

## Accessibilité et participation sociale

La transition école-métier

Outils d'évaluation de la communication

Pratiques cantonales en autisme

# Sommaire

François Muheim	
<b>Éditorial</b>	1
<b>Tour d'horizon</b>	2
<b>D'une revue à l'autre</b>	4
<b>Thèmes 2018</b>	5

## DOSSIER

Serge Ramel	
<b>L'accessibilité: une clé essentielle pour la participation scolaire</b>	7
Barbara Fontana-Lana et Geneviève Petitpierre	
<b>Implémenter des pratiques innovantes en établissement socio-éducatif: l'importance du partenariat</b>	14
Aline Tessari Veyre, Céline Besuchet, Stefania Biondo et Evelyne Thommen	
<b>L'insertion professionnelle en Suisse: quelle accessibilité?</b>	21
Cindy Diacquenod et France Santi	
<b>La mise en œuvre du langage facile à lire et à comprendre (FALC): enjeux, défis et perspectives</b>	29
Amandine Kauttu	
<b>Favoriser la participation d'élèves avec un trouble du spectre de l'autisme lors de la lecture d'albums</b>	36

## VARIA

Mélanie Cardinaux	
<b>La transition école-métier pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers: entre continuité et rupture</b>	42
Géraldine Ayer	
<b>Journée de réflexion latine sur l'autisme: Présentation de pratiques cantonales</b>	49
Germaine Gremaud et Aline Tessari Veyre	
<b>Présentation d'outils pour évaluer les débuts de la communication et intervenir</b>	55

## TRIBUNE LIBRE

Patrick Bonvin	
<b>École inclusive: l'hétérogénéité qui rend fou(s)</b>	68
<b>Livres/Ressources/Formation continue/ Agenda</b>	62
<b>Impressum</b>	35

### Editeur:

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

François Muheim

## L'accessibilité est une question de société

L'article 9 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées rappelle que l'accessibilité est un droit fondamental pour les personnes en situation de handicap. Cela signifie que les États doivent prendre les mesures nécessaires pour que tous ses citoyens aient un accès égal à l'environnement bâti, mais aussi à l'éducation et à la formation, aux droits civiques, à la culture, à l'environnement numérique, au travail, à la santé, aux transports, etc.

L'accessibilité, c'est ce qui fait qu'une personne « handicapée », ayant une déficience ou une incapacité, devient « en situation de handicap » et peut participer pleinement et de manière égalitaire à la vie en société. L'exemple bien connu des personnes en chaise roulante se retrouvant devant des lieux inaccessibles en raison d'escaliers ou d'autres obstacles est bien connu. Avec une rampe, le lieu devient alors accessible et la personne indépendante de son handicap. Il en est de même dans bien des domaines de la vie courante et un grand pas reste à faire pour atteindre l'égalité exigée par la Constitution fédérale.

Pour atteindre cet objectif, l'application de ce concept est trop souvent déléguée aux associations et aux instances de la pédagogie spécialisée; ou alors elle reste confinée dans des lois et règlements trop rarement contraignants. Si les professionnels de la pédagogie spécialisée doivent apporter leur expertise, l'accessibilité est avant tout une question de société qui concerne tous les acteurs. La mise en œuvre d'une société « accessible » se heurte en-

core au manque de connaissances et de sensibilisation des acteurs sociaux en ce qui concerne les besoins des personnes en situation de handicap. Et parfois aussi, malheureusement, à un manque de volonté.

Une piste pour décanter cette situation serait d'inclure la problématique de l'accessibilité dans les différentes formations des professionnels: les futurs médecins, architectes, enseignants, concepteurs de site web, etc. devraient impérativement être sensibilisés aux différents besoins des personnes en situation de handicap – plus d'un million et demi de personnes en Suisse tout de même – et aux différentes lois qui préconisent l'accessibilité.

Heureuse nouvelle, il semblerait que la Suisse aille dans la bonne direction ! Le 9 mai 2018 le Conseil fédéral a publié un rapport intitulé « Politique en faveur des personnes handicapées » dans lequel il déclare vouloir renforcer sa politique concernant l'accessibilité. Pour ce faire, « les mesures seront axées en priorité sur l'égalité dans le monde du travail, l'autonomisation des personnes concernées et la communication numérique accessible ».

Je vous souhaite une bonne lecture.

*M. Sc. François Muheim  
Collaborateur scientifique  
CSPS/SZH  
Speichergasse 6  
3001 Berne  
francois.muheim@csp.ch*



## Tour d'horizon

### France – Stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement

Le Secrétariat d'État chargé des Personnes handicapées a lancé une nouvelle stratégie pour l'autisme qui peut être résumée par cinq engagements : renforcer la recherche et les formations ; mettre en place les interventions précoces prescrites par les recommandations de bonnes pratiques ; garantir la scolarisation effective des enfants et des jeunes ; favoriser l'inclusion des adultes ; soutenir les familles.

[http://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie\\_nationale\\_autisme\\_2018.pdf](http://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf)

### Suisse – Base de données FORS aussi pour les projets de recherche en pédagogie spécialisée

Dédiée aux sciences sociales en Suisse, FORSbase permet d'obtenir des données de recherche, ainsi que des informations sur les projets de recherche. Le CSPS a décidé d'intégrer sa base de données pour les projets de recherche en pédagogie spécialisée dans la base de données FORS. À cette fin, FORS a créé une nouvelle discipline « pédagogie spécialisée ». Les chercheurs de ce domaine peuvent dès à présent entrer leurs projets dans FORS. Le descripteur est décliné en trois langues : Heil- und Sonderpädagogik, Pédagogie spécialisée, Special education.

<https://forsbase.unil.ch/>

### Suisse – Réseau d'échange sur la compensation des désavantages au Secondaire II

Les membres du réseau « Études et handicap au secondaire II » (responsables cantonaux des écoles) s'intéressent aux adaptations structurelles pour les apprenants du

secondaire II en situation de handicap qui ont droit à des mesures de compensation des désavantages et à la mise en place des mesures nécessaires dans chaque situation individuelle.

[www.zemces.ch/fr/centre-de-competence-sec-ii/themes/compensation-des-desavantages](http://www.zemces.ch/fr/centre-de-competence-sec-ii/themes/compensation-des-desavantages)

### Suisse – « Projet Befähigungsbereiche zum Lehrplan 21 »

Plusieurs cantons de Suisse centrale travaillent actuellement sur un programme d'études complémentaire au « Lehrplan 21 ». Ce programme doit définir plus clairement les buts de formation pour les enfants avec une déficience intellectuelle sévère et les jeunes en difficultés qui ne peuvent atteindre les compétences du Lehrplan 21.

<https://volksschulbildung.lu.ch> → Unterricht & Organisation → Sonderschulung → Unterricht → Sonderschulung & Lehrplan 21

### BE – Ajustements dans le cursus de pédagogie curative

À la HEP de Berne, le nouveau plan d'études en pédagogie curative doit permettre aux étudiants de mieux concilier vie professionnelle, vie privée et formation. Comme à Zurich, les personnes diplômées dans un domaine d'études voisin peuvent, avec 36 crédits ECTS supplémentaires, entreprendre un programme de master en pédagogie curative. Source : Newsletter PANORAMA 05/2018

### BE – Le co-enseignement profite à l'intégration

Afin de renforcer la capacité d'intégration de la classe et de faire face à une pénurie d'enseignants spécialisés, le canton de Berne souhaite modifier son ordonnance régissant les

mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire. Actuellement, les leçons entrant dans le cadre des mesures particulières d'intégration à l'école sont réservées uniquement à la prise en charge individuelle des élèves. En modifiant l'ordonnance d'application, la Direction de l'instruction publique compte assouplir les règles et permettre à des enseignants travaillant en tandem d'assurer les leçons, sans la participation d'enseignants spécialisés. Ce co-enseignement devra permettre aux directions des écoles et aux communes de s'adapter plus facilement aux besoins de l'intégration.

[www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/medienmitteilungen.html](http://www.be.ch/portal/fr/index/mediencenter/medienmitteilungen.html) → Communiqué du 2 février 2018

### **FR – Nouvelles lois pour les personnes en situation de handicap**

Le canton de Fribourg a adopté deux nouvelles lois dans le cadre de sa politique de la personne en situation de handicap. La loi sur la personne en situation de handicap (LPSH), entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2018, fixe le cadre général des mesures à concrétiser et constitue également la base légale permettant des interventions financières de l'État. La loi sur les Institutions spécialisées et les familles d'accueil professionnelles (LIFAP) régit l'organisation des institutions spécialisées et des familles d'accueil professionnelles, ainsi que leurs relations avec l'État. Son entrée en vigueur est fixée au 1<sup>er</sup> janvier 2019.

[www.fr.ch/sps/fr/pub/ppsh.htm](http://www.fr.ch/sps/fr/pub/ppsh.htm)

### **GE – Le Conseil d'État a adopté un arrêté approuvant le concept cantonal pour la pédagogie spécialisée**

Le 7 février 2018, le Conseil d'État a approuvé son concept cantonal pour la pédagogie

spécialisée qui s'inscrit dans le cadre du projet global d'école inclusive et qui répond aux exigences de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

[www.csp.ch/fr/themes-de-la-pedagogie-specialisee/cadre-legal-et-financier/concepts-cantonaux](http://www.csp.ch/fr/themes-de-la-pedagogie-specialisee/cadre-legal-et-financier/concepts-cantonaux)

### **VD – Giancarlo Valceschini est le nouveau chef du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF)**

Dès le 1<sup>er</sup> mai 2018, Giancarlo Valceschini a succédé à Serge Loutan à la tête du SESAF. Sa principale mission sera de mettre en oeuvre la loi sur la pédagogie spécialisée. En effet, avec le projet « Vision 360 », la conseillère d'État Cesla Amarelle veut revoir en profondeur le système d'aide aux élèves qui ont des besoins particuliers. La loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) sera mise en oeuvre pour la rentrée scolaire d'août 2019.

[www.vd.ch](http://www.vd.ch) → SESAF → Actualités

### **VS – Création du centre d'innovation pour les technologies d'assistance (IAT)**

La « Fondation Suisse pour les Téléthèses (FST) » a été dissoute et a laissé sa place au « Centre d'innovation pour les technologies d'assistance (IAT) » dont un pôle de recherche a été inauguré à Sierre. Plusieurs projets sont en cours comme un assistant pour l'écriture en FALC, ou l'ESAP, un outil basé sur un système d'évaluation réciproque des compétences personnelles d'une personne et des exigences spécifiques d'un emploi.

<https://iatlab.ch/rd/projets-en-cours/>

## D'une revue à l'autre

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

Andrea Egbuna-Joss (2018). Das Recht auf ein selbstbestimmtes Leben. Zur Umsetzung von Artikel 19 der Behindertenrechtskonvention in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 14-19.

*L'article 19 de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées ancre le droit des personnes en situation de handicap à vivre dans la société avec la même liberté de choix que les autres personnes. Elles doivent avoir la possibilité de choisir, sur la base de*

*l'égalité avec les autres, où et avec qui elles vont vivre, sans être obligées de vivre dans des institutions ou des foyers. Cette contribution donne un bref aperçu du contenu de cette disposition, de sa mise en œuvre en Suisse jusqu'à aujourd'hui et de la critique de la société civile à l'encontre des mesures existantes. Elle met en évidence la nécessité d'agir s'il s'agit de garantir une réelle liberté de choix en ce qui concerne la recherche d'un lieu de vie approprié.*

Eva Frick und Martina Zumtobel (2018). Intransparente Effekte des Sprachgebrauchs der pädagogischen Fachperson. Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 6-12.

*Cet article se consacre à l'analyse du comportement langagier des pédagogues en contact avec les enfants, le langage ayant une fonction centrale dans le domaine de l'éducation précoce. Les professionnels y ont un rôle important à jouer en tant que référence pour les enfants. En effet, ils peuvent contribuer de façon significative à la réussite du développement langagier des enfants par l'usage qu'ils font de la langue et les stratégies qu'ils mettent en place pour soutenir ce développement au quotidien.*

Simone Schaub, Martin Venetz, Kerstin Olshausen Urech und Christina Koch (2018). Die Erfassung der Zahlenbegriffsentwicklung im Kleinkindalter: Das Instrument E-ZaBE. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 28-33.

*L'instrument E-ZaBE pour le développement du concept du nombre permet d'évaluer les compétences mathématiques de base chez les jeunes enfants âgés de deux à quatre ans et demi. Il est conçu pour être utilisé dans*

*l'éducation précoce spécialisée et permet de déterminer à quel degré le développement du concept du nombre n'est pas en adéquation avec l'âge de l'enfant et où sont les besoins de soutien spécifique. Un projet de recherche de la Haute Ecole pédagogique intercantonale (HfH) a évalué cet instrument de manière empirique. Il a cherché à déterminer si oui ou non et dans quelle mesure le développement du concept du nombre chez des enfants en situation de handicap ou montrant un retard de développement diffère du développement moyen du même âge.*

## Thèmes 2018

### Revue suisse de pédagogie spécialisée (quatre numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
1 (mars, avril, mai 2018)	1 décembre 2017	Éducation précoce spécialisée : de la détection à l'intervention
2 (juin, juillet, août 2018)	1 mars 2018	Accessibilité et participation sociale
3 (sept., oct., nov. 2018)	1 juin 2018	Médecine et handicap
4 (déc. 2018, janv., fév. 2019)	1 septembre 2018	Diversité professionnelle et fonctionnelle des mesures de soutien à l'intégration d'élèves en classe ordinaire

**Une description des thèmes 2018 est disponible sur le site Internet du CSPS :**

[www.csps.ch/revue](http://www.csps.ch/revue) → Thèmes 2018

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

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

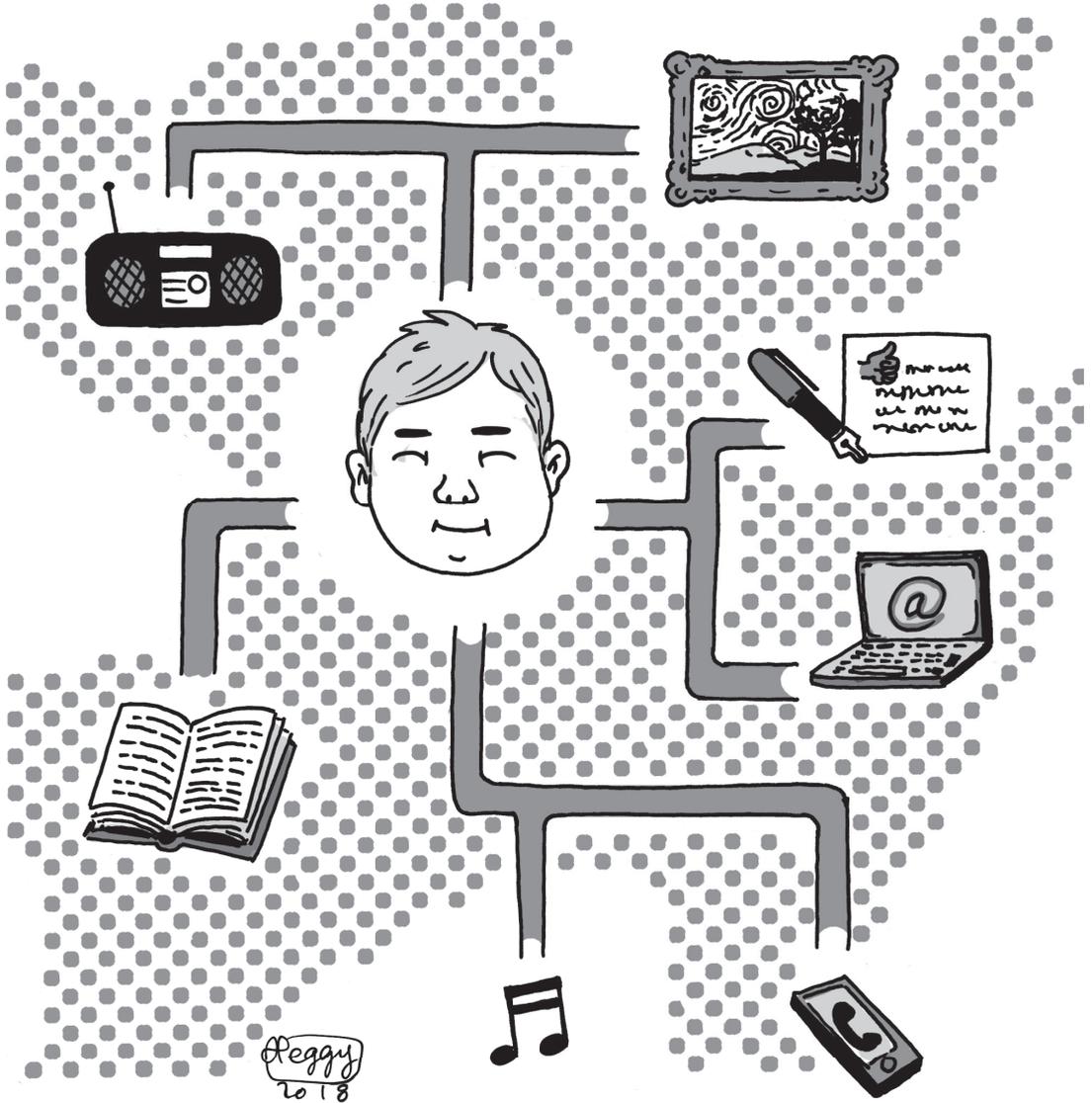
### Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (neuf numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
1/2018	10.10.2017	Migration und Integration
2/2018	10.11.2017	Integrative Förderung
3/2018	10.12.2017	Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Schweiz
4/2018	10.01.2018	Frühe Bildung
5–6/2018	10.02.2018	Forderndes Verhalten
7–8/2018	10.04.2018	Selbstbestimmung und Behinderung
9/2018	10.06.2018	Autismus-Spektrum-Störungen
10/2018	10.07.2018	Zehn Jahre Sonderpädagogik-Konkordat
11–12/2018	10.08.2018	Digitalisierung und Robotik

Informations aux auteurs : 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** : [redaktion@szh.ch](mailto:redaktion@szh.ch)

Lignes directrices rédactionnelles : [www.szh.ch/zeitschrift](http://www.szh.ch/zeitschrift)

## Dossier – Accessibilité et participation sociale



Peggy  
2018

Illustration : Peggy Adam

Serge Ramel

## L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire

### Résumé

*De nombreux écrits mettent en évidence l'importance de l'accessibilité dans les pratiques éducatives et plus généralement dans la société. Il semble que cette accessibilité soit même une condition pour que l'on puisse réellement parler d'école inclusive (Ebersold, Plaisance, & Zander, 2016). En effet, comment pourrait-on imaginer qu'elle le soit si elle n'est pas accessible à tous les enfants ? Entrer à l'école ordinaire reste cependant un défi pour de nombreux élèves et des obstacles parfois insurmontables les en empêchent. L'accessibilité est donc une clé essentielle sur les plans tant structurel que pédagogique pour une pleine participation scolaire de tous.*

### Zusammenfassung

*Zahlreiche Literaturbeiträge unterstreichen die Wichtigkeit von Barrierefreiheit in der pädagogischen Praxis und ganz allgemein in der Gesellschaft. Das Wegfallen von Barrieren ist sogar als eine der Grundbedingungen für eine wahrhaft inklusive Schule anzusehen (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016). In der Tat: Wie könnte von barrierefreier Schule die Rede sein, wenn diese nicht allen Kindern offen stünde? Vorerst bleibt jedoch der Eintritt in die Regelschule für viele Schülerinnen und Schüler eine grosse Herausforderung, wobei sie sich immer wieder mit teilweise unüberwindbaren Hindernissen konfrontiert sehen, die sie am Zugang zur Schule hindern. Barrierefreiheit ist demnach der Schlüssel sowohl in struktureller wie pädagogischer Hinsicht für eine vollständige schulische Teilhabe für alle.*

### Entre intégration conditionnelle et participation scolaire

Si l'intégration progresse en Suisse, les pratiques actuelles restent encore majoritairement séparatives dans beaucoup de cantons. Ainsi, durant l'année scolaire 2016-2017, seul un élève vaudois sur trois au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée l'a reçue dans une classe régulière de la scolarité obligatoire. Si ce nombre d'élèves a presque doublé entre 2012-2013 et 2016-2017 en passant de 1,03 % à 1,95 % de la population scolaire, celui des élèves scolarisés en classes spéciales<sup>1</sup> est resté relativement stable, la minime augmentation de 3,76 % à 3,84 % de la population scolaire n'étant pas significative (DFJC, 2017). Tant l'augmentation du nombre d'élèves bénéficiant de mesures intégrées de pédagogie

spécialisée que la non-diminution de ceux vivant leur scolarité au sein de classes spéciales montrent la difficulté des enseignants à répondre aux besoins de certains élèves sans recourir à des mesures particulières et à leur assurer un accès inconditionnel à la classe régulière.

Les efforts déployés ces dernières années pour soutenir l'intégration scolaire peuvent paradoxalement expliquer en partie ce constat. En effet, comme le relève Payet (2017), « les politiques d'intégration scolaire sont par définition centrées sur les difficultés de l'élève, qu'elles visent à remédier » (p. 3). De ce fait, poursuit cet auteur, « elles relèvent d'un paradigme individualiste qui entend adapter l'action de l'école au plus près des singularités de l'élève et à leur répondre de manière différenciée » (p. 3). Or, la multiplication des plans d'enseignement individualisés qu'implique

<sup>1</sup> Classes de développement comprises.

cette approche, loin de favoriser l'accessibilité à l'enseignement et la participation à l'école régulière, ne fait qu'augmenter la charge pesant sur les épaules des enseignants et la tentation à recourir à des mesures séparatives pour se préserver.

***La multiplication des plans d'enseignement individualisés, loin de favoriser l'accessibilité à l'enseignement et la participation à l'école régulière, ne fait qu'augmenter la charge pesant sur les épaules des enseignants et la tentation à recourir à des mesures séparatives pour se préserver.***

Si de nombreux systèmes éducatifs sont finalement passés d'une approche intégrative à une éducation inclusive (Ramel & Vienneau, 2016), c'est pour amener les enseignants à passer d'une logique d'aménagement ou d'adaptation *a posteriori* de leur enseignement à une accessibilité *a priori* de celui-ci. Or, la première approche prédomine encore et si la loi scolaire vaudoise (LEO, 2011) demande aux enseignants de différencier « leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves » (art. 98), ce sont essentiellement des mesures d'aide ciblant des groupes particuliers qui sont ensuite énumérées.

Cette même tendance se retrouve dans de nombreux cantons ou pays, l'accessibilité se traduisant finalement dans des dispositifs particuliers destinés en premier lieu aux élèves « ayant des besoins particuliers ». Des auteurs comme Lavoie, Thomazet, Feuilladiou, Pelgrims et Ebersold (2013) ont montré que cette catégorisation relève d'une construction sociale ayant des incidences non négligeables sur leur scolarisation. L'une d'elles est l'enfermement de ces élèves dans

leurs particularités, notamment quand elles se traduisent par des incapacités.

**Entre situation de handicap et participation scolaire**

C'est également le cas de la définition du handicap que donne la *Terminologie unifiée pour le domaine de la pédagogie spécialisée* commune aux différents cantons suisses ayant signé l'*Accord intercantonal* (CDIP, 2007). Bien qu'elle s'appuie sur la version pour enfant et adolescent de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) qui est conçue dans une approche dynamique et systémique (OMS, 2012), cette définition intègre également le concept de « besoins éducatifs particuliers » qui restreint finalement la pédagogie spécialisée à une réponse individuelle à ceux-ci. Ainsi, comme le relève Monceau (2001), « les institutions réarrangent les manières de voir (et de se voir) de leurs membres à travers un travail de production de catégories. La notion d'identité n'est plus alors que l'appropriation par l'individu (son identification) de choix prédéterminés » (p. 29).

Ce glissement peut se retrouver dans l'usage qui est fait dans certains discours et écrits de l'expression « personne (ou élève) en situation de handicap ». Si cette appellation est perçue comme moins stigmatisante que le qualificatif de « handicapé », elle peut néanmoins induire un déterminisme laissant à penser que la personne (ou l'élève) serait de manière permanente dans une situation de handicap. Or, comme le relève Plaisance (2009), il s'agirait avant tout de la considérer comme « autrement capable » pour ne pas la maintenir en situation de handicap. Ainsi, comme la CIF (OMS, 2012), Fougeyrolas (2010) postule que le développement humain et le processus de production du han-

dicap s'inscrivent dans une relation entre des facteurs individuels et des facteurs environnementaux. Ceux-ci peuvent être aussi bien des facteurs de risque que de protection, mis en tension les uns avec les autres et prenant différentes formes selon les systèmes concernés (Fig. 1).

L'interaction entre ces facteurs inscrit les habitudes de vie de la personne dans une tension entre situation de participation sociale et situation de handicap. Dans le cadre de l'intégration ou de l'inclusion, la situation de participation scolaire est donc à rechercher et la situation de handicap est à éviter. Pour ce faire, l'entourage de l'enfant (professionnels et parents) doit identifier aussi bien les facteurs de protection sur lesquels s'appuyer (facilitateurs, intégrité ou capacité) que les facteurs de risque à pallier (obstacles, déficience ou incapacité).

Or, le diagnostic posé sur une situation se fonde généralement sur les facteurs per-

sonnels, les facteurs environnementaux se limitant le plus souvent à la famille (micro). De ce fait, le rôle primordial de l'école (macro) est passé sous silence dans l'analyse faite et les très nombreux obstacles inhérents au système perdurent. Permettre l'accessibilité de l'école à tous les élèves doit ainsi passer par l'identification de ces barrières, qu'elles soient en premier lieu attitudinales, et conséquemment pédagogiques, organisationnelles ou architecturales. Whright (1983) relevait ainsi que les barrières sont le plus souvent de nature sociale et empêchent la réalisation des objectifs et des opportunités des individus.

