

La procédure d'évaluation standardisée (PES)

Formation des enseignants spécialisés
Ergothérapie et autisme

Sommaire

Beatrice Kronenberg Editorial	1
Tour d'horizon	2
D'une revue à l'autre	4
Thèmes 2015-2016	5

DOSSIER

Beatrice Kronenberg La procédure d'évaluation standardisée (PES) 2014	7
Géraldine Ayer Nouvelle version de la procédure d'évaluation standardisée (PES 2014): élaboration et développements	13
Judith Hollenweger Les domaines de prescription: un instrument du canton de Zurich pour l'évaluation des besoins en matière de mesures de pédagogie spécialisée	20
Floriane Dénervaud, Chantal Kuenlin, Marc Sieber et Martine Vagnières Utilisation de la PES dans la partie francophone du canton de Fribourg: une évaluation ajustée aux besoins de l'élève	27
Floriane Dénervaud, Chantal Kuenlin, Marc Sieber et Martine Vagnières Utilisation de la PES dans la partie francophone du canton de Fribourg: un changement systémique	35

VARIA

Coralie Delorme Enseigner en contexte d'intégration scolaire: trajectoires identitaires et formation des enseignants spécialisés	42
Evelyne Thommen et Emmanuelle Rossini Une intervention en ergothérapie pour les très jeunes enfants atteints d'autisme	50

TRIBUNE LIBRE

Myriam Squillaci La reproduction maîtrisée soulève des questions éthiques	64
Livres/Ressources/Formation continue/Agenda	58
Impressum	26

Editeur:

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Maison des cantons,
Speichergasse 6, Case postale, 3000 Berne 7, Tel. +41 31 320 16 60, www.csp.ch

Beatrice Kronenberg

La CIF comme remède au chaos de la tour de Babel

Dix ans après l'acceptation en votation populaire de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), nous disposons enfin de la procédure d'évaluation standardisée (PES), le plus important des trois instruments du Concordat sur la pédagogie spécialisée. La PES est assurément une étape importante du transfert des responsabilités de la pédagogie spécialisée de la Confédération aux cantons et du passage de la logique des systèmes de l'assurance sociale et de la santé à celle du système de la formation.

La PES porte en elle une particularité dont les effets se déploieront avec le temps : se basant sur la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS), elle offre un langage commun. Les spécialistes des différents domaines travaillant avec les élèves ayant besoin de mesures de pédagogie spécialisée ont souvent des difficultés à se comprendre dès lors qu'ils doivent s'asseoir à la même table et collaborer : il n'est pas rare que leurs disparités langagières mènent à des incompréhensions dignes de la tour de Babel !

Dans la CIF, l'OMS a réussi à donner une nouvelle orientation à la conception du handicap, visible dans le langage utilisé. La CIF est un complément ultérieur à la Classification statistique internationale des mala-

dies et des problèmes de santé connexes (CIM) et elle aborde le handicap sous une autre perspective. La CIM ne dit rien sur les conséquences du handicap pour l'individu : deux personnes ayant exactement le même diagnostic médical selon la CIM peuvent en effet participer à la vie sociale de manière totalement différente. En combinant la vision purement médicale de la CIM avec celle tenant compte de l'environnement dans lequel l'individu évolue, la CIF réunit l'aspect médical et l'aspect social, réduisant ainsi les incompréhensions autour du handicap. De plus, à travers la PES, la CIF pose également une base commune qui va au-delà des disparités entre régions linguistiques de la Suisse. Finalement la CIF s'applique aussi bien aux adultes qu'aux enfants. La tour de Babel n'a pas pu être achevée parce que les intéressés ne pouvaient pas se comprendre – un aspect qui, avec l'utilisation de la PES et grâce à la CIF, ne devrait plus jouer aucun rôle !

Dr. phil. Beatrice Kronenberg

Directrice

CSPS/SZH

Maison des cantons

Speichergasse 6

3000 Berne 7

beatrice.kronenberg@szh.ch



• **Fondation Cerebral et Institut
Gottlieb Duttweiler – Rapport**
**« Les personnes handicapées dans
le monde en 2035 » (2015)**



La Fondation Cerebral a demandé à l'Institut Gottlieb Duttweiler (GDI) d'étudier la manière dont les tendances sociales, technologiques et économiques pourraient modifier et améliorer le quotidien des personnes atteintes d'un handicap. L'étude aidera les milieux concernés à identifier précocement les tendances, les défis et les opportunités, à en discuter largement avec les acteurs du système de santé et à créer ainsi une base pour agir judicieusement dans le futur. La Fondation Cerebral veut ainsi pouvoir estimer de manière anticipée les futures évolutions, afin d'aider au mieux, également à l'avenir, les personnes handicapées.

www.cerebral.ch/fr/publications

• **Pro Infirmis – Rapport « La problématique 'handicap et vieillesse' » (2015)**

Dans ce rapport, Pro Infirmis présente un état des lieux concernant l'évolution démographique qui concerne également les personnes en situation de handicap. En effet l'âge moyen de la population et l'espérance de vie augmentent et cela représente un nouveau domaine de réflexion pour les institutions et les organisations spécialisées qui doivent faire face au vieillissement des per-

sonnes en situation de handicap mais aussi de leurs proches. Ce rapport présente les thèses de Pro Infirmis sur ce sujet et il peut être téléchargé sur le site de l'association.

www.proinfirmis.ch/fr → Pro Infirmis →

Contexte → Handicap et vieillesse

• **European Agency – Rapport**
« Cinq messages clés pour l'éducation inclusive – Mettre la théorie en pratique » (2014)



L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive sort un nouveau rapport. Extrait: « Parler d'éducation inclusive implique de parler des différences : comment gérer les différences dans le milieu scolaire, la classe et le programme en général ? Le débat actuel a dépassé la définition de l'inclusion et le pourquoi de sa nécessité : la question clé est désormais de savoir comment on peut y parvenir. Comment progresser au niveau national, comment mettre en œuvre les bonnes mesures politiques au niveau régional et local, comment les enseignants peuvent-ils mieux gérer les différences en classe, voici les questions clés posées pendant cette conférence. Le présent document expose les cinq messages pertinents soumis par l'Agence et débattus en groupes au cours de la conférence.

Le document peut être téléchargé gratuitement.

www.european-agency.org → Publications
→ eReports

• **Insieme, Procap, Cerebral –
Pétition « formation professionnelle
pour tous – aussi pour les jeunes
handicapés »**

Insieme Suisse, l'association Cerebral Suisse et Procap Suisse ont déposé le 12 septembre 2011 la pétition « formation professionnelle pour tous – aussi pour les jeunes handicapés » munie de 107 000 signatures. Les trois organisations demandaient au Conseil fédéral de garantir la formation professionnelle de base aux jeunes handicapés. En effet l'OFAS stipulait dans une circulaire qu'une deuxième année de formation ne sera octroyée que lorsque le futur salaire de l'apprenant laissera envisager une possible intégration dans le marché premier du travail.

Au début de l'année 2015 le Conseiller fédéral Alain Berset a répondu aux pétitionnaires que l'encouragement à la formation de tous les jeunes représente une de ses préoccupations majeures. Les pétitionnaires n'en sont pas convaincus: les chiffres d'IN-SOS montrent que le nombre d'apprentis en deuxième année a diminué depuis 2011. Ces trois associations attendent maintenant la stratégie « Développement continu de l'AI » pour prendre position.

<http://insieme.ch/fr/le-conseil-federal-sera-pris-au-mot>

• **FR – Concept de pédagogie
spécialisée**

Le Conseil d'Etat du canton de Fribourg a adopté le concept cantonal de pédagogie spécialisée le 16 mars 2015. Le concept décrit les lignes principales de l'organisation, des responsabilités, des offres et des procédures en matière de pédagogie spécialisée pour le canton de Fribourg. Il est le fruit d'un long processus de réflexion menés par 14 sous-groupes de travail. Le concept garantit le droit pour chaque enfant de pouvoir

suivre sa scolarité dans l'école de son quartier ou de son village ou de fréquenter une école spécialisée adaptée à ses besoins. Il souligne l'importance des parents ainsi que leur droit de participation aux décisions. Il détermine l'attribution et la mise en place des mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée (MAO) et des mesures d'aide renforcées (MAR). Le concept engage aussi des moyens supplémentaires: il prévoit la création de 28.58 EPT dont 14.63, déjà au budget, sont transformés en poste. Le déploiement du concept concerne, quant à lui, 196 EPT, non compris les dotations existantes déjà dans les écoles spécialisées (Source: www.fr.ch/sesam).

Pour télécharger le concept: www.csps.ch

→ Plateforme d'informations → Droit/RPT

→ Concepts cantonaux

• **France – Projet d'université
bilingue LSF / Français**

En France, moins de 10 % des étudiants sourds ont accès à des études supérieures en raison d'un manque d'enseignement adapté. Le projet « Université Abbé de l'épée » souhaite développer une université bilingue LSF / Français et pose les bases du premier établissement d'enseignement supérieur entièrement bilingue en Europe.

www.mainsdiamant.com/

nos-actions/universite

Chers lecteurs et chères lectrices,

Vous avez été nombreux à participer au sondage d'évaluation de la Revue suisse de pédagogie spécialisée. Nous vous remercions cordialement pour votre collaboration qui nous sera utile pour améliorer le contenu et la qualité de la Revue.

D'une Revue à l'autre

Un échantillon des articles parus dans
la Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik

Rolf-Dieter Stieglitz (2015): Diagnostik und Therapie der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung im Erwachsenenalter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 6–12.

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est largement répandu aussi à l'âge adulte. Selon les estimations, environ 4 à 5 % des adultes en seraient affectés. Une condition du diagnostic

est que le symptôme ait été présent déjà pendant l'enfance et qu'il ait des répercussions actuelles dans différents domaines de la vie quotidienne. Malheureusement, un très grand nombre de personnes présentant ce trouble n'a pas été diagnostiqué comme tel; c'est regrettable, car il existe des procédures permettant d'établir des diagnostics fiables et des traitements médicamenteux et psychothérapeutiques qui ont fait preuve de leur efficacité.

Olga Meier-Popa (2015): Die Gewährung von Nachteilsausgleich – eine lohnenswerte Herausforderung. Erfahrungen der Fachstelle Studium und Behinderung der Universität Zürich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 25–31

Parmi les 26 000 étudiants de l'Université de Zurich, certains souffrent d'un handicap ou d'une maladie chronique qui les désavantage. Afin de remédier à cette situation, les

hautes écoles suisses sont tenues d'engager des mesures spécifiques: il peut s'agir de mesures générales visant à garantir l'accessibilité des locaux, à proposer des cursus adaptés ou des mesures individuelles de soutien destinées à compenser les désavantages. La Fachstelle Studium und Behinderung (Bureau Etude et handicap) présente dans cet article les expériences faites avec les personnes concernées, les mesures adoptées et leur mise en œuvre.

Susanne Schnepel, Helena Krähenmann, Elisabeth Moser Opitz, Brigitte Hepberger und Christoph Ratz (2015): Integrativer Mathematikunterricht – auch für Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 4, 6–12.

