qu'un tiers des enfants avec un diagnostic de DI légère sont placés dans des programmes d'enseignement spécialisé sans présenter de limitations signifi-

catives du comportement adaptatif. Il est donc légitime de se demander s'il existe une surreprésentation du diagnostic de la DI en raison d'une mauvaise évaluation du comportement adaptatif. Lecavalier et al. (2001) ont récolté les opinions et les habitudes de pratique d'un panel de psychologues scolaires du Québec lors d'un diagnostic de DI. Tous les psychologues interrogés disent utiliser des mesures de QI appropriées, alors que 45 % de ceux qui mesurent également le comportement adaptatif n'utilisent pas d'outils standardisés pour cela. Obi et al. (2011) ont testé l'hypothèse de surreprésentation des diagnostics de DI. Ils n'en ont trouvé qu'un taux minimum et ont conclu que seule la mesure de QI suffisait pour poser un diagnostic de DI. Là aussi, nous pouvons nous interroger sur la fiabilité des outils utilisés pour évaluer le comportement adaptatif et la précision de ces évaluations lors de la pose du diagnostic de DI des sujets de cette étude. En effet, seuls 50 % des outils utilisés pour la mesure du comportement adaptatif sont jugés solides au niveau psychométrique (Tassé et al., 2012; Tassé, 2017), et pour 9,2 % de ces personnes diagnostiquées avec une DI, il n'y a eu aucune mesure du comportement adaptatif. Il est donc surprenant que ces auteurs soient arrivés à la conclusion que seule la mesure de QI suffisait pour poser un diagnostic de DI alors que les mesures du comportement adaptatif des sujets de leur étude n'étaient pas précises, ni même fiables.

Ces études démontrent un consensus avoisinant les 50 % d'utilisation d'outils inadéquats d'évaluation du comportement adaptatif et donc pour le diagnostic de la DI. L'Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale (INSERM, 2016) estime que la situation est similaire dans les pays francophones.

Le manque d'outils adaptés explique en partie le fait que le comportement adaptatif n'est pas systématiquement évalué. Bien qu'il existe un grand nombre d'instruments pour mesurer le comportement adaptatif, peu sont standardisés et permettent d'assister le diagnostic de la DI. Dans son chapitre sur le comportement adaptatif, Tassé (2017) présente cinq instruments dotés de bonnes qualités psychométriques et considérés comme appropriés pour accompagner le diagnostic de DI: 1) l'*Adaptive Behavior Assessment System – 3<sup>e</sup> édition* (ABAS-3; Harrison & Oakland, 2015<sup>1</sup>); 2) la *Vineland Adaptive Behavior Scale – 3<sup>e</sup> édition* (Vineland-III; Sparrow et al., 2016<sup>1</sup>); 3) la *Scales of Independent Behavior – Révisité* (SIB-R; Bruininks et al., 1996<sup>1</sup>); 4) l'*Adaptive Behavior Diagnostic Scale* (ABDS; Pearson et al., 2016<sup>1</sup>); et 5) la *Diagnostic Adaptive Behavior Scale* (DABS; Tassé et al., 2017<sup>1</sup>). Notons qu'en français, il existe la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> version de l'échelle de Vineland (échelles de comportement adaptatif Vineland), mais seule la 2<sup>e</sup> a été validée pour le moment. Il en va de même pour la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> édition du système d'évaluation du comportement adaptatif (ABAS, de l'anglais *Adaptive Behavior Assessment System*; Harrison & Oakland, 2006<sup>1</sup>, 2015<sup>1</sup>), avec seulement la 2<sup>e</sup> édition validée en français.

### **Existe-t-il une surreprésentation du diagnostic de déficience intellectuelle en raison d'une mauvaise évaluation du comportement adaptatif ?**

La DABS se différencie des autres outils de mesure du comportement adaptatif sur plusieurs points, ce qui la rend particulièrement

<sup>1</sup> Voir l'article de Tassé (2017) pour le détail des références bibliographiques.

intéressante et utile pour tous les professionnels amenés à poser un diagnostic de DI.

### La DABS

La DABS est le premier instrument spécifiquement développé pour soutenir le diagnostic d'une DI. Elle permet de mesurer les limitations significatives du comportement adaptatif chez les personnes âgées de 4 à 21 ans. Le développement de cet instrument est basé sur les modèles de la théorie de la réponse à l'item (*item response theory*), permettant de calibrer les items pour qu'ils soient fiables et discriminants autour des niveaux de comportement adaptatif qui sont déterminants pour le diagnostic de la DI (c'est-à-dire, à environ deux écarts-type sous la moyenne).

## **La DABS est particulièrement intéressante et utile pour poser un diagnostic de déficience intellectuelle.**

La DABS présente plusieurs avantages. En plus d'avoir été adaptée à la définition tripartite actuelle du comportement adaptatif (domaine conceptuel, social et pratique), il s'agit d'un instrument d'évaluation court et précis composé de 75 items (25 items pour chaque domaine du comportement adaptatif), ce qui le rend considérablement plus court que les autres instruments à disposition. En outre, quelques items se concentrant sur les compétences sociales adaptatives d'ordre supérieur ont été intégrés (p. ex. crédulité/naïveté, éviter la victimisation, etc.), alors que les comportements inadaptés n'y sont pas traités afin de rester centré uniquement sur le comportement adaptatif. Enfin, l'évaluation du comportement adaptatif doit se baser sur le niveau de performances habituelles mis en

œuvre par la personne et non sur les performances maximums de celle-ci (à contrario des tests d'intelligence ou encore de la Vineland-II). Il est donc nécessaire de prendre en compte les comportements que la personne réalise réellement et non ce qu'elle pourrait être capable de faire, mais ne le réalise pas par manque d'opportunité ou d'intérêt ou parce qu'elle n'y est pas obligée.

Pour ce faire, la DABS se présente sous la forme d'un entretien structuré d'une durée de 25 à 30 minutes, lors duquel les items sont administrés par un clinicien à deux proches de la personne à évaluer (p. ex. parent, frère, sœur, enseignant, etc.), qui connaissent bien son fonctionnement. Les répondants doivent avoir l'occasion d'observer quotidiennement ou hebdomadairement le comportement de la personne, de préférence dans un contexte varié et durant une période prolongée.

### **Adaptation et traduction de la DABS pour la population francophone**

Au vu de ces quelques avantages énumérés et le format sous lequel se présente la DABS, il semble important de pouvoir développer cet instrument de mesure du comportement adaptatif pour les populations francophones et soutenir les professionnels avec un meilleur support diagnostique que celui auquel ils ont accès actuellement.

C'est dans ce but qu'une recherche soutenue par le Fonds National Suisse s'est mise en place à l'Université de Fribourg par l'initiative du Dr Claudio Straccia. Il s'agit d'une étude internationale avec la participation d'autres universités francophones de France et de Belgique. L'adaptation et la traduction de la DABS en version française (DABS-F) ont été réalisées suivant la méthodologie proposée par Tassé et Craig (1999).

La traduction a mobilisé dix professionnels, dont deux traducteurs et huit experts du domaine de la DI et du développement. L'assentiment des différents professionnels a permis de terminer cette phase et suggère ainsi que la traduction est adéquate. L'étude de clarté et de pertinence du système de cotation et des items s'est montrée également concluante. Finalement, l'investigation de validation de l'adaptation francophone sera réalisée au courant de l'été 2021.

### Conclusion

L'importance du comportement adaptatif dans le diagnostic d'une DI est à ce jour clairement établie. Bien que le comportement adaptatif fasse partie intégrante de la définition de la DI, cette dimension n'a malheureusement pas encore été prise totalement en considération lors du diagnostic et peu d'échelles standardisées existent pour la mesure du comportement adaptatif, notamment en français. C'est dans la volonté de combler ce manque, notamment au niveau francophone, que cette étude menée à l'Université de Fribourg a toute son importance. Entourés de nombreux experts du domaine de la DI à travers la France et la Belgique, nous espérons que cette étude permettra aux cliniciens et aux chercheurs de disposer d'un outil fiable et valide pour évaluer le comportement adaptatif, notamment lors du processus diagnostique de la DI. À noter que la première version de la DABS-F sera bientôt disponible.

Le comportement adaptatif constitue également une dimension qui devrait toujours être ciblée par les projets d'accompagnement des personnes avec une DI (Bertelli et al., 2021). Cette double fonction de l'évaluation du comportement adaptatif (pour le diagnostic et l'accompagnement) a amené une certaine confusion dans le développe-

ment et l'utilisation d'outils visant sa mesure, l'outil devant être développé et utilisé selon son but d'évaluation. L'introduction d'un outil spécifique au diagnostic (tel que la DABS) donne une image plus claire de ce qu'il faut utiliser et à quel moment. En effet, les outils de mesure pour le diagnostic et ceux pour guider l'accompagnement ne peuvent pas être utilisés dans les mêmes buts, contrairement à ce que l'on a parfois tendance à faire avec les instruments d'évaluation du comportement adaptatif actuellement disponibles. La disponibilité d'un instrument diagnostique comme la DABS permettra dès lors d'éclaircir cette situation aussi bien pour les développeurs de test que pour les utilisateurs. Alors que les premiers pourront cibler la fonction des instruments lors de leur développement, les seconds seront en mesure de choisir de manière éclairée entre les instruments visant explicitement le diagnostic des limitations significatives du comportement adaptatif (la DABS) et ceux conçus pour guider l'accompagnement des personnes avec une DI (p. ex. l'Échelle d'Intensité du Soutien [la SIS-F, de l'anglais Support Intensity Scale]; Thompson et al., 2004).