### Une accessibilité conditionnelle

La question de l'accessibilité est fortement déterminée par les cadres légaux et réglementaires. *L'Accord intercantonal* (CDIP, 2007) est une bonne illustration de ce que l'on pourrait appeler une accessibilité condi-

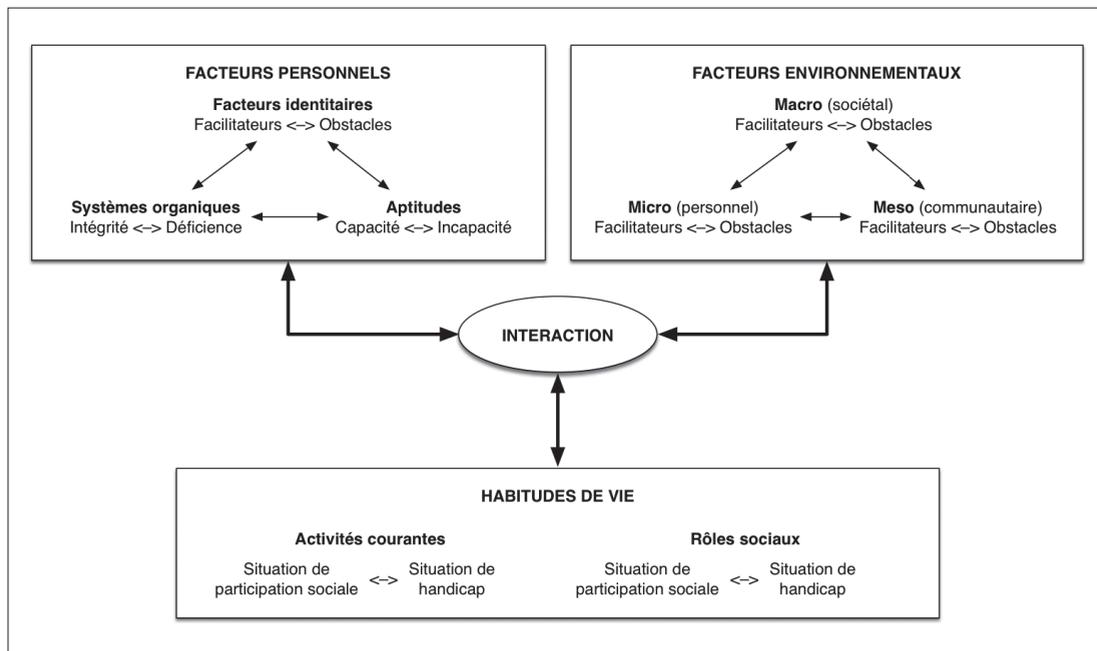


Figure 1 : Modèle de développement humain et processus de production du handicap (d'après Fougeyrollas, 2010).

tionnelle. En effet, alors que les solutions intégratives sont dites préférées aux solutions séparatives, elles doivent l'être « dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (art. 2b).

Nous pouvons comprendre la préoccupation de ne pas faire passer un principe devant l'intérêt supérieur de l'enfant ou du jeune. Rappelons toutefois que l'on trouve encore dans l'annuaire statistique 2018 du canton de Vaud, sous la section « Enseignement spécialisé », les catégories « handicap mental scolarisable » et « handicap mental éducatif sur le plan pratique » (p. 290). Cette catégorisation poussièreuse laisse à penser, comme le relève Martini-Willemin (2013), que l'accès à des apprentissages scolaires comme la lecture ou l'arithmétique ne serait pas possible pour des élèves avec un retard mental moyen et que ceux-ci devraient se limiter à l'exercice de tâches pratiques. Ces catégories véhiculent ainsi « a priori l'exclusion de ces personnes du domaine de la littéracie » (*Ibid.*, p. 195). Or, l'appréciation du potentiel de développement de l'enfant est non seulement relative, mais elle est également liée à un contexte et une époque : les enfants éducatifs sur le plan pratique hier sont devenus pour beaucoup scolarisables aujourd'hui et c'est justement leur scolarisation qui a permis cette évolution<sup>2</sup>.

Revenons à l'article 2b de l'*Accord intercantonal* (2007) et attardons-nous maintenant sur la fin de la phrase. Une deuxième condition est posée à l'intégration, celle de l'environnement et de l'organisation scolaires. En nous référant au modèle de Fou-

geyrollas (Fig. 1) (2010), cela signifierait qu'aux obstacles « acceptables » liés aux facteurs individuels devraient s'ajouter ceux qui le sont à l'école. Ceci corrobore l'avis des experts ayant participé à l'élaboration du *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* (UNESCO, 2017) et qui affirme que « les apprenants étiquetés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants » (p. 7).

### De l'égalité simple à l'équité par accessibilité

Cette conditionnalité de l'accessibilité est également ancrée dans les conceptions de la justice qu'ont les autorités scolaires et des professionnels de l'école. Bien que souvent réduite à sa dimension égalitaire, la justice en milieu scolaire ne saurait être univoque, car il s'agit de garantir à tous les mêmes conditions d'accès aux ressources scolaires tout en offrant à chacun la possibilité de combler ses besoins. Walzer (1997) relève ainsi qu'une égalité simple peut même être une source d'injustice : l'égalité doit ainsi faire place à l'équité. Cette tension entre ces deux concepts se retrouve dans cette série d'images que l'on retrouve sur Internet et qui est également utilisée pour illustrer la différence entre l'intégration et l'inclusion (Fig. 2).

Si les deux premières images sont très connues, la troisième l'est beaucoup moins alors qu'elle illustre le mieux la notion d'accessibilité. Si dans un premier temps, les trois enfants reçoivent de manière égalitaire la même aide sans succès pour le plus petit, dans un second temps des aménagements sont apportés à la situation de han-

<sup>2</sup> Lire à ce propos l'ouvrage de Renée Delafontaine (1990).

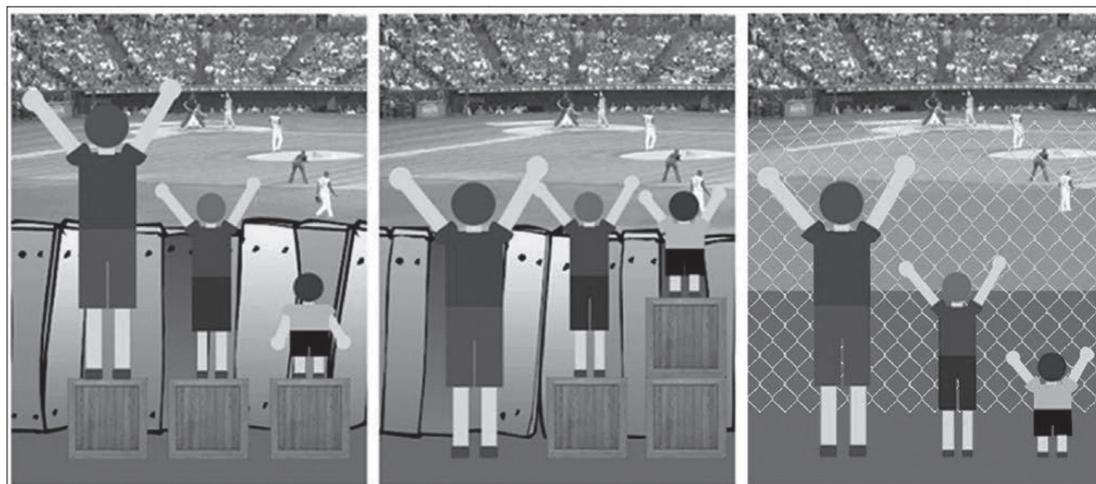


Figure 2 : Illustration du principe d'équité (Ville d'Ottawa, 2015, p. 10).

dicap pour que chacun puisse participer. Nous pourrions qualifier ce deuxième dispositif d'équité par compensation, puisqu'il vise à compenser un désavantage lié à la taille de deux des enfants. Cette logique est largement répandue dans les systèmes éducatifs et l'on retrouve cette terminologie en Suisse aussi bien dans la scolarité obligatoire que postobligatoire (von Davier, 2016).

Toutefois, si l'obstacle est surmonté, il reste présent et la situation peut redevenir handicapante si les caisses sont les mesures compensatoires qui sont retirées. C'est malheureusement ce qu'il se passe trop souvent à l'école lors du passage d'un cycle à un autre, voire d'une classe à une autre. De plus, l'addition de mesures individuelles rend la situation lourde aussi bien pour les enfants que leurs enseignants ou leurs parents. La troisième image propose d'éliminer dans un premier temps les obstacles à l'accessibilité avant même d'envisager des aménagements ou des adaptations en particulier. L'équité consiste en effet « à traiter chacun de façon juste en tenant compte de sa situation particulière et en éliminant les obstacles structurels » (Ville d'Ottawa, 2015,

p. 10). La réalité scolaire est certes plus complexe que la situation présentée dans cette illustration, mais certaines pratiques pédagogiques sont plus accessibles que d'autres (Bergeron, 2015) et il est essentiel de mieux les définir pour mieux intervenir auprès des élèves (Paré & Trépanier, 2015).

En premier lieu, il s'agit notamment de s'assurer que l'enseignement ait suffisamment de *flexibilité pédagogique* (Prud'homme, Leblanc, Paré, Fillion, & Chapdelaine, 2015) pour que tous les élèves puissent y avoir accès sans qu'il soit nécessaire à ce stade d'individualiser les interventions pédagogiques. La plupart des aménagements préconisés par les spécialistes pour des groupes d'élèves particuliers pourraient d'ailleurs être offerts à tous dans une conception universelle de l'apprentissage (Rose & Meyer, 2002)<sup>3</sup>. C'est dans un second temps seulement que des *aménagements* peuvent être mis en place pour des élèves rencontrant des difficultés plus importantes. Finalement, il est parfois néces-

<sup>3</sup> Les *Fiches pédagogiques* réalisées par le Centre suisse de pédagogie spécialisée sont un bon exemple de cette conception.

saire d'apporter des *adaptations* aux objectifs du programme scolaire tout en ayant à l'esprit que cette mesure fait courir le risque à l'élève d'être sorti du programme général. Dans les faits, les enseignants ont cependant recours trop rapidement à des aménagements ou des adaptations d'objectifs, la flexibilité pédagogique remettant probablement plus profondément en question les pratiques individuelles et collectives.

### Vers une école pleinement accessible et inclusive

Être en mesure d'abattre les obstacles qu'elle a elle-même générés est le défi que l'école doit relever si elle souhaite devenir pleinement accessible. Si de manière unanime les cantons romands ont affirmé la primauté des mesures intégratives sur celles séparatives, cette intention ne garantit pas aux enfants une participation pleine et entière à leur scolarité. En effet, les multiples mesures d'aide que proposent les lois cantonales pour les élèves en difficulté sont souvent accompagnées de conditions d'obtention qui se rajoutent aux obstacles liés aux facteurs individuels des élèves. Pour que les systèmes éducatifs actuels évoluent vers une école pleinement accessible, ils doivent également passer d'une approche intégrative à une visée inclusive. En effet, l'inclusion est un processus permettant de « surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (UNESCO, 2017, p. 7).

### Références

Bergeron, L. (2015). La planification de l'enseignement a priori en fonction de la diversité des élèves. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., pp. 375-397). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Canton de Vaud, Département des finances et des relations extérieures, canton. (2018). *Annuaire statistique Vaud 2018*. Récupéré de [www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocId=8303](http://www.scris.vd.ch/Default.aspx?DocId=8303)

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée et Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée* [PDF]. Récupéré de [https://edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/konk\\_sonder\\_web\\_f.pdf](https://edudoc.ch/static/web/aktuell/medienmitt/konk_sonder_web_f.pdf)

von Davier, R. (Éd.). (2016). *Elèves avec des besoins spécifiques. Quelle compensation des désavantages au secondaire II ?* Berne : SZH/CSPS Edition.

Delafontaine, R. (1990). *Quand ils ont cassé leur ficelle : ou la victoire de la pensée sur les réactions émotionnelles massives*. Lausanne : Editions des Sentiers.

Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. (2017). *Rentrée scolaire 2017*. Lausanne : DFJC.

Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* [Rapport de recherche]. Sèvres : Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO), Conférence de comparaisons internationales.

Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le Fil et la Toile. Transformations Réciproques du Sens du Handicap*. Québec : Presses Université Laval.

Grand Conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire* [PDF]. Récupéré de [www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv\\_site/doc.fo.pdf?docId=870673&docType=LOI&Pcurrent\\_version=0&PetatDoc=vigueur&page\\_format=A4\\_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=fals&with\\_link=false](http://www.rsv.vd.ch/rsvsite/rsv_site/doc.fo.pdf?docId=870673&docType=LOI&Pcurrent_version=0&PetatDoc=vigueur&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=fals&with_link=false)

- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *ALTER – Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(2), 93-101.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7(3), 193-205.
- Monceau, G. (2001). De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 43(1), 27-36.
- Organisation mondiale de la santé. (OMS). (2012). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, CIF-EA : version pour enfants et adolescents*. Rennes/Genève : Presses de l'EHESP/OMS.
- Paré, M., & Trépanier, N.S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3<sup>e</sup> éd., pp. 233-256). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Payet, J.-P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci, & J.-C. Kalubi (Éds), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (pp. 319). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables*. Paris : Autrement.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L., & Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76-78.
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO. (2017). *Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Ville d'Ottawa. (2015). *Guide de l'optique d'équité et d'inclusion* (2<sup>e</sup> éd.). Ottawa : Ville d'Ottawa et Initiative : une ville pour toutes les femmes (IVTF).
- Wright, B.A. (1983). *Physical Disability: A Psychological Approach*. New York : Harpercollins College Div.
- Walzer, M. (2013, publication originale 1997). *Sphères de justice : Une défense du pluralisme et de l'égalité* (P. Engel, Trad.). Paris : Seuil.



Prof. Dr Serge Ramel  
Haute école pédagogique du canton de Vaud  
Laboratoire international sur l'inclusion  
scolaire (LISIS)  
Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne  
[serge.ramel@hepl.ch](mailto:serge.ramel@hepl.ch)  
[www.hepl.ch](http://www.hepl.ch)  
[www.lisis.org](http://www.lisis.org)

Barbara Fontana-Lana et Geneviève Petitpierre

## Implémenter des pratiques innovantes en établissement socio-éducatif : l'importance du partenariat

### Résumé

Cet article rend compte d'une démarche d'implémentation d'un dispositif pédagogique favorisant l'autodétermination et la participation citoyenne de personnes avec une déficience intellectuelle (DI) dans un établissement socio-éducatif vaudois. Il montre l'importance de considérer différentes étapes telles que l'information, la persuasion, la décision, l'application et la confirmation (Rogers, 2003), afin de soutenir le transfert des connaissances théoriques aux pratiques éducatives quotidiennes.

### Zusammenfassung

Nachstehend wird von der Implementierung eines pädagogischen Konzepts in einer sozialpädagogischen Institution im Kanton Waadt berichtet, das die Selbstbestimmung und die gesellschaftliche Teilhabe von Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung (DI im Text, déficience intellectuelle) fördert. Der Artikel unterstreicht, wie wichtig es ist, verschiedenen Etappen wie Information, Überzeugung, Entscheidung, Anwendung und Bestätigung (Rogers, 2003) zu berücksichtigen, um den Transfer des theoretischen Wissens in die alltägliche Bildungspraxis zu unterstützen.

### Introduction

Le développement d'environnements favorisant l'autodétermination est un principe s'affirmant tant au niveau international (cf. Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées [ONU], 2006)<sup>1</sup> que national (ratification de cette Convention par la Suisse en 2014). Il implique le droit pour toute personne d'être l'actrice principale de sa propre vie (Wehmeyer, 2005) et de participer activement à sa communauté d'appartenance (Tremblay & Dufresne, 2009). Ainsi un individu est dit autodéterminé s'il agit en tant qu'*agent*

*causal*, c'est-à-dire s'il est à l'origine de ses choix et de ses actes (*Op. cit.*, 2005). La citoyenneté active ou participante peut se définir quant à elle comme « l'exercice des droits civils, sociaux et politiques et des responsabilités qui y sont associées, par le biais de pratiques de participation, dans une grande diversité de lieux (association, groupe), à différents niveaux (local, national, international) » (*Op. cit.*, 2009, p. 5).

Deux faces complémentaires de la même médaille, l'autodétermination et la citoyenneté active (la première se réalisant à travers des actions individuelles, la deuxième s'exprimant dans un espace de nature collective) exigent de l'ensemble des partenaires éducatifs (y compris la personne avec une DI) un effort considérable pour être traduites dans les pratiques. Et cette traduction n'a rien d'automatique ! Il n'est pas question d'imaginer que des habitudes éducatives paternalistes – jusqu'à hier considérées comme les plus professionnelles –,

<sup>1</sup> Notamment les articles 4, 19, 21, 29 et 30. **Article 4**: respect des droits sociaux, économiques et culturels ; **Article 19**: droit à l'autonomie de vie et à l'inclusion dans la société ; **Article 21**: droit à la liberté d'expression et d'opinion, et accès à l'information ; **Article 29**: droit de participer à la vie politique et à la vie sociale ; **Article 30**: droit de participer à la vie culturelle et récréative, aux loisirs et aux sports.

puissent spontanément se modifier sous l'effet des nouvelles théories qui invitent à des manières de faire différentes. Par ailleurs, si la mise en pratique des principes de l'autodétermination et de la participation active réjouit et motive tant les personnes directement intéressées que leurs partenaires éducatifs, elle les effraie parfois aussi, et les questionne presque toujours. En effet, comment articuler prise de risque et nécessaire protection ? Quels dispositifs et outils peut-on utiliser et/ou lesquels doit-on développer ? L'autodétermination et la participation active sont-elles vraiment envisageables pour tous ? Quel rôle pour les parents d'adultes avec une DI ? Etc.

Cet article propose, à travers l'analyse de la démarche d'implémentation d'un dispositif pédagogique favorisant l'autodétermination et la participation citoyenne, des pistes de travail pour augmenter l'*empowerment* des établissements socio-éducatifs (cf. développement des compétences de l'institution, augmentation de sa capacité d'innovation, stabilisation des ressources développées) pour, bien évidemment au final, mieux répondre aux demandes et besoins de leurs bénéficiaires.

## De la connaissance aux pratiques quotidiennes

Pour que la connaissance puisse s'introduire jusque dans les actes de la vie quotidienne, un rigoureux processus d'implémentation doit être mis en œuvre. Ce processus peut être mené en cinq étapes (Rogers, 2003). La première est dite d'information. Elle consiste à évoquer la connaissance sous un format accessible. Il s'agit pour cela de prendre en compte la manière dont les personnes physiques et les organisations « acquièrent, construisent, synthétisent, partagent et mettent en œuvre le savoir » (Russell, Green-

halgh, Boynton, & Rigby, 2004, p. 1). Il s'agit aussi de clarifier quelles sont les connaissances que l'on souhaite transférer dans la pratique, à qui et par qui, et quels effets sont attendus. La deuxième étape est celle de la persuasion. Elle implique de vérifier si les destinataires sont favorables à l'acquisition de la nouvelle connaissance, et si celle-ci a suffisamment de validité sociale à leurs yeux. Les personnes adoptent en effet une innovation lorsqu'elles pensent que celle-ci leur sera utile, par exemple dans leur vie quotidienne ou professionnelle (Tveden-Nyborg, Misfeldt, & Boelt, 2013). Elles doivent donc pouvoir expérimenter la pertinence des changements qui leur sont proposés. Le processus doit leur offrir l'opportunité d'exercer l'innovation et se montrer renforçant à l'égard de leurs tentatives. Il est fondamental à ce propos de relever que l'adoption de connaissances ou de pratiques nouvelles a davantage de chances de réussir si le système tout entier s'engage dans le processus (Beidas et al., 2013). Greenhalgh et ses collègues (2004) distinguent à ce propos les mécanismes de nature verticale et des mécanismes de nature horizontale. Les relations verticales (hiérarchiques) interviennent surtout pour organiser la diffusion planifiée et structurée de la nouveauté. Celles horizontales (entre pairs occupant la même fonction et/ou ayant le même statut) offrent la possibilité de donner suite à l'introduction de la nouveauté de façon moins formelle, mais pas moins significative, notamment dans les phases de mise à l'épreuve des innovations et de construction du sens de l'innovation. La troisième étape est celle de la décision. Le système se prononce favorablement pour promouvoir et soutenir un dispositif, ou au contraire l'abandonner. Si la première alternative est favorable, il organise alors les aspects concrets de l'implémenta-

**Tableau 1. Résumé des étapes du processus d'implémentation selon Rogers (2003)**

Étape	Dénomination	Contenu
1	Information	Quelles connaissances transférer dans la pratique ? Pour qui ? Pourquoi ? Quels sont les effets attendus ?
2	Persuasion	Vérifier la pertinence sociale de l'innovation pour l'établissement et pour ses destinataires (à tous les niveaux du système : relations verticales et horizontales)
3	Décision	Choix quant à l'adoption du dispositif (dans ce cas, organisation de l'implémentation) ou de son abandon
4	Utilisation	Expérimentation du dispositif Transfert des nouvelles connaissances dans les actions éducatives
5	Confirmation	Maintien et consolidation du dispositif adopté Adaptations éventuelles

tion. La quatrième étape est celle de l'utilisation. C'est dans cette étape que la nouveauté est à proprement parler adoptée, employée et concrètement traduite en actions éducatives. La cinquième étape est celle de la confirmation. Elle concerne le maintien et la consolidation de l'acquisition ainsi que la mise en pratique, avec parfois des adaptations, de la nouveauté. Il est important de noter que l'étape d'utilisation n'intervient qu'à la fin du processus (Russell et al., 2004).

#### **Exemplification d'une démarche d'implémentation pour un dispositif visant l'augmentation d'actions autodéterminées et de citoyenneté active en établissement socio-éducatif**

La recherche « Notre institution, notre vie, notre voix », financée par la Fondation Eben-Hézer, s'est déroulée à la Cité du Génévrier de mars 2014 à mars 2016. Cet établissement, accueillant des adultes avec une DI, souhaitait développer des outils pour favoriser et soutenir l'expression d'actions autodéterminées et de citoyenneté active pour ses résidents. À cet effet, une formation spécifique a été élaborée. Seize résidents et

13 éducateurs y ont pris part. Les résultats, basés sur des mesures prises avant et après la formation, attestent d'un gain d'apprentissage significatif en ce qui concerne les habiletés d'autodétermination. Ce projet de recherche a fait l'objet de diverses publications, dont une déjà dans cette revue<sup>2</sup>. C'est pourquoi le présent article ne reviendra pas sur le contenu de la formation<sup>3</sup> et se centrera sur les étapes du processus d'implémentation qui ont rendu possible l'appropriation et la mise en pratique réelle des connaissances relatives à l'autodétermination et à la participation citoyenne dans les pratiques éducatives quotidiennes<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., Gobet, L., & Hauenstein, I. (2016). Des outils pour soutenir l'implémentation de pratiques d'autodétermination et de participation citoyenne en milieu socio-éducatif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 18-25.

<sup>3</sup> Le lecteur intéressé pourra aussi trouver plus d'informations au sujet de cette recherche, ses outils et ses résultats, à l'adresse suivante : <http://fns.unifr.ch/autodetermination/fr/publications>

<sup>4</sup> Les aspects traités dans le présent article peuvent être approfondis dans la contribution de Fontana-Lana et Petitpierre (2017), en bibliographie de ce document.

### 1. Étape de la prise d'information

Le projet s'est inscrit dans une logique de recherche « participative » (Bekelynck, 2011) qui fait de la collaboration entre les chercheurs et les acteurs de terrain un principe central. Dans la recherche que nous avons menée, la collaboration est intervenue aux différentes étapes décrites par Pentland et al. (2011): a) au moment du choix du thème de recherche pour « situer et identifier les besoins de connaissance, faire émerger les priorités et les distinguer » (*ibid.*, p. 1417); b) au moment de la détermination du plan de recherche; c) durant la phase de réalisation de la recherche; d) au moment de la diffusion des résultats ainsi que e) pour faciliter le passage des connaissances à l'action.

Le projet a ainsi démarré par une première rencontre entre l'équipe universitaire et les cadres responsables de l'établissement éducatif. Un groupe de travail a été constitué suite à cette rencontre. Il était composé de quatre cadres de l'établissement et de quatre chercheurs qui étaient chargés ensemble d'explicitier les besoins et les demandes institutionnelles et d'aborder les conditions nécessaires à une recherche sur l'implémentation de l'autodétermination et de la citoyenneté dans un milieu institutionnel. Une première proposition formalisant les aspects discutés a été rédigée par les universitaires, puis revue par les partenaires institutionnels qui l'ont complétée et validée. Au terme de cette première étape, le groupe de travail a posé les objectifs du projet.

### 2. Étape de persuasion

La collaboration intervenue dans la phase ayant présidé au lancement de la recherche n'est pas secondaire par rapport aux possibilités de réussite du projet. On a mention-

né ci-dessus le travail de co-construction des objectifs, de la procédure en tenant compte des besoins du terrain et du respect des exigences voulues par la démarche scientifique. Les savoirs et savoir-faire des deux catégories d'acteurs, établissement socio-éducatif et université, ont dû se confronter, dialoguer, s'écouter pour, au final, se lancer dans une démarche équilibrée et profitable à tous, car bien ancrée dans les besoins et contraintes du terrain et respectueuse de ceux de la recherche. Le financement, qui a été assuré par la Fondation Eben-Hézer, a marqué l'importance de *l'engagement de tout le système* pour l'atteinte des objectifs souhaités et correspondait aussi à une *validation verticale* de la démarche (Beidas et al., 2013; Greenhalgh et al., 2004).