Enseigner les mathématiques à des élèves qui ont une déficience intellectuelle comporte certains enjeux, en particulier dans le contexte de l'intégration scolaire. Cet article fournit les résultats de récentes études sur l'apprentissage des mathématiques par des élèves présentant un déficit léger ou moyen. Enfin, l'auteur tire des constats pour le soutien à l'intégration.

Thèmes 2015-2016

Revue suisse de pédagogie spécialisée (quatre numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
3 (septembre, octobre, novembre 2015)	2 mai 2015	Les paradoxes de l'école inclusive
4 (décembre 2015, janvier, février 2016)	2 septembre 2015	Intégration/inclusion scolaire : oui et après ? Formation et activité professionnelles
1 (mars, avril, mai 2016)	2 décembre 2015	Défis actuels pour les institutions accueillant des personnes adultes en situation de handicap
2 (juin, juillet, août 2016)	2 mars 2016	Rôles des communautés éducatives dans l'intégration scolaire

Informations 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

Lignes directrices rédactionnelles : www.csps.ch/revue

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (neuf numéros / année)

Numéro	Délai de rédaction	Dossier
7-8 (juillet-août 2015)	9 mai 2015	Menschenbild und Kunst
9 (septembre 2015)	8 juillet 2015	Rollenverständnis in der integrativen Schule
10 (octobre 2015)	8 août 2015	UN-Konvention: Teilhabe und Beteiligung
11-12 (nov.-déc. 2015)	12 septembre 2015	Integrative/inklusive Schule – und dann?

Informations 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

Lignes directrices rédactionnelles : www.szh.ch/zeitschrift

Dossier – La procédure d'évaluation standardisée (PES)



Beatrice Kronenberg

La procédure d'évaluation standardisée (PES) 2014

Résumé

La version définitive de la procédure d'évaluation standardisée (PES) est disponible depuis l'automne 2014. La PES marque un changement de paradigme, accompagné d'un transfert de responsabilités : l'enseignement spécialisé n'incombe plus à la Confédération, mais aux cantons. La contribution présente cette évolution et illustre la PES à l'aide de deux graphiques : le premier, sous forme pyramidale, indique quels sont les apprenants cible de la PES ; le second, sous forme de tableau à plusieurs niveaux, représente la mise en œuvre chronologique de la PES et sa structure hiérarchique.

Zusammenfassung

Seit Herbst 2014 liegt die definitive Version des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) vor. Das SAV ist Ausdruck eines Paradigmenwechsels, der mit der Übergabe der Verantwortung für die Sonderpädagogik vom Bund an die Kantone einhergeht. Neben der Beschreibung dieses Systemwechsels wird das SAV in zwei Grafiken veranschaulicht: erstens im Mehrebenenmodell, um die zeitliche Abfolge und die hierarchische Struktur des SAV abzubilden, zweitens in einer Pyramide, um aufzuzeigen, bei welchen Lernenden das SAV zur Anwendung kommt.

Introduction

Le 30 octobre 2014 à Bâle, la procédure d'évaluation standardisée (PES) a été avalisée à l'unanimité par l'Assemblée plénière de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP). Les cantons disposent ainsi, outre d'une terminologie¹ et de standards de qualité pour la reconnaissance des prestataires de services², d'une version définitive du troisième instrument de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Concordat sur la pédagogie spécialisée)³.

Dans cet article, nous nous proposons d'expliquer ce qu'est la PES et comment elle a vu le jour.

D'une assurance sociale et médicale à un système d'enseignement

Pendant près d'un demi-siècle, la compétence pour les questions liées à la pédagogie spécialisée revenait à l'assurance-invalidité (AI). Les enfants et adolescents assurés avaient droit à des mesures d'enseignement spécialisé s'ils correspondaient aux critères de l'AI. Celle-ci émettait alors une décision et finançait la moitié des prestations. Dans la très grande majorité des cas, les cantons s'alignaient sur la décision de l'AI et prenaient en charge l'autre moitié des frais.

Les mesures d'enseignement spécialisé (enseignement spécialisé, éducation précoce spécialisée, logopédie, psychomotricité, ainsi que l'internat et les accueils de jour) étaient définies dans l'article 19 de la Loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI).

¹ Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée (2007): www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf

² Standards de qualité des cantons pour la reconnaissance des prestataires dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007): www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/qualit_standards_f.pdf

³ Les trois instruments communs du Concordat de pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 sont définis dans l'Art. 7, al. 3. Les cantons signataires doivent inscrire ces instruments dans le droit cantonal.

Les cantons assumaient les coûts pour les enfants « non-AI », c'est-à-dire pour ceux qui répondaient en principe aux critères de l'AI pour des mesures d'aide renforcées, mais qui n'étaient pas assurés. Quant aux mesures dites « légères », dont bénéficiaient de nombreux élèves, elles étaient prises en charge par les cantons ou les communes.

En 2004, la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) a été acceptée en votation populaire par une majorité de 64 %. Dans le cadre de cette réforme, l'article 19 de la LAI a été abrogé avec effet au 1^{er} janvier 2008, tout comme l'article 73 qui régissait les subventions aux frais de construction et de fonctionnement versées aux prestataires de mesures de pédagogie spécialisée.⁴ La responsabilité de la pédagogie spécialisée passait ainsi du domaine médical et de l'assurance sociale au domaine de l'enseignement, comme c'est le cas dans tous les pays voisins. Depuis, les cantons (ou les communes) ont la charge de toutes les mesures de pédagogie spécialisée, alors que jusque-là, la Confédération assumait les mesures d'aide renforcées.

Assurance et enseignement : deux logiques différentes

Mais les dossiers ne pouvaient pas simplement passer d'un domaine à l'autre, en raison des modes de fonctionnement différents entre AI et système d'enseignement. Il a fallu procéder à des adaptations juridiques (CDIP, 2007) et développer de nouveaux outils. L'un d'eux, la Procédure d'évaluation standardisée (PES), est devenue l'instru-

ment privilégié pour déterminer le droit aux prestations. En revanche, la marge de manœuvre était mince en ce qui concerne la nature des mesures de pédagogie spécialisées. Elles furent donc reprises presque telles quelles de l'article 19 LAI pour être intégrées dans le Concordat sous l'article 4. Elles n'apparaissent plus sous le titre – quelque peu restrictif – de « mesures d'enseignement spécialisé », mais comme une « offre de base de pédagogie spécialisée ». Cette formulation plus large inclut toutes les formes de scolarisation, qu'elles soient intégratives ou séparatives. Le droit aux prestations, lui, a dû être redéfini, essentiellement en raison des différences systémiques suivantes :

- **Séparation entre les services d'évaluation, de décision et d'exécution ; suppression du choix du prestataire**
La logique d'une assurance permettait aux mêmes services de procéder à l'évaluation et à la décision, ou à l'évaluation et à l'exécution des mesures. Le prestataire pouvait être choisi librement. Ce n'est plus le cas dans le système d'enseignement.
- **Mécanismes de financement différents**
Le financement de l'enseignement repose sur d'autres principes que celui de l'AI. Les coûts de l'école obligatoire sont incorporés dans les budgets des départements cantonaux de l'instruction publique, alors que les dépenses liées aux cas d'assurance n'ont pas de limite supérieure.
- **« Diagnostic » versus « besoin éducatif particulier » comme déclencheur de mesures spécialisées**
Dans le cadre de l'AI, un diagnostic médical suffisait à motiver la mise en place de

⁴ Les articles 15 à 18 de LAI concernant les mesures professionnelles n'ont pas été cantonalisés. Il en résulte une nouvelle répartition entre la Confédération et les cantons.

moyens spécialisés. Il se basait par exemple sur des normes internationales, comme la Classification internationale des maladies et des problèmes de santé connexes de l'OMS (CIM). Comme le voulait l'esprit de l'époque, chaque diagnostic était associé à une prise en charge scolaire spécifique: un jeune avec un handicap mental allait dans une école pour enfants avec handicap mental, un enfant malvoyant dans une école pour malvoyants. Chaque élève y bénéficiait d'un programme individualisé. On part aujourd'hui du principe que deux jeunes avec un diagnostic identique (p.ex. handicap mental) peuvent suivre des parcours scolaires complètement différents. Parallèlement, l'intégration a fait son chemin dans les milieux scolaires. Un handicap n'est plus synonyme d'école spécialisée. L'offre de cursus scolaires et de types d'écoles est variée, ce qui rend la question du droit aux prestations plus complexe.

- **« Seuils-limites » versus « évaluation pluridimensionnelle des besoins »**

L'AI utilisait les seuils-limites d'échelles médicales ou psychologiques pour déterminer le droit aux mesures d'enseignement spécialisé. Le plus connu était le QI de 75 pour déterminer la présence ou non d'un handicap mental: au-dessous de 75, un élève remplissait les critères pour des mesures d'enseignement spécialisé, alors que celui qui se situait au-dessus n'y avait pas droit. Aujourd'hui, ces seuils-limites sont considérés de manière plus critique, car ils peuvent avoir une dimension aléatoire. On leur préfère une évaluation pluridimensionnelle des besoins de l'enfant.

Le mandat de la CDIP

En 2007, la CDIP a formulé les directives pour la nouvelle procédure en se basant sur les éléments détaillés plus haut. Elle a pris comme point de départ le Concordat sur la pédagogie spécialisée, et plus précisément le principe suivant: les solutions intégratives doivent être privilégiées lorsqu'elles servent le bien de l'enfant et que le contexte scolaire le permet.

- **Procédure standardisée**

La procédure doit être standardisée, mais les instruments d'évaluation ne le seront pas.

- **La CIF comme base de la PES**

La procédure doit se fonder sur la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF).

- **Besoins éducatifs particuliers au lieu de diagnostics**

Les critères AI – basés sur une évaluation médicale et dans une logique d'assurance – doivent être remplacés par un nouvel instrument pédagogique qui correspond au fonctionnement du système d'enseignement.⁵ L'accent est mis sur les besoins éducatifs particuliers et l'utilisation de mesures d'aide renforcées.

Aujourd'hui, ces seuils-limites sont considérés de manière plus critique, car ils peuvent avoir une dimension aléatoire.

⁵ La CDIP a mandaté une équipe d'experts composée de Judith Hollenweger et de Peter Lienhard pour l'élaboration de l'instrument. Pour la Suisse romande Viviane Guerdan puis Patrick Bonvin ont été impliqués dans les travaux. Plusieurs groupes de travail ont contribué aux résultats parallèlement au groupe d'experts. L'instrument a été développé de façon expérimentale sur le terrain.