### Références

- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.
- Bertelli, M. O., Deb, S., Munir, K., Hassiotis, A., & Salvador-Carulla, L. (Eds.) (2021). *Textbook of Psychiatry for Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder*. Springer.
- INSERM. (2016). *Déficiences intellectuelles: expertise collective*.
- Lecavalier, L., Tassé, M. J., & Lévesque, S. (2001). Assessment of mental retardation by school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology, 17*(1), 97-107.

- Obi, O., Braun, K. V. N., Baio, J., Drews-Botsch, C., Devine, O., & Yeargin-Allsopp, M. (2011). Effect of Incorporating Adaptive Functioning Scores on the Prevalence of Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116*(5), 360-370.
- Organisation Mondiale de la Santé. (2019). *Onzième Révision de la Classification internationale des maladies* (No. WHA72. 15).
- Reschly, D. J., & Ward, S. M. (1991). Use of adaptive behavior measures and overrepresentation of Black students in programs for students with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 96*(3), 257-268.
- Schalock, R. L., Buntinx, W. H. E., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Craig, E. M., Coulter, D. L., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and system of supports (11e)*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Tassé, M. J. (2017). Adaptive Behavior. In K. A. Shogren, M. L. Wehmeyer, & N. N. Singh (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities: Translating Research into Practice* (pp. 201-215). Springer.
- Tassé, M. J., & Craig, E. M. (1999). Critical issues in the cross-cultural assessment of adaptive behavior. In R. L. Schalock (Ed.), *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation* (pp. 161-184). American Association on Mental Retardation.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., ... & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities, 117*(4), 291-303.



Lorna von Rotz  
 Doctorante FNS  
 Département de pédagogie spécialisée  
 Université de Fribourg  
 Lorna.vonrotz@unifr.ch



Dr Claudio Straccia  
 Lecteur  
 Département de pédagogie spécialisée  
 Université de Fribourg  
 Claudio.straccia@unifr.ch

Mireille Tabin, Cindy Diacquenod et Geneviève Petitpierre

## Évaluer la vulnérabilité sociale des adultes présentant une déficience intellectuelle

### Présentation du Test de Vulnérabilité Sociale – 22 items

#### Résumé

*Qu'est-ce que la vulnérabilité sociale ? Pourquoi et comment l'évaluer ? Cet article introduit la notion de vulnérabilité sociale ainsi que l'intérêt de son évaluation. Le Test de Vulnérabilité Sociale – 22 items [TV-22] est ensuite présenté. Il s'agit d'un test de la catégorie des épreuves sociocognitives spécifiquement développé pour les adultes présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. Le TV-22 vise à analyser la capacité d'une personne à se protéger contre diverses formes de risques sociaux (p. ex. agression sexuelle, physique, abus financiers).*

#### Zusammenfassung

*Was versteht man unter sozialer Vulnerabilität? Weshalb sollte sie evaluiert werden und wie? Dieser Artikel führt den Begriff der sozialen Vulnerabilität ein und erklärt, weshalb es von Interesse ist, diese zu evaluieren. Anschliessend wird der Test zur Sozialen Vulnerabilität – 22 Items [TV-22] vorgestellt. Er gehört zur Kategorie der soziokognitiven Tests, welche speziell für Erwachsene mit einer leichten bis mittelgradigen kognitiven Beeinträchtigung entwickelt wurden. Mit dem TV-22 wird die Fähigkeit einer Person untersucht, sich gegen verschiedene Formen sozialer Risiken zu schützen (zum Beispiel sexuelle Übergriffe, körperliche Übergriffe, finanzieller Missbrauch).*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-12-06](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-06)

#### Introduction

Toute personne est susceptible de faire l'expérience de la vulnérabilité, à un degré plus ou moins élevé, sur une ou des périodes de sa vie plus ou moins longues. Certains groupes de personnes sont toutefois considérés comme particulièrement vulnérables. Les personnes en situation de handicap, en particulier celles présentant une déficience intellectuelle (DI), sont significativement plus à risque d'être victimes de violences interpersonnelles que la population générale. La notion de vulnérabilité fait référence à la position dans laquelle se trouve une personne « partiellement ou totalement incapable de se protéger vis-à-vis d'un risque que celui-ci soit physique, psychologique ou social » (Petitpierre, 2012, p. 10).

Bien que des difficultés méthodologiques persistent pour caractériser le phénomène, les recherches corroborent l'ampleur non négligeable des violences à l'égard des personnes avec une DI et plus généralement de celles en situation de handicap (INSERM, 2016). Les adultes présentant une DI ont en effet un risque quatre à sept fois plus élevé d'être victimes de violences interpersonnelles que la population générale (Hughes et al., 2012 ; Nettelbeck & Wilson, 2002). L'évaluation de la vulnérabilité collective des personnes avec une DI, c'est-à-dire leur degré d'exposition aux risques, est indispensable pour organiser les actions globales de prévention. En revanche, la connaissance de cette dernière ne donne qu'une indication restreinte du risque individuel d'exposition et des mesures à proposer

à un individu particulier (Petitpierre, 2012). La vulnérabilité n'est en effet pas un facteur intrinsèque de la DI : elle varie d'une personne à l'autre et évolue selon les contextes et périodes de vie. Certains adultes présentant une DI, indépendamment de leur âge ou de leur genre, sont plus vulnérables socialement que d'autres (Nettelbeck & Wilson, 2002).

***La connaissance de vulnérabilité individuelle est intéressante, car elle permet d'orienter les mesures à proposer à un individu particulier.***

#### **La vulnérabilité sociale, de quoi parle-t-on ?**

La vulnérabilité sociale fait référence à la capacité d'une personne à détecter et éviter des situations interpersonnelles potentiellement dommageables (Seward et al., 2018). Une personne est considérée comme socialement vulnérable lorsqu'elle ne parvient pas à repérer et à se défendre contre les relations sociales susceptibles de lui nuire (Fisher et al., 2018). Bien que liée au QI, à l'intelligence sociale et au comportement adaptatif, la vulnérabilité sociale dépend également de la présence ou de l'absence de certains facteurs de risque ou de protection qui font partie du contexte de vie de la personne. Par exemple, en étudiant la vulnérabilité sociale chez des jeunes et des adultes avec un syndrome de Williams, une trisomie 21 et un trouble du spectre autistique, Fisher et al. (2018) ont relevé le rôle des amitiés dans la vulnérabilité sociale. Les personnes ayant noué peu ou pas d'amitiés avaient moins conscience du risque, augmentant ainsi leur vulnérabilité sociale. La connaissance de vulnérabilité individuelle est intéressante, car elle permet d'orienter

les mesures à proposer à un individu particulier. L'entourage familial et professionnel est en effet confronté à un double défi. D'un côté, il doit soutenir la personne concernée dans sa prise d'autonomie ; de l'autre, il est responsable de veiller à sa protection et de tenir compte de ses limitations pour ne pas l'exposer de façon inconsidérée. Dans ce cadre-là, la mesure de la vulnérabilité individuelle est intéressante, car elle s'intéresse aux forces, faiblesses et contexte de l'individu en particulier.

La vulnérabilité sociale individuelle n'est pas prédictive de la maltraitance, mais elle indique seulement une probabilité qu'un individu particulier puisse y être un jour confronté, compte tenu de ses caractéristiques et conditions de vie qui sont les siennes. Dans un échantillon de personnes adultes avec une DI, Wilson et al. (1996) ont par exemple observé, via les résultats issus de l'évaluation de la vulnérabilité sociale, que les personnes qui avaient été victimes de violences interpersonnelles (agression physique, agression sexuelle, vol, exploitation financière, effraction) au cours de l'année précédente étaient aussi celles dont les scores de vulnérabilité sociale individuelle étaient élevés.

#### **La vulnérabilité sociale individuelle, comment l'évaluer ?**

Dans les pratiques courantes, l'évaluation de la vulnérabilité sociale individuelle est généralement effectuée par les responsables sous forme d'observations cliniques. Ces observations sont souvent ponctuelles, subjectives et difficilement comparables d'une personne à l'autre. Les compléter par une mesure offrant des critères d'évaluation uniformisés, objectifs et standardisés, est nécessaire. Articuler l'observation en situation naturelle et la mesure systématique

permet de croiser les sources d'évaluation. Il s'agira d'intégrer aussi, et autant que possible, le point de vue de la personne et la manière dont celle-ci se représente ses forces, ses limites, sa vulnérabilité et les risques qu'elle pourrait potentiellement encourir. En incluant la dimension métacognitive, l'image sera de fait davantage complète (Petitpierre et al., 2020).

Au cours des vingt-cinq dernières années, plusieurs mesures prometteuses ont été développées en anglais pour évaluer la vulnérabilité sociale des personnes présentant une DI. Le *Test of Interpersonal Competence and Personal Vulnerability* [TICPV], développé en Australie par Wilson et al. (1996), est l'une d'elles. Dans la plupart des mesures concernées, la vulnérabilité est rapportée par l'entourage. Le TICPV est, à l'heure actuelle, le seul test évaluant la vulnérabilité sociale qui permet une mesure directe (c'est-à-dire autorapportée). Il s'agit

également de l'unique test à avoir été traduit, adapté, et validé en français.

### **Le Test de Vulnérabilité Sociale – 22 items [TV-22]**

Le TV-22, développé par Petitpierre et al. (2020), résulte de l'adaptation transculturelle du TICPV de Wilson et al. (1996). Le TV-22 est la version francophone, augmentée (+2 items) et accessible (c'est-à-dire, respectant les principes du langage Facile à Lire et à Comprendre [FALC], Inclusion Europe, 2009) du test australien.