**Les personnes avec une DI ont pu voir que leur parole était sérieusement prise en compte par l'ensemble des partenaires.**

### 3. Étape décisionnelle: procédure de co-construction de la formation à l'autodétermination et à la citoyenneté active

En ce qui concerne la construction du programme, les lignes théoriques de la formation ont été principalement développées par l'équipe de recherche, puis validées par les cadres de l'institution. Les contenus et les modalités de transmission, c'est-à-dire leur traduction en activités pratiques, le choix des modalités d'enseignement et de la procédure didactique utilisée pour favoriser l'apprentissage ont, par contre, été élaborés en cours de démarche avec les participants, y compris ceux avec une DI. En effet, le programme de formation prévoyait, outre l'appel à participation, trois séances

préliminaires dans lesquelles les participants ont été invités à exprimer leurs souhaits, demandes, difficultés et barrières, pour traduire en pratique les principes de l'autodétermination et de la participation citoyenne. Le but était de recueillir les préoccupations exprimées par la majorité des participants pour pouvoir préciser le contenu notamment thématique à partir duquel exercer les habiletés d'autodétermination et de citoyenneté. La séance plénière, qui concluait cette phase de préparation, visait à montrer clairement le positionnement réciproque des participants. Les personnes avec une DI ont pu voir que leur parole était sérieusement prise en compte par l'ensemble des partenaires: cadres institutionnels, équipe de recherche et personnes avec une DI ayant le même poids (droit à la parole, droit à l'écoute, droit au vote).

En ce qui concerne la dynamique participative entre l'équipe de recherche et les participants à la formation, elle a pris place tout au long de l'étude: à la fin de chaque journée de formation, l'équipe de recherche rediscutait ensemble des avancées constatées, des obstacles rencontrés, de la pertinence des modalités didactiques choisies et des anecdotes plus marquantes afin d'ajuster la séance suivante. Beaucoup d'exemples et de vignettes éducatives ont ainsi pu être tirés des expériences, des questions ou des réticences, amenées par les participants durant les séances. En général, beaucoup de temps a été accordé au dialogue avec les bénéficiaires de la formation, les discussions et la construction de décisions communes lors des séances ou au sein de l'équipe de recherche, entre les séances, selon les conseils d'O'Brien et de ses collègues (2014). Nous tenons à souligner l'importance d'un tel fonctionnement qui renforce l'intérêt et la motivation des participants, et

qui suggère que les différentes phases de l'implémentation sont à concevoir comme un mouvement en spirale, qui fait des allers-retours alliant l'information, la persuasion, la décision, etc., plutôt que comme un processus linéaire avec des étapes successives clairement délimitées.

#### **4. Phases d'utilisation et de confirmation**

Les suites et retombées de la formation ont été placées sous contrôle de l'établissement, avec un estompage progressif des acteurs académiques au profit de la création d'un groupe de réflexion interne. Une commission stable et permanente a été créée au sein de l'établissement. En parallèle, l'établissement a également introduit la formation (pour les personnes avec une DI comme pour le personnel accompagnant) dans son offre de formation continue. Une telle consolidation des acquis rejoint l'idée de Ninnacs d'*empowerment* organisationnel (2008), telle une interface, formalisée et donc stable, qui permet le passage de formes d'*empowerment* individuel (gain personnel) à des formes d'*empowerment* communautaire (gain pour tout le système) et vice-versa. Pour les personnes avec une DI, mentionnons des retombées de nature plus qualitative, mais pas de moindre importance, qui ont pu être constatées dans le parcours personnel de diverses personnes ayant participé à la recherche. Une personne souhaitant sa douche privative a, par exemple, pu mener à bien les démarches nécessaires pour l'obtenir; le groupe d'auto-représentants qui s'est constitué a été sollicité à plusieurs reprises pour intervenir dans des manifestations (p. ex. journées d'étude, formations, etc.) consacrées à l'autodétermination et à la citoyenneté, en Suisse et à l'étranger.

En ce qui concerne la valorisation de la démarche sur le plan académique, celle-ci a donné lieu à plusieurs publications (articles scientifiques, un manuel de formation, une bande dessinée tout public)<sup>5</sup>, des participations à des congrès ou journées de réflexion scientifiques nationales ou internationales, des présentations auprès d'autres établissements ou associations. Lors de ces activités, de nouvelles collaborations ont pris forme, nourrissant les réflexions et le partage d'expertise réciproque, tant entre chercheurs qu'entre chercheurs et praticiens et/ou groupes d'auto-représentants. Les résultats voyagent en quelque sorte et se diffusent actuellement tant sous l'impact de facteurs verticaux (manifestations plus organisées et structurées) que de facteurs moins contrôlables (horizontaux), mais de même importance pour la diffusion des connaissances.

## Conclusion

Cette démarche de recherche collaborative a tenté de montrer comment le travail de réflexion collective a favorisé l'implémentation d'actions autodéterminées et de participation citoyenne dans un contexte institutionnel réel. Les modalités collaboratives utilisées dans ce projet soulignent l'intérêt, pour toutes les personnes impliquées dans un processus éducatif, de se concevoir comme une grande équipe de résolution de problèmes et de création de solutions novatrices. Pour finir, cette recherche illustre la

pertinence de considérer l'ensemble des étapes du processus d'implémentation dans l'intérêt tant du système qui souhaite adopter une innovation que de ses bénéficiaires.

## Références

- Beidas, R. S., Aarons, G., Barg, F., Evans, A., Hadley, T., Hoagwood, K. ... Mandell, D. S. (2013). Policy to implementation: evidence-based practice in community mental health – study protocol. *Implementation Science*, 8-38.
- Bekelync, A. (2011). *Revue de la littérature internationale sur la recherche communautaire. Synthèse*. Working Paper du CEPED, 14, Paris, France: CEPED. Récupéré de [www.ceped.org/IMG/pdf/ceped\\_wp\\_14.pdf](http://www.ceped.org/IMG/pdf/ceped_wp_14.pdf)
- Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., Gobet, L., & Hauenstein, I. (2016). Des outils pour soutenir l'implémentation de pratiques d'autodétermination et de participation citoyenne en milieu socio-éducatif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 18-25.
- Fontana-Lana, B. & Petitpierre, G. (2017). Designing a Training Programme to Promote the Exercise of Self-Determination and Civic Engagement in Individuals Having an Intellectual Disability: Feedback on Collaborative Research. *Creative Education*, 8, 975-992
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82, 581-629.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention: Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec ville, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

<sup>5</sup> Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., & Petragallo Hauenstein, I. (2017). *Former la personne avec une déficience intellectuelle à l'autodétermination et à la participation citoyenne*. Fribourg, Suisse: Université Fribourg.

Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., & Petragallo Hauenstein, I. (2017). *Mes Idées, Ma Vie*. Bellinzone, Suisse: Edizioni Fondazione Ares.

O'Brien, P., McConkey, R., & Garcia-Iriarte, G. (2014). Co-researching with people who have intellectual disabilities: insights from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 65-67.

Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif*. Récupéré de [www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf)

Pentland, D., Forsyth, K., Maciver, D., Walsh, M., Murray, R. ... Sikora, S. (2011). Key characteristics of knowledge transfer and exchange in healthcare: integrative literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 67, 1408-1425.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). New York, NY: Free Press, Simon & Schuster In.

Russell, J., Greenhalgh, T., Boynton, O., & Rigby, M. (2004). Soft networks for bridging the gap between research and practice: illuminative evaluation of CHAIN. *British Medical Journal*, 328, 1-6.

Tremblay, M., & Dufresne, J.-S. (2009). *Pour le plaisir... L'implication et l'engagement civique des jeunes des Laurentides* (Rapport de la recherche-action sur l'implication et l'engagement civique des jeunes des Laurentides, déposé à l'Entente sur l'Éducation à la Citoyenneté).

Tveden-Nyborg, S., Misfeldt, M., & Boelt, B. (2013). Diffusing scientific knowledge to innovative experts. *Journal of Science Communication*, 12(1), 1-11.

Wehmeyer, M. L. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-examining Meanings and Misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.



Dr Barbara Fontana-Lana  
Département de Pédagogie spécialisée  
Université de Fribourg  
Rue Saint Pierre-Canisius 21  
CH-1700 Fribourg  
[barbara.lana@unifr.ch](mailto:barbara.lana@unifr.ch)



Prof. Dr Geneviève Petitpierre  
Département de Pédagogie spécialisée  
Université de Fribourg  
Rue Saint Pierre-Canisius 21  
CH-1700 Fribourg  
[Genevieve.petitpierre@unifr.ch](mailto:Genevieve.petitpierre@unifr.ch)

Aline Tessari Veyre, Céline Besuchet, Stefania Biondo et Evelyne Thommen

## L'insertion professionnelle en Suisse : quelle accessibilité ?

### Résumé

*Se former, trouver et conserver un emploi constituent un défi pour tous les jeunes adultes. Pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (DI), de nombreuses difficultés peuvent s'ajouter à celles normalement rencontrées, par exemple des formations professionnelles peu accessibles ou encore un environnement de travail inadapté. Pourtant lorsque des soutiens adéquats sont proposés, l'intégration professionnelle sur le premier marché de l'emploi est possible. De nombreux bénéfices sont alors observés tant pour les personnes elles-mêmes que pour les entreprises les employant.*

### Zusammenfassung

*Sich auszubilden, eine Anstellung zu finden und zu bewahren ist eine grosse Herausforderung für alle jungen Erwachsenen. Für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung (im Text DI, déficience intellectuelle) kommen zu den allgemeinen Schwierigkeiten oft weitere Erschwernisse hinzu; etwa, wenn Berufsausbildungen nur schwer zugänglich oder Arbeitsumgebungen nicht angepasst sind. Jedoch ist mit einer geeigneten Unterstützung die berufliche Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt durchaus möglich. Daraus ergeben sich sowohl für die betroffenen Personen wie auch für ihre Arbeitgeber viele Vorteile.*

*Léon<sup>1</sup> est un jeune homme de 27 ans. Il travaille depuis quatre ans à 100 % dans un magasin. Quotidiennement, il achemine les marchandises dans les rayons, remplit les étagères, renseigne les clients ou range les caddies. Depuis la fin de sa scolarité obligatoire, il a effectué une formation non certifiante dans un établissement spécialisé. Plusieurs stages lui ont été proposés dans des domaines très variés : la menuiserie, la cuisine et l'automobile.*

*Marie<sup>1</sup> est une jeune femme de 33 ans. Depuis quatre ans, elle étiquette des articles qui seront ensuite mis en vente dans les succursales d'un grand magasin. Elle est également responsable de la gestion du coin « pause » : nettoyage, rangement de la vaisselle et entretien des sols. Elle travaille à 100 %. Son salaire mensuel s'élève à*

*100.–, il s'ajoute à la rente qu'elle perçoit de l'assurance invalidité. À la fin de sa scolarité obligatoire, une formation non certifiante dans un établissement spécialisé lui a été proposée.*

Comment ces deux personnes perçoivent-elles leur activité professionnelle ? Quels sont les facteurs ayant facilités ou entravés leur insertion professionnelle ? Toutes les deux ont été interrogées par deux étudiantes de la Haute école de travail social et de la santé (EESP-Lausanne). Trois entretiens semi-directifs ont été réalisés afin d'aborder les thématiques en lien avec l'insertion professionnelle, de la formation à l'accès à l'emploi. Cet article présente les facilitateurs et obstacles identifiés par les personnes elles-mêmes. Ils sont mis en lien d'une part, avec d'autres recherches menées autour de cette thématique et d'autre part, avec les recommandations de bonnes pratiques en vigueur.

<sup>1</sup> Prénom d'emprunt

### **Des intérêts marqués pour une participation active au marché de l'emploi**

Du point de vue des personnes concernées, de nombreux bénéficiaires sont engendrés par une participation active au marché de l'emploi. De manière générale, cela contribue à améliorer la qualité de vie. Marie précise que travailler lui apporte du bonheur. Pour Léon, cela lui permet d'assouvir sa curiosité et d'apprendre de nouvelles choses : « ça fait vraiment plaisir pour moi d'aller travailler, renseigner les clients ou voir ce qu'il y a aussi dans les arrières d'un magasin ». De nombreuses recherches montrent que les facteurs personnels comme la motivation sont des éléments ayant une influence significative sur la réussite de l'insertion professionnelle (Ellenkamp et al., 2016). Des effets positifs sont également observés sur l'autonomie et l'estime de soi (Shogren & Poltner, 2012).

### *De nombreux bénéficiaires sont engendrés par une participation active au marché de l'emploi.*

Exercer une activité professionnelle permet par ailleurs de favoriser les opportunités de socialisation et de diversification du réseau social (Ellenkamp et al., 2016). Léon explique : « ça me fait même très plaisir d'aller travailler sur mon lieu de travail et surtout c'est sympa parce que ça permet de voir d'autres collègues, enfin d'autres qui ne sont pas forcément liés à la Fondation, mais aussi voir des gens de l'extérieur, ou d'autres personnes que je ne verrais pas sans mon cadre de travail ».

L'intérêt financier est relevé par Marie qui affirme que travailler lui permet de gagner un salaire, sans cela « elle serait

pauvre ». Bien que faible, la rémunération perçue lui permet d'avoir son propre compte bancaire et de pouvoir disposer de cet argent comme elle le souhaite. En effet, pour les personnes au bénéfice d'une rente de l'assurance invalidité (AI) complète, l'argent ainsi gagné représente le seul moyen de disposer d'un peu « d'argent de poche ». Néanmoins, les conditions salariales des personnes travaillant dans des structures protégées restent un élément considéré comme problématique par de nombreux organismes (INSOS, 2008). À noter que pour les personnes au bénéfice d'une rente AI partielle, le salaire est une source de revenu indispensable<sup>2</sup>.

### **Un cadre législatif clair et non discriminant**

L'intérêt exprimé par les personnes concernées pour une participation active au marché de l'emploi est réglementé par de nombreux instruments légaux. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) que la Suisse a ratifiée en 2014, impose aux États Parties qu'ils garantissent un accès équitable et sans discrimination à la formation professionnelle et au marché de l'emploi (Art. 24 et 27). Le cadre législatif suisse régit strictement ces aspects, notamment au travers de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand), de la loi sur la formation professionnelle (LFPr) ou encore de la nouvelle loi sur la formation continue (LFCo). Elles insistent toutes trois sur la nécessité de créer des conditions favorables à l'accomplissement d'une formation dans le but d'exercer une activité professionnelle.

<sup>2</sup> [www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués.msg-id-69037.html](http://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiqués.msg-id-69037.html)

## Des soutiens adaptés sur le lieu de travail

Léon et Marie révèlent que de nombreux soutiens leur sont proposés sur leur lieu de travail. Ils indiquent par exemple tous deux que la présence d'un professionnel spécialisé constitue un facilitateur majeur. En effet, les soutiens apportés par ce dernier sont précieux, Léon explique : « Il me donne des petits coups de main si y a besoin ou bien quand il y a certaines tâches à faire ». Identifier les besoins de soutiens des travailleurs et proposer des adaptations adéquates sont essentiels pour une intégration professionnelle réussie (Soenen, Berckelaer-Onnes, & Scholte, 2016).

Les collègues peuvent également être des soutiens précieux, Léon déclare : « mais aussi je dirais le plus important c'est l'esprit d'équipe pour s'aider quand y a des tâches à faire ou bien des informations aussi concernant le travail ». Pour que les collègues puissent être considérés comme des facilitateurs, il faut qu'ils disposent d'informations concernant les spécificités du handicap et qu'ils soient conseillés sur la manière d'accompagner les personnes concernées. Gaurier et Michel (2010) relèvent que les salariés qui n'ont jamais eu l'occasion de travailler avec des personnes en situation de handicap se disent généralement non préparés à les accueillir. Lorsque des dispositions sont prises pour les soutenir dans cette démarche et qu'ils l'expérimentent, les auteurs observent que les craintes tendent à disparaître.

Adapter le rythme et les tâches à réaliser est également nécessaire. Léon évoque un ancien stage et déclare : « Alors dans cette entreprise, j'ai bien aimé, mais le problème c'est la cadence qu'il y avait, parce que c'était un rythme qui était beaucoup plus soutenu que par exemple là où je travaille ac-

tuellement ». En France, l'Union Nationale des Associations de Parents, de Personnes Handicapées Mentales et de leurs Amis (UNAPEI, 2004, p.19) rappelle que : « la juste connaissance du handicap mental permet de proposer des postes compatibles avec le handicap et surtout de mettre en place des compensations et des accompagnements qui vont être les garants d'une insertion professionnelle réussie ». Ainsi, il est nécessaire d'établir le profil des forces et faiblesses de la personne ainsi que d'analyser les tâches afin de s'assurer qu'elles soient réalisables. Si ce n'est pas le cas, de nombreuses adaptations peuvent être proposées. Il peut par exemple être nécessaire de créer des protocoles en langage facile à lire et à comprendre (Inclusion Europe, 2009) pour aider la personne à effectuer des tâches complexes.

*Pour que les collègues puissent être considérés comme des facilitateurs, il faut qu'ils disposent d'informations concernant les spécificités du handicap et qu'ils soient conseillés sur la manière d'accompagner les personnes concernées.*

L'environnement de travail doit également être adapté. Marie évoque à sept reprises la difficulté à travailler lorsque le magasin est en travaux et qu'il y a beaucoup de bruit. Plusieurs guides ont été créés pour favoriser l'accessibilité de l'environnement de travail et ainsi favoriser l'insertion professionnelle (UNAPEI, 2009). Ils rappellent la nécessité de réduire les stimulations sonores ou encore lumineuses.

Les soutiens identifiés par les deux participants se retrouvent dans le modèle « d'insertion dans l'emploi et de soutien in-

dividualisé » (IPS). Ce modèle a pour objectif d'aider les personnes à obtenir un travail dit « compétitif », à savoir permanent et accessible (Bond, Drake, & Becker, 2012). Plusieurs recherches menées dans différents pays attestent de son efficacité en comparaison avec d'autres programmes de soutien (Burns et al., 2007; Kilackey, Jackson, & McGorry, 2008). En effet, lorsque les services d'aide à l'emploi suivent les huit principes établis par le modèle, plus de 60 % des personnes obtiennent un emploi dit « compétitif » (Leahy et al. 2014) :

1. L'éligibilité se fait sur la base du choix de la personne;
2. L'objectif est un emploi sur le premier marché de l'emploi (compétitif);
3. Le soutien à l'emploi s'inscrit dans un projet global et le complète;
4. Les préférences de la personne sont prises en compte;
5. La recherche d'emploi débute dès que la personne exprime un intérêt pour le travail (rapidité de mise en œuvre);
6. Les soutiens sont continus tout au long du suivi et répondent aux besoins de la personne;
7. Le processus de prise de décision est partagé;
8. Des liens avec un réseau d'employeurs potentiels doivent être continuellement développés.

### *Les personnes en situation de handicap sont encore confrontées à de multiples discriminations et leur participation au marché de l'emploi reste faible.*

Les exemples cités démontrent que lorsque les soutiens appropriés sont proposés, l'insertion professionnelle peut être un succès. Pourtant, Inclusion Handicap (2017) précise

que les personnes en situation de handicap sont encore confrontées à de multiples discriminations et que leur participation au marché de l'emploi reste faible. Divers facteurs peuvent expliquer cet état de fait, par exemple les réticences des milieux économiques ainsi qu'un système de formation professionnelle peu accessible.

#### **Des réticences encore fortement marquées**

Léon a exprimé son souhait de vouloir travailler dans le domaine de l'hôtellerie ou de la restauration, il a abandonné son projet suite à de nombreuses recherches infructueuses. Cet exemple illustre les réticences des milieux économiques à employer des personnes en situation de handicap. Ce facteur constitue un frein majeur à l'insertion professionnelle (Gaurier & Michel, 2010; OMS, 2011). En effet, considérées comme moins efficaces, plus fragiles ou encore imprévisibles, les personnes ayant une DI sont perçues comme étant moins aptes à être embauchées (Louvet & Rohmer, 2010). Gaurier et Michel (2010, p. 105) relèvent également que les entreprises expriment des craintes concernant l'impact que cela pourrait avoir : « Peur que la personne différente soit source de complications, peur de son éventuel absentéisme, peur que son image « abîme » celle de l'entreprise ou vienne à indisposer le client, peur qu'elle freine le rythme, plombe la productivité, et on en passe ».

#### **Des formations professionnelles peu accessibles**

Les deux personnes interrogées n'ont pas eu accès à des formations professionnelles certifiantes. Pourtant en Suisse, de nombreuses possibilités s'offrent aux jeunes dans le domaine de la formation professionnelle. Ils ont notamment la possibilité de

s'engager dans la formation professionnelle initiale. Ce choix est plébiscité par deux tiers des jeunes suisses (SEFRI, 2016). Cette formation duale allie apprentissages théoriques (dispensés dans une école professionnelle un jour par semaine) et pratiques (intégration dans une entreprise, quatre jours par semaine). La formation peut également s'effectuer à plein temps dans une école (école des métiers), des stages en entreprise sont alors prévus. Deux niveaux de certification sont proposés :

1. Certificat fédéral de capacité (CFC) : formation initiale de trois ou quatre ans. Il s'adresse à toute personne ayant terminé sa scolarité obligatoire et permet d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'un métier.
2. Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) : formation initiale de deux ans qui s'adresse aux personnes ayant des aptitudes essentiellement pratiques (SEFRI, 2014). « La formation repose sur un mode d'apprentissage adapté ainsi que sur une didactique, des méthodes pédagogiques et des procédures de qualification spécifiques » (*Ibid.*, p. 10). L'instauration en 2004 de l'AFP vise à faciliter l'accès à une formation professionnelle pour les personnes présentant des difficultés. Pourtant INSOS (2008) rappelle qu'à ce jour la majorité des personnes en situation de handicap n'a pas accès à ce type de formation.

Suite à ces deux types de formation, un accès direct à une activité professionnelle est possible. L'orientation directe vers le monde du travail est souvent mise en avant comme qualité principale et « permet à la Suisse d'afficher l'un des taux de chômage des jeunes les plus bas d'Europe » (SEFRI, 2016, p. 14). De nombreux établissements

spécialisés proposent ces types de formation professionnelle initiale à des jeunes en situation de handicap. Une récente étude descriptive, réalisée par le biais de questionnaires, s'est intéressée à documenter les prestations d'accompagnement offertes à 40 jeunes adultes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) inscrit dans ce type de formation (Tessari Veyre, Baggioni, & Thommen, soumis). À préciser que neuf d'entre eux ont une déficience intellectuelle. La plupart des jeunes ayant participé à la recherche ne manifestent pas de troubles graves du comportement (n=34). Seules quelques difficultés sont identifiées dans le domaine du langage et de la communication, par exemple des difficultés au niveau du langage abstrait (n=14) ou de la compréhension des consignes orales (n=14). En d'autres termes, les jeunes en formation ont de faibles besoins de soutien.

***Le monde professionnel semble donc plus enclin à intégrer les personnes ayant moins de besoins de soutien.***

Ce constat est soutenu par Eckert (2015) qui précise que les adultes présentant un TSA et une DI sont employés exclusivement dans des structures protégées. Le monde professionnel semble donc plus enclin à intégrer les personnes ayant moins de besoins de soutien. Les résultats indiquent que la moitié des jeunes (n=19) poursuivent une formation dans le but d'obtenir une attestation fédérale de formation professionnelle et trois un certificat fédéral de capacité. Cinq suivent une formation non qualifiante (formation pratique INSOS ou formation interne) et treize sont inscrits dans une formation préparatoire (orienta-

tion professionnelle ou préformation). Ces données soulèvent la problématique de la transition vers le marché de l'emploi. En effet, le SEFRI (2016) indique que le taux de chômage est plus élevé chez les titulaires d'une AFP que chez les personnes ayant un CFC. L'étude montre également que les offres de formations sont peu variées et ne permettent pas toujours de répondre aux aspirations de la personne. Elles se centrent principalement sur les métiers manuels ne répondant pas toujours au profil des forces et faiblesses des personnes concernées. De nombreux soutiens sont proposés lors de la formation et notamment des stages en entreprise supervisés par un job coach. Il serait néanmoins intéressant de mieux cibler les soutiens proposés et de les individualiser.

### **Le taux de chômage est plus élevé chez les titulaires d'une AFP que chez les personnes ayant un CFC.**

#### **Conclusion**

Les personnes ayant une déficience intellectuelle interrogées expriment un vif intérêt pour une participation active au marché de l'emploi. Pourtant dans les faits, les opportunités restent rares. Aux difficultés liées à leurs particularités s'ajoutent celles rencontrées par tous les jeunes ayant un faible niveau de qualification face à des formations professionnelles et un marché de l'emploi exigeants. De nombreuses améliorations peuvent être envisagées: adaptation de la formation professionnelle et des postes de travail, création de programmes de formation continue ou encore valorisation des compétences auprès des entreprises. Ces améliorations permettront de

répondre d'une part aux aspirations exprimées par les personnes concernées et d'autre part, aux exigences légales notamment rappelées dans la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006).