- **Mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée au lieu de mesures d'enseignement spécialisé**

La PES doit servir de base de décision pour la prescription de mesures renforcées de pédagogie spécialisée pour des enfants ou adolescents de la naissance jusqu'à leurs 20 ans révolus. Dans le graphique ci-dessous, on constate que la PES intervient entre les niveaux 2 et 3. Cette pyramide s'inspire de l'approche Response-to-Intervention (RTI). Elle constitue une manière courante de communiquer sur les systèmes d'enseignement. Les apprenants sont répartis comme suit :

- Apprenants suivant l'offre pédagogique sans mesures particulières
- Apprenants ayant besoin de mesures de pédagogie spécialisée
- Apprenants ayant besoin d'un soutien important (mesures d'aide renforcées)

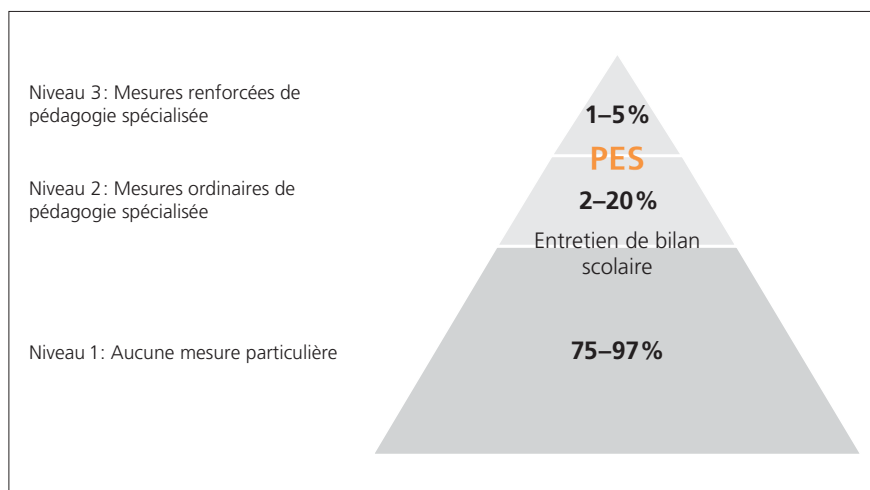
Selon le Concordat sur la pédagogie spécialisée, les mesures d'aide sont considérées comme renforcées lorsqu'elles sont de longue durée, d'une intensité soutenue et

qu'elles exigent un niveau élevé de spécialisation de l'intervenant. Mais surtout lorsqu'elles ont des conséquences marquantes sur la vie de la personne concernée. Le choix du lieu principal de prise en charge peut considérablement influencer un parcours de vie. Il devrait donc reposer sur une procédure contrôlée (standardisée) et non sur des seuils-limites parfois aléatoires.

Les mesures d'aide non renforcées – par exemple une ou deux heures par semaine d'appui pédagogique, de logopédie ou de psychomotricité – sont en général disponibles au sein de l'école ou de la commune et sont organisées par celles-ci. La décision pour ce type de mesures se prend en général lors d'une simple réunion ou lors d'un entretien de bilan scolaire (EBS).

Les pourcentages se réfèrent à la totalité des apprenants. La proportion des trois niveaux entre eux varie en fonction de plusieurs facteurs, comme le contexte éducatif, la volonté politique, ou dans certains cas aussi la situation géographique.

Figure 1 :
le niveau 3 représente la population cible de la PES pour justifier des mesures d'aide renforcées



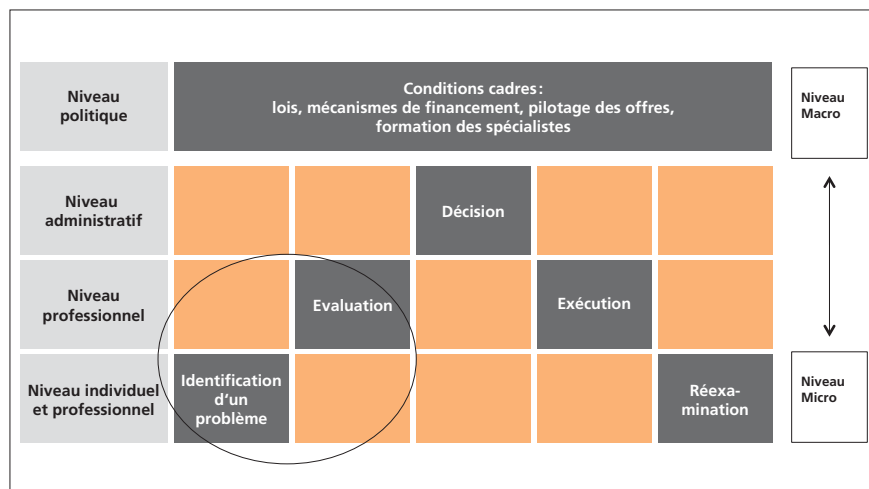


Figure 2 :
la portée de la PES
dans un modèle à
niveaux multiples

• La PES au sein du modèle à niveaux multiples

Afin d'éviter les auto-attributions, le service d'évaluation des besoins individuels doit être distinct de l'instance décisionnelle et du prestataire des mesures. Ces compétences distinctes sont illustrées ci-dessous : la PES se situe dans les champs « hypothèse d'un problème » et « vérification ». Sur l'axe horizontal, la PES est suivie chronologiquement de la « décision » sur les mesures recommandées ou souhaitées de pédagogie spécialisée. La décision ne fait plus partie de la PES.

La PES 2014 : une concrétisation du mandat de la CDIP

La particularité de la PES réside dans le fait qu'elle transpose dans un contexte scolaire la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé chez les enfants et les adolescents (CIF-EA). La procédure complète est disponible sous forme de manuel. Le formulaire PES est composé d'une analyse de base et d'une évaluation des besoins, le tout en dix points (CDIP, 2014, pp. 28-41).

Evaluation de base

L'évaluation de base saisit les données actuelles. Elle comprend les éléments suivants :

1. Données relatives au service évaluateur et à la personne responsable de la situation
2. Données relatives à l'enfant / l'adolescent
3. Déclaration de la situation et énoncé de la problématique
4. Contexte de prise en charge
5. Contexte familial
6. Evaluation du fonctionnement
7. Diagnostic CIM/brève description de la problématique

Evaluation des besoins

Il s'agit d'une comparaison entre l'état actuel et la situation souhaitée (objectifs), sur la base des éléments suivants :

8. Estimation des objectifs de développement et de formation en référence aux domaines de la vie définis par la CIF
9. Estimation des besoins
10. Recommandation/proposition concernant les mesures et le lieu principal de prise en charge

Mandat des cantons

Les cantons définissent qui doit procéder aux évaluations et gèrent le processus de décision. Ils désignent les services d'évaluation, déterminent le mode de révision des mesures d'aide et fixent le seuil entre mesures renforcées et non renforcées. Ce seuil ne pourra être uniforme au niveau national. Les écoles en Suisse sont dotées de manière très différentes, que ce soit en termes d'installations ou de personnel. L'offre dans les régions urbaines par exemple n'est pas la même que dans les zones rurales ou de montagne.

Perspectives

La PES est étroitement liée à la CIF, un peu moins à la CIM. Ces deux systèmes de classification ont été élaborés sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et sont susceptibles d'évoluer. Une des modifications à venir est l'intégration de la version « enfants et adolescents » (CIF-EA) au sein de la CIF. De plus, l'OMS prépare actuellement la onzième mouture de la CIM. L'impact de tous ces changements sur la PES reste à découvrir.

Il a fallu sept ans pour mettre au point la PES. Où sera-t-elle en 2022 ? Nous l'ignorons. Tout ce que nous espérons, c'est qu'elle puisse d'ici là pleinement porter ses fruits !

Références

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* du 25 octobre 2007. Berne: CDIP. Repéré à http://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Outil destiné aux cantons pour la prise de*

la de décision en vue de l'attribution de mesures renforcées de pédagogie spécialisée Manuel. Berne: CDIP. Repéré à www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Procdure-dvaluation-standardise-PES/Documenta-tion-PES/page34392.aspx

U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. (2006). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. Repéré à <http://idea.ed.gov/download/statute.html>

World Health Organization (WHO). (1992). *ICD-10. Classification of mental and behavioural disorders. Clinical description and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (WHO). (2001). *ICF. International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (WHO). (2007). *ICF-CY. International classification of functioning, disability and health: children and youth version*. Geneva: World Health Organization.



Dr. phil. Beatrice Kronenberg
Directrice
CSPS/SZH
Maison des cantons
Speichergasse 6
3000 Berne 7
beatrice.kronenberg@szh.ch

Géraldine Ayer

Nouvelle version de la procédure d'évaluation standardisée (PES 2014): élaboration et développements

Résumé

La nouvelle version de la procédure d'évaluation standardisée (PES 2014) a été publiée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et mise à disposition des cantons en novembre 2014. Aboutissement de décisions politiques prises il y a plus d'une décennie, elle est le fruit d'une longue et profonde réflexion qui a impliqué tant des experts du domaine de la pédagogie spécialisée, des responsables et professionnels cantonaux que des organisations actives dans le domaine du handicap. La PES a été adaptée suite à l'expérience pratique faite par les cantons avec le prototype mis à leur disposition en 2011 (PES 2011). Cet article se concentre sur les principales améliorations qui ont été faites dans la PES 2014, à travers les travaux menés ces trois dernières années par le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), mandaté par la CDIP.

Zusammenfassung

Die neue Version des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV 2014) wurde von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im November 2014 veröffentlicht und kann seither von den Kantonen genutzt werden. Sie ist Ergebnis von vor über zehn Jahren getroffenen politischen Entscheiden und einer langen und gründlichen Auseinandersetzung mit der Thematik, an der sich Expertinnen und Experten der Sonderpädagogik, kantonale Verantwortliche und Fachpersonen sowie Dachverbände der Lehrpersonen, Erziehungsberechtigten und der Sonderpädagogik beteiligten. Das SAV wurde, gestützt auf die praktischen Erfahrungen, welche die Kantone mit der 2011 zur Verfügung gestellten Erstfassung (SAV 2011) gemacht hatten, angepasst. Dieser Artikel befasst sich mit den wichtigsten Verbesserungen, die im SAV 2014 im Rahmen der in den letzten drei Jahren vom Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) im Auftrag der EDK durchgeführten Arbeiten vorgenommen worden sind.

L'origine de la PES

La Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2008 a conféré l'entière responsabilité de la scolarisation des enfants et jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers aux cantons. Pour répondre à cette nouvelle donne, les cantons, sous la direction de la CDIP, se sont dotés d'une base nationale commune, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 (Concordat sur la pédagogie spécialisée).

Selon le principe de la souveraineté cantonale, les cantons sont libres d'adhérer

ou pas au Concordat. Ceux y ayant adhéré (16 cantons en novembre 2014) s'engagent à fournir une offre de base commune pour assurer la formation et la prise en charge des enfants et adolescents ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi qu'à utiliser des instruments communs. Les cantons non-adhérents sont quant à eux libres de les utiliser ou non.

La PES est l'un de ces instruments, son objectif étant d'identifier les besoins individuels de ces enfants et adolescents afin de leur offrir le support pédagogique et thérapeutique (c'est-à-dire les mesures) qui leur permettra de mener à bien leur scolarité.

Une première version 2011

Dès 2006, la CDIP a donc mandaté des experts du domaine de la pédagogie spécialisée ayant de solides connaissances de l'éducation inclusive, des bases légales et du domaine du handicap, tant au niveau national qu'international. En collaborant étroitement avec les cantons et les associations actives dans le domaine du handicap, ceux-ci ont, avec le soutien du CSPS, élaboré une première version de la procédure (PES 2011), qui a été approuvée par l'Assemblée plénière de la CDIP le 17 juin 2010.

Ce prototype (PES 2011) se présente sous la forme d'un manuel composé de trois parties. La composante centrale est la deuxième partie du manuel c'est-à-dire le formulaire d'évaluation lui-même, composé de deux étapes standardisées (l'évaluation de base, l'évaluation des besoins) et de dix éléments intégrés dans ces étapes. Les deux autres parties le replacent dans un contexte plus large; la première expose les fondements et principes sur lesquels la procédure s'appuie et présente les différents éléments du formulaire tandis que la troisième partie informe sur la manière dont celui-ci a été élaboré, en accord avec la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF).