Le TV-22 est composé de 22 vignettes photos illustrant un risque social (p. ex. agression sexuelle, physique, abus financiers). Dans chaque item (vignette), il est demandé à la personne évaluée de conseiller une personne tierce (Pierre ou Marie, selon le genre auquel la personne s'identifie) confrontée à un risque. Le risque peut provenir de personnes connues (p. ex. connaissance,

## Situation pour s'exercer



Pierre est assis dans un bus.  
Une inconnue lui dit qu'elle aime sa montre  
et lui demande de la lui donner.

Qu'est-ce qui se passe ici ?

Que conseilles-tu à Pierre  
de faire ou de dire ?

Pourquoi tu lui conseilles  
de faire ou de dire ça ?

Figure 1 : Exemple de la situation pour s'exercer de la Partie A du TV-22 (version masculine)

membres de la famille, partenaire) ou de personnes inconnues. Le test, qui est administré sur ordinateur (format PDF), se compose de deux parties (A et B). La partie A prévoit des questions ouvertes afin d'évaluer la capacité de la personne à évoquer par elle-même des stratégies de protection réduisant l'exposition au risque (voir Figure 1). Dans la partie B, qui reprend les 22 mêmes items (vignettes), la personne doit choisir parmi trois options de réponse celle qui est la plus prudente (voir Figure 2). Les deux parties du test s'administrent avec une semaine d'intervalle entre elles.

Ensemble, les résultats des deux parties, avec d'un côté les réponses aux questions ouvertes (Partie A) et de l'autre les réponses aux questions à choix multiple (Partie B), fournissent des données nuancées et précises sur la vulnérabilité sociale de la personne évaluée. Ils permettent de déter-

miner son degré de compréhension des risques sociaux, d'identifier les éléments spécifiques qui étaient particulièrement difficiles (p. ex. comment réagir lorsque l'abus est commis par un ami), et d'observer – via la réponse à la demande de justification – la façon dont son schéma de pensée a influencé sa réponse.

Le TV-22 a été validé en français (Petitpierre, 2018<sup>1</sup>). Évaluées sur un échantillon de 29 adultes présentant une DI, la cohérence interne ( $\alpha$  de Cronbach = 0,89;  $\Omega$  de McDonald = 0,93) et la fiabilité test-retest ( $r_s(29) = 0,81, p < 0,01$ ) du TV-22 se sont révélées bonnes (pour plus de détails, voir Tabin et al., 2021a). Par ailleurs, les conditions les plus favorables à une utilisation rigoureuse de ce matériel ont fait l'objet d'une étude approfondie. Trente et une

<sup>1</sup> Validation effectuée dans le cadre du Fonds National Suisse – Projet N°176196.

## Situation pour s'exercer



Pierre est assis dans un bus.  
Une inconnue lui dit qu'elle aime sa montre et lui demande de la lui donner.

**Quelle réponse est la plus prudente ?  
Pourquoi ?**



(A) Crier sur l'inconnue pour dire «non».



(B) Lui dire où elle peut acheter la même montre.



(C) Lui donner sa montre.

Figure 2 : Exemple de la situation pour s'exercer de la Partie B du TV-22 (version masculine ; résumé de la situation)

personnes travaillant dans le domaine de la pédagogie spécialisée en Suisse romande (psychologues, éducateurs et éducatrices, responsables d'équipe) ont participé à cette étude. Les résultats indiquent une bonne adéquation du TV-22 avec la pratique, confirmant la convivialité et l'utilité du test. Les feedback des partenaires de terrain ont été utilisés pour améliorer la facilité d'utilisation et l'adéquation du matériel (p. ex. plus de clarté dans les consignes concernant l'interprétation des réponses au test). Il a aussi été constaté que les psychologues administraient l'outil de façon plus rigoureuse que les autres corps professionnels (pour plus de détails, voir Tabin et al., 2021b). C'est la raison pour laquelle il est conseillé que le TV-22 soit administré par un ou une psychologue ou que lorsque le test est utilisé par d'autres corps professionnels (p. ex. éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé), ces personnes suivent une courte formation sur l'utilisation de l'outil<sup>2</sup>.

## Conclusion

Intégrée à une évaluation globale de la vulnérabilité sociale des personnes avec une DI, l'évaluation de la vulnérabilité sociale individuelle, à l'aide du TV-22, aide à mieux comprendre comment la personne perçoit les risques sociaux. Les résultats obtenus à ce test permettent d'orienter les objectifs du projet personnalisé s'ils indiquent la nécessité d'un entraînement à la prévention des abus. Ces résultats peuvent également être utilisés pour observer l'évolution de la personne. En effet, ils peuvent servir de point de comparaison pour observer les potentiels progrès réalisés (p. ex. en administrant une fois par année le TV-22, ou avant/après avoir suivi un programme de préven-

tion de la maltraitance). Les observations cliniques des responsables éducatifs restent essentielles pour compléter les résultats de l'évaluation.

Les programmes de prévention axés sur les habiletés sociales ainsi que les compétences d'identification des risques et de prise de décision ont un rôle clé à jouer face à la prévalence de victimisation chez les adultes présentant une DI. En travaillant sur les compétences sociocognitives, ces programmes peuvent efficacement aider les personnes avec une DI à construire les aptitudes nécessaires pour se protéger (Petitpierre, 2012). En effet, en agissant notamment sur leur compréhension des situations sociales et sur le renforcement de leurs habiletés interpersonnelles, ces programmes permettent de diminuer la vulnérabilité sociale des personnes impliquées. Si certaines interventions prometteuses sont disponibles en anglais (Khemka & Hickson, 2015; Ward et al., 2013), ces dernières restent encore actuellement rares en français. Le programme *The Effective Strategy-Based Curriculum for Abuse Prevention and Empowerment* est ainsi l'une des seules interventions à avoir été traduite et adaptée en français, et plus particulièrement en Suisse romande, au cours de ces dernières années (Petitpierre et al., 2016).

## Références

- Fisher, M. H., Shivers, C. M., & Josol, C. K. (2018). Psychometric Properties and Utility of the Social Vulnerability Questionnaire for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 50(7), 2348-2359. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3636-4>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Jones, L., Wood, S., Bates, G., Eckley, L., McCoy, E., Mikton,

<sup>2</sup> Des informations sur ces formations continues sont disponibles directement auprès des autrices.

- C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 379(9826), 1621–1629. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)61851-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)61851-5)
- Inclusion Europe. (2009). *L'information pour tous, règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. [http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide\\_ReglesFacileAlire.pdf](http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf)
- INSERM. (2016). *Déficiences intellectuelles* (Collection Expertise Collective). EDP Sciences. <http://hdl.handle.net/10608/6816>
- Khemka, I., & Hickson, L. (2015). *ESCAPE-NOW: An effective strategy-based curriculum for abuse prevention and empowerment for individuals with developmental disabilities – NOW*. Teachers College, Columbia University.
- Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2002). Personal Vulnerability to Victimization of People with Mental Retardation. *Trauma, Violence, & Abuse*, 3(4), 289–306. <https://doi.org/10.1177/1524838002237331>
- Petitpierre, G. (2012). Handicap et vulnérabilité aux abus. Cadre conceptuel et opérationnel. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, (3), 9-15.
- Petitpierre, G. (2018). *Validation du Test de Compétences Interpersonnelles et de Vulnérabilité Personnelle, version Française, Enrichie, Accessibilisée et Informatisée [TCIVP-FEAI]*. Projet n°176196 financé par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique [FNS]. <http://p3.snf.ch/Project-176196>
- Petitpierre, G., Borloz, M., Fellay, F., & Léonard, E. (2016). *ESCAPE-DD en Facile à Lire et à comprendre. Un programme d'apprentissage de stratégies de prévention des abus et de développement de l'empowerment destiné à des adultes ayant une déficience intellectuelle* (Traduction française autorisée) [Manuscrit non publié]. Université de Fribourg.
- Petitpierre, G., Tabin, M., Diacquenod, C., & de Palma, N. (2020). *Test d'évaluation de la Vulnérabilité Sociale – 22 items, manuel de passation*. Université de Fribourg.
- Seward, R. J., Bayliss, D. M., & Ohan, J. L. (2018). The Children's Social Vulnerability Questionnaire (CSVQ): Validation, relationship with psychosocial functioning, and age-related differences. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(2), 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.02.001>
- Tabin, M., Diacquenod, C., De Palma, N., Gerber, F., Straccia, C., Wilson, C., Kosel, M., & Petitpierre, G. (2021a). Cross-cultural preliminary validation of a measure of social vulnerability in people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(1), 67-79. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1793450>
- Tabin, M., Diacquenod, C., Petitpierre, G. (2021b). Evaluating implementation outcomes of a measure of social vulnerability in adults with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104111>
- Ward, K. M., Smith, C., & Windsor, R. (2013). A Friendship & Dating Program for Adults with Intellectual and Developmental Disability: À Formative Évaluation. *Research in Developmental Disabilities*, 51(1), 22–32. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.01.022>
- Wilson, C., Seaman, L., & Nettelbeck, T. (1996). Vulnerability to criminal exploitation: Influence of interpersonal competence differences among people with mental retardation. *Journal of Intellectual*

*Disability Research*, 40(1), 8–16. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1996.tb00597.x>

*Mireille Tabin*  
Assistante diplômée  
Département de Pédagogie spécialisée  
Université de Fribourg  
[mireille.tabin@unifr.ch](mailto:mireille.tabin@unifr.ch)



*Cindy Diacquenod*  
Lectrice  
Département de Pédagogie spécialisée  
Université de Fribourg  
[cindy.diacquenod@unifr.ch](mailto:cindy.diacquenod@unifr.ch)



*Geneviève Petitpierre*  
Professeure ordinaire  
Département de Pédagogie spécialisée  
Université de Fribourg  
[genevieve.petitpierre@unifr.ch](mailto:genevieve.petitpierre@unifr.ch)



## Documentation du dossier

### Les défis de l'évaluation

#### Références bibliographiques

Antibi, A. (2021). *La folie de l'évaluation*. Nathan.