#### **Références**

- Bond, G. R., Drake, R. E., & Becker, D. R. (2008). An update on randomized controlled trials of evidence-based supported employment. *Psychiatric rehabilitation journal*, 31(4), 280-290. doi: 10.2975/31.4.2008.280.290.
- Burns, T., Catty, J., Becker, T., Drake, R. E., Fioritti, A., Knapp, M., ... Wiersma, D. (2007). The effectiveness of supported employment for people with severe mental illness: a randomized controlled trial. *Lancet*, 370, 1146-1152.
- Ellenkamp, J. J., Brouwers, E. P., Embregts, P. J., Joosen, M. C., & van Weeghel, J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of occupational rehabilitation*, 26, 56-69.
- Eckert, A. (2015). *Autism Spectrum Störger in des Schweiz. Lebens situation und fachliche Begleitung*. Berne: Centre suisse de pédagogie spécialisée.
- Gaurier, B., & Michel, D. A. (2010). *Tous inclus: Réinventer la vie dans la Cité avec les personnes en situation de handicap*. Ivry-sur-Seine: Editions de l'Atelier.
- Inclusion Europe. (2009). *Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. Récupéré de [www.unapei.org/IMG/pdf/Guide\\_ReglesFacileAlire.pdf](http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf)
- Inclusion Handicap. (2017). *Rapport alternatif: Rapport de la société civile présenté à l'occasion de la première procédure de*

- rapport des Etats devant le Comité de l'ONU relatif aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de [www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file\\_fr/424/rapport\\_alternatif\\_cdph\\_inclusion\\_handicap\\_1\\_0\\_23082017\\_f.pdf?lm=1503592225](http://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_fr/424/rapport_alternatif_cdph_inclusion_handicap_1_0_23082017_f.pdf?lm=1503592225)
- INSOS (2008). *Rôle et importance des ateliers destinés à promouvoir l'intégration des personnes handicapées*. Récupéré de [www.insos.ch/assets/Downloads/broschuere-werkstaetten-insos-f.pdf](http://www.insos.ch/assets/Downloads/broschuere-werkstaetten-insos-f.pdf)
- Kilackey, E., Jackson, H.J., & McGorry, P.D. (2008). Vocational intervention in first-episode psychosis: Individual placement and support v. treatment as usual. *The British Journal of Psychiatry*, 193(2), 114-120.
- Leahy, M.J., Chan, F., Lui, J., Rosenthal, D., Tansey, T., Wehman, P., ... Sherman, S. (2014). An analysis of evidence-based best practices in the public vocational rehabilitation program: Gaps, future directions, and recommended steps to move forward. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(2), 147-163.
- Louvet, E., & Rohmer, O. (2010). Les travailleurs handicapés sont-ils perçus comme des travailleurs compétents? *La revue de psychologie du travail*, 16(1), 49-62.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de [www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyToolNo15\\_fr.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyToolNo15_fr.pdf)
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2011). *Résumé: Rapport mondial sur le handicap*. Récupéré de [www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report/fr/index.html](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report/fr/index.html)
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2016). *La formation professionnelle en Suisse: Faits et chiffres 2016*. Récupéré de [www.sbf.admin.ch/aktuell/medien/00483/01323/?lang=fr](http://www.sbf.admin.ch/aktuell/medien/00483/01323/?lang=fr)
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2014). *Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP): Guide*. Récupéré de [http://edudoc.ch/record/111221/files/Leitfaden\\_EBA\\_fr-1.pdf](http://edudoc.ch/record/111221/files/Leitfaden_EBA_fr-1.pdf)
- Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and developmental disabilities*, 50(1), 16-30.
- Soenen, S., Berckelaer Onnes, I., & Scholte, E. (2016). A comparison of support for two groups of young adults with mild intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 146-158.
- Tessari Veyre, A., Baggioni, L., & Thommen, E. (soumis). Formation professionnelle pour les jeunes avec un trouble du spectre de l'autisme en Suisse: État des lieux et recommandations. *Orientation scolaire et professionnelle*.
- Union Nationale des Associations de Parents, de Personnes Handicapées Mentales et de leurs Amis (UNAPEI) (2004). *Le salarié mental dans l'entreprise: Guide pratique en faveur du développement et de l'accompagnement de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire des personnes en situation de handicap mental*. Paris: UNAPEI.
- Union Nationale des Associations de Parents, de Personnes Handicapées Mentales et de leurs Amis (UNAPEI) (2009). *Guide pratique de l'accessibilité pour vous accompagner dans vos démarches en matière d'accessibilité en faveur des personnes en situation de handicap mental*. Récupéré de [www.unapei.org/IMG/pdf/GuidePratiqueAccessibilite.pdf](http://www.unapei.org/IMG/pdf/GuidePratiqueAccessibilite.pdf)



*Aline Tessari Veyre*  
*Haute école de travail social et*  
*de la santé, EESP (HES-SO), Lausanne*  
*Département de pédagogie spécialisée,*  
*Université de Fribourg*  
*aline.tessari@eesp.ch*



*Céline Besuchet*  
*Haute école de travail social et*  
*de la santé, EESP (HES-SO), Lausanne*  
*celine.besuchet@bluewin.ch*



*Stefania Biondo*  
*Haute école de travail social et*  
*de la santé, EESP (HES-SO), Lausanne*  
*biondo.stefania@gmail.com*



*Evelyne Thommen, Ph. D.*  
*Haute école de travail social et*  
*de la santé, EESP (HES-SO), Lausanne*  
*evelyne.thommen@eesp.ch*

Cindy Diacquenod et France Santi

## La mise en œuvre du langage facile à lire et à comprendre (FALC): enjeux, défis et perspectives

### Résumé

*Cet article débute en présentant les enjeux du langage facile à lire et à comprendre (FALC) pour favoriser la pleine participation des personnes présentant une déficience intellectuelle à tous les domaines de la société. Il vise ensuite à démystifier certaines croyances à l'égard du FALC. Puis il propose un état des lieux de sa mise en œuvre dans le contexte suisse. Finalement, il expose les défis soulevés par son application concrète et ouvre des perspectives pour renforcer son implémentation.*

### Zusammenfassung

*Ausgangspunkt des vorliegenden Artikels sind die Herausforderungen der Leichten Sprache (im Text FALC, langage facile à lire et à comprendre), welche die vollständige Teilhabe von Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung in allen Bereichen der Gesellschaft fördern soll. Nach der Klärung von gewissen Vorstellungen bezüglich der Leichten Sprache präsentiert der Artikel eine Bestandsaufnahme ihrer Umsetzung im schweizerischen Kontext. Darauf folgt die Diskussion der Fragen, welche die konkrete Umsetzung aufwirft, sowie der Perspektiven für eine Verbesserung der Implementierung.*

### Élément clé pour la participation

Le langage facile à lire et à comprendre (FALC) (Inclusion Europe, 2009a) s'inscrit dans le contexte international en faveur de la pleine participation des personnes en situation de handicap à tous les domaines de la société. Dans cette perspective, la question de l'accessibilité représente un enjeu majeur. La Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (2006) désigne explicitement la responsabilité des organisations et des services publics et privés d'assurer aux personnes en situation de handicap, sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à l'information et à la communication (article 9) et de fournir des informations sous des formes accessibles et adaptées aux différents types de handicap (p. ex. : braille, communication améliorée et alternative, etc.) (article 21). Le droit à une information accessible, et par là le FALC, sont devenus une exigence centrale pour permettre aux personnes présentant une

déficience intellectuelle, sur une base égalitaire, de vivre de façon autonome et autodéterminée, d'atteindre leurs buts personnels, de développer leurs connaissances et leur potentiel ainsi que de participer activement à la société dans laquelle elles évoluent. Dans cette visée, il est essentiel d'encourager l'usage plus systématique du FALC tant au niveau des documents internes aux institutions accueillant des personnes présentant une déficience intellectuelle (p. ex. : descriptif de l'institution, contrats d'hébergement et de travail, supports pédagogiques, lettres d'information, etc.), qu'au niveau des documents destinés à un large public (p. ex. : formulaires administratifs, journaux, matériel de vote, programmes des activités culturelles et de loisirs, textes sur les droits, etc.). Il faudrait pouvoir disposer des documents « large public » dans leurs versions originales, mais aussi traduites en FALC (sur le même principe que les traductions en différentes langues).

### Les fausses croyances

Il convient ici de démystifier certaines croyances à l'égard du FALC. Premièrement, sa portée ne doit pas être envisagée seulement à travers le prisme de la déficience intellectuelle. Il peut en effet être profitable à d'autres publics rencontrant eux aussi d'importantes difficultés pour lire et/ou comprendre l'information écrite, comme les personnes ayant une dyslexie ou un trouble du spectre de l'autisme, les personnes de langue étrangère, malentendantes, âgées ou encore les jeunes enfants (Gangloff, 2015 ; Tronbacke, 1999). Un texte en FALC signifie qu'il a été conçu ou adapté spécifiquement afin qu'il soit facile à lire et à comprendre pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, mais peut aussi servir à d'autres personnes ayant des capacités réduites en littératie. Deuxièmement, transcrire un document en FALC va au-delà de la simple traduction de phrases complexes en phrases plus simples et plus courtes (cf. Santi, 2018). Il s'agit plutôt de sélectionner les messages clés du texte, de les expliquer clairement, de les structurer de manière logique et de laisser

de côté ce qui n'est pas essentiel. Troisièmement, appliquer les règles d'écriture et de mise en page du FALC n'est pas toujours suffisant pour rendre l'information accessible au public cible. Il est recommandé d'impliquer les personnes concernées lors de la création/transcription de textes (p. ex. : rédaction, choix des images, relecture) (cf. guide « N'écrivez pas pour nous sans nous ! » d'Inclusion Europe, 2009b). Cette procédure permet de s'assurer que le langage utilisé et les images sélectionnées sont en adéquation, d'une part avec le niveau de compréhension du public cible, et d'autre part avec leur âge, car un langage facile à lire et à comprendre ne doit pas être infantilisant. Par ailleurs, il est nécessaire que le document « accessibilisé » soit présenté et discuté avec les personnes concernées afin de s'assurer qu'elles comprennent et puissent utiliser l'information contenue. Mander (2013) parle du « triangle de l'accessibilité » pour rendre compte du fait qu'une personne ressource peut aider la personne présentant une déficience intellectuelle à lire et/ou comprendre le document FALC.

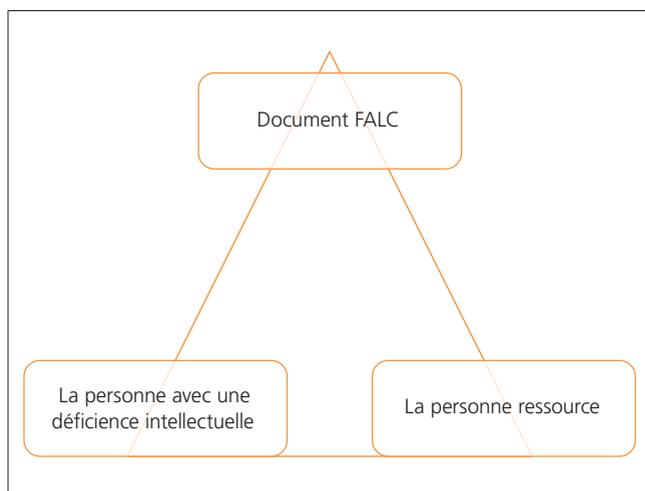


Figure 1 : Le triangle de l'accessibilité

### Mise en œuvre en Suisse

La Suisse, par rapport aux pays anglophones, scandinaves, germanophones et la France, accuse un certain retard dans la mise en œuvre du FALC (INSOS, 2016). Bien qu'ayant ratifié la CDPH de l'ONU en 2014, elle n'a pour l'heure aucune loi ou ordonnance obligeant son recours. Cependant, la Chancellerie fédérale a mis en place à l'été 2017 un groupe de travail pour concrétiser le recours au FALC au sein de l'administration fédérale. Il vise à déterminer quels sont les textes à traduire, quels sont les besoins des personnes en situation de handicap en matière d'accessibilité de l'information,

ainsi que comment et via quels supports publier les informations (cf. newsletter BFEH<sup>1</sup>).

Quelques initiatives récentes ont vu le jour afin de transcrire des textes officiels et administratifs en FALC. Le canton de Saint-Gall a été la première administration suisse à publier un texte en FALC (cf. « Rapport cantonal sur le droit des personnes handicapées »<sup>2</sup>). Le BFEH a publié en juillet 2015 la Loi sur l'égalité des personnes handicapées (LHand) et la CDPH de l'ONU en « langue facile à lire »<sup>3</sup>. Pour sa part, la FOVAHM (Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales) fait partie des institutions pionnières à intégrer et diffuser le FALC. Elle a notamment organisé en octobre 2017 une journée d'étude<sup>4</sup> au cours de laquelle ont eu lieu des ateliers de transcription de documents officiels en FALC (p. ex. : rente de l'assurance invalidité, mesures de curatelles, etc.). Finalement, la COPMA (Conférence en matière de protection des mineurs et des adultes) développe actuellement des aide-mémoire sur la protection de l'enfant et de l'adulte en FALC<sup>5</sup>.

Plusieurs bureaux de traduction en FALC ont vu le jour ces dernières années, aussi bien sous l'initiative d'organisations que de personnes privées<sup>6</sup>. Ces bureaux fournissent des prestations de transcription en FALC, de relecture et/ou de validation de

documents par les personnes concernées. Pro Infirmis Fribourg a ouvert en début 2017 le premier bureau suisse romand de ce type (« Bureau Langage Simplifié »). Une équipe de traductrices de métier, formées par la suite au FALC, assure la transcription de textes. Une coordinatrice collabore ensuite avec la FARA<sup>7</sup> pour faire relire le texte par des personnes présentant une déficience intellectuelle.

### *La Suisse, par rapport aux pays anglophones, scandinaves, germanophones et la France, accuse un certain retard dans la mise en œuvre du FALC.*

Des formations d'initiation au FALC se sont récemment développées en Suisse romande. Ce type de formation permet de découvrir et d'appliquer une méthodologie pour créer/transcrire et valider des documents en FALC. Depuis mars 2017, en collaboration avec le Département de Pédagogie Spécialisée de l'Université de Fribourg, la FOVAHM organise ses formations internes sur le FALC. La Fondation Eben-Hézer en a bénéficié et bientôt l'Institution de Lavigny bénéficiera également d'un cours d'introduction assuré par Madame France Santi (textoh!). Par ailleurs, une formation

<sup>1</sup> [www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/notre-mandat/newsletter/newsletter-novembre-2017.html](http://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/notre-mandat/newsletter/newsletter-novembre-2017.html)

<sup>2</sup> [arwolle.ch/wp-content/uploads/Kantonal-Bericht-zum-Gesetz-für-Menschen-mit-Behinderung-in-leichter-Sprache.pdf](http://arwolle.ch/wp-content/uploads/Kantonal-Bericht-zum-Gesetz-für-Menschen-mit-Behinderung-in-leichter-Sprache.pdf)

<sup>3</sup> [www.admin.ch/gov/fr/accueil/droit-federal/recherche-et-nouveautes/10-jahre-behig.html](http://www.admin.ch/gov/fr/accueil/droit-federal/recherche-et-nouveautes/10-jahre-behig.html)

<sup>4</sup> [www.fovahm.ch](http://www.fovahm.ch) > Services > Journée d'étude 2017

<sup>5</sup> [www.copma.ch/fr/publications/langage-simplifie](http://www.copma.ch/fr/publications/langage-simplifie)

<sup>6</sup> Bureau langage simplifié – Pro Infirmis Fribourg ([www.langage-simplifie.ch](http://www.langage-simplifie.ch)); Büro für Leichte Sprache – Pro Infirmis Zurich ([www.büro-leichte-sprache.ch](http://www.büro-leichte-sprache.ch)); Büro für barrierefreie Information -Leichte Sprache CH ([www.leichtesprache.ch](http://www.leichtesprache.ch)); bureau français facile textoh ! ([www.textoh.ch](http://www.textoh.ch)); Büro für Leichte Sprache -Wohnwerk Basel ([www.büro-leichte-sprache.ch](http://www.büro-leichte-sprache.ch))

<sup>7</sup> [www.textoh.ch/cours/](http://www.textoh.ch/cours/)

de trois jours est proposée par Madame Santi en partenariat avec Mesdames Kay Pastor (Atelier 1001 feuilles) et Cindy Diacquenod (Département de Pédagogie Spécialisée, UniFr). Cette formation, ouverte à tous, permet de découvrir et d'appliquer le FALC à l'écrit et à l'oral. Elle est proposée sur Fribourg à partir du printemps 2018 et le sera sur Lausanne dès l'automne 2018<sup>8</sup>.

### Les défis

Le FALC soulève un certain nombre de questions et de défis pour son application concrète. La première question est de savoir quels types d'informations il serait utile de rendre accessibles. Il est recommandé de consulter directement les personnes concernées pour déterminer ensemble leurs besoins en termes d'information et ce qui devrait être publié dans un format facile à comprendre. Une autre question soulevée est liée à l'hétérogénéité des profils du public cible : comment garantir l'accessibilité à l'information au plus grand nombre sachant que les compétences en lecture et compréhension sont variables d'une personne à l'autre ? À l'image du système adopté par le réseau Capito<sup>9</sup> et le Bureau Langage Simplifié<sup>10</sup>, il est possible de transcrire les textes en trois niveaux de difficulté (A1, A2 et B1). Ces niveaux, qui vont du plus facile à un niveau de compréhension moyen, se basent sur le cadre européen de référence pour les langues (CECR)<sup>11</sup>. Une

dernière question concerne l'implication des personnes concernées dans la création/adaptation de textes en FALC. Plusieurs éléments sont à prendre en compte pour déterminer à quelle(s) étape(s) du processus elles prendront part, dont la complexité du sujet, leur expérience en matière de FALC, ainsi que les contraintes de temps et de budget (Inclusion Europe, 2009b). Elles doivent cependant participer au minimum à l'étape de vérification du document pour attester que celui-ci est facile à comprendre.

De nombreux guides pour rédiger des informations accessibles ont vu le jour ces dernières années. En 2011, lors d'une recension des meilleures pratiques relatives à l'accessibilité de l'information, une équipe québécoise (Ruel, Kassi, Moreau, & Mbida-Mballa) a répertorié une cinquantaine de sources internationales. Plusieurs critiques peuvent cependant être portées à l'encontre de ces guides. Premièrement, leurs lignes directrices restent parfois trop générales ; il est donc difficile de savoir comment les appliquer concrètement pour rendre un texte facile à comprendre. Par exemple, le guide d'Inclusion Europe (2009a) recommande d'utiliser une ponctuation simple, sans toutefois fournir plus de détails. De plus, bien qu'une des règles majeures du FALC soit d'introduire des images, ces guides ne donnent aucune précision sur les banques de photographies ou pictogrammes existantes. Également, ils ne fournissent aucune indication sur l'emploi de tableau. Deuxièmement, il y a un manque de clarté en ce qui concerne la hiérarchie de ces recommandations et l'impact de l'application de certaines d'entre elles sur l'accessibilité du texte (Sutherland & Isherwood, 2016). Troisièmement, il n'existe pas toujours de consensus sur ces

<sup>8</sup> [www.textoh.ch/cours/](http://www.textoh.ch/cours/)

<sup>9</sup> [www.capito.eu/de/Angebote/Barrierefreie\\_Information/capito\\_Qualitaets-Standard/Guetesiegel\\_fuer\\_Leicht\\_Lesen/](http://www.capito.eu/de/Angebote/Barrierefreie_Information/capito_Qualitaets-Standard/Guetesiegel_fuer_Leicht_Lesen/)

<sup>10</sup> [www.langage-simplifie.ch](http://www.langage-simplifie.ch) > Comment nous travaillons

<sup>11</sup> [www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions](http://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions)

lignes directrices. Par exemple, certains guides recommandent de placer les images à gauche et d'autres en complément à droite du texte. Finalement, ces lignes directrices manquent de fondements empiriques et reposent principalement sur l'avis d'experts. Peu de travaux se sont intéressés à vérifier l'efficacité de ces règles d'écriture et de mise en page pour le public cible (Sutherland & Isherwood, *Ibid.*). De plus, à ce jour nous ne disposons pratiquement pas d'information sur les bénéfices et retombées des documents ayant appliqué ces règles dans la vie du public cible (p. ex. : gains en termes d'autonomie, d'autodétermination, etc.).

Écrire/transcrire un texte en FALC n'est pas simple ! Cela suppose de garder en tête toute une série de lignes directrices (suivant les guides, cela représente une cinquantaine de règles). De plus, certaines d'entre elles constituent une rupture avec notre manière habituelle d'écrire, par exemple, le fait d'utiliser toujours le même mot pour parler de la même chose, de revenir à la ligne à chaque nouvelle phrase ou d'aligner le texte à gauche. La complexité ou spécificité de certaines informations nécessiterait que des experts du domaine (p. ex. : juristes, médecins, etc.) soient associés au travail de rédaction/transcription en FALC pour permettre une clarification de l'information sans pour autant en perdre ou en diminuer le sens. Finalement, la règle qui porte spécifiquement sur l'ajout d'images pour illustrer l'information est particulièrement complexe à appliquer. Si les informations concrètes (p. ex. : personne, lieu, objet) sont facilement représentables, les concepts abstraits ou subjectifs sont quant à eux plus difficiles à illustrer. Des efforts et du temps doivent être investis lors de la création/adaptation de

documents pour trouver des photographies ou pictogrammes pertinents. Il faut parfois faire appel à des professionnels du graphisme pour créer les illustrations adéquates.

### *Il serait utile de développer des technologies et outils d'aide à la transcription en FALC.*

#### **Perspectives**

Pour favoriser davantage la mise en œuvre du FALC dans le contexte suisse, plusieurs mesures devraient être prises. Tout d'abord, le droit à une information en FALC devrait être clairement inscrit dans le cadre législatif suisse pour inciter les différents organismes publics et privés à intégrer d'office le FALC dans leur documentation et communication. Ensuite, les organisations et services chargés d'informer un public large et/ou rencontrant des difficultés de compréhension devraient soit a) mandater un bureau de langage simplifié ou b) développer leur propre équipe de traducteurs en FALC afin de rendre leurs textes accessibles (cf. notice du BFEH<sup>12</sup>). Dans tous les cas, il est nécessaire que les textes soient transcrits par des personnes formées au FALC et qui ont une bonne connaissance du public cible. Par ailleurs, il serait utile de développer des technologies et outils d'aide à la transcription en FALC. Certains pays européens s'y consacrent déjà. Par exemple, les partenaires du projet *Able to Include* ont conçu un outil de conversion de mots en pictogrammes (Text2Picto) ainsi qu'un sim-

<sup>12</sup> [www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/themes-de-l-egalite/internet-et-accessibilite/communicationnumeriqueaccessible/langue-facile-a-lire.html](http://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/bfeh/themes-de-l-egalite/internet-et-accessibilite/communicationnumeriqueaccessible/langue-facile-a-lire.html)

plificateur de texte (*Simplext*)<sup>13</sup>. *Simplext* remplace automatiquement les mots longs par des mots plus courts, il séquence les phrases trop longues et transforme les phrases passives en phrases actives. Ces outils fonctionnent cependant uniquement en anglais, espagnol et hollandais. En France, l'équipe du projet *e-Falc*<sup>14</sup> développe actuellement des applications pour encourager plus largement la diffusion du FALC. La société *Com'access* – un des partenaires du projet – a lancé en novembre 2017 *falc'able*<sup>15</sup>, le 1<sup>er</sup> dictionnaire collaboratif du langage FALC. *Falc'able* facilite la rédaction de documents en FALC grâce à des exemples de transcriptions existants. Il fonctionne sur le même principe que l'outil *Linguee*: vous saisissez un mot ou une expression dans le champ de recherche puis *Falc'able* cherche parmi les transcriptions disponibles des explications dans leur contexte. Il offre ainsi l'opportunité de constituer une base de ressources en FALC et de partager un langage FALC commun. L'équipe d'*e-FALC* prévoit également de mettre au point une application permettant de tester les documents selon les critères du FALC. Finalement, la mise en place d'un réseau suisse sur le FALC permettrait un meilleur partage des bonnes pratiques, des ressources et des outils au service du FALC.