Ce prototype a ensuite été mis à la disposition des cantons dès l'automne 2011, également sous forme électronique¹. Le but était que les cantons fassent une première expérience de travail avec l'instrument, afin de l'évaluer et de l'améliorer si nécessaire.

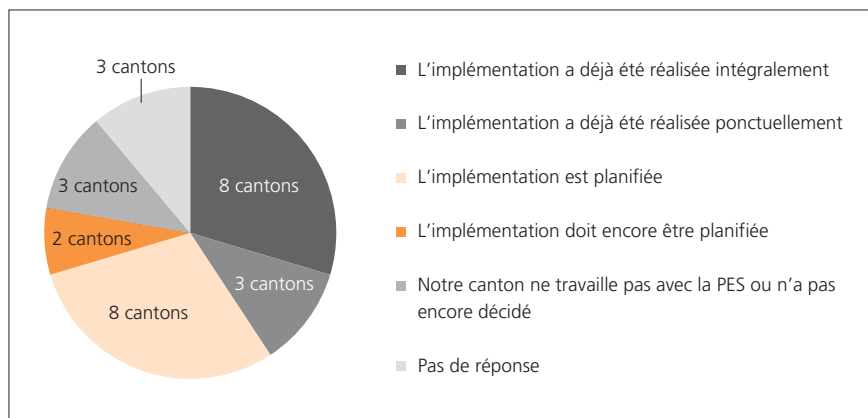
¹ Le développement d'une version électronique de la PES a représenté un grand défi pour la CDIP, les systèmes informatiques et les modalités d'organisation différant grandement d'un canton à l'autre.

Enquête auprès des cantons et des organisations

Après les premières expériences faites dans les cantons, le CSPS, sur mandat de la CDIP, a organisé une vaste enquête pour évaluer la PES 2011. Jusqu'à la publication de la nouvelle version (PES 2014), il a bénéficié du soutien d'un groupe d'accompagnement composé de différents responsables de services cantonaux du domaine de la pédagogie spécialisée, soit chargés d'évaluer les besoins des enfants/adolescents concernés, soit responsables de la décision d'attribuer les mesures. Pour mener à bien cette enquête, il a donc consulté au printemps 2013 tous ces services cantonaux. La consultation s'est faite à l'aide de deux questionnaires différents, selon que la responsabilité incombant au service était d'évaluer ou de décider; soit un total de 54 questionnaires², avec un délai de réponse fixé à la mi-juin 2013. Les deux questionnaires contenaient principalement des questions qualitatives visant à évaluer l'instrument et ses différents aspects, mais aussi quelques questions quantitatives sur l'utilisation de la PES dans les cantons. Les questions à la base des modifications faites dans la PES étaient cependant pareilles dans les deux questionnaires³. Toutes de nature qualitative, celles-ci se concentraient sur l'exhaustivité de la

² Chacun des 26 cantons, ainsi que la Principauté du Liechtenstein, a reçu deux questionnaires différents.

³ Les questions qualitatives posées aux instances de décisions étaient plus orientées sur les domaines d'utilisation, le type de mesures octroyées et leur gestion tandis que celles posées aux services d'évaluation s'axaient plus sur l'utilisation, notamment de la version électronique de la PES. Le questionnaire pour les services d'évaluation contenait également quelques questions qualitatives supplémentaires sur la version électronique.



Graphique 1 :
état de l'implémen-
tation de la PES,
en juin 2013 dans
tous les cantons

PES, sa taille, ses principes, la structure du manuel en trois parties et du formulaire en dix éléments ainsi que sur le contenu détaillé des différents éléments du formulaire.

La grande majorité des cantons ont participé à la consultation : 46 questionnaires ont été retournés, soit 22 par les services d'évaluation et 24 par ceux responsables de la décision. Les questions quantitatives posées aux instances de décision ont permis de connaître l'état de l'implémentation de la PES dans les cantons en juin 2013 (graphique 1).

A cette date, presque la moitié des cantons avaient déjà une expérience pratique de la PES (41 %). Il est intéressant de noter que plusieurs cantons n'ayant pas adhéré au Concordat utilisaient la PES. Treize cantons ont mentionné ne pas (encore) utiliser la PES. Plusieurs cantons ont préféré ne pas tester la version 2011 et introduire directement la nouvelle version 2014 dès qu'elle serait disponible. Bien que n'ayant pas encore fait d'expérience pratique étendue avec la PES 2011, le degré d'expérience dans l'évaluation des cantons qui n'utilisaient pas (encore) la PES en juin 2013 leur a permis de répondre aux questionnaires, même si le taux de non-réponse pour les questions les plus complexes fut relativement élevé.

Les partenaires officiels de la CDIP dans le domaine de la pédagogie spécialisée⁴ et les organisations faïtières nationales d'enseignants, de parents et d'institutions pour enfants et adolescents en situation de handicap ont également eu la possibilité de donner leur avis sur la PES 2011. Elles furent invitées par le Secrétariat général de la CDIP à participer à une demi-journée d'échange et ont eu par la suite la possibilité d'envoyer leur opinion par écrit. Sur les 34 partenaires officiels et organisations invités à participer à la demi-journée d'échange, quinze y ont répondu positivement. Par la suite, sept organisations ont donné une réponse écrite. Dans leur majorité, celles qui ont répondu ont un contact avec la PES, en tant que prestataire de service aux organes d'exécution des mesures.

Le CSPS s'est chargé de récolter les réponses des cantons et d'analyser les résultats tandis que le Secrétariat de la CDIP a fait de même avec celles des organisations. L'enquête a mis en évidence un degré de satisfaction relatif à la PES 2011 assez élevé. La majorité des cantons approuve l'ampleur, le contenu ainsi que la structure de

⁴ Il s'agit d'offices, secrétariats et bureaux fédéraux.

la PES en dix éléments, et estime que sur ces points, l'instrument peut être maintenu tel quel tandis que les organisations jugent positivement son utilité. Les cantons et organisations ont néanmoins émis un peu plus de 140 remarques, tirées des questionnaires et réponses écrites. Vu l'ampleur de l'enquête et le niveau de détail des questionnaires, ce chiffre est relativement bas. La forme des remarques et les souhaits formulés se sont avérés diversifiés: la majorité d'entre eux se présentaient sous la forme de propositions plus ou moins ciblées d'amélioration du formulaire ou du manuel (par exemple, ajout ou suppression d'une information de saisie dans un élément précis du formulaire ou souhait de clarifier le lien entre la CIF et PES); d'autres peu nombreuses, de portée plus générale, touchaient au développement et à l'utilisation de la PES à long terme. L'analyse de ces remarques a permis au CSPS, avec l'appui du groupe d'accompagnement, de dégager des lignes de directions dans les souhaits émis et d'en tirer des propositions d'amélioration, qui ont été soumises au Comité de la CDIP. Celui-ci, dans sa décision du 24 octobre 2013, les a toutes acceptées à l'exception du souhait de mettre sur pied un groupe d'observation interdisciplinaire chargé d'assurer notamment les échanges d'expériences dans l'utilisation de la PES et le suivi des activités en lien avec celle-ci (information, publication, formation, etc.). En effet, la nécessité d'un tel groupe n'a pas été jugée nécessaire à l'heure actuelle.

Adaptations principales faites dans la PES 2014

Se basant sur la décision de la CDIP, le CSPS a réuni fin 2013-début 2014 les trois experts susmentionnés, en vue de concrétiser les propositions d'amélioration. Par la suite, durant les huit premiers mois de l'année 2014, avec le soutien du groupe d'accompagnement, le CSPS a peaufiné la PES et veillé à son harmonisation dans les trois langues nationales principales (allemand, français et italien).

Compte tenu des résultats positifs de l'enquête, la PES n'a pas subi une refonte complète. Les modifications amènent cependant une véritable plus-value dans la compréhension de l'instrument et le relevé des données. Les bases sur lesquelles la PES se fonde, à savoir le fait que, pour définir les besoins, elle s'appuie sur le modèle de la CIF et s'oriente sur les objectifs de développement et de formation, restent les mêmes. La structure du manuel en trois parties (nouvellement appelées « chapitres ») reste identique de même que celle du formulaire (chapitre 2), en deux étapes standardisées et en dix éléments.

Les modifications faites dans le manuel, qui se concentrent sur différents aspects touchant tant le contenu et le style rédactionnel que l'aisance d'utilisation, peuvent être résumées ainsi:

L'intelligibilité

La compréhension du manuel a été améliorée grâce à l'ajout d'informations visant à faciliter la « navigation » dans celui-ci. Par exemple, lorsqu'estimé nécessaire, des phrases d'introduction ont été rajoutées au début de certains chapitres, de même que des renvois à d'autres parties du manuel en lien avec le paragraphe en cours de lecture. Des formulations linguistiques ont

également été clarifiées. Par exemple, le titre de l'élément 7 « Classification catégorielle » a été modifié dans la PES 2014 ainsi : « Diagnostic CIM⁵ / brève description de la problématique ». Plus particulièrement, le niveau de compréhension des versions française et italienne a augmenté. La PES 2014 ayant été traduite et retravaillée en commun dans les trois langues, une réflexion plus approfondie sur le sens des informations en français et en italien a pu se faire.

La saisie d'informations

Des données ont été ajoutées, supprimées ou modifiées dans plusieurs éléments. Par exemple, l'élément 1 « Données relatives au service évaluateur et à la personne responsable de la situation » contient une nouvelle donnée permettant de noter dans le formulaire la « Date d'ouverture de la PES ». Une nouvelle page d' « Annexes » a également été ajoutée à la fin du formulaire, donnant la possibilité de mentionner les rapports de spécialistes établis à l'interne ou à l'externe pour évaluer l'enfant / adolescent.

La terminologie

La terminologie a été adaptée aux bases légales de référence ainsi qu'à la CIF et harmonisée dans tout le manuel. A titre d'exemple, selon l'article 63, al. 2 de la Constitution fédérale, les mesures octroyées par les cantons ne visent pas à offrir une formation spéciale optimale, mais elles doivent être suffisantes pour répondre aux besoins. Le terme « optimal » utilisé dans la version 2011 a donc été remplacé par « suffisant ». Ou, par opposition aux « mesures renforcées », mentionnées à l'article 5 du Concordat sur la pédagogie spécialisée, on parle dans la PES

2014 de « mesures non-renforcées », non plus de « mesures disponibles sur place / à l'échelon local » et ce malgré le fait que celles-ci soient parfois mieux connues sous ces appellations. La terminologie a également été adaptée à la CIF, lorsque nécessaire.

La cohérence de la PES avec le Concordat

Les mesures de pédagogie spécialisée mentionnées dans la PES s'alignent avec celles réglées dans le Concordat. Par exemple, l'article 4 mentionnant que les transports sont pris en charge par les cantons lorsque nécessaire, la mesure « transport » a été rajoutée dans les éléments 9 « Estimation des besoins » et 10 « Recommandations / propositions » concernant les mesures et le lieu principal de prise en charge. La délimitation entre les mesures découlant de la PES ou ne découlant pas de la PES est à présent également clairement indiquée dans l'élément 9.