Bonvin, P. (2011). La procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels (PES): développement, contenu et mise en œuvre. *Politique de l'Éducation et Innovation (Bulletin de la CIIP)*, 25, 15-17. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/333>

Branciard, L., Mias, C., & Benoit, H. (Dir.) (2017). Vers une évaluation scolaire inclusive? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (74), 5-7.

Connac, S., & Cieutat, P. (2021). *Coopération et évaluation: pour ne décourager aucun élève*. Chronique Sociale.

Corbière, M., & Fraccaroli, F. (2014). La conception, la validation, la traduction et l'adaptation transculturelle d'outils de mesure: des exemples en santé mentale et travail. In M. Corbière & N. Larivière (Eds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 577-624). Presses de l'Université du Québec.

Da Barroso Costa, C., Leduc, D., & Nizet, I. (2021). *40 ans de mesure et d'évaluation. Mesure et évaluation: Vol. 13*. Presses de l'Université du Québec.

Durand, M.-J., Coutu, M.-F., & Hong, Q. N. (2014). L'évaluation d'implantation des programmes: illustration des programmes de réadaptation en santé mentale. In M. Corbière & N. Larivière (Eds.),

*Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 187-210). Presses de l'Université du Québec.

Giroud, P. G., & Tessaro, W. (2009). L'évaluation en classe en Suisse romande. *Mesure Et Évaluation En Éducation*, 32(3), 47-76. <https://doi.org/10.7202/1024931ar>

Grau, S., & Pannier, I. (2021). L'évaluation pour apprendre. *Les Cahiers Pédagogiques*, 568. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/no-568-l-evaluation-pour-apprendre/>

Guerdan, V. et Polli, L. (2012). *Instrument d'observation à l'usage des enseignant-e-s du renfort pédagogique: Manuel et grille d'observation*. <https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/pedagogie-specialisee/dispositif-ressources/publications.html>

Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école: Pour la réussite de tous les élèves. Questions d'enseignants*. Nathan.

Hadji, C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain: Dépasser les limites d'une société de la performance*. ESF Sciences humaines.

Labrell, F. (2021). *Penser autrement le développement: ce que nous apprennent les enfants et adolescents à besoins éducatifs spécifiques*. Éditions Mardaga.

Lafleur, F., Nolla, J.-M., & Samson, G. (2021). *Évaluation des apprentissages en formation à distance: Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur. Formation à distance*

*learning: Vol. 5*. Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., & Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.

Lepareur, C., & Tiberghien, A. (2020). L'évaluation mutuelle entre pairs pour soutenir l'autorégulation des apprentissages: analyse didactique du contexte d'enseignement-apprentissage en classe de physique. In S. Cartier & J.-L. Berger (Eds.), *Prendre en charge son apprentissage: L'apprentissage autorégulé à la lumière des contextes* (pp. 145-170). L'Harmattan.

Noël, M.-P. (Dir.) (2021). *Bilan neuropsychologique de l'enfant: guide pratique pour le clinicien*. Éditions Mardaga.

Odry, D. (2021). *L'orientation dans le système éducatif: histoire, logiques et enjeux*. Éditions Mardaga.

Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive: Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Hermann; Presses de l'Université Laval.

Roulin, M. (2021). *Le diagnostic des troubles du neurodéveloppement chez l'adulte: TSA, TDAH, dyslexie, tics et SGT*. Éditions Mardaga.

Tourrette, C. (2014). *Évaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement: Tous les outils d'évaluation: tests et épreuves/déficiences motrices, sensorielles, mentales/troubles autistiques et troubles des apprentissages. Les Outils du psychologue*. Dunod.

Veyre, A., & Petitpierre, G. (2021). L'accompagnement des personnes présentant une déficience intellectuelle dans leur projet professionnel: apports d'une démarche par bilan de compétences. *La Nouvelle Revue – Éducation Et Société Inclusives*, 2(89-90), 5-21. <https://doi.org/10.3917/NRESI.090.0005>

Weiss, J. (1996). Évaluer plutôt que noter. *Revue Internationale D'éducation De Sèvres*, (11), 22-34. <https://doi.org/10.4000/ries.3264>

### Liens Internet

Fondation Centre Suisse de Pédagogie spécialisée (CSPS): Article sur la procédure d'évaluation standardisée: <https://www.csps.ch/themes/pes>

CDIP – enquête auprès des cantons – évaluation des élèves: <https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/evaluation-des-eleves-notes-rapport-autres-modalites>

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**4/2021, décembre 2021, 11<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Éditeur

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

### Rédaction et production

Contact: [redaction@csps.ch](mailto:redaction@csps.ch)  
Responsable: Romain Lanners  
Rédaction et documentation: Robin Fave,  
Melina Salamin  
Relecture: Géraldine Ayer  
Layout: Weber Verlag AG

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Décalé rédactionnel

Pour le n°2, juin 2022: 1<sup>er</sup> février 2022  
Pour le n°3, septembre 2022: 1<sup>er</sup> mai 2022

### Annonces

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

### Tirage

500 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

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

### Numéro unique

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

### Reproduction

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

### Informations

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

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



Alaric Kohler et Michèle Besombes Fontaine

## Les élèves « surdoué·e·s » ou « HPI » : divergences entre les représentations d'enseignant·e·s, les diagnostics et les stratégies mises en place pour accompagner les difficultés en classe

### Résumé

*Cette recherche décrit les représentations qu'ont les enseignant·e·s des élèves « surdoué·e·s » ou « HPI » et les stratégies qu'ils-elles mettent en place pour accompagner leurs difficultés. Les tensions que vivent les enseignant·e·s découlent de la double mission du système scolaire, entre injonctions de sélection et de développement de l'enfant, et ont de fortes incidences pédagogiques. Leurs représentations sont peu congruentes avec le diagnostic posé et avec les difficultés réelles de ces élèves dans leur classe, qui semblent surtout liées à la posture de l'enseignant·e face à la diversité.*

### Zusammenfassung

*Diese Studie untersucht die Vorstellungen, welche Lehrpersonen von hochbegabten Schülerinnen und Schülern haben. Welche Strategien verwenden die Lehrpersonen, um die Lernenden bei ihren Schwierigkeiten zu begleiten? Dabei stehen die Lehrpersonen in einem Spannungsfeld, was sich stark auf ihre Unterrichtstätigkeit auswirkt. Die Spannungen ergeben sich aus der doppelten Aufgabe des Schulsystems: zwischen Selektion und Förderung des Kindes. Die Vorstellungen der Lehrpersonen erweisen sich als wenig kongruent mit der gestellten Diagnose und den tatsächlichen Schwierigkeiten, mit denen die betroffenen Lernenden in der Schule konfrontiert sind. Die Vorstellungen scheinen die in erster Linie mit der Haltung der Lehrpersonen gegenüber Diversität zu tun haben.*

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/r2021-12-07](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-07)

### Introduction

Pourquoi les élèves dit·e·s « surdoué·e·s » ou « à haut potentiel intellectuel » (HPI) auraient-ils-elles des difficultés en classe, jusqu'à être envoyé·e·s en consultation pour un diagnostic, au lieu de se retrouver à leur aise en milieu scolaire, milieu social focalisé sur le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances ?

### **L'utilisation courante de la catégorie « HPI » est révélatrice de la volonté de distinguer socialement ces élèves.**

Cette question interpelle non seulement les caractéristiques de ces élèves, comme en témoigne l'abondante littérature procédant

à partir d'observations et de synthèses personnelles, sans fondements scientifiques (p. ex. Terrassier & Gouillou, 1998/2019; Siaud-Facchin, 2016), mais aussi les prétendues qualités du système scolaire, en particulier sa capacité à offrir un milieu favorable au développement de tou·te·s les élèves. Au niveau sociologique, cette question appelle une explication de l'introduction – notamment dans les textes politico-administratifs du système scolaire – d'une catégorie « HPI », dont la spécificité clinique n'est pas établie en psychologie. L'utilisation courante de cette catégorie est révélatrice de la volonté de distinguer socialement ces élèves. Elle révèle parfois des enjeux idéologiques sur les rapports douteux entre intelligence et hérédité (Gould, 1983 ;

Sorsana & Tartas, 2018), pourtant démentis par la science (Duru-Bellat & Fournier, 2007). Pour rappel, le test de QI a été développé et introduit à la suite d'une commande de l'État français, répondant à la demande des familles aisées qui s'indignaient que leurs enfants partagent la même classe que ceux-celles des milieux plus modestes, prétendant que leur potentiel de développement s'en trouverait réduit. Aussi indigne paraît cette revendication aujourd'hui, elle a néanmoins conduit à généraliser l'instrument encore utilisé à ce jour pour déterminer, entre autres, si un élève est « HPI ».