<sup>13</sup> [able-to-include.com](http://able-to-include.com) > Products > Services

<sup>14</sup> [www.silvereco.fr/wp-content/uploads/2015/11/livre-blanc-falc.pdf](http://www.silvereco.fr/wp-content/uploads/2015/11/livre-blanc-falc.pdf)

<sup>15</sup> [livres-acces.fr/article?id\\_post=5923](http://livres-acces.fr/article?id_post=5923)

## Références

- Gangloff, D. (2015). Le langage facile à lire et à comprendre. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 44–50.
- Inclusion Europe (2009a). *L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. Récupéré de [www.unapei.org/IMG/pdf/Guide\\_ReglesFacileAlire.pdf](http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide_ReglesFacileAlire.pdf)
- Inclusion Europe (2009b). *N'écrivez pas pour nous sans nous! Impliquer les personnes handicapées intellectuelles dans l'écriture de textes faciles à lire*. Récupéré de [www.unapei.org/IMG/pdf/Guide\\_N\\_ecrivez\\_pas\\_pour\\_nous\\_sans\\_nous.pdf](http://www.unapei.org/IMG/pdf/Guide_N_ecrivez_pas_pour_nous_sans_nous.pdf)
- INSOS (2016). *Écrire en Facile à Lire. Magazine Insos*, 51. Récupéré de [www.insos.ch/assets/Downloads/Magazine-INSOS-no51-decembre-2016.pdf](http://www.insos.ch/assets/Downloads/Magazine-INSOS-no51-decembre-2016.pdf)
- Mander, C. (2013). *An Investigation of the Accessible Information Process for Adults with Learning Disabilities* (Thèse de doctorat, Université de Portsmouth). Récupéré de [https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/5948123/CM\\_final\\_Thesis\\_15\\_5\\_13.pdf](https://researchportal.port.ac.uk/portal/files/5948123/CM_final_Thesis_15_5_13.pdf)
- ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de [www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413](http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413)
- Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A. C., & Mbida-Mballa, S. L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible. Critères de lisibilité, d'intelligibilité et de langage simplifié pour soutenir la rédaction de documents destinés aux personnes ayant des compétences réduites en littératie*. Gati-neau: Pavillon du Parc. Récupéré de [www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Communication/Guide-pavillon-parc.pdf](http://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Communication/Guide-pavillon-parc.pdf)
- Santi, F. (2018). *Pour faire simple, il ne faut pas toujours faire plus court*. Récupéré de [www.textoh.ch/2018/01/22/pour-faire-simple-il-ne-faut-pas-toujours-faire-plus-court/](http://www.textoh.ch/2018/01/22/pour-faire-simple-il-ne-faut-pas-toujours-faire-plus-court/)

Sutherland, R. J., & Isherwood, T. (2016). The Evidence for Easy-Read for People With Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13, 297–310. <https://doi.org/10.1111/jppi.12201>

Tronbacke, B. I. (1999). *Directives pour les documents faciles-à-lire*. La Haye, Pays-Bas: IFLA Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires et des Bibliothèques. Récupéré de <https://archive.ifla.org/VII/s9/nd1/iflapr-59f.pdf>



*Cindy Diacquenod*

*Assistante*

*Université de Fribourg*

*Département de pédagogie spécialisée*

*Rue St-Pierre Canisius 21*

*CH-1700 Fribourg*

*cindy.diacquenod@unifr.ch*



*France Santi*

*Journaliste presse / web et spécialiste en facile à lire et à comprendre*  
*france.santi@textoh.ch*

## Impressum

**Revue suisse de pédagogie spécialisée**  
**2/2018, juin 2018, 8<sup>e</sup> année**  
**ISSN 2235-1205**

### Editeur

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

### Rédaction et production

[redaction@csps.ch](mailto:redaction@csps.ch)  
Responsable: Romain Lanners  
Coordination et rédaction: François Muheim  
Relecture: Géraldine Ayer, Mélina Salamin  
Layout: Monika Feller

### Parution

Mars, juin, septembre, décembre

### Délai rédactionnel

Pour septembre 2018: 1<sup>er</sup> juin 2018

Pour décembre 2018: 1<sup>er</sup> septembre 2018

### Annonces

[annonces@csps.ch](mailto:annonces@csps.ch)  
Délai: le 10 du mois précédent la parution  
1/1 page: CHF 660.–  
1/2 page: CHF 440.–  
1/4 page: CHF 220.–  
TVA exclue

### Tirage

500 exemplaires

### Impression

Ediprim SA, Bienne

### Abonnement annuel

Suisse: CHF 35.90 (TVA incluse)  
Etudiant en Suisse: CHF 25.15 (TVA incluse)  
Etranger: CHF 42.00

### Numéro isolé

Suisse: CHF 9.20 (TVA incluse)  
Europe: CHF 9.00 (+ CHF 4.90 port)  
Autres pays: CHF 9.00 (+ CHF 6.30 port)

### Reproduction

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

### Responsabilité

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

### Informations

[www.csps.ch/revue](http://www.csps.ch/revue)  
[csps@csps.ch](mailto:csps@csps.ch)



Amandine Kauttu

## Favoriser la participation d'élèves avec un trouble du spectre de l'autisme lors de la lecture d'albums

### Résumé

*Cet article présente une réflexion et des outils développés pour favoriser la participation et la compréhension d'élèves avec un trouble du spectre autistique lors de la lecture d'albums de littérature de jeunesse. Notre analyse de cas a pu mettre en évidence que certaines stratégies, dont la lecture partagée interactive et l'utilisation d'objets, s'avèrent pertinentes pour stimuler les interactions autour des histoires.*

### Zusammenfassung

*Der vorliegende Artikel stellt Überlegungen sowie bestehende Instrumente für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen vor, die deren Teilnahme und Verständnis bei der Lektüre von Jugendbüchern fördern. Unsere Fallanalyse zeigt auf, dass gewisse Vorgehensweisen – darunter das gemeinsame interaktive Lesen und die Verwendung von Objekten – geeignet sind, um Interaktionen rund um die gelesenen Geschichten anregen zu können.*

### Introduction

La compétence de lire et d'écrire a un impact important sur la vie sociale des personnes; c'est pourquoi cet apprentissage est l'un des enjeux majeurs de l'école. Il trouve ses fondements dès la petite enfance dans des activités développant la littéracie émergente, notamment la lecture partagée d'albums. Ainsi, l'album de jeunesse est un outil couramment utilisé dans les classes pour favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Souvent, les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme (ci-après : « avec TSA ») demandent moins qu'on lise pour eux ou semblent moins apprécier que leurs pairs typiques des moments de lecture partagée (Lanter, Freeman, & Dove, 2013). Leur cognition particulière et leurs difficultés de communication se cumulent, et rendent difficile leur attention et leur participation dans les lectures partagées telles qu'elles sont traditionnellement proposées en classe. Pour un enseignant, tout spécialisé qu'il soit, lire avec/pour un élève avec TSA peut s'avérer difficile et parfois frustrant.

Toutefois, « un enfant qui « décroche » pendant une lecture, ce n'est pas un enfant qui n'aime pas les livres, c'est un enfant qui ne prend pas plaisir à l'activité parce qu'elle ne correspond à rien pour lui, soit parce qu'il n'y voit pas d'intérêt ou n'en comprend pas le sens, soit parce que le contenu ne lui est pas accessible » (Canut & Bruneseaux-Gauthier, 2009).

Cette remarque concerne avant tout de très jeunes enfants, mais s'applique également à tous les élèves. Dans un contexte qui vise la même école *pour tous*, il est urgent de pouvoir développer les pratiques pédagogiques pour qu'elles répondent au mieux aux besoins de *tous* les élèves. Ainsi, il est important de trouver des stratégies qui permettent aux enfants avec TSA de participer activement et de maintenir leur attention pendant les activités scolaires. Cet article retrace une partie de mon expérience en classe spécialisée où je mène un atelier « histoires » hebdomadaire, en collaboration avec ma collègue logopédiste. Lors d'un travail de recherche (Master en Pédagogie spécialisée), j'ai cherché à ré-

pondre à la question: « quelles sont les pratiques efficaces pour soutenir la participation d'un élève avec TSA lors de la lecture partagée d'albums ? » L'expérience menée a notamment montré l'importance du choix de l'album ainsi que la pertinence de l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques pour permettre une meilleure participation des élèves.

Dans un premier temps, je présenterai brièvement les difficultés spécifiquement rencontrées lors des lectures partagées à un élève avec TSA. Puis, dans une deuxième partie, je décrirai les stratégies et outils utilisés avec succès dans ma classe pour enfants avec TSA: de l'analyse et de l'adaptation des albums, aux différentes stratégies de lecture interactive développées, soutenues par des objets et des pictogrammes.

### **Difficultés rencontrées lors des lectures d'albums**

Au commencement de ma démarche, j'ai cherché à relever les caractéristiques des élèves avec TSA qui peuvent gêner l'accès à la littérature de jeunesse dans des moments de lectures partagées. J'ai constaté que lorsque nous lisons une histoire à un élève avec TSA, la première difficulté à laquelle nous nous heurtons est celle de sa motivation. Souvent, en présence d'une activité différente ou inconnue, l'élève peut montrer des comportements inadaptés qui n'encouragent pas à lui proposer de la nouveauté.

Il est également difficile de capter et maintenir son attention. En effet, l'élève peine souvent à développer et maintenir une attention conjointe, c'est-à-dire à regarder où l'autre regarde: l'objet-livre, dans la situation qui nous concerne.

De plus, l'activité de lecture partagée s'appuie essentiellement sur le langage verbal. Or – lorsqu'il se développe – l'accès au langage de l'élève avec TSA ne suit pas les

étapes d'un développement ordinaire. Sa compréhension du langage oral et écrit est souvent lacunaire, et il peut montrer des difficultés de compréhension et de généralisation des concepts.

***Dans un contexte qui vise la même école pour tous, il est urgent de pouvoir développer les pratiques pédagogiques pour qu'elles répondent au mieux aux besoins de tous les élèves.***

Enfin, tout moment de lecture partagée est une situation de communication basée sur une interaction sociale. Celle-ci suppose un échange lecteur-auditeur et l'élève avec TSA n'a bien souvent pas les codes d'accès vers cette communication. Parfois, il ne sait pas commenter, décrire des événements, ou maintenir une interaction sociale autour d'un sujet particulier.

Malgré ces difficultés posées comme un préalable, l'activité de lecture partagée est un excellent support pour enseigner des compétences en littéracie à l'élève avec TSA, car elle favorise notamment le développement du langage et la compréhension de texte. Cette activité doit toutefois être adaptée pour devenir accessible. Ci-après, voici quelques pistes expérimentées dans ma classe, à travers quatre étapes-clés.

#### ***Étape 1: Choisir ou adapter les albums en les analysant***

Établir une analyse détaillée des albums permet d'en évaluer objectivement leurs forces et faiblesses. Pour réaliser une telle démarche, j'ai enrichi la grille d'analyse proposée par Canut, Bruneseaux-Gauthier et Vertalier (2012) qui développent le langage de jeunes enfants à partir d'albums. J'y ai

ajouté des éléments spécifiques aux élèves avec TSA. Partagée en plusieurs catégories, cette grille recense l'ensemble des difficultés liées au texte et aux illustrations d'un album auxquelles peut être confronté un élève avec TSA. Elle évalue notamment le niveau de langage, le lexique, les inférences, le rapport texte-images et les illustrations.

### *Les albums qui favorisent une redondance entre le texte et les illustrations seront choisis en priorité.*

À partir de cette analyse, une réécriture a été parfois réalisée pour rendre l'album plus accessible : par exemple, un texte à la première personne sera plus facilement compris s'il est modifié à la troisième personne. Parfois le déroulement de l'histoire devra être rendu plus explicite que ne le fait le texte, et l'enseignant rajoutera dans le texte des liens entre les actions des personnages.

Pour favoriser la participation des élèves, il est possible de choisir ou d'adapter le livre pour qu'une ritournelle apparaisse régulièrement dans l'histoire : c'est le cas de nom-

breux albums à structure « en randonnée ». L'élève peut mémoriser cette ritournelle et participer en la chantant ou en la complétant : « Je soufflerai sur ta maison et ta maison... s'envolera ! »

L'analyse préalable permet également de relever quels éléments de vocabulaire pourront être soutenus par du matériel sensoriel ou des objets. Mon expérience en classe montre que les élèves maintiennent leur attention significativement plus longtemps, lorsque j'introduis des éléments sensoriels dans l'activité : des objets à manipuler, des sons, des effets visuels, des textures, etc. Les possibilités n'ont de limite que l'imagination et la créativité de l'enseignant. Par exemple, pour l'histoire des trois petits cochons, on proposera des maisons en paille et en bois qui se détruisent lorsque les élèves soufflent dessus.

En ce qui concerne l'image, l'enseignant est dépendant des illustrations proposées. Toutefois, prendre le temps d'analyser les images d'un livre lui donnera des pistes pour aider ses élèves, et parfois pour choisir les différentes versions d'une même histoire. En effet, les élèves avec TSA ont des difficultés à interpréter les illustrations : ils observent souvent les détails des images et peinent parfois à relier ces informations pour former un tout cohérent. Les images de l'album devront donc être très claires et permettre aux élèves de focaliser leur attention sur les éléments importants du récit. Les albums qui favorisent une redondance entre le texte et les illustrations seront choisis en priorité.

Ainsi, l'analyse préalable permet de définir ce qui risque de mettre en difficulté l'élève avec TSA pour anticiper les adaptations et dispositifs pédagogiques répondant à ses besoins et capacités.



Figure 1 : Le matériel utilisé pour raconter l'album des Trois Petits Cochons

### Étape 2 : Utiliser des objets pour mieux comprendre l'histoire

Pour comprendre une histoire, il faut avoir accès à la compréhension des mots qui la composent. Tout ce qui permettra de rendre « concret » l'abstrait favorisera une meilleure compréhension de l'histoire. Ainsi, les images, objets ou décors en trois dimensions permettent de suppléer aux connaissances restreintes de l'élève avec TSA (Gombert, Odier-Guedj, & Maurel, 2017). Il peut ainsi se créer plus facilement une représentation mentale de l'histoire.

J'utilise donc en classe, des objets, des marottes ou des figurines pour soutenir la compréhension et la participation des élèves (fig. 1). Les marottes sont souvent des photocopies en couleur des différents personnages du livre, complétées par des objets propres à l'album, ainsi qu'un tapis de table montrant les différents lieux où se passe l'histoire. Les objets sont utilisés lors de la lecture de l'histoire pour donner sens aux mots, grâce à l'action (p. ex. voir *concrètement* le loup descendre par la cheminée). Dans un deuxième temps, ils permettent aux élèves de raconter eux-mêmes l'histoire. En effet, par ce biais, des élèves peu ou non-verbaux peuvent participer, s'exprimer et montrer leur compréhension de l'histoire : ils agissent sur les objets et ces derniers deviennent outils d'interaction autour du livre. C'est ainsi par exemple qu'un élève a commencé par dire « toboggan ! » en lâchant le loup dans la cheminée, puis avec ma modélisation, à commenter son action en disant « le loup, il descend, cheminée ! ».

### Étape 3 : Poser des questions clés, une stratégie de lecture interactive

De nombreux auteurs s'accordent à dire que « ce n'est pas tant la lecture elle-même qui est bénéfique aux enfants, que les interac-

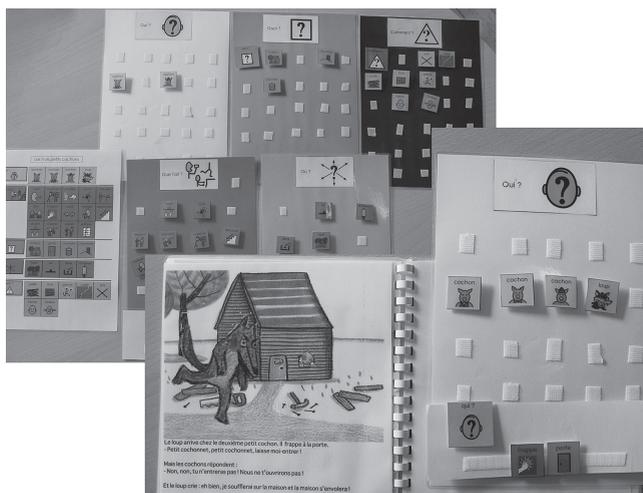


Figure 2 : La planche de communication et un exemple de questions en pictogrammes

tions qui ont lieu avant, pendant, et après la lecture » (Giasson & Vandecasteele, 2012, p. 52). C'est par les questions qu'il pose dans une lecture partagée interactive, que l'adulte guide l'enfant dans sa construction de la compréhension du récit. Une lecture interactive est « un contexte permettant à l'enfant d'être verbalement actif dans la construction des inférences au fur et à mesure que l'histoire progresse » (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez, & Darveau, 2010). Comprendre une histoire, c'est comprendre les inférences sur les buts et les raisons d'agir des personnages, leurs émotions. C'est par exemple comprendre « pourquoi le loup veut attraper les trois petits cochons ? » (Pour les manger, bien sûr, mais cela n'est jamais dit dans l'histoire !). Ainsi, dans l'atelier « histoires » de ma classe, nous prenons le temps, pendant ou après la lecture, de poser des questions et d'y répondre pour mieux comprendre. Pour soutenir la compréhension de ces questions et faciliter les réponses, une planche de communication en pictogrammes est créée pour chaque histoire (fig. 2). Les moments clés sont repé-

rés et les questions favorisant l'explicitation des inférences sont préparées d'avance sous forme de pictogrammes. Les élèves peuvent répondre grâce à diverses modalités : verbalement, en choisissant un pictogramme pour compléter une phrase, en créant une phrase en pictogrammes, ou en pointant les pictogrammes sur la planche de communication.

#### *Étape 4: Généraliser de l'histoire vers d'autres activités*

Mon expérience en classe a montré l'importance de planifier des prolongements avec des activités concrètes en lien avec l'album, pour permettre la réutilisation du vocabulaire et des situations vécues à travers les histoires. Pour que les élèves fassent les liens attendus, et généralisent leurs apprentissages, les activités de prolongement seront idéalement reliées de façon explicite à l'album étudié, et prévues dans un même moment de l'année. Et si l'on jouait au loup dans la cour après avoir lu l'histoire des trois petits cochons ?

#### **Conclusion**

Les élèves avec TSA manquent souvent de compétences pour participer pleinement aux moments de lecture partagée, notamment à cause de leurs difficultés de communication. Avec ma collègue logopédiste, nous avons cherché, proposé et ajusté notre pratique et nos outils à leurs besoins. Mettre régulièrement en œuvre ces stratégies leur a permis :

- **De soutenir leur participation:** les élèves sont sollicités tout au long de la lecture pour interagir avec le décor ou les personnages. Ils peuvent montrer leur compréhension de l'histoire en la jouant plutôt qu'en la racontant oralement; ou bien en complétant leur expression orale par des actions sur les ob-

jets. Les pictogrammes permettent aux élèves non / peu verbaux de comprendre et de répondre aux questions.

- **De soutenir leur attention et leur compréhension:** les apports sensoriels et les actions motrices sur les objets maintiennent l'attention des élèves tout au long de l'histoire. Les figurines ou les objets bougent et restent présents, contrairement au texte lu ou aux images de l'histoire. Ils renforcent la compréhension.

Les adaptations proposées ici seront aussi utiles à l'ensemble des élèves d'une classe: les aspects sensoriels apportés peuvent permettre de favoriser une première interaction avec les albums pour des élèves peu familiarisés avec ceux-ci; les objets et décors aident chacun à se représenter mentalement l'histoire et pourront servir de support à l'expression orale, dans la classe ou dans les familles, et notamment pour des élèves allophones; les stratégies d'analyse de l'album et de repérage des moments-clés serviront tout enseignant souhaitant enseigner la compréhension des inférences pendant la lecture.

Étant donné sa fréquente occurrence dans les familles et dans les classes, la lecture d'albums de littérature de jeunesse représente une situation authentique à partir de laquelle il est possible d'enseigner la littéracie. Cette activité offre un contexte flexible pour travailler sur les compétences émergentes, quels que soient les besoins particuliers des élèves. L'acquisition de ces compétences en littéracie est un enjeu majeur pour leur qualité de vie et leur participation sociale future: pouvoir comprendre et utiliser le langage, savoir lire et comprendre des textes, sont indispensables pour s'engager pleinement dans la vie sociale. Les pistes

présentées dans cet article peuvent être développées mais représentent un réel point de départ pour permettre à tous les élèves de participer pleinement dans les moments de lecture d'histoires.

### Références

- Canut, E., & Bruneseaux-Gauthier, F. (2009). De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. *Dyptique*, 17, pp. 45-72.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., & Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler: les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy: Scérén CRDP de Lorraine.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture apprentissage et difficultés*. Bruxelles: De Boeck.
- Gombert, A., Odier-Guedj, D., & Maurel, V. (2017). *Litteraction'aille*. Récupéré de <http://cerfa2.uqam.ca/litterated/article/bienvenue>
- Lanter, E., Freeman, D., & Dove, S. (2013). Procedural and Conceptual Print-Related Achievements in Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Au-*

*tism and Other Developmental Disabilities*, 28(1), 14-25.

- Makdissi, H., Boisclair, A., Blais-Bergeron, M-H., Sanchez, C., & Darveau, M. (2010). Le dialogue, moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. In H. Makdissi, A. Boisclair & P. Si-rois (Dir.), *La littératie au préscolaire, une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp.145-181). Québec: Presses de l'Université du Québec.

### Pour toute information complémentaire

- Hablot-Kauttu, A. (2017). *Une histoire? Quelle histoire! De la théorie à la pratique: propositions pour favoriser la participation d'élèves avec trouble du spectre de l'autisme lors de la lecture d'albums*. Lausanne. Disponible sur <https://doc.rero.ch/record/306161> (Le lecteur y trouvera notamment la grille d'analyse préalable des albums, p. 105)

Amandine Kauttu  
Enseignante spécialisée  
École pour enfants atteints d'autisme  
Av. de Cortot 10  
1260 Nyon  
[amandine.kauttu@  
fondation-de-vernand.ch](mailto:amandine.kauttu@fondation-de-vernand.ch)



Mélanie Cardinaux

## La transition école-métier pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : entre continuité et rupture

### Résumé

*Cet article approfondit la question de la transition entre l'école obligatoire et l'entrée en formation professionnelle pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La période de transition provoque une rupture ainsi que de nombreux changements et elle représente un réel risque de décrochage pour cette catégorie d'élèves. Afin de faciliter ce passage, il est important de les accompagner sur le plan éducatif et pédagogique en assurant une continuité dans la prise en compte des besoins spécifiques et également en développant un dispositif axé sur les changements vécus.*

### Zusammenfassung

*Der vorliegende Artikel befasst sich mit dem Übergang von der obligatorischen Schule zur Berufsbildung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Diese Phase stellt für die Jugendlichen einen Bruch dar und bringt zahlreiche Veränderungen mit sich. Sie birgt für diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern auch ein nicht zu unterschätzendes Risiko für einen Ausstieg. Um ihnen den Übergang zu erleichtern, ist es wichtig, sie in dieser Zeit in pädagogischer Hinsicht so zu begleiten, dass eine konstante Berücksichtigung ihrer besonderen Bedürfnisse sichergestellt ist und gleichzeitig Instrumente entwickelt werden, die sich an den erlebten Veränderungen orientieren.*

La transition entre l'école obligatoire et l'entrée en formation professionnelle pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) provoque une rupture (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Les nombreux changements qu'elle occasionne sont un réel risque de décrochage pour cette catégorie d'élèves. En effet, les changements de niveaux, de cycles ou encore d'établissements sont des moments très sensibles pour les jeunes avec de grandes difficultés scolaires ou en situation de handicap. C'est alors une phase qui exige la mise en place de stratégies pour s'adapter à la nouveauté (Masdonati, 2007 ; Masdonati & Massoudi, 2012).

Dans notre pratique de renfort pédagogique, nous accompagnons des élèves intégrés dans une mesure de transition 1 « régulière » qui bénéficient de mesures d'enseignement spécialisé. Nous constatons que ces élèves à BEP doivent faire face à de

nombreux changements durant cette année. En effet, ils découvrent de nouveaux lieux, de nouvelles personnes ainsi que d'autres exigences en lien avec le monde professionnel. Certains, ayant eu un parcours scolaire difficile, reprennent confiance en eux en démontrant de bonnes compétences pratiques lors des stages professionnels. Ceux-ci retrouvent aussi souvent de la motivation pour les apprentissages scolaires. Toutefois, la capacité de faire face à la complexité des changements apparus durant l'année de transition va varier d'un jeune à l'autre, car ces élèves suivent des rythmes différents, ont des besoins particuliers et mettent en place des stratégies d'adaptation diverses. Certains se montrent actifs en recherchant du soutien social, des informations sur les métiers et en développant des connaissances dans des domaines spécifiques alors que d'autres vont se montrer plus passifs. Lorsque l'élève n'arrive pas

à mobiliser des ressources efficaces, le passage « école – formation professionnelle – métier » présente un réel risque de décrochage (Mallet, 1999). En effet, durant cette phase, le jeune s'expose à un désengagement de la mesure de transition et peut avoir des conduites problématiques (repli sur soi, consommation de substances, absentéisme).

Cependant, cette étape représente aussi une occasion pour les élèves à BEP de se développer s'ils ont pu anticiper la transition, identifier les nouvelles exigences et gérer les changements en mettant en place des stratégies d'adaptation actives (Masdonati & Massoudi, 2012; Häfeli & Schellenberg, 2009).

À partir de ces constats, il paraît important de développer deux axes, entre continuité et rupture, afin de faciliter la période de transition et d'éviter un décrochage pour ces jeunes. Il s'agit, d'une part, de faciliter cette étape en assurant une continuité dans la prise en charge des besoins éducatifs particuliers. Cette continuité permet d'apporter une cohérence dans les actions éducatives tout en développant des liens entre la scolarité obligatoire, l'enseignement post-obligatoire ainsi qu'avec le monde professionnel.

D'autre part, il paraît important de favoriser un dispositif centré sur l'identification des changements (nouvelles normes, exigences et nouveau cadre d'activité). Il s'agit d'accompagner le processus de transition sur le plan pédagogique en développant un dispositif axé sur l'acquisition de connaissances théoriques et techniques en lien avec de nouvelles compétences. C'est un travail qui renforce la dimension scolaire en tissant des liens avec la pratique, notamment lors des stages professionnels.

### **Faciliter la transition en assurant une continuité dans la prise en charge des besoins éducatifs particuliers**

Dans notre pratique, nous observons la nécessité d'apporter une cohérence ainsi qu'une continuité dans les actions éducatives pour les élèves à BEP durant leur année de transition. Il paraît fondamental que ces élèves arrivent à anticiper la suite et à se projeter dans un avenir à court et moyen terme en étant accompagnés dans ce processus déjà quelques années avant la fin de leur scolarité obligatoire. Cette préparation devrait être faite avec la collaboration des parents, des enseignants et du conseiller en orientation. Il s'agit aussi d'intégrer les professionnels tels que les psychologues, les logopédistes et autres spécialistes qui suivent l'élève.

### ***L'élève a-t-il besoin de continuer à être pris en charge, et si oui, qui assure le lien, qui va se porter garant de ce passage ?***

En effet, lorsqu'il y a des thérapies spécifiques durant la scolarité, la question de la continuité doit être préparée en vue de la transition. L'élève a-t-il besoin de continuer à être pris en charge, et si oui, qui assure le lien, qui va se porter garant de ce passage ? Si non, est-ce que l'élève souhaite en parler aux futurs professionnels ? Est-ce qu'il y aura une trace du diagnostic ou du suivi dans son dossier de transition ? Est-ce qu'il aura besoin d'un document attestant de ses difficultés pour la suite de sa formation professionnelle et aura-t-il besoin d'aménagements ou de mesures de compensation des désavantages ? Ces questions devraient être réfléchies en amont et en réseau.

Pour y répondre, les familles ont besoin d'être informées sur les ressources disponibles et les adaptations possibles pour la suite. Selon les recommandations de la Conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP, 2014), l'identification des difficultés doit avoir été établie au moment où s'effectue le passage vers la formation professionnelle afin que le jeune bénéficie d'un soutien adapté et de mesures financées par l'assurance-invalidité (AI). Les enseignants ou les spécialistes concernés doivent rappeler le plus tôt possible aux parents la possibilité de déclarer leur enfant à l'AI pour établir le droit aux prestations. Durant leur formation, les élèves dont le handicap ou les difficultés d'apprentissage ont été attestés peuvent obtenir des mesures d'appui ainsi que des aménagements pour les examens.

L'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle (OCOSP) du canton de Vaud a édité un guide<sup>1</sup> à l'intention des parents d'enfants qui terminent leur scolarité et qui rencontrent d'importantes difficultés scolaires.