Le lien entre la CIF et la PES

La manière dont la CIF infléchit sur la PES a été étoffée par l'ajout dans le manuel d'un nouveau chapitre présentant les six domaines de vie définis par la CIF (chapitre 3.3). Ces domaines structurent l'élément 8 du formulaire visant à estimer les objectifs de développement et de formation des enfants ou adolescents évalués. Ils comprennent chacun un ensemble de tâches ou d'actions apparentées sous forme d'items qui en recensent les différents aspects. Par exemple, le domaine « Apprentissage et application des connaissances » se compose d'items liés aux perceptions sensorielles intentionnelles (comme « écouter »), aux apprentissages élémentaires (comme « acquérir le langage ») et à l'application des connaissances (comme « écrire »).

⁵ Classification internationale des maladies.

Exemples concrets de modifications faites dans le formulaire

- Dans l'élément 6 du formulaire, « Evaluation du fonctionnement », les renvois à la CIF ont été rajoutés, notamment les codes de référence de chaque item. Une colonne donnant la possibilité de men-

tionner les ressources particulières de l'enfant/adolescent a également été ajoutée ce qui permet de s'aligner davantage sur l'esprit de la CIF, qui ne s'oriente pas uniquement sur les faiblesses mais aussi sur les forces des enfants/adolescents (tableau 1).

Tableau 1. Modifications faites dans l'élément 6 du formulaire PES 2014⁶

6. Evaluation du fonctionnement								
Les items ci-dessous sont tirés de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Ajouter en annexe tous les rapports des spécialistes auxquels il a été fait appel pour l'évaluation du fonctionnement.								
Activités et participation * concerne surtout la scolarité obligatoire (tous les autres items sont valables aussi bien pour la <u>petite enfance</u> que pour la scolarité).								
	pas de problème	problème léger	problème moyen	problème grave	impossibilité complète	problème ne pouvant être précisé	pas de données/sans objets	
	remarques/explications/ <u>indication des ressources particulières</u>							
Regarder (d110)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ecouter (d115)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

- Le passage du formulaire ayant le plus changé entre le prototype 2011 et la nouvelle version 2014 est l'élément 8. Beaucoup de cantons ont jugé le tableau

peu compréhensible, les indications confuses, la mise en page peu optimale et le lien avec la CIF peu clair (tableau 2).

Tableau 2. Elément 8 du formulaire, avant modifications (PES 2011)⁷

8. Estimation des objectifs de développement et de formation									
L'enfant a-t-il pu jusqu'à aujourd'hui développer ses capacités conformément à son âge/au plan d'études ?						Evaluation actuelle	●	individualisé	Conforme au groupe d'âge / au plan d'études
Le développement futur de ses capacités doit-il être entrepris conformément au niveau de son âge/au pla d'études ?						Objectif poursuivi	○		
1. Développement général/ apprentissage									
Expérimenter l'oral	→	Ressentir	→	Regarder et écouter	→	Concentrer son attention			
Prendre des informations	→	Acquérir le langage	→	Assimiler des concepts	→	Lire, écrire et calculer			
Imiter/contrefaire	→	Acquérir un savoir-faire	→	S'exercer	→	Résoudre des problèmes	→	Prendre des décisions	

⁶ Les tableaux présentés ici sont des « photographies » d'une partie des éléments. Ils ne représentent pas l'entier des éléments, mais uniquement le début. Dans les tableaux 2 et 3 présentant l'élément 8, il manque la dernière colonne permettant d'inscrire les remarques.

⁷ La présentation de l'élément 8 a donc subi une refonte quasi complète (tableau 3).

Tableau 3. Modifications faites dans l'élément 8 du formulaire PES 2014

8. Estimation des objectifs de développement et de formation en référence aux domaines de la vie définis par la ICF ³					
	Situation actuelle		Situation souhaitée d'ici 1-2 ans		priorité(s) pour la prise en charge
	correspondant à l'âge et/ou au plan d'études	individualisée	correspondant à l'âge et/ou au plan d'études	individualisée	
1. Apprentissage et application des connaissances Exemples : Regarder Ecouter Explorer avec la bouche Toucher ; Copier Obtenir des informations Acquérir le langage Répéter Acquérir des concepts Acquérir un savoir-faire ; Fixer son attention Lire Ecrire Calculer Résoudre des problèmes Prendre des décisions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Son lien avec la CIF a été rappelé dans le titre, avec l'ajout de sa référence aux domaines de la vie définis par la CIF. Le tableau a été totalement restructuré à des fins de meilleure compréhension, bien qu'il permette toujours d'évaluer la situation actuelle et les objectifs poursuivis, selon qu'ils correspondent à l'âge/plan d'étude ou qu'ils soient individualisés. Une nouvelle colonne permettant de prioriser les domaines pour la prise en charge a été rajoutée.

La distinction des résumés de l'évaluation selon l'âge de l'enfant/adolescent est plus claire, grâce à l'ajout des deux sous-titres « Petite enfance » et « Scolarité ».



M. A. Géraldine Ayer
 Collaboratrice scientifique
 CSPS/SZH
 Maison des cantons
 Speichergasse 6
 3000 Berne 7
 geraldine.ayer@csp.ch

Judith Hollenweger

Les domaines de prescription : un instrument du canton de Zurich pour l'évaluation des besoins en matière de mesures de pédagogie spécialisée

Résumé

Le recours à la procédure d'évaluation standardisée (PES) est lié à une évolution non négligeable dans le traitement des résultats de tests. Désormais, la personne chargée de l'évaluation ne peut plus se contenter d'un seul critère pour comparer les quotients intellectuels : elle doit documenter l'ensemble des limitations de fonctionnement constatées. Les domaines de prescription définis par la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich doivent contribuer à l'uniformisation de la pratique, puisqu'ils aident la personne responsable de l'évaluation non seulement à transcrire, mais aussi à traiter les résultats pertinents. Le concept ainsi élaboré peut fournir de précieuses indications pour transcrire les résultats dans le langage de la CIF.

Zusammenfassung

Die Anwendung des SAV ist mit einer nicht zu unterschätzenden Veränderung im Umgang mit Testergebnissen verbunden. Die abklärende Person kann nicht mehr einfach den Intelligenzquotienten mit einem Kriterium vergleichen, sondern es geht um die Dokumentation von allen vorhandenen Funktionseinschränkungen. Die von der Bildungsdirection des Kantons Zürich entwickelten Indikationsbereiche sollen bei der Vereinheitlichung der Praxis helfen, indem sie die abklärenden Stellen erstens bei der Übertragung und zweitens bei der Beurteilung der relevanten Befundlagen unterstützen. Das entwickelte Konzept kann wertvolle Hinweise zur Übertragung der Befunde in die Sprache der ICF geben.

Une nouvelle manière de traiter les résultats

La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, WHO 2001) constitue la base conceptuelle de la procédure d'évaluation standardisée (PES, CDIP, 2014). Si la CIF requiert une nouvelle approche de la part de tous les intervenants, elle représente un défi particulier pour les professionnels chargés de l'évaluation. En effet, la procédure d'évaluation intervient désormais directement dans leur travail et exige de leur part un traitement foncièrement différent des résultats. Les informations devront être documentées directement dans la PES, du moins en partie. Jusque-là, les résultats des différents tests permettaient d'élaborer un

diagnostic de manière plus ou moins formelle. Il suffisait de procéder à un test d'intelligence, de calculer le quotient intellectuel et d'appliquer le seuil-limite fixée par l'assurance-invalidité (AI). Un constat de « handicap mental » était alors synonyme de « besoin d'un enseignement spécialisé ». Même si personne ne souhaite un retour cette vision très médicale et centrée exclusivement sur l'enfant et son déficit, d'aucuns pourraient regretter la simplicité de ces anciens diagnostics.

Pour les psychologues scolaires ou toute autre personne chargée de l'évaluation, le recours à la PES représente un changement non négligeable dans le traitement des résultats de tests, des observations ainsi que des informations provenant

d'entretiens ou de documents divers. L'évaluation ne sera plus centrée sur tel critère ou tel diagnostic. Le professionnel devra documenter toutes les limitations de fonctionnement chez l'enfant, qu'elles fassent partie d'un syndrome spécifique ou non. Les exigences s'en trouvent multipliées : la personne qui évalue ne pourra plus se contenter de comparer un quotient intellectuel (QI) avec un critère de référence. Elle devra se demander d'une part quels domaines du fonctionnement sont pris en compte par le test de QI et, d'autre part, dans quelle mesure les résultats des sous-tests donnent des indications sur l'ampleur du problème.

C'est là qu'interviennent les six domaines de prescription définis en 2014 par la Direction de l'instruction publique du canton de Zurich : cognition et métacognition ; perceptions intentionnelles et fonctions du système sensoriel ; fonctionnement socio-émotionnel ; communication intentionnelle ; mouvement, mobilité et motricité ; exécution des gestes de la vie quotidienne. Les composantes fonctionnelles principales de chacun de ces six domaines sont associées aux items de la CIF repris dans la PES. On appelle ces éléments « item d'ancrage », car ils permettent de consigner dans la PES un résultat issu d'un examen complexe et approfondi. Une fois que le contenu du diagnostic est clarifié, il s'agit d'appliquer les critères pour fixer le seuil-limite. L'atteinte du seuil-limite est un critère obligatoire, mais pas suffisant à lui tout seul pour justifier des mesures d'aide renforcées – en l'occurrence, dans le canton de Zurich, un enseignement spécialisé.

Dans le chapitre suivant, nous allons exposer plus en détail les principes qui sous-tendent la mise en œuvre des domaines de prescription.

A quel moment faut-il des mesures d'aide renforcées ?

Depuis l'entrée en vigueur de sa nouvelle loi sur l'école obligatoire (2008/2009), le canton de Zurich a connu une explosion des demandes de mesures d'aide renforcées, en particulier dans leur forme intégrative. Par ailleurs, les communes affichent des taux de signalements très disparates. Avec l'introduction de la PES, le canton souhaite améliorer la transparence et l'homogénéité lors des évaluations par les services de psychologie scolaire. Les domaines de prescription devraient contribuer à harmoniser cette pratique : ils offrent aux services d'évaluation un support tant pour la transcription des résultats que pour leur interprétation et permettent de renforcer leur rôle de « triage » (*gatekeeping*). Ces domaines devraient aussi favoriser une plus grande certitude lors du constat d'un handicap. Un constat qui, selon la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées (CDPH) induit un droit à des prestations. Se pose alors la question suivante : sur un continuum entre fonctionnement plein et entier et le plus haut degré de limitation, où faut-il placer le seuil entre « handicap » et « pas de handicap » ?