Pour un-e enseignant-e spécialisé-e, la catégorie « HPI » fait l'objet d'une autre attente, plus technique: pourrait-on mieux comprendre la spécificité des difficultés que rencontrent ces élèves dans leur classe, en les regroupant dans un diagnostic « HPI » et en énonçant des recommandations d'accompagnement qui leur seraient spécifiques? Pour répondre à cet espoir, il ne suffit pas de se reposer sur le mythe d'une mesure de l'intelligence et d'établir la précocité intellectuelle de ces élèves, puisqu'il s'agit de regrouper dans cette catégorie un genre de difficultés d'adaptation au milieu scolaire. La capacité d'adaptation constitue l'une des meilleures définitions<sup>1</sup> de l'intelligence (Piaget, 1964) et les difficultés perçues nécessitent une prise en compte de la situation (Gremion & Gremion, 2020): elles ne peuvent être attribuées à l'élève seul-e avant toute investigation. L'importance de la situation dans la construction des phénomènes sociaux – particulièrement des jugements comme celui qui conduit à considérer un-e

élève en difficulté – a été mise en évidence dans de nombreux travaux sur la fabrication sociale de la réalité (Berger & Luckmann, 1966), notamment via les représentations sociales (Jodelet, 1989), telles que celle de l'intelligence (Mugny & Carugati, 1985) qui peut servir à maintenir une idéologie ou se déresponsabiliser. Une recherche sur les situations de malentendu met en évidence la fabrication sociale de l'erreur (Kohler, 2020), en se focalisant sur les divergences entre les points de vue: lorsqu'elles sont attribuées aux conceptions des élèves (voire à leur « intelligence ») plutôt qu'aux processus de communication où elles émergent, elles soutiennent des représentations aux enjeux idéologiques (p. ex. « les filles sont moins fortes que les garçons en physique ») et entravent le processus d'apprentissage.

La présente recherche se focalise sur les divergences entre les représentations du « HPI », les pratiques rapportées par les enseignant-e-s, les spécificités décrites dans la littérature et la pratique du diagnostic des élèves. Ces divergences fournissent, si elles existent, des indices que la catégorie « HPI » procède d'une construction idéologique plutôt que d'un modèle scientifique. Si, au contraire, la catégorie « HPI » permet un meilleur accompagnement des élèves, nous pourrions établir que :

- le diagnostic « HPI » regroupe des élèves similaires sous un certain rapport, et différent-e-s des autres sous le même rapport (critère de la spécificité clinique de la catégorie);
- au diagnostic « HPI », établi hors contexte<sup>2</sup>, correspondent des difficultés spécifiques

<sup>1</sup> Jacquard (1991) la définit comme « l'ensemble des activités cérébrales qui nous permettent d'imaginer, comprendre, garder en mémoire, aimer, raisonner, etc. » (p. 143).

<sup>2</sup> Dans la pratique majoritaire actuelle du diagnostic des services psychologiques, celui-ci n'est pas posé à la suite d'une observation des élèves en classe dans le contexte de leur pratique scolaire.

- en milieu scolaire qui « collent » à la spécificité du groupe catégoriel ;
- la représentation qu'ont les enseignant-e-s de ces difficultés, ou des spécificités des élèves « HPI », leur permet de mettre en œuvre des stratégies d'accompagnement adéquates, au sens où elles réduisent ces difficultés, voire les font disparaître.

De ces conditions est issue la question de recherche : les représentations des enseignant-e-s des élèves « HPI », les critères de la littérature y relatifs, les diagnostics portés par les services psychologiques et les stratégies que les enseignant-e-s mettent en œuvre pour réduire les difficultés des élèves constatées dans leurs pratiques réelles sont-ils congruents ?

Si ces éléments divergent fortement entre eux dans l'usage concret de la catégorie « HPI », les conditions énoncées ci-dessus ne sont pas remplies. Cela engendre deux conséquences importantes. Premièrement, sur le plan théorique, il convient de trouver une autre explication au succès de l'utilisation de la catégorie « HPI » que son utilité technique, par exemple sous la forme d'une fonction idéologique du concept « HPI ». Deuxièmement, sur le plan pratique, il convient d'explorer d'autres procédés pour seconder les enseignant-e-s, le procédé d'identification d'une catégorie d'élèves par un diagnostic ne tenant pas ses promesses d'outillage efficace.

La question de recherche se décline en trois hypothèses spécifiques :

1. le récit des doutes, des tensions et des dilemmes des enseignant-e-s dans leurs pratiques évaluatives d'élèves « HPI » est un moyen d'approcher et de décrire leur travail réel ;

2. des élèves intellectuellement capables échouent à l'école : ce profil conduit les enseignant-e-s à leur attribuer un profil « HPI » ;
3. cependant, les difficultés de ces élèves s'expliquent plutôt par leur non-respect des règles implicites qui ont cours à l'école, un manque de maîtrise du métier d'élève (Perrenoud, 1984, 1995).

### Méthodologie

Cette recherche est une étude de cas à laquelle cinq enseignant-e-s vaudois et bernois des cycles 1 et 2 ont participé, dont quatre femmes et un homme<sup>3</sup>. La sélection s'est faite au hasard jusqu'à atteindre un échantillon de 10 élèves (4 filles et 6 garçons, 3H à 8H) considérés par leurs enseignant-e-s comme « surdoué-e-s » ou « HPI » (dont 5 ont reçu un diagnostic HPI).

La récolte de données comprend des entretiens semi-directifs et la transmission de documents scolaires (exercices, évaluations écrites avec correction, etc.)<sup>4</sup>. L'étude de cas est centrée sur ces 10 élèves, et décrit, sur la base des propos des enseignant-e-s :

- les difficultés que rencontrent ces élèves en classe ;
- les stratégies qu'ils-elles mettent en œuvre pour y remédier et leur jugement quant à leur efficacité ;
- les dilemmes qu'ils-elles rencontrent relativement à ces élèves, dans leur pratique, en relation avec la double finalité du système scolaire ;
- le diagnostic effectué quant aux élèves concerné-e-s, le cas échéant.

<sup>3</sup> Proportion correspondant à la mixité du milieu professionnel des enseignant-e-s du primaire.

<sup>4</sup> Pour plus de détail sur la méthodologie, les analyses et les résultats, voir Besombes Fontaine (2019).

Les enseignant-e-s sont interrogé-e-s quant à leurs représentations des élèves « HPI » en général, de manière à contraster ces représentations avec leur récit des difficultés particulières que rencontrent les élèves constituant le « cas » de l'étude. Les entretiens ont été transcrits puis codés selon deux grilles d'analyse : l'une reportant les caractéristiques des enfants HPI mentionnées dans la « fiche d'informations à l'intention des enseignant-e-s sur le HPI » (Ayer, 2017) et, l'autre, des indicateurs d'une maîtrise du métier d'élève (« respect de la mise en page », « ne sait pas s'organiser », etc.).

Une analyse des évaluations en géographie, français et mathématiques réalisées par deux élèves et corrigées par les mêmes enseignant-e-s, complète les données. Elle permet de décrire le type d'erreurs lors de ces évaluations, en particulier de repérer des difficultés liées au métier d'élève.

### Résultats

Les dix élèves considérés « HPI » par les enseignant-e-s ont d'excellents résultats scolaires, sauf un, mais les enseignant-e-s estiment pour quatre supplémentaires qu'ils-elles n'ont pas des notes qui reflètent leurs compétences réelles. Les élèves concernés sont tous des garçons, un seul est diagnostiqué HPI. Ces cinq élèves ne maîtrisent pas le métier d'élève, ce qui est confirmé par l'analyse des évaluations. Lorsqu'ils-elles les décrivent, les enseignant-e-s mentionnent principalement des difficultés en lien avec le métier d'élève et des perturbations en classe.

Certaines spécificités des élèves « HPI » (Ayer, 2017) n'apparaissent pas dans le récit des enseignant-e-s, soit qu'elles échappent à leur observation, soit

qu'elles ne se manifestent pas, notamment : la mémoire exceptionnelle, les dys-synchronies<sup>5</sup>, l'hyperesthésie<sup>6</sup>. En outre, les élèves diagnostiqués ne correspondent pas plus aux caractéristiques « HPI » que les élèves non diagnostiqués. L'analyse montre que la catégorie « HPI » permet surtout, du point de vue des enseignant-e-s, d'expliquer les difficultés au niveau du métier d'élève et, pour les élèves masculins, des perturbations en classe.

### *La catégorie « HPI » permet surtout d'expliquer les difficultés au niveau du métier d'élève.*

Les tensions entre les deux finalités de l'école apparaissent dans la majorité des récits des enseignant-e-s, qui se trouvent face à deux injonctions contradictoires. La première, dans une logique individuelle, leur enjoint de favoriser le développement global de l'intelligence et de la personnalité de l'élève, de prendre en compte et d'accueillir la différence de chacun. La seconde, dans une logique collective, leur prescrit d'évaluer, trier et sélectionner les élèves selon leurs performances.

Lorsque l'enseignant-e privilégie la sélection scolaire pour résoudre ses tensions, son enseignement tend vers l'égalité de traitement. En revanche, lorsque le développement global de la personnalité de l'enfant prime, il-elle a tendance à privilégier la différenciation pédagogique. Les manières de résoudre ces dilemmes héritent parfois

<sup>5</sup> Hétérogénéité entre les différentes sphères [du] développement (Bélanger, 2019, para. 1).

<sup>6</sup> Exacerbation des cinq sens (hyperréactif aux stimuli sensoriels; ASAAS, 2020, sous la section caractéristiques).

de l'ambivalence du positionnement de l'enseignant-e, qui peine à faire un choix pédagogique clair et alterne entre les logiques collective et individuelle. C'est dans ces cas-là qu'il-elle trouve un sens à la catégorie « HPI » : ces élèves bénéficient d'une posture privilégiant la différenciation qui fait exception au régime égalitaire maintenu pour les autres élèves. Les deux enseignant-e-s ayant adopté cette posture de différenciation pour tou-te-s les élèves, déclarent accorder peu, voire aucune importance au diagnostic « HPI ».