Il en va de même pour les professionnels qui doivent être sensibilisés au processus de transition par une connaissance des structures et en communiquant avec les personnes clés. C'est alors souvent un soulagement pour les élèves et les familles de savoir qu'il peut y avoir une continuité dans la prise en compte des besoins spécifiques.

Dans le canton de Vaud, un dossier est constitué par le case management de la transition pour les élèves qui quittent l'école

obligatoire. Cependant, et afin de rendre cette continuité possible, il nous paraît encore important de mettre en place un dossier d'accompagnement de l'élève à BEP qui pourrait être partagé, avec l'accord des personnes concernées, sous forme de portfolio ou de plan de transition individualisé comme dans certains cantons. Celui-ci contiendrait les informations nécessaires (besoins, ressources, facilitateurs, difficultés et prises en charge) permettant de suivre les apprentissages et de personnaliser l'enseignement pour l'élève jusqu'à la fin de sa formation professionnelle.

Dans d'autres cas, la transition représente plutôt l'occasion de « passer à autre chose » pour l'élève à BEP et permet de mettre un terme à une scolarité difficile. En effet, certains jeunes ne souhaitent pas parler de leur passé scolaire, ils ne donnent aucune information sur leurs difficultés, sur un éventuel diagnostic ou encore sur le soutien qu'ils ont reçu. Ils peuvent ainsi sortir d'une forme de stigmatisation vécue durant leur scolarité obligatoire. Cependant, les enseignants constatent parfois tardivement que les difficultés de ces élèves doivent encore être prises en charge par des spécialistes.

Alors que dans certains cas, les élèves à BEP profitent d'une nouvelle chance lors de cette étape et se lancent dans une expérience différente, dans d'autres cas, la situation peut aussi s'aggraver si la prise en charge n'a pas été anticipée et lorsque les informations nécessaires n'ont pas été transmises.

Dès lors, comment respecter l'opportunité du changement inhérent à cette période pour les élèves tout en assurant la continuité, afin que la transition soit bénéfique et ne représente pas une fracture qui posera des problèmes par la suite ?

<sup>1</sup> Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle (Ed.) (2016). *Cap sur la formation professionnelle, guide à l'intention des parents d'enfants rencontrant d'importantes difficultés scolaires*. Vaud. Disponible sous [www.vd.ch/themes/formation/orientation/publications](http://www.vd.ch/themes/formation/orientation/publications)

### **Favoriser des dispositifs axés sur les changements dans la transition**

Il est nécessaire d'anticiper, de préparer et d'assurer la continuité dans la transition afin d'éviter un décrochage des élèves à BEP. Lorsqu'ils quittent l'école obligatoire, le vécu de la rupture reste pourtant une étape nécessaire qui peut être positive si on leur donne les moyens de la dépasser. En effet, comme l'a montré Moulin (2015), les jeunes en difficulté ont besoin d'une rupture avec leur passé, mais qui doit être accompagnée par des formateurs. Cette transition peut être accompagnée sur le plan éducatif et pédagogique en développant un dispositif qui propose des activités centrées sur l'identification des changements et sur la mise en place de projets individualisés qui articulent savoirs, savoir-être et savoir-faire. Cet accompagnement différencié semble d'autant plus important que les tensions et la compétitivité pour l'insertion augmentent à la sortie de l'école obligatoire. Plus que les autres élèves, les élèves à BEP et en situation de handicap doivent se battre pour s'intégrer et se faire une place dans le monde professionnel.

### ***Travailler sur les représentations des métiers et les projets individualisés***

La mise en place du projet professionnel prend généralement du temps, car les élèves doivent réussir à concilier une représentation de soi avec une représentation d'un environnement professionnel.

Les jeunes ayant vécu un échec scolaire ou une exclusion précoce se perçoivent souvent sans qualité et sans compétence et ils éprouvent certaines difficultés lorsqu'ils doivent formuler un projet d'avenir. En outre, ils ont de la peine à se représenter les compétences professionnelles nécessaires pour pratiquer un métier.

En effet, entrer dans une démarche d'orientation représente une démarche intellectuelle dans laquelle les intérêts des jeunes doivent être en cohérence avec la réalité du monde professionnel ainsi qu'avec les systèmes de formations possibles. Les élèves doivent alors associer une représentation de soi avec celle de l'environnement socio-professionnel, ce qui reste difficile notamment pour des jeunes présentant des problèmes relationnels ou de la personnalité. Les projections dans l'avenir peuvent rester floues, voire angoissantes, car elles n'impliquent pas seulement de passer du statut d'élève à apprenti, mais aussi d'adolescent à adulte. En effet, afin de réussir à se projeter, les élèves doivent avoir acquis une certaine maturité affective et des outils leur permettant cette projection dans l'avenir.

***Plus que les autres élèves, les élèves à BEP et en situation de handicap doivent se battre pour s'intégrer et se faire une place dans le monde professionnel.***

Dans cette perspective, le travail des enseignants spécialisés, en collaboration avec les conseillers en orientation, doit permettre aux jeunes de valoriser les savoir-faire déjà maîtrisés dans différents domaines et les mettre en lien avec leurs savoirs, par exemple en établissant un bilan de compétences. Il s'agit aussi de leur donner l'information nécessaire sur les métiers et de leur permettre de découvrir de nouvelles professions. Il est important d'associer l'élève aux recherches et à la définition de son projet en regard de ses compétences sociales, scolaires et pratiques. En effet, comme l'ont montré Ruel, Moreau et Julien-Gauthier (2015), le jeune doit être placé au cœur de

la démarche de transition et le projet se construit avec sa participation active.

En étudiant les stratégies psychosociales d'adaptation durant cette phase, Masdonati (2007) a d'ailleurs montré que le fait de développer une meilleure représentation du monde du travail, ainsi que d'être actif dans le processus de transition est une bonne stratégie d'appropriation de cette période de changement.

### ***Mettre en place et accompagner les stages professionnels***

L'expérience des stages professionnels permet de se confronter à une autre réalité et de prendre conscience de nouvelles exigences. C'est alors un processus qui peut être encadré en préparant chaque stage avec des questions, en tenant un journal de stage, en présentant des exposés et des mises en situation pour les élèves. Le travail en groupe autour des stages apporte beaucoup par l'échange d'expériences ainsi que par la confrontation des points de vue (lors de jeux de rôles, par exemple).

## ***Il est important de réfléchir aux aménagements et aux mesures de compensation possibles durant la formation professionnelle.***

Par ce biais, l'enseignant spécialisé va aider l'élève à BEP à identifier les attentes du monde professionnel en les explicitant clairement, en montrant les codes, en utilisant un langage adapté et en décrivant les attitudes professionnelles généralement attendues par les employeurs. C'est alors un travail sur les comportements et sur les compétences sociales.

### ***Renforcer la dimension scolaire et définir les besoins d'aménagement***

Même si les jeunes se destinent à une formation qui représente bien souvent l'opportunité de valoriser des compétences pratiques, il est nécessaire de ne pas perdre de vue la dimension scolaire. En effet, les jeunes à BEP doivent également se préparer à affronter une autre réalité en consolidant des bases scolaires ou en développant de nouvelles acquisitions en vue de leur projet professionnel. C'est d'ailleurs souvent en tissant des liens avec un projet concret que les apprentissages peuvent reprendre ou faire sens pour ces élèves. Il est donc important de réfléchir aux aménagements et aux mesures de compensation possibles durant la formation professionnelle (organisation de la place de travail, adaptation des tâches, aides techniques et assistance individuelle) afin que les cours ne représentent pas un obstacle à la formation. À ce sujet, le Centre Suisse de services pour la Formation professionnelle a édité un rapport sur les mesures destinées à atténuer les désavantages liés à un handicap durant la formation professionnelle (CSFO, 2013). L'accompagnement par l'enseignant spécialisé permet alors de se centrer sur les prérequis des apprentissages pour une insertion durable et de favoriser l'acquisition d'habiletés pour une participation sociale optimale.

### ***La transition pour les élèves à BEP se situe entre continuité et rupture***

Le passage entre l'école et le monde du travail reste complexe pour les élèves à BEP car une rupture avec leur passé scolaire est souvent nécessaire pour avancer dans leur projet professionnel alors que la continuité dans la prise en charge de leur situation est un facteur de réussite.

Selon plusieurs auteurs (Curchod, Doudin, & Lafortune, 2012), un système éducatif de qualité devrait permettre d'éviter les ruptures notamment lors du passage d'un niveau de formation à un autre. Charles Gardou a également montré l'importance de maintenir une continuité dans le parcours scolaire de l'élève. Il s'appuie sur l'idée « d'un continuum d'action et de pensée, qui s'oppose à la rupture et à la fragmentation » (Gardou 2009, p.123), afin de répondre à la diversité des élèves que l'école doit accueillir aujourd'hui. La transition représente effectivement un risque important de décrochage pour les élèves en difficulté. Cependant, nous avons vu que la rupture reste une étape nécessaire et complexe, mais qui peut être positive avec un accompagnement adapté. Accompagnement d'autant plus essentiel que le processus d'intégration se complexifie avec l'avancée dans le parcours scolaire puis professionnel. En effet, « l'intégration scolaire est plus aisée en école maternelle qu'à l'école élémentaire ou au collège, et elle se raréfie au lycée. L'explication est simple: plus l'élève handicapé gravit les échelons scolaires, plus la compétition scolaire s'intensifie et plus les tensions se multiplient. C'est lors du passage d'un maillon à un autre maillon du système scolaire que les inquiétudes se font les plus vives pour les parents et l'enfant. » (Zaffran, 2007, p. 17). C'est donc pour mieux passer « d'un maillon à un autre » que les élèves à BEP doivent être accompagnés, notamment dans le passage école-métier. Comme l'a rappelé le 9<sup>e</sup> Congrès suisse de pédagogie spécialisée (Muheim, 2016), l'intégration des élèves en difficulté ne s'arrête pas à la fin de la scolarité obligatoire et des soutiens lors de la transition restent nécessaires.

Dans notre pratique, nous constatons qu'il subsiste une zone de flou pour cette catégorie d'élèves. Durant cette période d'incertitude, ils ont besoin de repères clairs. Différents points peuvent être améliorés et de nouvelles pistes développées en vue de faciliter ce passage. Il s'agit notamment de planifier la transition deux ans avant la sortie de l'école obligatoire, de mettre en place des partenariats et un langage commun avec le réseau ainsi qu'avec les acteurs extérieurs (patrons), d'articuler les savoirs disciplinaires et les dispositifs et de définir un coordinateur durant cette phase qui prend le leadership afin d'assurer la continuité éducative. Il est fondamental de développer des liens et une cohésion entre le cadre scolaire et le milieu professionnel pour des jeunes en grande difficulté qui désirent s'intégrer dans le monde du travail. La nécessité de parler d'inclusion au post-obligatoire ainsi que dans le monde professionnel nous paraît aujourd'hui une question de cohérence et l'enseignement spécialisé doit encore se développer à ce niveau-là.

## Références

- Centre de services Formation professionnelle  
l'orientation professionnelle, universitaire  
et de carrière (CSFO) (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle (Rapport)*. Berne: CSFO Editions.
- Conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP) (2014). *Recommandation*, no 7. Récupéré de [www.sbbk.ch/dyn/bin/20490-22309-1-empfehlung\\_layout\\_f.pdf](http://www.sbbk.ch/dyn/bin/20490-22309-1-empfehlung_layout_f.pdf)
- Curchod, P., Doudin, P., & Lafortune, L. (2012). *Les transitions à l'école*. Québec: PUQ.
- Gardou, C. (2009). Comment penser les situations de handicap dans le processus

- de scolarisation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 44, 123-135.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. EDK: Berne.
- Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: la formation d'une anxiété sociale majeure. *Carrièreologie*, 7, 599-618.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne: Peter Lang.
- Masdonati, J., & Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In P. Curchod, P.-A. Doudin & L. Lafortune (Eds), *Les transitions à l'école* (pp. 149-177). Québec: PUQ.
- Moulin, J.-P. (2015). De l'école obligatoire à la formation puis à l'insertion professionnelle, transitions ou ruptures? *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 8-14.
- Muheim, F. (2016, 9 mai). «L'intégration/inclusion scolaire: oui et après?». *Reiso*. Récupéré de [www.reiso.org/articles/themes/handicaps/438-l-integration-inclusion-scolaire-oui-et-apres](http://www.reiso.org/articles/themes/handicaps/438-l-integration-inclusion-scolaire-oui-et-apres)
- Perret-Clermont, A. N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-15.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Julien-Gauthier, F., (2015). Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité: perspectives de chercheurs québécois. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 30-36.
- Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés?* Paris: La Découverte.

Mélanie Cardinaux Friderici  
 Enseignante spécialisée en renfort  
 pédagogique de l'ECES  
 Intervenant à l'École de la Transition (EdT)  
 et coordinatrice du secteur RP EdT  
 melanie.cardinauxfriderici@  
 vd.educanet2.ch



Géraldine Ayer

## Journée de réflexion latine sur l'autisme : Quels modes d'accompagnements pour le développement et la formation des enfants avec autisme ? Présentation de pratiques cantonales

### Résumé

*Depuis quelques années, la question de l'autisme préoccupe fortement les politiques et services étatiques. Suite aux résultats d'un état des lieux de l'autisme en Suisse latine, pour lequel le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) et l'École d'études sociales et pédagogiques (EESP) ont été mandatés, la Conférence latine de pédagogie spécialisée (CLPS) a organisé en novembre 2017 une journée de réflexion. Cet article vise à informer les acteurs concernés des pratiques cantonales existantes.*

### Zusammenfassung

*Seit einigen Jahren beschäftigen sich Politikerinnen und Politiker wie auch die Behörden verstärkt mit dem Thema Autismus. Im Zuge einer Bestandesaufnahme zu Autismus in der lateinischen Schweiz, mit der das Schweizer Zentrum für Heilpädagogik (SZH) und die École d'études sociales et pédagogiques (EESP) in Lausanne beauftragt worden waren, organisierte die Conférence latine de pédagogie spécialisée (CLPS) im November 2017 eine Klausurtagung zu diesem Thema. Der vorliegende Artikel bietet betroffenen Akteurinnen und Akteuren eine Übersicht über aktuell in den verschiedenen Kantonen bestehende Praktiken.*

L'autisme est une thématique qui a connu ces dernières années de nombreux bouleversements : augmentation de la prévalence évaluée, modification des critères de diagnostic, prise de parole des personnes concernées, découvertes issues de la recherche, etc. Bien que l'origine de ce trouble reste encore inconnue, les recherches permettent non seulement de mieux comprendre les mécanismes en cause mais elles ont surtout mis en lumière des méthodes et interventions qui permettent d'accompagner efficacement les enfants et jeunes concernés dans le développement de leur potentiel.

Ces évolutions, cumulées aux changements organisationnels que la RPT<sup>1</sup> a entraînés en Suisse au niveau des responsabilités, notamment du transfert de l'enseignement spécialisé de la Confédération aux cantons, ont incité les politiques et les responsables administratifs à s'interroger plus en profondeur sur la situation. Depuis plusieurs mois, l'autisme est ainsi sous les feux de l'actualité. Au niveau de la Confédération, en réponse à un postulat déposé par le conseiller aux États Claude Hêche (12.3672, 2012)<sup>2</sup>, le

<sup>1</sup> La Réforme de la péréquation financière et de la répartition de tâches entre la Confédération et les cantons

<sup>2</sup> Postulat 12.3672 : [www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20123672](http://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20123672)

Conseil fédéral a adopté en 2015 un rapport d'analyse présentant la situation de l'autisme dans les domaines de la détection, de la prise en charge et du soutien aux parents et proposant des recommandations (OFAS, 2015). Impliquant plusieurs acteurs aux niveaux fédéral et cantonal et nécessitant une coordination à différents niveaux, celles-ci sont en cours d'examen au sein d'un groupe de travail.

### *Il existe en Suisse romande des exemples de bonnes pratiques montrant ce qu'il est possible de mettre en place.*

Les méthodes d'intervention précoce intensive de type comportemental développées aux États-Unis, notamment l'Applied Behavior Analysis (ABA) et l'Early Start Denver Model (ESDM), sont reconnues scientifiquement comme particulièrement efficaces et peuvent améliorer sensiblement le comportement et les capacités des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). C'est la raison pour laquelle l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) a lancé en 2014 un projet pilote avec la collaboration de cinq centres suisses spécialisés dans l'autisme<sup>3</sup>, afin d'examiner leurs méthodes d'intervention précoce intensive ainsi que leur financement. À partir de cette année, il a chargé un groupe de recherche d'évaluer l'efficacité de ces méthodes et de rassembler les preuves scientifiques attestant leurs effets. Ces deux projets partent de l'hypothèse que les progrès faits par les enfants ayant un TSA grâce à ces mesures d'inter-

vention précoce peuvent être tels qu'ils ont un impact positif réel sur leurs trajectoires de vie, en leur permettant pour certains, une intégration sociale et professionnelle qui n'aurait pas été possible autrement. Au-delà de la question du bien-être des personnes concernées se trouve également la question plus pragmatique des ressources, à savoir du retour sur investissement à long terme et de la responsabilité du financement.

C'est dans ce contexte et parallèlement aux initiatives fédérales, que les responsables de la pédagogie spécialisée des cantons latins réunis en conférence (CLPS), préoccupés par la situation des enfants et jeunes ayant un TSA, ont mandaté dès 2013 le Centre suisse de pédagogie spécialisé (CSPS) ainsi que l'École d'études sociales et pédagogiques (EESP) pour établir un état des lieux de la situation. Pour ce faire, elle a chargé le CSPS de récolter des informations sur l'organisation des cantons autour du suivi et de la scolarisation. L'EESP a été chargée de recenser les enfants connus des services et d'analyser le suivi individuel dont ils bénéficient. Elle a également assuré une veille scientifique qui a fait l'objet d'une publication (Baggioni, Veyre, & Thommen, 2017).

L'enquête livrée à la CLPS en 2016 a permis de mieux appréhender la situation. S'agissant des organisations cantonales, elle a mis notamment en lumière de très grandes différences systémiques et procédurales entre les cantons. Elle a également montré qu'il existe de nombreuses structures et mesures spécialisées de différents types, adaptées à l'organisation bien spécifique des cantons où elles se sont constituées, et pouvant prendre différentes formes. Le rôle joué dans l'accompagnement des enfants avec un TSA par les ac-

<sup>3</sup> Il s'agit des Centres d'intervention précoce en autisme de Genève (CIPA), Muttenz, Aesch, Zurich et Sorengo.

teurs du médical s'est également révélé important dans plusieurs cantons, surtout au niveau du préscolaire; plusieurs structures étant du ressort du médical, d'autres du pédagogique, d'autres encore étant à l'intersection entre les deux. S'agissant du recensement et du suivi individuel, l'EESP constate entre autres que la quantité et la qualité du soutien diffèrent selon les régions et les structures responsables. Elle mentionne qu'il existe en Suisse romande des exemples de bonnes pratiques montrant ce qu'il est possible de mettre en place.

Suite à ces constats, la CLPS a décidé d'organiser en novembre 2017 une journée de réflexion sur l'autisme. La rencontre qui a eu lieu le 17 novembre au Campus Biotech à Genève se concentrait sur la question suivante: Quels modes d'accompagnements pour le développement et la formation des enfants avec autisme? Cette prise en charge passant par une co-construction du pédagogique avec le médical, la journée a réuni des acteurs des deux domaines. L'implication des parents étant primordiale, ceux-ci étaient également représentés.

Afin d'inspirer les autres cantons et d'encourager les synergies tant entre cantons qu'entre domaines, une dizaine de pratiques cantonales sélectionnées par le comité d'organisation de la journée, qui réunissait des professionnels et experts de l'autisme, ont été présentées. Allant de la détection précoce aux transitions post-scolaires, s'adressant tant aux enfants nécessitant un soutien conséquent qu'à ceux aux besoins plus légers, ces pratiques représentent une palette large d'initiatives précieuses mises en place dans différents cantons.

## Repérage et diagnostic précoces au Tessin

Afin de pouvoir intervenir le plus tôt possible, un diagnostic précoce est nécessaire. Bien que les premiers signes pouvant alarmer l'entourage apparaissent déjà vers 18-24 mois, le diagnostic est souvent posé plus tardivement, soit vers quatre ans et plus, diminuant les chances d'une future intégration scolaire. Le canton du Tessin a donc introduit dès 2009 une procédure systématique permettant aux pédiatres de détecter les enfants ayant un TSA. Le questionnaire M-CHAT contenant 23 questions sur les habiletés sociales est rempli systématiquement par les parents lors de la consultation pédiatrique des deux ans. Si les réponses aboutissent à une suspicion, les parents sont référés au Service de neuropédiatrie de Bellinzone, en vue de poser un diagnostic précoce. La Fondation ARES (Autismo Risorsa e Sviluppo) a également développé un guide d'observation<sup>4</sup> visant à faciliter la détection précoce des enfants de zéro à trois ans. Appelé « Campanelli Verdi e Rossi » (Clochettes vertes et rouges) et décrivant des situations où le comportement de l'enfant est typique (clochette verte) ou peut être un signe d'autisme (clochette rouge), ce manuel qui s'adresse principalement aux professionnels de la petite enfance existe pour l'instant uniquement en italien, et sera, en cas d'intérêt des autres régions linguistiques, traduit en allemand et français<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> [www.angsalombardia.it/objects/all2-ares\\_scheda\\_editoriale\\_campanelli.pdf](http://www.angsalombardia.it/objects/all2-ares_scheda_editoriale_campanelli.pdf)

<sup>5</sup> Plus d'information auprès du Dipartimento Pediatria, Ospedale Regionale di Bellinzona [www.eoc.ch/Dettagli/Specialita.Ospedale-Regionale-di-Bellinzona-e-Valli---Bellinzona.4.Pediatria.18.html](http://www.eoc.ch/Dettagli/Specialita.Ospedale-Regionale-di-Bellinzona-e-Valli---Bellinzona.4.Pediatria.18.html), de la Sezione della pedagogia speciale [www4.ti.ch/decs/ds/sps/sezione](http://www4.ti.ch/decs/ds/sps/sezione) et de la Fondazione ARES [www.fondazioneares.com](http://www.fondazioneares.com)

### **Expériences d'intervention précoce intensive et guidance parentale dans le canton de Genève**

Le Centre d'intervention précoce en autisme (CIPA) à Genève est l'un des cinq centres spécialisés qui ont participé au projet pilote mené par l'OFAS. La thérapie intensive (20 heures par semaine) selon le modèle ESDM est dispensée à des enfants âgés de 12 à 48 mois durant une période allant de deux ans à deux ans et demi (Wood de Wilde, Costes, & Franchini, 2018). Les progrès des enfants au niveau de la communication, des compétences sociales, de l'imitation, du jeu, de la cognition, de la motricité et de l'autonomie, évalués et mesurés régulièrement, affichent des résultats très prometteurs. Le CIPA a également pour objectif d'offrir aux parents une guidance parentale pour l'intervention précoce. Il s'agit de rencontres une fois par semaine pendant trois mois, permettant aux parents d'acquérir des connaissances pour soutenir la démarche de l'ESDM<sup>6</sup>.

### **Accompagnement de projet TSA dans le canton du Jura**

Le canton du Jura met à disposition des enfants et jeunes de moins de 20 ans ayant un TSA ou une suspicion avérée un accompagnateur de projet TSA. Ayant comme tâche d'assurer un suivi global et de coordonner les mesures, ce dernier possède de bonnes connaissances du fonctionnement du canton ainsi que des différentes structures et offres à disposition. Il peut donc informer les familles de manière objective sur les possibilités de prise en charge existante, les accompagner dans les démarches, offrir des conseils personnalisés ou encore faire le lien

entre les établissements lors des transitions ou d'une intégration<sup>7</sup>.

### **Module 20 heures, un soutien pédagogique-éducatif pour les enseignants de l'école régulière accueillant un élève TSA dans le canton de Vaud**

La compréhension des spécificités de l'autisme est fondamentale pour offrir un soutien de qualité. Bien que pouvant parfois compter sur des professionnels spécialisés dans l'autisme, les enseignants ordinaires accueillant un élève avec un TSA interviennent souvent seuls et ont besoin de bénéficier de conseils et de soutien. Le Module 20 heures (pour 20 heures d'intervention) développé par le canton de Vaud vise à soutenir ces enseignants. Les intervenants spécialisés en autisme du module ont pour tâche de les sensibiliser à la question de l'autisme et de leur proposer des stratégies d'intervention, des outils et du matériel adapté. Le module 20 heures peut aussi se déployer dans les écoles spécialisées, les garderies et les accueils pour enfants en milieu scolaire si nécessaire<sup>8</sup>.

### **Les classes TSA et le rôle des personnes-ressources en Valais**

Le canton du Valais dispose de plusieurs centres pédagogiques spécialisés (CPS) régionaux dont deux, à Sion et Martigny, le sont dans l'autisme. Ces centres offrent, par l'intermédiaire de personnes-ressources

<sup>7</sup> Plus d'information auprès du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire : [www.jura.ch/DFCS/COSP/Orientation-scolaire-et-professionnelle-et-psychologie-scolaire-COSP.html](http://www.jura.ch/DFCS/COSP/Orientation-scolaire-et-professionnelle-et-psychologie-scolaire-COSP.html)

<sup>8</sup> Plus d'information auprès du Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation (SESAP) [www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/](http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/) et de l'École pour Enfants Atteints d'Autisme [www.lefoyer.ch/EEAA/accueilleaa.html](http://www.lefoyer.ch/EEAA/accueilleaa.html)

<sup>6</sup> Plus d'information auprès du CIPA [www.pole-autisme.ch/fr/activites-intervention-precoce](http://www.pole-autisme.ch/fr/activites-intervention-precoce)

TSA, des prestations de conseil pédagogique aux enseignants ordinaires et spécialisés, accueillant ou suivant des élèves intégrés. Ils abritent également des classes et regroupements qui mettent l'accent sur le développement des capacités de communication et des compétences sociales. Les classes TSA de niveau 1H et 2H, rassemblent au maximum 50 % du temps de présence scolaire, des élèves avec autisme qui, le reste du temps, sont généralement intégrés à l'école ordinaire. À partir de la 3H, les élèves ont la possibilité de participer à un regroupement d'une demi-journée par semaine<sup>9</sup>.