L'Office zurichois de l'école obligatoire a intégré ce seuil dans un modèle global de soutien à trois niveaux. Il se base sur le concept *Response-to-Intervention* (Shores, 2012) que l'on trouve appliqué notamment dans le *Rügener Inklusionsmodell*¹ en Allemagne. Le modèle zurichois définit quelles mesures doivent s'appliquer à quel niveau de soutien. En principe, chaque élève devrait bénéficier dès le niveau 1 d'un ensei-

¹ Pour plus d'informations sur le concept *Response-to-Intervention* et le *Rügener Inklusionsmodell* : www.rim.uni-rostock.de

gnement différencié au sein de l'école obligatoire. Le passage du niveau 1 au niveau 2 fera l'objet d'un entretien de bilan scolaire (EBS). Cet entretien n'aura lieu que lorsque, malgré un enseignement régulier adapté aux besoins de l'enfant, celui-ci ne bénéficie pas du soutien nécessaire. Selon le modèle de soutien zurichois, 17 % des élèves auront besoin de mesures supplémentaires ciblées. La PES intervient seulement lorsqu'un passage vers le niveau 2 ne s'avère pas suffisant ou ne peut offrir le soutien requis. Le niveau 3 prévoit des mesures d'aide intensives et individualisées. On estime à 3 % le nombre d'élèves qui auront besoin de ce type de mesures. Au niveau 2, les mesures de pédagogie spécialisée sont financées dans le canton de Zurich par le biais de forfaits socialement indexés. Les mesures d'enseignement spécialisé de niveau 3 sont en revanche attribuées individuellement à l'enfant en fonction des résultats de la PES.

L'application de procédures standardisées permet de placer tous les élèves dans la même situation et de rendre ainsi les résultats comparables.

Les critères pour évaluer le seuil sur la base du fonctionnement (« Activités », « Participation » et « Fonctions organiques ») sont fixés de telle manière que 5 % des élèves sont ciblés. L'atteinte du seuil devient ainsi une condition obligatoire, mais pas suffisante à elle seule pour justifier des mesures d'aide renforcées. En d'autres mots, dans le cas d'une limitation de fonctionnement importante, des mesures renforcées peuvent être envisagées, mais en tenant compte des informations complémentaires provenant de

l'évaluation de base de la PES (recommandation dans l'évaluation des besoins). Il n'est pas question en revanche de mesures d'aide renforcées si les seuils ne sont pas atteints. Le fonctionnement est vraiment au cœur de l'évaluation : seule sa limitation peut déterminer la présence d'un handicap. Les facteurs environnementaux jouent certes un rôle dans la PES, mais leurs répercussions négatives sur l'enfant ne constituent pas un critère suffisant pour établir la présence d'un handicap. Lorsqu'un enfant est menacé ou limité par son entourage, il faut faire appel à d'autres dispositifs, comme des mesures de protection de l'enfance.

Nous allons maintenant expliquer dans quelle mesure les domaines de prescription faciliteront le travail des personnes en charge de l'évaluation.

Relation entre résultats et fonctionnement

Le psychologue scolaire rassemble les informations de sources diverses : en général, il procède à un test d'intelligence, observe l'enfant, interroge les parents et les enseignants. Selon l'hypothèse retenue, il peut ensuite entreprendre des démarches complémentaires. Mais quelles informations, de quelle personne doivent figurer au juste dans la PES ? Et à quel endroit précis ? Le professionnel fait face ici à deux défis : la pluridimensionnalité de la CIF et le fait qu'elle se base sur le fonctionnement. Cette pluridimensionnalité implique une approche bio-psycho-sociale : pour passer un test d'intelligence, l'enfant doit résoudre des problèmes (« Activités »), faire preuve d'une certaine motivation (« Facteur lié à la personne ») et coopérer à une situation socialement assez particulière (« Participation ») tout en mettant à contribution de nombreuses fonctions mentales (« Fonctions or-

ganiques»). L'application de procédures standardisées permet de placer tous les élèves dans la même situation et de rendre ainsi les résultats comparables. Mais le résultat d'un test de QI ne peut être simplement associé à un item de la CIF. D'où l'utilité des domaines de prescription.

Puisqu'il ne s'agit plus d'établir la présence d'un syndrome, mais de documenter une condition existante, il faut se demander quelles limitations du fonctionnement doivent être prises en compte. La majorité des procédures standardisées utilisées lors de bilans de psychologie scolaire se basent sur une approche développementale: les difficultés y sont définies comme des écarts par rapport à un développement « normal ». Les concepts y sont élaborés de telle sorte qu'ils sont applicables à des tranches d'âge précises. Par exemple, le développement moteur chez un enfant d'âge préscolaire ou chez un adolescent ne sera pas évalué par le même type d'activités. La corrélation entre les champs de développement et le fonctionnement évolue tout au long de l'enfance. Par ailleurs, des activités différentes peuvent correspondre au même concept. Ainsi, tant le WISC-IV (*Wechsler Intelligence Scale for Children*, Petermann & Petermann, 2011) que le test d'intelligence non-verbal de Snijders-Oomen (Snijders, Tellegen & Laros, 2005) mesurent l'« intelligence ». Pourtant ils présentent des tâches complètement différentes. On appelle « noyau fonctionnel » ce concept que l'on tente de mesurer. Ces noyaux fonctionnels des concepts développementaux sont repris dans les domaines de prescription et, par conséquent, ancrés dans la PES. Chaque domaine de prescription est divisé en plusieurs composantes fonctionnelles, inspirées de la CIF. Elles permettent d'illustrer le « noyau fonctionnel ».

Le tableau sur la page 24 donne un aperçu des domaines de prescription avec leurs composantes fonctionnelles et les items d'ancrage de la CIF. L'item d'ancrage représente le « noyau fonctionnel ». Il doit être extrait des résultats de l'examen pour être ancré dans la PES.

Les composantes fonctionnelles deviennent les éléments clés pour documenter les résultats dans la PES. Elles font le lien entre les concepts de la psychologie scolaire et les items de la CIF dans la PES, associant chaque manifestation concrète d'un fonctionnement à des concepts développementaux et basés sur les compétences. Cette mise en correspondance facilite le classement des résultats.

Evaluation des résultats

En plus des composantes fonctionnelles et des items d'ancrage correspondants dans la PES, les domaines de prescription contiennent aussi des indications pour l'interprétation des résultats et pour l'évaluation du degré de limitation du fonctionnement. Afin de tenir compte de la pluridimensionalité des résultats, le seuil entre le niveau 2 et 3 du modèle de soutien est défini en fonction de trois perspectives: les objectifs de développement (composante « Activités » de la CIF), la participation (composante « Participation » de la CIF) et la fonctionnalité (composante « Fonctions organiques » de la CIF). Chacun des six domaines de prescription fournit des indications sur ces trois perspectives. Ces renseignements serviront de base lors de l'évaluation. Lorsqu'un domaine de prescription est examiné dans la perspective du développement (« Activités »), on utilisera des procédures d'évaluation standardisée avec leurs sous-tests respectifs. Pour la perspective « Participation », on se référera à l'entretien de bilan scolaire (EBS), au plan d'étude ou à

la situation personnelle de l'enfant. Quant à l'évaluation des « Fonctions organiques », elle fera appel à des démarches cliniques ou médicales. Selon la perspective choisie, les critères de référence pour définir le seuil entre les niveaux 2 et 3 seront différents. Ces critères détermineront quel degré de limitation dans les trois perspectives (« Activités », « Participation » et « Fonctions organiques ») est requis pour envisager des mesures d'aide renforcées. Le critère de référence pour l'évaluation de la perspective « Activités » s'inspire des tests standardisés et fixe le seuil à 5 % : une demande de mesures d'aide renforcées sera justifiée seulement si le résultat est inférieur. Une autre option est de d'utiliser

Tableau 1. Les six domaines de prescription, leurs composantes fonctionnelles et les items d'ancrage

Domaines de prescription et leurs composantes fonctionnelles	Items d'ancrage
Cognition et métacognition	
Fonctions cognitives	b164 Fonctions cognitives de niveau supérieur
Fonctions clé pour les processus cognitifs	b140 Fonctions de l'attention
Fonctionnement lié à la cognition	d133 Acquérir le langage
Perceptions intentionnelles et fonctions du système sensoriel	
Vue	b210 Fonctions visuelles
Ouïe	b230 Fonctions de l'audition
Douleur	b280 Sensation de douleur
Autres perceptions intentionnelles	d120 Autres perceptions intentionnelles
Fonctionnement socio-émotionnel	
Emotionalité	b152 Fonctions émotionnelles
Gestion des émotions, de la motivation et de l'énergie psychique	b130 Fonctions de l'énergie et des pulsions
Compétences socio-émotionnelles	d720 Interactions complexes avec autrui
Communication intentionnelle	
Aspects opérationnels de la communication	b310 – b330 Fonctions de la voix et de la parole et d330 Parler
Aspects motivationnels et socio-émotionnels de la communication	d310 Communiquer – recevoir – des messages parlés et d330 Parler
Aspects métacognitifs de la communication	d330 Parler et d335 Produire des messages non verbaux
Mouvement, mobilité et motricité	
Compétences motrices	b735 Fonctions relatives au tonus musculaire et d410 Changer la position corporelle de base
Actions motrices	b760 Fonctions relatives au contrôle des mouvements volontaires et d440 Activités de motricité fine
Exécution des gestes de la vie quotidienne	
Certaines composantes sont directement inscrites dans la CIF	d230 Effectuer la routine quotidienne d530 Aller aux toilettes, d540 S'habiller et d550 Manger

l'écart type (plus de 1,5 sous la moyenne) ou la valeur *t* (inférieure à 35) comme référence. Le choix de chiffres ronds pour chaque indicateur implique la tolérance d'une petite marge. Pour évaluer la « Participation », le critère de référence ne peut être chiffré. Il s'agit plutôt de démontrer la présence chez l'enfant d'une limitation grave et durable des possibilités de participation dans plusieurs situations scolaires primordiales. Quant à l'évaluation des « Fonctions organiques », elle se base sur le degré de limitation du fonctionnement. On utilisera des approches spécifiques pour définir une difficulté (p.ex. dans les « Fonctions visuelles » ou les « Fonctions auditives ») plutôt que des procédures comparatives (relatives à une population). Le résultat devra faire état d'une limitation moyenne à sévère. Dans le langage de la CIF et de la PES, on parle d'une atteinte « grave » ou d'une « impossibilité complète ».

Les critères de référence peuvent être appliqués à un item d'ancrage spécifique, à une composante fonctionnelle au sein d'un domaine de prescription ou à un domaine de prescription dans son ensemble. Selon les résultats, l'approche sera plus ou moins large : on utilisera par exemple soit le QI global, soit des sous-tests pour l'explication.

Pour la composante « Fonctions cognitives » par exemple, le domaine « Pensée logique liée aux perceptions » du WISC-IV est d'une importance capitale ; pour la composante « Fonctions clé pour les processus cognitifs », on peut évaluer les résultats des domaines « Mémoire de travail » et « Vitesse de traitement ». De même, la composante « Fonctionnement lié à la cognition » se retrouve plutôt dans le domaine « Compréhension du langage » du WISC-IV. Mais si le test de QI n'est pas étayé par d'autres types d'évaluations (p.ex. évaluations scolaires, observations, rapport de l'enseignant), ses

résultats doivent être interprétés avec beaucoup de précaution. Au final, les critères doivent être appliqués sur la base d'un constat global et étayé.

L'introduction de la PES pourrait amener une plus grande professionnalisation de la psychologie scolaire.