Les enseignant-e-s interrogé-e-s ont peu de représentations en général des élèves « HPI ». Celles-ci sont souvent peu congruentes avec : (1) le diagnostic posé ; (2) les caractéristiques de la littérature ; et (3) le regard qu'ils-elles portent sur les élèves de leur classe qu'ils-elles considèrent « surdoués » ou « HPI ». Sur quels éléments peuvent-ils-elles donc s'appuyer pour gérer les difficultés rencontrées en classe et quelles stratégies ont-ils-elles développées ?

### *Cette recherche questionne l'utilité et l'usage du diagnostic.*

Les enseignant-e-s font face à des différences importantes de rythme de travail et d'apprentissage, à des difficultés de gestion de l'organisation, voire de relations entre pairs, de comportement, de motivation et de compétence (pour un seul élève). Les stratégies qu'ils-elles adoptent dépendent de leur perception de la situation : elle pose problème, ou non. Le modèle de pratiques pédagogiques privilégié semble dépendre de cette perception et peut dans certains cas entretenir les difficultés dans une logique circulaire. Lorsque les enseignant-e-s

privilégient un mode égalitaire « tou-te-s ensemble la même chose », ils-elles créent des tensions supplémentaires qui alimentent les problèmes perçus. À l'inverse, la différenciation pédagogique permet d'apaiser les tensions.

Enfin, cette recherche questionne l'utilité et l'usage du diagnostic. Chez les trois enseignant-e-s les moins expérimenté-e-s, la catégorie « HPI » est utilisée pour justifier les problèmes rencontrés avec ces élèves dans la pratique, peut-être pour se protéger contre le désarroi face à un manque d'expérience professionnelle. En revanche, les deux enseignant-e-s expérimenté-e-s jugent le diagnostic peu utile, privilégient le développement global de la personnalité de l'enfant pour résoudre les tensions et rencontrent peu de dilemmes.

### **Conclusion**

Cette recherche montre que la catégorie « HPI » est une construction sociale dont les usages par les enseignant-e-s, visibles dans le récit de leurs doutes et dilemmes, les caractéristiques énoncées dans la littérature et le diagnostic HPI attribué à la moitié de l'échantillon, ne convergent pratiquement pas. Cette catégorie est utilisée par les enseignant-e-s moins expérimenté-e-s pour expliquer les difficultés qu'ils-elles rencontrent au quotidien, ce qui externalise le problème dans une logique que dénonce McCulloch (2007) : « s'il y a un problème à l'école, la cause de celui-ci se trouve ailleurs (dans le fonctionnement psychique de l'enfant, dans sa famille, dans la société...) et [...] les solutions sont par conséquent à trouver essentiellement en dehors de l'école » (p. 464). Une posture en faveur du développement global de l'enfant, plutôt qu'égalitaire et visant la sélection scolaire,

permet aux enseignant-e-s expérimenté-e-s de ne pas rencontrer ces difficultés.

### Perspectives

Ces résultats suggèrent qu'une meilleure prise en charge des élèves perçus comme « HPI », passe par un soutien aux enseignant-e-s dans leur recherche d'une posture en équilibre entre les finalités parfois contradictoires de l'institution scolaire. Les analyses des entretiens montrent que la posture se construit avec l'expérience et que cela prend du temps. La multiplication d'expériences positives et la possibilité de réfléchir en équipe à sa pratique pédagogique permettent de fait, le développement de la professionnalité. L'enseignant-e spécialisé-e a un rôle à jouer sur ces deux plans. C'est dans la collaboration avec l'enseignant-e, à travers des entretiens ou du coenseignement par exemple, qu'il-elle peut l'accompagner dans cette recherche de posture. En réfléchissant ensemble, ils-elles pourront prendre conscience des enjeux du système, afin de remplir leur mission auprès de tou-te-s les élèves et s'épanouir dans l'exercice de leur profession.

### Références

- Association suisse pour les adolescents et adultes surdoués (ASAAS). (2020). *Suis-je surdoué-e?* <https://asaas.ch/suis-je-surdoue/>
- Ayer, G. (2017). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière: informations à l'intention des enseignants sur le HPI et les mesures de différenciation pédagogiques*. <https://edudoc.ch/record/130164/files/Fiche-haut-potentiel-intellectuel.pdf>
- Bélangier, M. (2019). *Que veut dire le terme « dyssynchronie » chez les enfants doués intellectuellement (ou à haut potentiel intellectuel)?* [https://ciddt.ca/wp-content/uploads/2020/03/Article-Dyssynchronies-chez-les-enfants-doue%CC%81s-intellectuellement-HPI-THPI\\_VF.pdf](https://ciddt.ca/wp-content/uploads/2020/03/Article-Dyssynchronies-chez-les-enfants-doue%CC%81s-intellectuellement-HPI-THPI_VF.pdf)
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Doubleday & Company, Anchor Books.
- Besombes Fontaine, M. (2019). *Difficultés perçues et stratégies mises en œuvre par les enseignants pour des élèves qu'ils considèrent « HPI »* [Travail de Master, HEP-BEJUNE]. Rérodoc. <https://doc.rero.ch/record/327978?ln=fr>.
- Duru-Bellat, M., & Fournier, M. (Eds.) (2007). *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*. Editions sciences sociales.
- Gould, S. J. (1983). *La mal-mesure de l'homme: l'intelligence sous la toise des savants*. Ramsay.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation: pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In N. Chatelain & C. Miserez-Caperos (Eds.), *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* (pp. 15-28). HEP-BEJUNE.
- Jacquard, A. (1991). *Inventer l'homme*. Éditions Complexe.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Kohler, A. (2020). *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences* [Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel]. Libra. [https://libra.unine.ch/Publications/Alaric\\_Kohler/44936](https://libra.unine.ch/Publications/Alaric_Kohler/44936)
- McCulloch, P. (2007). Et si on fermait la porte...? Quelques réflexions sur l'autonomie et la dépendance en milieu scolaire. *Thérapie familiale*, 28, 461-470. <https://doi.org/10.3917/tf.074.0461>
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Éditions Delval.

- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Denoël Gonthier.
- Siaud-Facchin, J. (2016). *L'enfant surdoué: l'aider à grandir, l'aider à réussir*. O. Jacob.
- Sorsana, C., & Tartas, V. (2018). *L'intelligence*. Retz.
- Terrassier, J.-C., & Gouillou, P. (1998/2019). *Guide Pratique de l'Enfant Surdoué*. Éditions ESF.



*Dr Alaric Kohler*  
*Chargé d'enseignement*  
*HEP BEJUNE*  
*alaric.kohler@hep-bejune.ch*



*Michèle Besombes Fontaine*  
*Enseignante spécialisée*  
*mbesombes@citycable.ch*

# Agenda et formation continue

## JANVIER 2022

24-26.01.2022

Lausanne

### Autisme suisse romande – Formation théorique en autisme

L'objectif du cours est d'acquérir une meilleure compréhension de l'autisme et des particularités du fonctionnement perceptif et cognitif des personnes avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA).

<https://www.autisme.ch/activites/formations/formations-proposees-par-autisme-suisse-romande/formation-theorique-en-autisme>

## FÉVRIER 2022

11.02.2022

Fribourg

### Le Petit Conservatoire du Polyhandicap & UniFr – Olfaction et polyhandicap: le sens des odeurs

Cette journée d'étude portera sur la thématique de l'olfaction, traitée sous divers angles – approche anthropologique, développementale, neuroscientifique et polyhandicapologique. Au programme : conférences, diffusion d'un film, puis table ronde sur l'utilisation des odeurs à des fins pédagogiques.

<https://polyhandicap.ch/journee-detude-2022/>

24.02.2022

Sierre

### HES-SO//Valais – Données sensibles et obligations de confidentialité dans le travail social

Cette formation aborde la mise en place d'un dossier, la collecte, la conservation, mais aussi le partage des données au sein de l'institution, du réseau d'intervention ou avec les autorités (police, juge, APEA, ...).

<https://www.hevs.ch/fr/autres-formations/autres-formations/travail-social/donnees-sensibles-et-obligations-de-confidentialite-dans-le-travail-social-24305/>

## MARS 2022

09.03.2022

Berne

### Integras – Plateforme de placement extrafamilial

La Plateforme de placement extrafamilial se présente sous forme d'une série de manifestations informatives sur les différentes phases du placement extrafamilial d'enfants et d'adolescents.

<https://www.integras.ch/fr/colloques/plate-forme-de-placement-extrafamilial>

15.03.2022

Fribourg

### HEP FR – Neurosciences affectives: cerveau émotionnel et apprentissage

Adoptant une approche qui relève du domaine académique récent des « neurosciences affectives », la présentation abordera notamment les questions suivantes : qu'est-ce qu'une émotion ? Comment l'étudier et la mesurer ? Qu'est-ce que « le cerveau émotionnel » ? etc.

[https://adm.appls.fr.ch/hepfr/Kurs\\_fr.aspx?id=59790](https://adm.appls.fr.ch/hepfr/Kurs_fr.aspx?id=59790)

22 et 29.03.2022

Genève

### HETS-Genève – La médiation éducative ludique: développer la gestion des émotions et la communication bienveillante des enfants grâce aux jeux

La neuro-éducation et Maria Montessori ont mis en lumière que l'émotion et la cognition s'unissent afin de favoriser les apprentissages et le développement des enfants. Donnons des modèles pour qu'ils sachent comment reconnaître leurs émotions et les réguler.