### **Modalités de scolarisation et transitions d'un mode à l'autre des élèves TSA dans le canton de Neuchâtel**

La Fondation Les Perce-Neige gère toute l'offre cantonale adressée aux élèves avec un TSA et propose plusieurs modalités de scolarisation (classes spécialisées TSA, classes spéciales non TSA, intégration en classe ordinaire avec des mesures de soutien). L'intégration doit toujours être préférée aux solutions séparatives. Pour les élèves avec TSA ne présentant pas de déficience intellectuelle, ayant de bonnes compétences langagières et pas ou peu de troubles du comportement, une intégration devrait être la norme (Thommen, Baggioni, Eckert, Tessari Veyre, & Zbinden Sapin, 2017). Le dispositif neuchâtelois montre un dispositif flexible permettant de faire évoluer l'élève vers une autre modalité plus adaptée à sa situation présente, si possible vers plus d'intégration<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Plus d'information auprès de l'Office de l'enseignement spécialisé [www.vs.ch/web/oes](http://www.vs.ch/web/oes)

<sup>10</sup> Plus d'information auprès de l'Office de l'enseignement spécialisé [www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/organisation/Pages/OES.aspx](http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/organisation/Pages/OES.aspx) et de la Fondation Les Perce-Neige: [www.perce-neige.ch/index.php/ecole-specialisee](http://www.perce-neige.ch/index.php/ecole-specialisee)

### **Scolarisation et accompagnement lors des transitions d'une structure à l'autre dans le canton de Fribourg**

Le Home-Ecole Romand (HER) de la Fondation les Buissonnets accueille dans ses classes des élèves avec TSA ayant une déficience intellectuelle. Les personnes avec un TSA ont un grand besoin de pouvoir anticiper les changements. C'est pourquoi le HER est en train de systématiser les démarches d'accueil et de départ vers une autre structure. Avant l'arrivée d'un enfant, le profil de l'élève est déterminé en se renseignant auprès des parents et des intervenants précédents. De même, lors du départ, une prise de contact est établie avec la structure suivante, en vue de transmettre les informations importantes (p. ex. outils de communication utilisés) et d'aider le jeune à se familiariser (p. ex. visites/stages dans la nouvelle structure)<sup>11</sup>.

### **Dispositif d'intervention précoce et aide à l'intégration dans l'enseignement post-obligatoire dans le canton de Vaud**

Le Centre cantonal autisme (CCA) mène ses activités en partenariat étroit avec les intervenants du domaine, notamment ceux du Service de l'Enseignement Spécialisé et de l'Appui à la Formation (SESAF). Les deux instances ont développé un dispositif d'intervention précoce qu'ils prévoient de déployer dans toutes les régions du canton d'ici à 2021. Celui-ci inclut des actions de détection et diagnostic précoces (avant l'âge de trois ans), une intervention précoce intensive de type ESDM impliquant une collaboration rapprochée avec les parents de type guidance parentale et une préparation des transitions vers l'école obligatoire, comprenant si

<sup>11</sup> Plus d'information auprès du HER [www.home-ecole-romand.ch](http://www.home-ecole-romand.ch)

nécessaire un passage dans les classes spécialisées TSA (niveaux 1H et 2H)<sup>12</sup>.

Le CCA et le SESAF ont également, en collaboration avec la Direction générale de l'enseignement postobligatoire (DGEP), élaboré un dispositif qui permet d'assurer aux élèves qui terminent leur scolarité obligatoire une continuité du soutien au postobligatoire (gymnase et enseignement professionnel). Le profil de l'élève est établi dès la 11H, en vue de transmettre les informations et de mettre en place les aménagements nécessaires à l'élève avec TSA. Les enseignants, équipes et élèves sont également sensibilisés à la question de l'autisme et à la problématique de l'élève en question<sup>13</sup>.

### Les technologies d'aide à l'adresse des enfants et jeunes TSA dans le canton de Vaud

La cellule de Coordination en Informatique Pédagogique Spécialisée (cellCIPS)<sup>14</sup> propose un modèle d'intégration des technologies d'aide en classe, par exemple en encourageant la collaboration entre les enseignants titulaires et les équipes pluridisciplinaires dans la mise en place de projets adaptés intégrant ces outils (Fisler, 2017). De nombreuses technologies d'aide s'adressent spécifiquement aux enfants et jeunes TSA (p. ex. outils de communication ou d'aide à l'apprentissage des règles sociales). Il serait très utile de mettre en réseau ces ressources au niveau romand<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Plus d'information auprès du CCA [www.chuv.ch/fr/fiches-psy/centre-cantonal-autisme-pole-dexcellence-des-troubles-du-spectre-autistique](http://www.chuv.ch/fr/fiches-psy/centre-cantonal-autisme-pole-dexcellence-des-troubles-du-spectre-autistique) et du SESAF [www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf](http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf)

<sup>13</sup> Plus d'information auprès du SESAF [www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf](http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf)

<sup>14</sup> Plus d'information auprès de la cellCIPS [www.cellcips.ch](http://www.cellcips.ch)

<sup>15</sup> Sites ressources : [www.cellcips.ch](http://www.cellcips.ch), [www.alternatic.ch](http://www.alternatic.ch), [www.applications-autisme.com](http://www.applications-autisme.com), [www.auticiel.com](http://www.auticiel.com)

### Références

- Baggioni L., Tessari Veyre, A., & Thommen, E. (2017). *Actualités sur l'autisme. Veilles scientifiques de l'Observatoire des troubles du spectre de l'autisme*. Lausanne : Éditions EESP.
- Fisler, E. (2017). Nécessité de former des personnes-ressources en technologie d'aide. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 28-34.
- Office fédéral des assurances sociales (OFAS). (2015). *Enfants et jeunes atteints d'un trouble envahissant du développement en Suisse: Rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat (12.3672) Claude Hêche « Autisme et trouble envahissant du développement. Vue d'ensemble, bilan et perspectives »* [PDF] du 10 septembre 2012. Récupéré de [www.news.admin.ch/news/message/attachments/39993.pdf](http://www.news.admin.ch/news/message/attachments/39993.pdf)
- Thommen E., Baggioni, L. Eckert, A., Tessari Veyre, A., Zbinden Sapin, V. (2017). Focus sur la scolarisation des enfants avec un TSA en Suisse. *A.N.A.E.*, 29 (150), 623-631.
- Wood de Wilde, H., Costes, A., & Franchini, M. (2018). Le Centre d'Intervention Précoce en Autisme de Genève et l'approche du Early Start Denver Model, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 8-15.



M. A. Géraldine Ayer  
Collaboratrice scientifique  
CSPS/SZH  
Speichergasse 6, 3001 Berne  
[geraldine.ayer@csps.ch](mailto:geraldine.ayer@csps.ch)

Germaine Gremaud et Aline Tessari Veyre

## Présentation d'outils pour évaluer les débuts de la communication et intervenir

### Résumé

*La force de la Matrice de Communication de Rowland est d'évaluer les premiers stades de la communication expressive en sept niveaux. Cet article complète cette matrice en regroupant les niveaux en quatre catégories : les comportements pré-intentionnels, les comportements intentionnels, les comportements communicatifs non conventionnels à conventionnels et enfin la communication symbolique. Le profil établi grâce à cette matrice donne une vue d'ensemble des compétences de communication et favorise l'élaboration d'un projet individualisé.*

### Zusammenfassung

*Die Stärke der Kommunikations-Matrix nach Rowland liegt darin, die ersten Stadien der expressiven Kommunikation auf sieben Ebenen zu evaluieren. In diesem Artikel wird die Matrix vervollständigt, indem deren Ebenen in den vier folgenden Kategorien zusammengefasst werden: das vorintentionale Verhalten, das intentionale Verhalten, das nicht-konventionelle bis konventionelle kommunikative Verhalten und schliesslich die symbolische Kommunikation. Das durch diese Matrix erstellte Profil gibt eine Übersicht über bestehende Kommunikationskompetenzen und erleichtert die Ausarbeitung eines individualisierten Projekts.*

### Introduction

La Matrice de Communication (MC) de Rowland (1990, 1996, 2004) est destinée à l'évaluation de la communication des enfants typiques âgés de 0 à 24 mois, ainsi que d'enfants et d'adultes présentant des déficiences cognitives, sensorielles et motrices, dont le langage est peu ou pas développé. Son originalité et son utilité reposent sur un répertoire de comportements répartis en sept niveaux de communication.

Cet article présente plus en détail la MC et la complète en regroupant les sept niveaux de la manière suivante : comportements pré-intentionnels et intentionnels, communication non conventionnelle à conventionnelle et enfin la communication symbolique. Le profil obtenu grâce à la MC débouche sur la pose d'objectifs d'intervention et peut donner lieu à une analyse quantitative permettant de mesurer l'évolu-

tion entre deux évaluations. Les exemples mentionnés sont issus d'expériences d'accompagnement de professionnels travaillant auprès d'enfants et d'adultes en situation de handicap (« personnes » dans la suite du texte) et d'une recherche menée auprès d'adultes présentant une déficience intellectuelle. Cette dernière a donné lieu à la publication d'un manuel de situations et de stratégies dans le but d'augmenter les opportunités de communiquer (Gremaud & Tessari Veyre, 2017).

### Présentation de la matrice de communication (MC)

La MC est un instrument en libre accès, traduit en plusieurs langues, dont le français et l'allemand, à l'intention des professionnels et des parents selon les versions<sup>1</sup>. La MC,

<sup>1</sup> Voir le site [www.communicationmatrix.org](http://www.communicationmatrix.org)

comme beaucoup d'autres grilles d'évaluation, est basée sur une approche pragmatique de la communication qui postule une continuité entre le développement prélinguistique et linguistique (Bates, Benigni, Camaioni, & Volterra, 1979; Bruner, 1983). Elle permet de détailler quatre raisons principales de communiquer: refuser ce qu'on ne veut pas (Refuser) – obtenir ce qu'on veut (Obtenir) – s'engager dans des relations sociales (Sociales) – fournir ou rechercher une information (Information). Ces quatre fonctions favorisent l'interprétation des comportements observés et l'échange entre les professionnels et les parents. La MC comprend 24 questions, échelonnées sur les sept niveaux de communication de la matrice, qui investiguent par quels comportements la personne (enfant ou adulte) exprime ces quatre fonctions. Ces 24 questions sont réparties par fonction et niveau de communication à partir duquel la compétence apparaît dans le développement (Tableau 1).

Pour chacune des quatre raisons de communiquer, une liste de comportements spécifiques au niveau est proposée en réponse aux 24 items. Les comportements exprimés sont cochés aux différents niveaux correspondant à la question. Il est possible de commencer l'évaluation à partir du niveau III, si les comportements des niveaux I et II sont surpassés.

La MC regroupe les comportements en neuf grandes catégories dont certaines sont typiques d'un niveau de communication (Tableau 2).

Dans la MC, les différents niveaux ont les caractéristiques suivantes:

- Niveaux I – II: comportements pré-intentionnels à intentionnels
- Niveau III – IV: comportements communicatifs non conventionnels à conventionnels
- Niveaux V – VII: communication symbolique aux moyens de symboles concrets, abstraits et combinaison de symboles (langage).

**Tableau 1. Répartition des 24 Items de la MC (traduit et adapté de Rowland, 2013)**

Niv.	Refuser	Obtenir	Sociales	Information
I	• Exprime l'inconfort	• Exprime le confort	• Exprime de l'intérêt pour autrui	
II	• Proteste	• Continuation d'une action • Obtient plus de quelque-chose	• Attire l'attention	
III		• Requête encore action • Requête nouvelle action	• Requête attention • Montre affection	
IV		• Requête encore objet • Faire des choix • Requête nouvel objet	• Salue les gens • Offre ou partage • Dirige l'attention	• Répond aux questions oui/non • Pose des questions
V	• Refuse – rejette quelque-chose			• Nomme des objets et des personnes
VI		• Requête objet absent	• Utilise formules de politesse	• Fait des commentaires
VII				

**Tableau 2. Neuf catégories de comportements (traduit et adapté de Rowland, 2013)**

Niv.	9 catégories de comportements				
I	Mouvements du corps	Sons précoces	Expressions faciales		
II	Mouvements du corps	Sons précoces	Expressions faciales	Visuel	
III	Mouvements du corps	Sons précoces	Expressions faciales	Visuel	Simple gestes
IV					Gestes conventionnels Vocalisations spécifiques
V					Symboles concrets
VI					Symboles abstraits
VII					Langage

Chez l'enfant typique, les caractéristiques des niveaux correspondent aux grandes étapes du développement. Seul le niveau V de la MC a été introduit comme étape intermédiaire pour les personnes ayant un handicap sévère.

Regrouper les niveaux de la MC selon leurs caractéristiques: intentionnelles, conventionnelles ou symboliques, permet de viser des objectifs d'intervention précis qui sont illustrés par quelques stratégies.

### **Comportements pré-intentionnels à intentionnels** (Niveaux I – II)

Les niveaux I et II de la MC concernent plus particulièrement des enfants et des adultes polyhandicapés, car à ces niveaux, ils n'ont pas de gestes volontaires pour communiquer. Il revient alors à l'interlocuteur (professionnel ou parent) d'attribuer une intention communicative aux comportements observés (Gremaud, 2002; Nader-Grosbois, 2014).

Au premier niveau, la MC retient trois grandes catégories de comportements (mouvements du corps, sons précoces et expressions faciales) pour exprimer le confort,

l'inconfort ou l'intérêt pour autrui. La liste des comportements exprimés met en évidence le répertoire comportemental de la personne évaluée.

Au niveau II, en plus des comportements du niveau I, le visuel apparaît, c'est-à-dire le regard orienté vers l'objet ou la personne. Au niveau II, les comportements sont exprimés intentionnellement pour agir sur autrui. L'INSERM (2016) souligne l'importance de la réceptivité de l'entourage aux comportements exprimés. L'attribution d'une intention communicative contribue à l'évolution des comportements de pré-intentionnels (niveau I) à intentionnels (niveau II) (Gremaud & Tessari Veyre, 2017). L'utilisation de stratégies en favorise l'émergence. Il s'agit par exemple d'interrompre une activité (stimulations) ou un rituel (repas), d'introduire un délai afin que la personne puisse protester ou demander que l'action continue (musique, balancements, etc.) ou obtenir plus de quelque chose (aliment durant le repas). La répétition de telles situations et la régularité de la réponse augmentent les comportements intentionnels.

La personne comprend ainsi qu'elle agit sur son interlocuteur, sans que ces comportements soient considérés comme communicatifs (Gremaud, 2002; *Ibid.*).

### **Comportements communicatifs conventionnels ou non** (Niveaux III – IV)

Le niveau III de la MC se caractérise par l'apparition de gestes volontaires. Ainsi, il est possible de commencer l'évaluation à partir de ce niveau, car les comportements des niveaux I et II sont surpassés du fait qu'ils ont évolué et sont devenus communicatifs.

L'expérience montre qu'identifier les comportements pour refuser est relativement facile et met en évidence des comportements non conventionnels comme ceux de défis ou de détresse peu acceptables socialement. Quand on évalue les moyens utilisés pour obtenir quelque chose, la difficulté réside dans la différenciation des questions de la MC : s'agit-il d'une requête d'action ou d'objet ? Dans le premier cas, la personne n'obtient rien de tangible (p. ex. ouvrir la porte); dans le deuxième cas, même si une action est nécessaire, la personne souhaite obtenir l'objet (p. ex. de l'eau). Aussi il est recommandé de relever dans quelles situations les comportements ont été observés afin de partager les informations entre les intervenants : la personne s'exprime-t-elle par des comportements conventionnels (Niveau IV) ou non (Niveau III) ? Recourt-elle à des comportements appartenant aux deux niveaux selon les situations (*Ibid.*) ?

À ce niveau, l'item de la MC « faire des choix » est parfois absent, car non sollicité, en particulier chez les adultes. Or notre recherche auprès de cette population démontre que cet objectif est source de motivation à communiquer (Tessari Veyre & Gremaud, à paraître).

Le niveau IV de la MC présente une étape cruciale vers laquelle tendre, car ces gestes conventionnels (oui/non de la tête, donner ou montrer un objet, pointer, tendre la main pour le recevoir, pour saluer, etc.) sont utilisés durant toute la vie pour accompagner la communication linguistique ou une communication alternative et améliorée (CAA). Les vocalisations ont une intonation spécifique pour refuser, demander, poser ou répondre à une question. Ce niveau est caractérisé par l'acquisition du pointage et du regard triangulaire (orienté vers l'interlocuteur et l'objet de la communication).

L'acquisition de ces comportements conventionnels rend la communication socialement acceptable. Pour en favoriser l'émergence, diverses stratégies se présentent, telles que mettre les objets convoités hors de portée, les éloigner pour favoriser l'émergence du pointage. Il s'agit également d'étayer le comportement attendu dans des situations aménagées (Gremaud & Tessari Veyre, 2017).

On observe que les interactions sociales citées dans la MC (attirer l'attention, montrer de l'affection, saluer les gens, offrir et partager, diriger l'attention sur autrui ou utiliser des formules de politesse, demander la permission) ne sont souvent pas relevées comme des actes de communication par l'entourage (*Ibid.*). Quant à la fonction de fournir ou de rechercher une information, elle apparaît au niveau IV de la MC, car elle requiert une communication conventionnelle pour y parvenir.

### **Communication symbolique**

(Niveaux V – VII)

Chez l'enfant typique, le niveau VI est caractérisé par l'apparition des premiers mots vers 12 mois (voir Gremaud, 2015 pour une présentation du développement de l'enfant

typique en lien avec la MC). Lorsque cette apparition est retardée, le niveau V de la MC constitue une étape intermédiaire comprenant l'introduction de symboles concrets : images, photos, objets représentant une activité, des onomatopées ou des gestes fonctionnels naturels (gestes effectués pour réaliser une action généralement compris de tous). L'avantage de ce niveau est de recourir à des comportements existants, utilisés par l'interlocuteur afin de soutenir ses propos. Cette stratégie consiste à étayer le comportement attendu (*Ibid.*).

Le niveau VI de la MC implique l'introduction de symboles abstraits tels que les pictogrammes et le soutien gestuel qui impliquent une formation pour se les approprier et maîtriser une approche telle que le PECS<sup>2</sup> (Frost & Bondy, 2002). Il en est de même pour l'introduction d'une téléthèse<sup>3</sup>. L'introduction de ces moyens exige de s'assurer que les apprentissages réalisés durant la scolarité se poursuivent à l'âge adulte.

Le niveau VII de la MC évalue la capacité de la personne à s'exprimer par l'utilisation de deux symboles. Que ce soit au niveau VI ou VII, la personne utilise des mots parlés tout en recourant à des comportements de niveaux III et IV ou à d'autres moyens (gestes ou pictogrammes) confirmant le postulat de Bates et al. (1979) selon lequel il existe une continuité entre geste et langage.

### Profil et évaluation quantitative

La MC comprend un profil, tableau de 80 cellules synthétisant les résultats de l'évalua-

tion, qui donne une vue d'ensemble des réponses aux 24 questions, selon la raison de communiquer et le niveau. La réponse à une question est considérée comme « maîtrisée », lorsque les comportements pour y répondre sont exprimés régulièrement et spontanément. Elle est notée comme « émergente » lorsqu'elle est initiée ou encouragée par le partenaire. Dans la MC, il n'est pas nécessaire que tous les comportements soient cochés pour que l'item soit maîtrisé.

***La validité de la MC est attestée par des professionnels et des experts qui reconnaissent sa clarté et sa pertinence.***

Dans le profil, les items surpassés (niveaux I et II) sont considérés comme maîtrisés. Pour obtenir des résultats quantitatifs, deux points sont attribués aux items maîtrisés et un aux items émergents. Ce mode de calcul met en évidence l'évolution des compétences même chez des adultes, après un an de suivi. Cependant, les résultats peuvent aussi être attribués à une meilleure observation des comportements et à l'aménagement de situations pour augmenter les opportunités de communiquer (Gremaud & Tessari Veyre, 2017).

La validité de la MC est attestée par des professionnels et des experts qui reconnaissent sa clarté et sa pertinence (Rowland, 2012). La fiabilité inter-juge pour le profil atteint les 83 % dès la première utilisation (Parker, 2009, cité dans Rowland, 2012). La MC présente également une bonne sensibilité pour mesurer les changements non seulement dans les niveaux de communication pré-linguistique, mais également dans l'utilisation de moyens de CAA (Rowland, 2012).

<sup>2</sup> PECS : Système de communication par échange d'images.

<sup>3</sup> Fondation suisse pour les téléthèses : [www.fst.ch/fr.html](http://www.fst.ch/fr.html)

### Objectifs d'intervention

Le profil de la MC permet de poser des objectifs d'intervention en visant le niveau suivant ou l'acquisition de comportements pour donner ou rechercher des informations, fonction qui apparaît au niveau IV, etc. Différentes stratégies sont utilisées pour atteindre l'objectif. Il est important de souligner que l'acquisition des comportements conventionnels demeure un objectif à poursuivre tout en introduisant des symboles concrets ou abstraits (Gremaud & Tessari Veyre, 2017).

Les observations réalisées à partir de la MC et l'analyse du profil requièrent que tous les intervenants puissent en discuter, afin d'être partie prenante des objectifs posés dans le projet individualisé. Une personne de référence est à nommer pour assurer la mise en place et le suivi du projet. Les objectifs peuvent être insérés dans toutes les activités de la vie quotidienne de la personne et s'implémenter dans des situations visant d'autres objectifs de développement. La mallette d'objectifs de Petitpierre<sup>4</sup> (2014) apporte des ressources complémentaires pour élaborer un projet individualisé.

### Conclusion

Disposer d'un outil servant à évaluer la communication et à poser des objectifs d'intervention constitue un atout pour répondre aux exigences de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) en matière de communication, quelle que soit la sévérité du handicap. La MC vient enrichir la palette des moyens à disposition. Le manuel réalisé en lien avec les items de la MC (Gremaud &

Tessari Veyre, 2017) donne des informations complémentaires et propose des pistes pour aider parents et professionnels dans l'élaboration et la mise en place d'un projet visant l'augmentation de la communication.

### Références

- Association soutien gestuel VD (2015). Récupéré de <http://soutiengestuel.ch>
- Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Frost, L., & Bondy, A. (2002). *Le Système de Communication par Echange d'Images – PECS – Manuel d'apprentissage* (2<sup>e</sup> Edition). Newark: Pyramid Educational Products.
- Gremaud, G. (2002). *Mises en place des premières conduites de communication dans des situations de stimulations sensorielles*. In G. Petitpierre (Ed.), *Enrichir les compétences* (pp. 91-107). Lucerne: Edition SPC.
- Gremaud, G. (2015). Évaluations des premiers stades de la communication. In M.-H. Izard (sous la dir. de), *Expériences en ergothérapie* 28<sup>e</sup> série. Rencontres en réadaptation, N. 21, (pp. 329 – 336). Montpellier: Suramps médical.
- Gremaud, G., & Tessari Veyre, A. (2017). *Augmenter les opportunités de communiquer. Manuel de situations et de stratégies*. Lausanne: Fondation Eben-Hézer.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) (2016). *Déficiences intellectuelles. Expertise collective*. Paris: Les éditions Inserm. Récupéré de [www.inserm.fr/thematiques/sante-publique/expertises-collectives](http://www.inserm.fr/thematiques/sante-publique/expertises-collectives)

<sup>4</sup> Pour la commander: [www.asa-handicap-mental.ch/files/311/feh-flyerbrochure-objectifs.pdf](http://www.asa-handicap-mental.ch/files/311/feh-flyerbrochure-objectifs.pdf)

Nader-Grosbois, N. (2014). *Développement cognitif et communicatif du jeune enfant: du normal au pathologique* (2<sup>e</sup> Edition). Bruxelles: De Boeck.

ONU (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Récupéré de [www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvf.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvf.pdf)

Petitpierre, G. (Ed.). (2014). *Mallette socio-pédagogique pour l'accompagnement des personnes adultes avec un polyhandicap ou un déficience intellectuelle sévère*. Lausanne: Fondation Eben-Hézer.

Rowland, C. (1990, 1996, 2004). *Matrice de communication*. Traduite par G. Gremaud et S. Paccolat. Récupéré de [www.communicationmatrix.org/Content/Translations/Matrice\\_de\\_communication.pdf](http://www.communicationmatrix.org/Content/Translations/Matrice_de_communication.pdf)

Rowland, C. (2012). *Communication Matrix: Description, Research Basis and Data*. Oregon: Health & Science University. Récupéré de [www.communicationmatrix.org/Uploads/Pdfs/CommunicationMatrixDataandResearchBasis.pdf](http://www.communicationmatrix.org/Uploads/Pdfs/CommunicationMatrixDataandResearchBasis.pdf)

Rowland, C. (2013). *Handbook: Online Communication matrix*. Récupéré de [www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/handbook.pdf](http://www.communicationmatrix.org/uploads/pdfs/handbook.pdf)



PHOTO : DANIEL BOURQUI

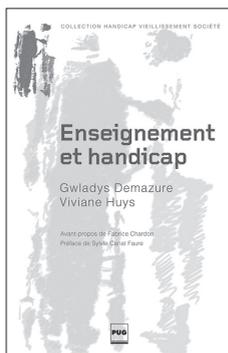
Germaine Gremaud, Ph. D.  
HES-SO, Haute école de travail social et de la santé, EESP, Lausanne  
Université de Neuchâtel  
[germaine.gremaud@bluewin.ch](mailto:germaine.gremaud@bluewin.ch)



Aline Tessari Veyre  
HES-SO, Haute école de travail social et de la santé, EESP, Lausanne  
Université de Fribourg  
[aline.tessari@eesp.ch](mailto:aline.tessari@eesp.ch)

Le manuel « Augmenter les opportunités de communiquer. Manuel de situations et de stratégies » peut être commandé auprès de la Fondation Eben-Hézer : [commande@eben-hezer.ch](mailto:commande@eben-hezer.ch)

## Livres



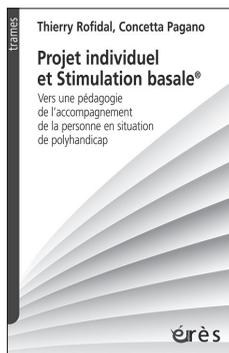
### Enseignement et handicap. Défis et réponses d'un enseignement adapté

Demazure, G. et Huys, V. (2018). Grenoble: PUG.