Les domaines de prescription et les critères de référence ont été développés pour le canton du Zurich. Les seuils fixés en fonction de ces critères sont valables dans ce canton. Les autres cantons choisiront peut-être d'identifier plus ou moins d'enfants dans le niveau 3, respectivement pour l'attribution de mesures renforcées. Mais ce modèle zurichois peut fournir aux psychologues scolaires des autres cantons de précieuses indications sur la transcription de leurs observations dans le langage de la CIF. Les domaines de prescription permettent en outre de clarifier plusieurs questions que peut poser l'application de la CIF en milieu scolaire. Lors de l'élaboration des domaines de prescription, les psychologues scolaires ont pu constater à plusieurs reprises qu'il n'y avait pour ainsi dire pas de standards uniformes dans leur profession. Les procédures d'évaluation par exemple sont toujours assez diverses, certaines ne sont même pas standardisées. Pour d'autres, la standardisation remonte à si longtemps qu'elle a perdu sa validité. Dans d'autres procédures, comme lors d'un test projectif par exemple, les spécialistes ne s'accordaient pas du tout sur ce que ce test mesurait exactement. L'introduction de la PES pourrait amener une plus grande professionnalisation de la psychologie scolaire. Nous serions heureux si les domaines de prescription pouvaient y contribuer.

Références

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Indikationsbereiche zur Klärung der Indikationen für andersschulische Massnahmen durch die Schulpsychologie im Kontext des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Outil destiné aux cantons pour la prise de décision en vue de l'attribution de mesures renforcées de pédagogie spécialisée. Manuel*. Berne: CDIP.

Petermann, F. & Petermann, U. (2011). *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV)*. Frankfurt am Main: Pearson.

Shores, C.F. (2012) (Ed.). *Response to Intervention*. Thousand Oaks: Corwin.

Snijders, J. T., Tellegen, P. J. & Laros, J. A. (2005). *SON-R 5½–17. Non-verbaler Intelligenztest* (3. korr. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

World Health Organization (WHO). (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.



Prof. Dr. Judith Hollenweger
Pädagogische Hochschule Zürich
Leistungsschwerpunkt Inklusive Bildung
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
judith.hollenweger@phzh.ch

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
2/2015, juin 2015, 5^e année
ISSN 2235-1205

Editeur

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée (CSPS)
Maison des cantons
Speichergasse 6, CH-3000 Berne 7
Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
csp@csps.ch, www.csps.ch

Rédaction et production

redaction@csps.ch
Responsables: Béatrice Kronenberg,
Katrin Müller
Coordination et rédaction: François Muheim
Relecture: Céline Joss Almassri et Géraldine Ayer
Layout: Monika Feller

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour septembre 2015: 2 juin 2015
Pour décembre 2015: 2 septembre 2015

Annonces

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)
Etranger: CHF 42.00
Tarif étudiants: CHF 25.15 (TVA incluse)

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
csp@csps.ch

Floriane Dénervaud, Chantal Kuenlin, Marc Sieber et Martine Vagnières

Utilisation de la procédure d'évaluation standardisée (PES) dans la partie francophone du canton de Fribourg: une évaluation ajustée aux besoins de l'élève

Résumé

Dans la partie francophone du canton de Fribourg, la cellule d'évaluation applique la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES) pour évaluer toutes les demandes de mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée. Les critères d'octroi des mesures d'aide renforcées ne dépendent plus des seules dimensions médicales ou psychologiques mais sont soumis à une analyse plus globale et systémique des besoins de l'enfant. Ainsi, après analyse, deux élèves avec un même quotient intellectuel peuvent obtenir des mesures d'aides différentes.

Zusammenfassung

Die Abklärungsstelle im französischsprachigen Teil des Kantons Freiburg beurteilt alle Gesuche, mit denen verstärkte sonderpädagogische Massnahmen beantragt werden, nach dem Standardisierten Abklärungsverfahren (SAV). Die Kriterien für die Anordnung verstärkter sonderpädagogischer Massnahmen betreffen nicht mehr nur die medizinische oder psychologische Dimension. Vielmehr werden die Bedürfnisse des Kindes einer umfassenderen, systemischen Analyse unterzogen. Im Anschluss an diese Analyse können somit für zwei Kinder mit dem gleichen Intelligenzquotienten unterschiedliche Unterstützungsmassnahmen angeordnet werden.

Introduction

Après une brève présentation des mesures d'aide renforcées à disposition dans le canton de Fribourg, nous proposons deux analyses de dossiers d'élèves selon la PES. Les situations de Viktor et d'Alban¹ illustrent ce processus. Les deux concernent des élèves qui présentent une intelligence globale équivalente, les enfants partagent la même culture et ont des difficultés scolaires. Malgré ces similitudes, l'analyse selon la PES parvient à différencier les besoins de ces garçons et à amener les membres de la cellule d'évaluation à leur proposer des mesures d'aide différentes. Ce sont les données personnelles et environnementales ainsi que les profils des fonctions cognitives de chaque élève qui pèsent de tout leur poids dans l'évaluation. Grâce à l'analyse de ces dimensions, proposées dans la PES, les membres de la cellule peuvent suggérer des aides parfaitement ajustées aux besoins de ces deux garçons.

Mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée pour les enfants d'âge scolaire

Dans le canton de Fribourg, la cellule d'évaluation cantonale traite toutes les nouvelles demandes d'aide de mesures renforcées de pédagogie spécialisée qui concernent les enfants d'âge scolaire et préscolaire, les demandes de transferts d'enfants d'une école spécialisée à une autre, les demandes de prolongations d'aide renforcées. Les mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée pour les enfants en âge de scolarité sont les suivantes :

- L'appui intégratif spécialisé dispensé par le service d'intégration ;
- L'appui intégratif de type soutien SESAM ;
- L'orientation en classe de langage ;
- L'orientation en classe d'enseignement spécialisé.

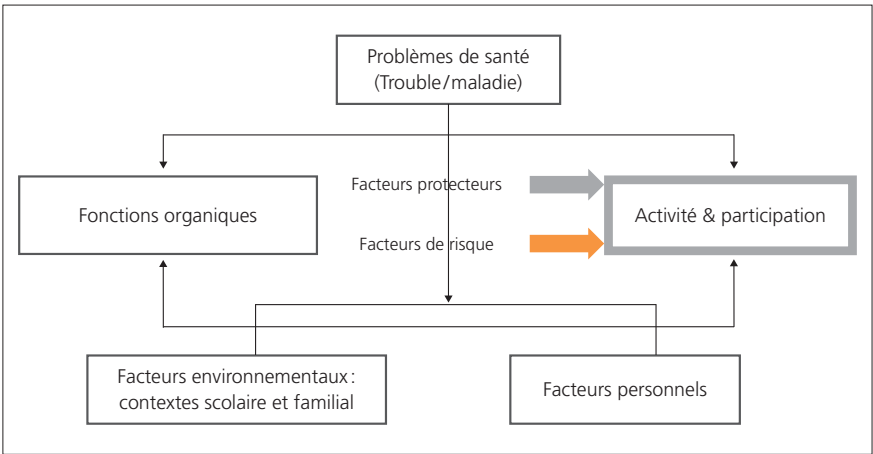
¹ Prénoms d'emprunt

Critères d'examen et d'octroi

Le tableau 1 emprunté à la CIF (OMS, 2001) présente les critères d'examen sur lesquels les membres de la cellule s'appuient lors de l'analyse des besoins des élèves par la PES. La santé, les fonctions organiques, les fac-

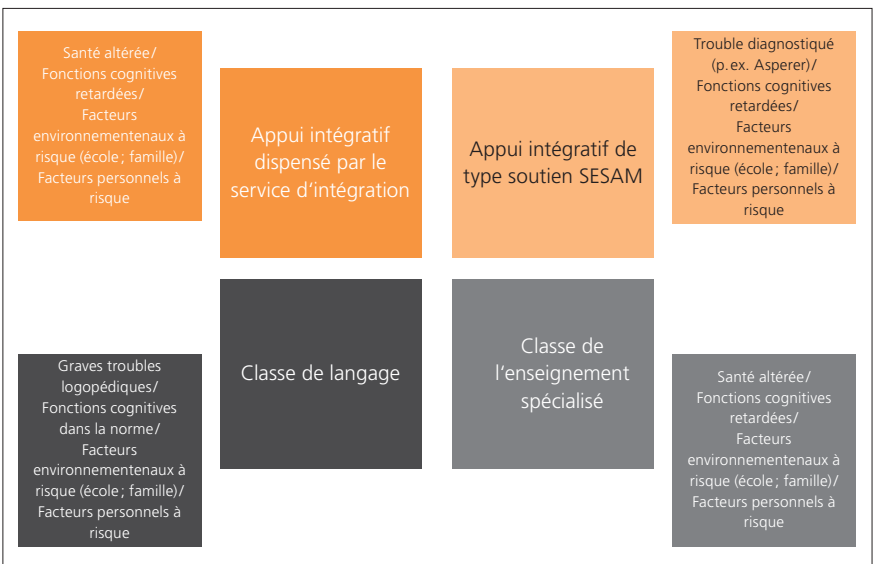
teurs personnels et environnementaux de l'enfant jouent un rôle de facteurs de risque ou de facteurs protecteurs pour l'activité et la participation de l'enfant en classe et à l'école.

Tableau 1. Les critères d'examen utilisés par la cellule d'évaluation (OMS, 2001)



Le tableau 2 décrit les critères d'octroi des différentes mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée.

Tableau 2. Les critères d'octroi des divers types de mesures renforcées de pédagogie spécialisée



La PES : une évaluation ajustée aux besoins de l'élève

L'un des mérites de la PES, au-delà de permettre à la cellule d'évaluation une analyse neutre et équitable de tous les dossiers de demandes d'aide renforcées de pédagogie spécialisée consiste certainement à favoriser une évaluation fine et pointue des besoins des élèves. Les critères d'octroi des mesures d'aide dépendaient autrefois de facteurs médicaux ou cognitifs. Par exemple, il suffisait que les résultats au bilan cognitif de l'élève soient inférieurs à 70 pour que lui soit octroyée la mesure demandée par le réseau scolaire sous forme de soutien intégratif par le service d'intégration en l'occurrence. L'application de l'analyse selon la PES permet actuellement d'affiner l'analyse des besoins et donc de proposer à l'enfant des mesures d'aide plus ajustées. Les deux exemples suivants illustrent ces processus. Ils montrent en effet que Viktor et Alban, tous deux d'origine albanaise, évalués avec la même batterie intellectuelle (K-ABC-II) et obtenant un Indice Fluide Cristallisé (IFC)² identique à 71 ont pu bénéficier de mesures différentes mais ajustées à leurs besoins malgré des demandes similaires de la part de leurs réseaux respectifs. Notons que ces réseaux ne se connaissaient pas, pas plus que ces élèves ou leurs parents.

Un premier exemple : la situation de Viktor

En février, le SESAM reçoit la demande d'un réseau scolaire qui sollicite la cellule d'évaluation pour l'octroi d'un appui intégratif spécialisé dispensé par le service d'intégration.

La demande concerne Viktor, scolarisé en 5H. Viktor a eu une prolongation de son premier cycle. Le réseau est constitué par un enseignant, une logopédiste, une psychologue scolaire et les parents de Viktor. Le dossier complet à disposition de la cellule d'évaluation pour l'analyse selon la PES comprend le formulaire officiel d'annonce complété par l'enseignant, le rapport intermédiaire de la logopédiste et le rapport de la psychologue scolaire.