<https://www.hesge.ch/hets/formation-continue/formation-courte/travail-social/mediation-educative-ludique-developper-gestion>

Annoncez gratuitement vos formations continues sur notre site : [www.csps.ch/annoncer-un-evenement](http://www.csps.ch/annoncer-un-evenement)

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

## Livres

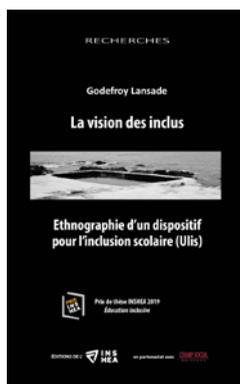


Carlier, S. (2021)

### Troubles du spectre de l'autisme chez l'enfant – Repérage précoce, dépistage et diagnostic

Bruxelles : Mardaga

Les troubles du spectre de l'autisme sont souvent diagnostiqués tardivement [...]. Pourtant, dès le plus jeune âge, des signes observables permettent d'identifier ces troubles. Entre absence de dépistage et attribution de pathologies erronées, ces difficultés diagnostiques sont la conséquence d'une méconnaissance théorique persistante. Sophie Carlier [...] propose aux professionnels de la santé des repères solides permettant d'améliorer leur démarche d'identification. [...] elle redéfinit les étapes clés des processus d'évaluation des troubles du spectre de l'autisme : le repérage précoce, le dépistage et le bilan diagnostique. [...] l'auteure revient sur les procédures et tests actuels, leurs avantages, leurs défauts et les pièges à éviter. Elle examine les concepts théoriques liés au spectre de l'autisme, avant de proposer un panel de stratégies novatrices concrètes permettant d'optimiser les pratiques.

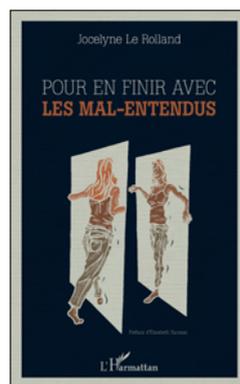


Lansade, G. (2021)

### La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire (Ulis)

Suresnes : Éditions de l'INSHEA

L'intérêt politique pour l'inclusion scolaire a été suivi de près par une multiplication de travaux autour de sa définition et des effets de sa mise en actes à l'aune de ce qu'elle devrait être. Le problème qui est posé ici l'est de manière ouverte, à distance de toutes positions essentialiste et normative. Il s'agit de décrire et d'analyser le plus finement possible la politique publique d'inclusion scolaire en « train de se faire » à travers le point de vue des individus qu'elle prend pour cibles et celles et ceux qui ont la responsabilité de la rendre effective. Cette perspective invite à rester attentif aux effets de l'ambition inclusive et, plus particulièrement, à ceux qui résultent d'une combinaison de conséquences directes (matériels et symboliques), mais aussi aux appropriations multiples (adaptation, usage détourné, etc.) que font les acteurs de manière la plus concrète.



Le Rolland, J. (2021)

### Pour en finir avec les mal-entendus

Paris : L'Harmattan

Rencontrer la personne polyhandicapée souvent laissée dans l'ombre, la découvrir et peut-être se découvrir soi-même, participent au changement de regard porté sur elle. La société qui ne voit en elle qu'un corps déformé, des comportements étranges, refuse parfois de la considérer dans sa singularité et son humanité. La connaître avec ses différences, ses difficultés, mais aussi tout ce qu'elle produit de solidarité, d'engagement, de richesse permet de mieux répondre au souci de l'humain et à sa juste place dans une société respectueuse de tous.



Poirot-Jarot, I. (2021)

### **Le consentement: principe d'accompagnement de l'enfant en situation de handicap**

Lyon : Chronique Sociale

À travers l'histoire d'une famille dont un des enfants est en situation de handicap moteur, l'auteure interroge la place des parents, de la famille et des soignants dans l'évolution de tout enfant vers son autonomie. L'auteure s'appuie sur le processus de consentement, processus qu'elle développe en détail, pour éclairer les enjeux éthiques notamment autour de l'adolescence et ouvrir des perspectives nouvelles sur l'accompagnement d'un enfant vers sa vie d'adulte. L'écriture alterne entre les moments clefs de la vie familiale, centrés sur l'enfant qui garde des séquelles motrices d'une naissance difficile, et les conférences d'une médecin spécialiste qui apporte les notions théoriques.



Roulin, M. (2021)

### **Le diagnostic des troubles du neurodéveloppement chez l'adulte: TSA, TDAH, dyslexie, tics et SGT**

Bruxelles : Mardaga

Si les troubles du neurodéveloppement sont largement reconnus et traités chez les enfants, il n'en est pas de même pour les adultes. Nombre d'entre eux se trouvent en situation d'errance ou d'absence de diagnostic, et très peu de cliniciens parviennent à adapter leurs méthodes d'évaluation à ces cas particuliers. Il en résulte des traitements peu appropriés et quantité de personnes toujours en souffrance dans leur vie quotidienne. Dans cet ouvrage, Maëva Roulin, combinant les données de la littérature scientifique récente et son expérience, détaille une méthode pour accompagner concrètement le clinicien dans la réalisation de bilans psychologiques des TND chez l'adulte.



Roy, A. (2021)

### **Les fonctions exécutives de l'enfant**

Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Les fonctions exécutives forment un ensemble fondamental de la psychologie. Elles permettent de faire varier le traitement et le comportement de l'information à chaque instant en fonction des objectifs actuels d'une manière adaptative, plutôt que de rester rigide et inflexible. Les fonctions exécutives sont nécessaires pour effectuer des activités telles que la planification, l'organisation, l'élaboration de stratégies, pour être attentif et se rappeler les détails, et pour gérer le temps et l'espace. En fait, elles sont sollicitées en permanence. Cet ouvrage décrit les fonctions exécutives et s'attache pour chacune aux troubles associés ainsi qu'à l'étiologie des troubles, ainsi qu'à la remédiation psychologique et neuropsychologique chez l'enfant et l'adulte.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.

## Ressources

**Revue: A.N.A.E. Atteinte cérébrale chez l'enfant: nouvelles perspectives de prise en charge (2021, N°174)**



Ce numéro a pour objectif d'explorer les thématiques des troubles neurodéveloppementaux ainsi que les atteintes cérébrales. Comme souvent, l'ANAE propose une revue tant théorique, dans ce cas avec une revue de la littérature, que pratique avec des exemples d'interventions, ainsi que l'évaluation de leurs résultats. [www.anae-revue.com](http://www.anae-revue.com)

**Revue: La nouvelle revue – Éducation et société inclusives. Les enseignants et l'altérité (2021, N°4)**



Ce numéro interroge la vision de l'altérité ou de la différence que les enseignants ont développé dans le cadre de l'école inclusive d'aujourd'hui. La première partie

de la revue propose une vision large de la thématique par le prisme de différents regards théoriques. La seconde est rédigée par des professionnels qui se basent sur leur pratique et propose une analyse réflexive.

**Revue: Pages romandes. Mode inclusive (2021, N°3)**



La thématique de la mode, qui pourrait paraître très superficielle, n'est que rarement abordée sous l'angle de l'inclusion. Que signifie « mode inclusive » ? Utile ou futile ? Comment réinventer la mode pour la rendre inclusive et ainsi qu'elle bénéficie à tous ? C'est une partie des questions auxquelles répond le dernier numéro de Pages Romandes.

<http://www.pagesromandes.ch>

**ARLD – Nouveau site internet pour comprendre le rôle de la logopédie**

L'association romande des logopédistes diplômé·e·s (ARLD) a développé un second site internet. Il réunit en un seul endroit toutes les informations concernant la prévention et l'information sur le rôle des logopédistes. Vous y trouverez également des liens vers les différentes structures cantonales. En résumé, un véritable carrefour de la logopédie !

<https://logopedie.ch/>

**ARSLA – Application Mixiton pour partager des recettes mixées**

Le marmiton en recette mixée arrive ! Voici une application prometteuse qui propose de partager des recettes mixées. Plutôt que « d'adapter » une recette classique en la mixant, l'application propose des recettes directement pensées à l'intention des personnes qui ont besoin de textures adaptées pour leur alimentation.

<https://www.arsla.org/accompagner/mixiton-app/>

**CDIP – Ouverture d'un nouveau blog**

Depuis novembre 2021, la CDIP a ouvert son blog. Vous y trouverez de nouveaux articles et contenus divers et variés au fil du temps. Avec l'arrivée d'un producteur multimédia au sein de leur équipe, la CDIP veut dynamiser les contenus et proposer une information variée (texte, audio, vidéo). Le premier article du 3 novembre porte sur le fédéralisme. Les articles seront publiés dans leur langue d'origine.

<https://www.edk.ch/fr/la-cdip/blog>

**CellCIPS – Nouveau site internet**

La CellCIPS (cellule de coordination en informatique pédagogique spécialisée du canton de vaud) a ouvert les portes de son nouveau site internet. Pensé autant pour les professionnels (enseignants réguliers et spécialisés, direction) que pour les parents, vous y trouverez des ressources et des pistes pour : vous accompagner ; vous former ; faire de la prévention ; utiliser des activités numériques en classe et bien plus encore !

<https://cellcips.ch/>

### EDUCA – La numérisation dans l'éducation

Sur mandat du SEFRI et de la CDIP, Educa a publié (en août 2021) un rapport sur l'utilisation du numérique du primaire au secondaire II. Ce rapport propose, entre autres, un état des lieux des recherches sur plusieurs thématiques liées au numérique au sein de l'éducation ainsi que de nombreuses recommandations.

<https://www.educa.ch/fr/themes/utilisation-des-donnees/la-numerisation-dans-leducation>

### INSHEA – Escape Game online sur l'accessibilité et la société inclusive



L'INSHEA développe actuellement un jeu appelé « E-LearningScape Access ». C'est un « Serious Game » soit un jeu qui, comme vous l'aurez compris, n'a pas pour unique but de distraire, mais bien d'aborder les questions de différences, d'inclusion et d'accessibilité.