L'accueil à l'école des enfants en situation de handicap est aujourd'hui inscrit dans la loi. Mais faute de formation, les enseignants se sentent parfois démunis ou incompetents face à cette nouvelle mission.

Pourtant, de nombreuses innovations ont déjà été testées avec succès dans le cadre de l'éducation spécialisée, qui peuvent aisément se transposer dans le milieu ordinaire. Basé sur des solutions pédagogiques issues de l'histoire de l'éducation en France, cet ouvrage ouvre une réflexion destinée aux enseignants confrontés à la généralisation de l'accueil des enfants en situation de handicap à l'école.

Nourri de propositions concrètes, enrichi d'un index facilitant les recherches ponctuelles, il leur offre un véritable guide associant psychologie et innovation pédagogique, permettant la mise en place de techniques applicables au quotidien.

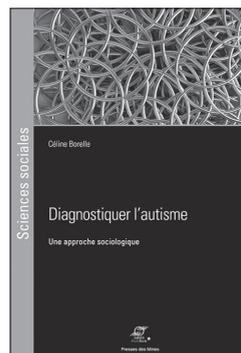


### Projet individuel et Stimulation basale®. Vers une pédagogie de l'accompagnement de la personne en situation de polyhandicap

Rofidal, T. et Pagano, C. (2018). Toulouse: Eres.

Accompagner la personne polyhandicapée au sens « basal » du terme, c'est donner du sens à ce qu'elle vit en valorisant ses compétences sensorielles, motrices, cognitives et émotionnelles, si minimes soient-elles. Cela implique un partage, une présence et une proximité physique qui requièrent le respect de l'autre et témoignent d'une proximité d'humanité. Accompagner, c'est « faire avec » la personne et non faire « à la place de ».

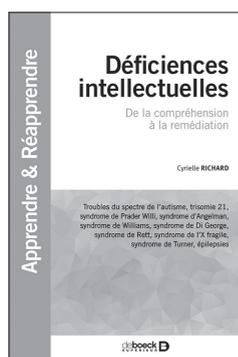
À partir de leur expérience professionnelle et institutionnelle, les auteurs proposent une réflexion qui s'appuie sur les principes pédagogiques et philosophiques de l'approche de la Stimulation basale®. Ils développent une démarche globale et transdisciplinaire du projet afin que celui-ci devienne un véritable outil d'accompagnement prenant en compte les besoins et les compétences des personnes en situation de handicap.



### Diagnostiquer l'autisme. Une approche sociologique

Borelle, C. (2017). Paris: Presses de Mines.

En matière d'autisme, l'errance diagnostique reste un phénomène très fréquent, mais aussi très éprouvant pour les personnes concernées et leurs familles. Cette question du diagnostic est devenue depuis le début des années 1990 un enjeu central à la fois pour l'activisme des parents, pour la recherche scientifique et pour l'action publique. Mais ce cadrage socio-politique ne permet pas de comprendre comment ce diagnostic est concrètement posé. Dans une approche pionnière, cet ouvrage porte précisément sur ce maillon peu étudié par les travaux existants en sociologie de la santé et montre comment ce diagnostic est produit pratiquement. La question est d'autant plus cruciale que l'autisme constitue une réalité à la fois complexe et disputée. L'analyse s'appuie sur une enquête dans un centre d'évaluation spécialisé [...] et met en évidence les différentes conceptions de l'autisme, le recours à des outils standardisés, les désaccords entre professionnels et le rôle déterminant des parents.



### Déficiences intellectuelles. De la compréhension à la prise en charge

Richard, C. (2018). Paris : De Boeck supérieur.

Cet ouvrage donne aux thérapeutes les informations essentielles sur la déficience intellectuelle et les prises en charge adaptées selon l'étiologie. Il fournit aux professionnels et aux étudiants les informations les plus récentes et les plus complètes sur la déficience intellectuelle et ses répercussions tant que le plan neuropsychologique que psychopathologique. Il fait également le tour des prises en charge validées et adaptées selon l'étiologie de la déficience : autisme, trisomie 21 et autres anomalies chromosomiques, épilepsie, maladies infectieuses.

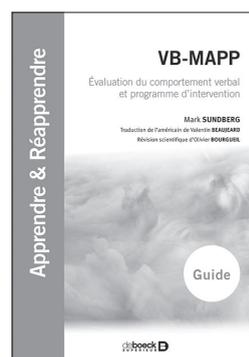
Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.



### Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive

Kohout-Diaz, M. (Ed.) (2018). Bordeaux : PUB.

L'éducation inclusive est un objet épistémologique riche et polymorphe, mais aussi un ensemble d'expériences concrètes les plus singulières et les plus inventives. Entre théories et pratiques, il peut être circonscrit de nombreuses façons [...] et cristallise des questionnements pluridisciplinaires toujours délicats pour l'école. Comment prendre en compte la spécificité de chacun dans un contexte institutionnel normatif ? Comment ne pas l'exclure en l'enfermant dans ses différences ? [...] Notre rapport personnel à la norme et à ce qui est jugé en dehors, les liens que nous établissons entre le même et l'autre, la mesure que nous prenons de ce qui est pour tous et de ce qui vaut de n'être que pour un seul ne cessent de nous interpeller au plus intime de nous-mêmes. L'ouvrage esquisse à la fois des axes d'analyses conceptuelles et suggère, sans jamais les imposer, des pistes d'action à partir de cas singuliers qui sont autant de rencontres uniques.



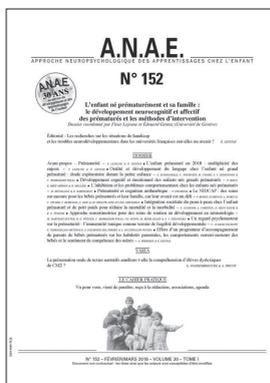
### VB-MAPP. Évaluation du comportement verbal et programme d'intervention

Sundberg, M. (2017). Paris : De Boeck supérieur.

Le VB-MAPP rassemble les procédures et la méthodologie d'enseignement de l'ABA avec l'analyse des comportements verbaux de Skinner, afin de fournir un programme d'évaluation du langage basé sur les comportements, pour tous les enfants atteints de retard de langage. Cet outil d'évaluation permet de prendre des décisions et d'établir des priorités correspondant aux besoins éducatifs spécifiques de l'enfant en fonction de ses limites et de ses forces. Sa structuration est également idéale pour suivre les progrès de l'enfant et effectuer les bilans d'étape.

## Ressources

### Revue: ANAE. La scolarité de l'enfant dyspraxique (2017, 151)



La recherche sur la dyspraxie ne fait que débiter. Beaucoup de questions sont donc encore sans réponse. Les mécanismes cérébraux qui sous-tendent les difficultés observées chez ces enfants n'ont pas été élucidés. Du point de vue des prises en charge thérapeutiques, la majorité des études échouent à mettre en évidence une efficacité avec un niveau de preuve suffisant pour valider la prescription systématique des interventions. Ce numéro décrit les difficultés rencontrées à l'école par ces enfants et la mise en place pragmatique et concrète de solutions pour faciliter leur scolarisation.

[www.anae-revue.com](http://www.anae-revue.com)

### Revue: ANAE. L'enfant né prématurément et sa famille: le développement neurocognitif et affectif des prématurés et les méthodes d'intervention (2017, 152)

On observe une augmentation significative des naissances prématurées à travers le monde et leurs potentiels effets négatifs sur le développement de l'enfant; ce phénomène est devenu une réelle question de santé publique. Ce

numéro d'ANAE fait le point sur le développement neurocognitif et affectif des prématurés et les méthodes d'intervention.

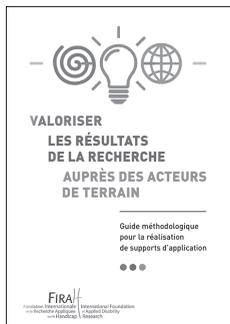
[www.anae-revue.com](http://www.anae-revue.com)

### Revue: La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation change de nom

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, revue interface entre la recherche et l'action professionnelle, devient à partir de 2018 *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*. Les quatre numéros de l'année éditoriale 2018 explorent de nouveaux thèmes, tous au cœur de l'actualité scientifique, et les préoccupations des enseignants, chercheurs, formateurs, parents, responsables d'associations, personnes ressources et professionnels de l'éducation.

<http://inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue>

### Guide: Firah (2017). Valoriser les résultats de la recherche auprès des acteurs de terrain – Guide méthodologique pour la réalisation de supports d'application.



Ce guide méthodologique, a pour objectif d'accompagner les chercheurs et acteurs de terrain dans la réalisation de supports d'application afin de renforcer l'impact social de la recherche. Plus spécifiquement,

cet ouvrage définit ce qu'est un support d'application, précise les étapes méthodologiques pour la production et la diffusion de ces derniers, et met en avant l'importance de la communication et du partenariat dans ce processus propice à l'innovation.

[www.firah.org/centre-ressources/upload/publications/guide-sa/upload\\_guide\\_ok.pdf](http://www.firah.org/centre-ressources/upload/publications/guide-sa/upload_guide_ok.pdf)

### Guide: Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R., & Godbout, M.-J. (2017). Guide pédagogique: enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle.

Ce guide pédagogique est le fruit d'une recherche collaborative qui s'est déroulée de 2014 à 2017 et comportait un volet de formation et un volet de recherche-action. Les deux démarches étaient développées à partir des nouvelles connaissances issues des champs de l'orthodidactique de la lecture et de la déficience intellectuelle (DI), mais aussi des savoirs expérimentiels des partenaires scolaires. Cette structure a permis de suivre la progression d'élèves ayant une DI légère en compréhension de lecture avec la mise à l'essai de pratiques innovantes et ciblées. DOI: 10.13140/RG.2.2.34804.24966

### Guide: Recommandations de bonnes pratiques

La Haute Autorité de Santé (HAS) émet plusieurs dossiers de recommandations. Le premier concerne les pratiques de coopération et de coordination du parcours de la personne en situation de handicap ([www.has-sante.fr/portail/jcms/c\\_2839995/fr](http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_2839995/fr)); le second le diagnostic précoce de l'autisme pour une intervention rapide et efficace ([www.has-sante.fr/portail/jcms/c\\_468812/fr](http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_468812/fr)); enfin un guide vise à améliorer le parcours de santé d'un enfant avec des troubles dys ([www.has-sante.fr/portail/jcms/c\\_2824177/fr](http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_2824177/fr)).

### Application: Blue Assist Suisse



L'App « BlueAssist » soutient les personnes en situation de handicap à s'organiser et en leur permettant de se déplacer de manière autonome sans l'accompagnement d'un éducateur. [www.blueassist.ch](http://www.blueassist.ch)

### Site Internet – Mise à jour du site « Intégration et école »

Ce site Internet, créé et maintenu par une communauté composée de nombreux acteurs de la pédagogie spécialisée suisse, présente des informations (bases légales, adresses, conseils, etc.) concernant l'intégration des enfants en situation de handicap au niveau préscolaire, ainsi qu'au niveau de l'école obligatoire et de la formation professionnelle. Elles peuvent être consultées en allemand, français et italien. <https://integrationundschule.ch/fr/>

### Impulse: nouveau label en faveur de l'intégration des personnes handicapées sur le marché du travail

Introduit à l'essai en 2013 dans le pôle économique de la Suisse du Nord-Ouest, le label *iPunkt*, décerné aux employeurs qui engagent des personnes en situation de handicap sur le marché du travail primaire, continue son développement. Son successeur, appelé *iPunkt+*, consistera à compléter les critères existants par des mesures qui visent à éliminer les obstacles et contribuent à mettre en place une culture d'entreprise inclusive, p. ex. le recrutement non discriminatoire ou la formation et la sensibilisation des cadres supérieurs. Au terme du projet, ces développements seront mis à la disposition de tous les acteurs du domaine et pourront être adaptés à leurs propres besoins. Source: Newsletter BFEH 1/2018. [www.impulse.swiss](http://www.impulse.swiss)

### RIRE: 10 principes efficaces pour mieux soutenir les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Le RIRE (Réseau d'information pour la réussite éducative – Québec) a identifié, à partir de 52 recherches, les meilleurs principes et modèles d'organisation de services éducatifs complémentaires. <http://rire.ctreq.qc.ca/2018/04/organisation-des-services-10-principes-efficaces>

### Vidéos: Troubles du spectre de l'autisme à l'adolescence: quels défis pour l'inclusion?

Neuf présentations vidéos de la journée d'étude qui s'est tenue le 17 novembre 2017 à l'Université Toulouse Jean Jaurès sur le thème de l'inclusion des adolescents avec un trouble du spectre de l'autisme sont disponibles sur Canal-U. [www.canal-u.tv](http://www.canal-u.tv) → *Chaines* → *Université Toulouse-Jean Jaurès (Toulouse II-le Mirail)* → *Journées d'études, rencontres-débats* → *Troubles du spectre de l'autisme à l'adolescence: Quels défis pour l'inclusion?*

### ARLD – Code de déontologie

L'Association Romande des Logopédistes Diplômés (ARLD) a totalement revu et modifié son code de déontologie pour s'adapter à la situation et aux défis actuels. Le document est contraignant pour tous les membres de l'Association. Il permet de ce fait de garantir une qualité des prestations. <http://arld.ch/public/commission-de-deontologie>

### ARPSEI – Normes de qualité

L'ARPSEI a publié des recommandations pour des conditions-cadre intitulées « Normes de qualité dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée ». Le respect de ces normes et de ces conditions garantit le maintien de la qualité des services proposés dans le domaine de l'éducation précoce spécialisée pour que les enfants, leur entourage et en dernier ressort la société dans sa totalité puissent en bénéficier. [www.frueherziehung.ch/downloads.html](http://www.frueherziehung.ch/downloads.html)

## Formation continue

De nombreuses offres de formations continues sur notre site !

[www.csps.ch/offres-de-cours](http://www.csps.ch/offres-de-cours)

### Juin 2018

#### Comment organiser des activités de loisirs pour les personnes avec autisme ?

23 juin 2018

Lausanne

1 jour

[www.autisme.ch](http://www.autisme.ch)

### Septembre 2018

#### Cours d'introduction Sport-handicap Polysport

1 et 2 septembre 2018

2 jours

Macolin

<https://edu.plusport.ch/fr/course/details/491/cours-dintroduction-sport-handicap-polysport/>

#### Autisme et sexualité

15 septembre 2018

1 jour

Fribourg

[www.autisme.ch](http://www.autisme.ch)

#### CAS Coordination interdisciplinaire et interprofessionnelle en maladies rares et/ou génétiques

17 septembre 2018 au 9 avril 2019

16 jours

Sion

[www.hevs.ch/fr](http://www.hevs.ch/fr)

### Octobre 2018

#### La neuroéducation : la santé du cerveau commence jeune. Grouille ou rouille !

3 octobre 2018

1 jour

Fribourg

<http://admin.unifr.ch/uniform/faces/pages/index.xhtml>

#### Gestion des troubles graves du comportement chez la personne autiste

9, 10, 11 octobre et

10/11 décembre 2018

5 jours

Lausanne

<http://www.autisme.ch>

### Novembre 2018

#### Découvrez le français facile à comprendre !

5, 6 et 20 novembre 2018

Lausanne

3 jours

[www.textoh.ch/cours/cours-3-jours-automne](http://www.textoh.ch/cours/cours-3-jours-automne)

#### Autisme et particularités sensorielles

22 novembre 2018

Neuchâtel

1 jour

[www.autisme.ch](http://www.autisme.ch)

#### Le langage SACCADE conceptuel – niveau 2

26 et 27 novembre 2018

Lausanne

2 jours

[www.autisme.ch](http://www.autisme.ch)

**OPHRIS**  
Observatoire des Pratiques sur le Handicap  
Recherche & Intervention Solitaires

**VIII<sup>e</sup> COLLOQUE INTERNATIONAL DE L'OPHRIS**

**Éducation inclusive :  
Transitions - Transformations - Routines**  
28 | 29 août 2018

Université de Genève | Valais campus | Site du Centre  
interfacultaire en droits de l'enfant, Sion, Suisse

[www.unige.ch/ophris2018](http://www.unige.ch/ophris2018)  
[ophris2018@unige.ch](mailto:ophris2018@unige.ch)

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

INSTITUT UNIVERSITAIRE  
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS  
ÉQUIPE DE RECHERCHE PACES

SSRE SGBF  
Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung  
Société suisse pour la recherche en éducation  
Helvetische Gesellschaft für Pädagogische  
Forschung / Schweizerische Gesellschaft für  
Pädagogische Forschung

HEPVS | PHVS  
Haute école pédagogique du Valais  
Pädagogische Hochschule Valais

UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

Instituts de formation : annoncez gratuitement vos formations continues sur notre site.

[www.csps.ch/annoncer-une-formation-continue](http://www.csps.ch/annoncer-une-formation-continue)

## Agenda

### Juin 2018

27 au 29 juin 2018  
Zurich, Suisse

**Congrès 2018 de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE)**

[www.sgbf2018.uzh.ch/fr.html](http://www.sgbf2018.uzh.ch/fr.html)

### Juillet 2018

5 et 6 juillet 2018  
Lille, France

**ALTER – 7<sup>e</sup> Conférence annuelle: « Transformer les pratiques et les connaissances au prisme du handicap: expériences, transmissions, formations, organisations »**

<https://alterconf2018.sciences-conf.org>

### Août 2018

28 au 30 août 2018  
Flims, Suisse

**INSOS – Congrès 2018**

[www.insos.ch/evenements/evenements-insos](http://www.insos.ch/evenements/evenements-insos)

28 et 29 août 2018  
Sion, Suisse

**VIII<sup>e</sup> Colloque international de l'OPHRIS: « Éducation inclusive: Transitions – Transformations – Routines »**

Les colloques de l'OPHRIS réunissent des experts qui, en référence à des ancrages disciplinaires et théoriques variés, inscrivent leurs travaux dans le domaine de l'enseignement, de la formation et des conditions de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, avec un intérêt particulier pour les problématiques liées à l'école dite inclusive. Afin de dynamiser le

travail scientifique, les pratiques professionnelles et les conditions d'accessibilité aux apprentissages, ils stimulent les échanges entre les terrains de la recherche, de la formation et de l'enseignement.  
[www.unige.ch/lophris2018/](http://www.unige.ch/lophris2018/)

### Septembre 2018

4 septembre 2018  
Zurich, Suisse

**Journée 2018 du Réseau Recherche en pédagogie spécialisée: « La pédagogie spécialisée à l'ère des environnements d'apprentissage numérique »**

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont utilisées de diverses manières dans le domaine de la pédagogie spécialisée. De plus en plus souvent, les moyens d'apprentissage, les mesures de soutien et les moyens auxiliaires s'appuient sur des informations qui peuvent être transposables numériquement parlant. Dans la recherche également, les TIC sont indispensables. La journée vise à lancer une réflexion autour de cette vaste thématique. Des questionnements complexes seront discutés. Par exemple: comment les TIC influencent-elles notre pensée, nos comportements ainsi que nos interactions avec les autres? Quelles nouvelles possibilités ouvrent-elles? Recèlent-elles aussi des dangers?

[www.csps.ch/reseaux/reseau-recherche-en-pedagogie-specialisee/journee-d-etude-2018](http://www.csps.ch/reseaux/reseau-recherche-en-pedagogie-specialisee/journee-d-etude-2018)

4 septembre 2018  
Bâle, Suisse

**Faculté de droit de l'Université de Bâle, BFEH et Inclusion Handicap: « Conférence sur l'égalité des personnes handicapées »**

Plus d'informations suivront

13 septembre 2018  
Lavigny, Suisse

**ABMH – Journée d'études: « Médecine et handicap: L'éthique au quotidien »**

Proches ou professionnels, nombreux sont ceux qui accompagnent les personnes en situation de handicap. Sensibiliser l'ensemble des acteurs ainsi que les personnes avec une déficience intellectuelle elles-mêmes aux aspects éthiques qui sous-tendent leurs décisions et leurs actions dans la vie quotidienne, aussi insignifiantes que celles-ci puissent paraître, tel est l'objectif de la Journée d'étude 2018 de l'association VBMB/ABMH.

[www.vbmb.ch/fr](http://www.vbmb.ch/fr)

### Novembre 2018

9 et 10 novembre 2018  
Berne, Suisse

**Autisme Suisse – 1<sup>er</sup> Congrès national sur l'autisme: « Une Vie avec l'autisme »**

Ce premier congrès national sur l'autisme abordera les domaines suivant: « enfants et adolescents », « adultes » et « famille et entourage ».

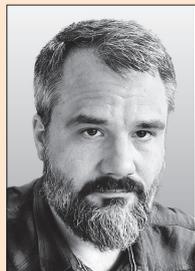
[www.congresautisme-suisse.ch](http://www.congresautisme-suisse.ch)

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

Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations: [csps@csps.ch](mailto:csps@csps.ch)

Patrick Bonvin

## École inclusive : l'hétérogénéité qui rend fou(s)



Patrick Bonvin  
Professeur HEP  
Haute école péda-  
gogique Vaud  
Avenue de Cour 33  
1014 Lausanne  
patrick.bonvin@  
hepl.ch

Les problèmes que l'école rencontre dans la réponse à l'hétérogénéité peuvent être résumés par ce sous-titre. Enseigner à une population caractérisée par une grande diversité semble exposer certains enseignants au risque de développer des symptômes somatiques allant jusqu'au burnout. Parallèlement, nombre d'élèves sont désignés comme souffrant de troubles mentaux supposant une origine organique. En somme, la folie guette l'enseignant qui ne peut exercer son métier dans de bonnes conditions, et l'élève est fou de ne pouvoir s'adapter aux exigences scolaires, comportements et performances attendus. Cette folie personnelle permet-elle au système de soigner ses malades, sans aborder le contexte qui contribue – peut-être – à l'émergence de ces folies individuelles ?

Les réponses du système scolaire à la massification et à la démocratisation des études ont été structurelles (redoublement, enseignement spécialisé séparatif, filières et groupes de niveau) et pédago-thérapeutiques (psychologie scolaire, logopédie et psychomotricité), avec l'exigence toujours plus forte de répondre aux besoins *particuliers* de chaque élève. Avec la croissance de l'hétérogénéité, des structures, des mesures et des diagnostics reconnus, l'école est amenée à répondre à cette somme de besoins individuels par des aménagements, des modifications d'objectifs et des interventions souvent pensées sur le mode individuel, avec un message implicite aux enseignants : « pour l'élève dyslexique, dysorthographique, dyscalculique, dyspraxique, souffrant d'un trouble comportemental, au-

tistique, sensoriel, moteur, obsessionnel-compulsif, anxieux, dépressif, ou de TDAH, il existe à chaque fois une brochure informative qui vous explique comment aménager votre enseignement *spécialement* pour cet élève. En sus, vous vous coordonnerez avec d'autres acteurs pour les soutiens hors et dans la classe ».

Cette approche essentiellement individuelle promeut une aide complexe et une multiplication des acteurs, dont certains se retrouvent dépouillés de leurs compétences, ce qui les mène à l'épuisement. Mais, en accord avec la vision de l'hétérogénéité comme résultante de déviations individuelles, il sera dit des enseignants en burnout qu'ils sont « fragiles » ou « incompetents », des élèves et de leurs parents, qu'ils sont « malades » ou « toxiques ». La visée inclusive, pour naïve qu'elle puisse paraître dans sa dimension idéologique, propose de renvoyer dos à dos ces deux logiques aliénantes, et de fonder la réflexion pratique sur une réponse collective primant sur l'aide individuelle. Ceci est impossible sans un changement radical de regard sur la diversité en éducation. Les outils, les ressources, les concepts existent<sup>1</sup>, mais ont peu de poids face à la subsistance de conceptions qui ne sont plus adaptées à la situation de l'institution scolaire dans la société actuelle.

<sup>1</sup> P. ex. Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (Eds.) (2016). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée

## **Annonce préalable**

# **11<sup>e</sup> Congrès suisse de pédagogie spécialisée de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)**

**Date: Mardi 27 et mercredi 28 août 2019**

**Lieu: Berne, vonRoll-Areal**

**Thème: Transformation numérique et pédagogie  
spécialisée**

De plus amples informations seront communiquées dans  
la Revue suisse de pédagogie spécialisée et sur notre site  
Internet ces prochains mois.

CSPS/SZH, Maison des cantons, Speichergasse 6, CP, CH-3001 Berne  
Tél. : +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61

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

**SZH** Stiftung Schweizer Zentrum  
für Heil- und Sonderpädagogik

**CSPS** Fondation Centre suisse  
de pédagogie spécialisée

## SZH CSPS EDITION

Les Éditions SZH/CSPS proposent une vaste collection d'ouvrages dans le domaine de la pédagogie spécialisée.

Nous offrons



des thématiques  
variées



des sujets  
d'actualité



des services  
de qualité

La **nouvelle collection** « Recherche en pédagogie spécialisée en Suisse » (ISSN 2571-6999) publie des études scientifiques qui ont été réalisées par des universités ou des hautes écoles suisses.

Nous sommes ouvert-e-s à toutes collaborations et offrons la possibilité de créer d'autres collections.

**Envie de publier ? Contactez-nous !**

 +41 (0)31 320 16 60

 [redaction@csps.ch](mailto:redaction@csps.ch)

 [www.csps.ch/editions](http://www.csps.ch/editions)