Orienté pour un public adulte, il peut se jouer individuellement ou en équipe de 2 à 4. Le jeu vous propose de voyager dans les rêves tumultueux de Camille qui va prochainement commencer un nouvel emploi où elle sera confrontée à des personnes à besoin particuliers. Il faudra donc l'aider à structurer sa pensée avant qu'elle ne se réveille.

<https://www.inshea.fr/fr/content/serious-games-de-lorna>

### Livres jeunesse – Éditions Jeunesse Accessible (EJA)



Le programme EJA vise à faciliter l'accès à de la littérature accessible aux besoins de tous (livre en braille, syllabiques, etc.) pour les 3 à 12 ans. Concrètement, EJA propose des partenariats aux librairies, médiathèques, éditeurs, associations et aux lecteurs afin de mettre à disposition ce type de contenu au plus grand nombre.

<https://e-j-a.fr/>

### Livres jeunesse – Les enfants incroyables



Voici une nouvelle collection, sortie en mai 2021, pour les enfants de 5 à 8 ans qui propose de s'ouvrir à certaines singularités (diabète, trouble du spectre autistique, dyslexie, etc.). Ces livres sont conçus avec des professionnels spécialisés (p. ex. pédiatre et enseignant). Le but est d'aider à améliorer l'acceptation des différences et singularités de chacun et de mettre en valeur une culture de diversité. Ces livres sont également disponibles sous format numérique.

<https://www.lesenfantincroyables.com/>

### Promotion Santé Suisse – Brochure « Prendre soin de soi et de son proche »

La fondation Promotion Santé Suisse a publié une nouvelle brochure adressée aux proches aidants et à leur entourage. Elle vise à soutenir les proches aidants à faire le point, afin qu'ils se rendent compte de leurs points forts et donne des pistes pour savoir vers qui se tourner pour chercher du soutien.

<https://promotionsante.ch/programmes-daction-cantonaux/news/informations-actuelles/article/prendre-soin-de-soi-et-de-son-proche-une-brochure-pour-les-proches-aidant-e-s.html>

### UniGE – Nouvel outil de détection précoce de l'autisme

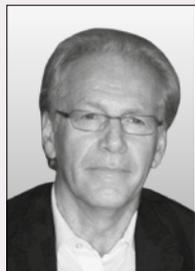
Une équipe de l'université de Genève a développé un outil de dépistage précoce des troubles du spectre autistique qui exploite l'intelligence artificielle (IA). Cet outil, basé sur l'analyse vidéo des communications non-verbales de l'enfant, obtient des résultats corrects dans 80 % des cas. L'objectif est maintenant de rendre cette technologie accessible à toutes et tous.

<https://www.unige.ch/communication/communiqués/2021/detecter-lautisme-precoce-ment-par-video>

Thierry Delcourt

## La fabrique du handicap

Permalink : [www.szh-csps.ch/r2021-12-08](http://www.szh-csps.ch/r2021-12-08)



*Thierry Delcourt  
Pédopsychiatre  
Président de l'Association Française des Psychiatres d'Exercice privé (AFPEP) et de l'Organisme de Formation Professionnelle des Psychiatres (ODPCPP)  
<http://www.thierry-delcourt.fr>*

Les enfants français en difficulté scolaire ou « différents » vivent actuellement un moment critique entre la volonté louable d'inclusion scolaire de tout élève et l'obsession à évaluer selon une norme standardisée à quoi l'élève doit correspondre en fonction de sa classe d'âge. L'évaluation de ses capacités et de son comportement, prescrite par l'école, exige qu'il subisse de multiples bilans (neuropsychologique, orthophonique, psychomoteur, etc.). De plus en plus souvent, ces bilans concluent à un trouble dit neurodéveloppemental qui relève du handicap et nécessite des rééducations et des traitements médicamenteux. Si un enfant a des difficultés à suivre le programme scolaire ou présente un trouble du comportement, son écart par rapport à la norme en fait un « inadapté » qui doit bénéficier d'un programme spécial validé par la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH<sup>1</sup>).

Pédopsychiatre, je reçois de plus en plus de parents en désarroi qui viennent pour leur enfant :

« La maîtresse d'école maternelle dit qu'il n'est pas normal, qu'il est incapable de suivre le programme et que ça sera pire en primaire, qu'il a un trouble neurodéveloppemental » ; « Il est hyperactif. La maîtresse ne peut pas le garder s'il est comme ça, qu'il perturbe trop la classe et qu'il a besoin d'un traitement » ; etc.

<sup>1</sup> Pour une description de la MDPH, voir : <https://handicap.gouv.fr/les-aides-et-les-prestations/maison-departementale-du-handicap/article/maison-departementale-des-personnes-handicapees-mdph>

À ces verdicts correspondent les catégories de l'algorithme dicté par l'Éducation nationale et la MDPH : trouble neurodéveloppemental subdivisé en trois cases : trouble du spectre de l'autisme, trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, troubles d'apprentissage. Cet algorithme réducteur produit une décision simpliste : l'enfant relève d'un plan personnalisé scolaire, de rééducations, d'un traitement par méthylphénidate (dérivés d'amphétamine) et/ou rispéridone (antipsychotique puissant).

L'utilisation abusive et fallacieuse de trouble neurodéveloppemental sans prendre en compte la dimension psychosociale et le recours trop facile à la MDPH font que nombre d'élèves sont jugés « handicapés ». On pourrait se réjouir qu'ils bénéficient d'aide spécialisée, mais l'étiquette dessert plus souvent l'enfant qu'elle ne l'aide. L'inclusion devient exclusion par un processus de stigmatisation et une surdité aux causes réelles des difficultés de l'enfant. Anxieux, passifs, rebelles, déstabilisés, insécurisés, ils demandent à être entendus. Souvent, les obstacles qu'ils rencontrent relèvent de problèmes psychiques et sociaux.

Les enseignants eux-mêmes n'en peuvent plus de se plier aux protocoles standardisés et aux contrôles de l'Éducation Nationale, d'avoir à subir l'inclusion d'enfants en grande difficulté dans leur classe, le tout imposé sans réduction d'effectif, sans moyens matériels et humains supplémentaires, sans formation pour leur proposer un enseignement adapté.

En quoi l'enfant en difficulté est-il gênant ? Il est singulier et son attitude est statistiquement décalée, ce qui en fait un « inadapté ». Dérouté, l'enfant réagit sur le versant passif ou agressif, car il se trouve en difficulté face à des situations que les autres affrontent aisément. Cela ne fait qu'aggraver son cas. L'élève et l'enseignant entrent dans une spirale infernale qui conduit au jugement et au rejet. Or, si l'enfant ne parvient pas encore à accéder à certains apprentissages relationnels et/ou intellectuels, il dispose de capacités que l'école, corsetée dans ses références, n'est pas apte à valoriser, et surtout n'en a pas le désir. L'enfant doit se conformer.

Il est donc nécessaire que les parents puissent se repérer face à la diversité des différences que présente leur enfant, puissent les identifier et les comprendre sans les nier ni les dramatiser. Les parents n'ont pas à se laisser impressionner par un système scolaire rigide. Ils ont à lutter contre la stigmatisation de leur enfant sans se laisser abuser par une procédure de handicap, de prescription médicamenteuse et de rééducations multiples. Leur autorité parentale ne peut être contournée bien que certains enseignants utilisent une arme fatale, l'information préoccupante contre des parents qui s'opposent aux mesures prescrites par l'équipe éducative.

Pour trouver la voie qui convient le mieux à l'enfant, il faut engager une démarche libre vers un-e spécialiste (psychologue, pédopsychiatre) afin de saisir sa difficulté et d'y répondre sans le parti pris du

dysfonctionnement cérébral. L'enfant est un être bioneuropsychosocial. Il peut présenter des difficultés transitoires ou un décalage de maturité dont la résolution ne justifie pas de l'évaluer et de l'étiqueter. De plus, sa différence relève d'une singularité qui n'a pas à être normalisée. Il s'agit de faire de sa différence une force, une qualité valorisée. Sans refuser l'aide spécialisée, il ne s'agit pas d'en attendre la solution, ce n'est qu'un élément parmi d'autres pour accompagner l'élève. Elle ne peut remplacer ce qui pourra valoriser son potentiel sans le faire entrer à tout prix dans les cases standards de la norme et du programme scolaire.



Pour aller plus loin :

Delcourt, T. (2021). *La fabrique des enfants anormaux*. Max Milo.

<http://www.thierry-delcourt.fr/2021/04/la-fabrique-des-enfants-anormaux.html>

SCHWEIZER KONGRESS  
FÜR HEILPÄDAGOGIK  
CONGRÈS SUISSE  
DE PÉDAGOGIE SPÉCIALISÉE



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

ANNONCE

## 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<sup>e</sup> 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.**

SZH/CSPS, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne  
Téléphone +41 31 320 16 60, [congres@csp.ch](mailto:congres@csp.ch), [www.csp.ch/congres](http://www.csp.ch/congres)

## Thèmes 2022

### Revue suisse de pédagogie spécialisée

No.	Mois	Thème	Délai de rédaction
1	Mars, avril, mai	<b>Pratiques éducatives novatrices</b>	01.11.2021
<p>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.</p>			
2	Juin, juil., août	<b>Éducation précoce spécialisée</b>	01.02.2022
<p>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)</p>			
3	Sept., oct., nov.	<b>Inclusion postobligatoire</b>	01.05.2022
<p>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 ?</p>			
4	Déc., janv., fév. (2023)	<b>Conceptions et dispositifs de formation en pédagogie spécialisée</b>	01.08.2022
<p>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)</p>			

# 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@csps.ch](mailto:redaction@csps.ch)  
Barbara Egloff (de) : [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)