Voici les informations transmises³ :

Viktor est né le 29 février 2004. Ses parents sont d'origine albanaise et parlent cette langue en famille. Viktor est le deuxième enfant d'une fratrie de trois. Son frère a des problèmes graves de langage qui sont indépendants du fait qu'il est allophone. Le père de Viktor travaille dans la vente à 100 % et la maman demeure à la maison.

Viktor présente de bonnes compétences en mathématiques (PES : d172) mais a de graves problèmes en français, notamment en lecture (PES : d166), en compréhension du langage oral et écrit, en vocabulaire. Il a des difficultés à mémoriser des mots (PES : d133).

Comme diagnostic, il présente un trouble d'apprentissage du langage écrit (OIC : 237) (troubles d'apprentissage de lecture ou du langage écrit (dyslexie/dysorthographe) chez les élèves de l'école publique et chez les élèves normalement doués des écoles spéciales) sans autre problèmes de santé. Il suit un traitement en logopédie à raison d'une séance par semaine. Ce traitement est nécessaire mais pas suffisant, selon le rapport de la logopédiste.

² L'IFC est une moyenne des divers tests de la batterie intellectuelle du K-ABC-II plus ou moins équivalente à un quotient intellectuel.

³ Pour des raisons de confidentialité les informations personnelles concernant l'enfant et sa famille sont fictives.

Il se montre soucieux de ne pas décevoir l'adulte, touché lorsqu'il est en échec et, en conséquence, il n'aime pas chercher de l'aide (PES : d740). Il peut se montrer peu sûr de lui et peu satisfait de ses productions. Il est plus persévérant cette année scolaire que l'année précédente.

Viktor est bien intégré dans son groupe de camarades, il communique bien avec ses pairs (PES : d720) et aime bien venir à l'école. C'est un garçon qui a un caractère agréable, sa motivation à apprendre est préservée.

La classe de Viktor est composée de 18 élèves. Il s'agit d'un double degré (5H-6H) tenu par un enseignant titulaire et dans la-

quelle interviennent aussi un enseignant spécialisé pour un élève scolarisé de 6H et une enseignante de soutien pour un élève de 5H. Ces deux enseignants sont présents dans la classe à raison de 6 unités par semaine. L'enseignant titulaire a proposé à Viktor plusieurs mesures de différenciation : travail individuel, travail en petits groupes avec l'aide de l'enseignant spécialisé, diminution de la quantité de travail à fournir, préparation individuelle des textes de lecture, etc.

Les parents, présents au réseau, sont conscients des difficultés de leur fils et souhaitent que celui-ci puisse demeurer dans sa classe mais avec de l'aide de la part du service d'intégration.

Tableau 3. Les subtests qui évaluent la fonction linguistique⁴

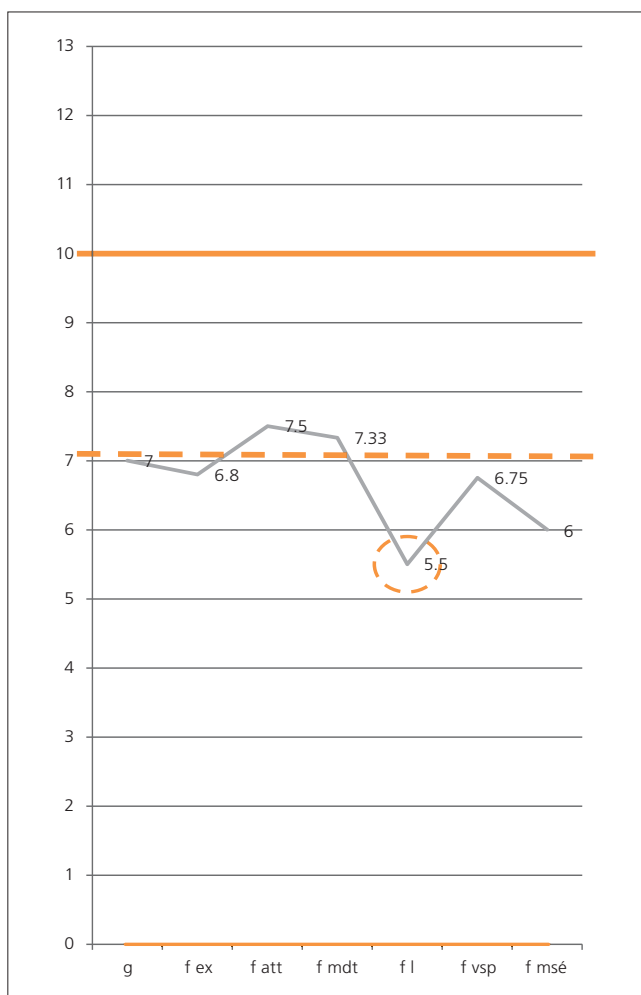
subtest	test	fonction	Note standard (Moyenne:10)
Similitudes	WISC-IV, WPPSI IV	F. linguistique	
Vocabulaire	WISC-IV, WPPSI	F. linguistique	
Compréhension	WISC-IV, WPPSI	F. linguistique	
Compréhension de situation	WPPSI IV	F. linguistique	
Information	WISC-IV, WPPSI IV	F. linguistique	
Devinettes	K-ABC-II	F. linguistique	5
Raisonn. verbal	WISC-IV	F. linguistique	
Complément de mots	WPPSI-III; IV, WISC-IV	F. linguistique	
Id. concepts	WISC-IV, WPPSI-III	F. linguistique	
Dénomination des parties du corps	NEPSY	F. linguistique	
Dénomination rapide	NEPSY	F. linguistique	
Fluidité verbale	NEPSY	F. linguistique	
Rép. de pseudo-mots	NEPSY	F. linguistique	
Processus phonologiques	NEPSY	F. linguistique	
Compréhension de consignes	NEPSY	F. linguistique	
Dénomination	K-ABC-II	F. linguistique	
Histoire à compléter	K-ABC-II	F. linguistique	6
f. linguistique		Moyenne fonction linguistique	5.5

⁴ La psychologue chargée d'établir le bilan de Viktor a choisi d'appliquer un K-ABC-II. Par conséquent, elle lui a fait passer deux subtests parmi la liste de ce tableau, pour lesquels Viktor a obtenu les notes standards de 5 et 6. Il obtient donc une moyenne de 5.5 pour la fonction linguistique.

Le rapport psychologique complète le descriptif de l'enseignant et de la logopédiste par le bilan cognitif. La psychologue a opté pour la passation du K-ABC-II, la figure complexe de Rey en copie et en mémoire. Les résultats au K-ABC-II sont les suivants : Séquentiel : 85 ; Simultané : 78 ; Apprentissage : 80 ; Planification : 83 ; Connaissance : 70 ; IFC : 71. Le Centile est de 15 à la figure de Rey en copie et en mémoire.

Au moyen de tableaux spécialement conçus à cet effet (voir le tableau 3), les diverses notes standards du bilan psychologique de Viktor sont distribuées de manière à obtenir son profil des fonctions cognitives. Cette méthode d'analyse, qui s'apparente à une démarche d'évaluation neuropsychologique de type cross-battery, permet de comparer entre elles les compétences de l'élève dans les domaines de l'abstraction, de la planification, de l'attention, du langage, du domaine visuo-spatial, de la mémoire de travail et de la mémoire sémantique. Cette analyse est nécessaire pour compléter la partie du chapitre six des fonctions organiques de la PES. Le graphique 1 indique le profil des fonctions obtenu pour Viktor.

Avec une moyenne de 10 et un écart-type de 3, ces résultats montrent que les fonctions cognitives de niveau supérieur (g), exécutives (f.ex), attentionnelles (f.att), de mémoire de travail (f.mdt) et visuo-spatiales (f.vsp) sont situées à un écart type en dessous de la moyenne des enfants de son âge ce qui signifie que la valeur de ces résultats est encore supérieure à celle observée chez 16 % des enfants du même âge. Il n'en est pas de même en ce qui concerne les résultats qui concernent les fonctions du langage (f.l) et de la mémoire sémantique (f.msé). Seuls 9 % des enfants du même âge obtiennent des résultats inférieurs à ceux



Graphique⁵ 1 :
profil cognitif
de Viktor

de Viktor dans le domaine de la fonction linguistique et mnésique. En termes de fonctions organiques recensées par la PES, ces résultats permettent de qualifier les fonctions d'orientation (b114), les fonctions d'attention (b140), les fonctions cognitives de niveau supérieur (b164), les fonctions mentales du langage (b167), les fonctions de la mémoire (b144).

⁵ Légende : g : intelligence abstraite ; f.ex : fonction exécutive (planification, organisation) ; f.att : fonction d'attention ; f.mdt : mémoire à court terme ; f.l : langage ; f.vsp : motricité fine ; f.msé : mémoire à long terme. / 10 : Moyenne (Ecart-type : 3)

Afin de procéder à une évaluation globale des besoins des élèves, les membres de la cellule d'évaluation ont mis au point un *tableau de synthèse* PES qui reprend toutes les rubriques de la PES. Ils peuvent inscrire sur ce tableau un résumé de toutes les données du dossier de l'élève et avoir ainsi une perception globale de l'analyse.

L'évaluation des besoins de Viktor (chapitre 8 de la PES) indique que des objectifs de développement sont individualisés en ce qui concerne son langage écrit et oral actuel et pourraient le demeurer d'ici une année. En revanche, les objectifs de développement qui concernent les autres domaines tels que la communication, la mobilité, l'entretien personnel, les interactions avec autrui, les tâches et les exigences générales correspondent à son âge et au plan d'étude actuel. Par conséquent, la prise en charge prioritaire doit se centrer sur le langage et les apprentissages linguistiques. Viktor ne présente pas de trouble médical autre que le trouble d'apprentissage du langage écrit. Ses diverses fonctions cognitives sont dans la norme inférieure exceptées celles qui touchent au langage et à la mémoire sémantique; son histoire scolaire, personnelle et son histoire de vie comportent quelques facteurs de risque (prolongation de cycle, sensibilité à l'échec, etc.). Les membres de la cellule recommandent une intensification du traitement logopédique et non un soutien intégratif spécialisé.

Un second exemple: la situation d'Alban

Alban est scolarisé en 3H. La demande d'octroi de mesures renforcées pour un appui intégratif parvient à la cellule d'évaluation en février par le réseau scolaire. Celui-ci est constitué par les deux enseignantes de 3H, l'enseignante de classe de dévelop-

pement itinérante (MCDI) qui dispense à Alban une mesure d'aide ordinaire et la maman.

Voici les informations transmises⁶:

Alban est né le 7 juin 2007. Il a une sœur aînée âgée de douze ans. Ses parents sont d'origine albanaise et parlent cette langue en famille. Alban est né en Suisse. Le père d'Alban travaille à l'extérieur dans le domaine du jardinage et la maman demeure à la maison.

Alban présente des difficultés dans les apprentissages scolaires en français (PES: d166; d170) et en mathématiques (PES: 172) (compréhension, expression, reconnaissance visuelle du nombre et des lettres, représentation du nombre, comptage), en grapho-motricité (PES: d440), en raisonnement logique et dans la sélection des éléments pertinents en sciences naturelles (PES: d175). Il perd rapidement sa motivation lorsqu'il est confronté à l'échec. C'est un élève attachant qui a envie de faire plaisir à l'adulte (PES: 740). Le rapport pédagogique détaillé fourni par l'enseignante de classe de développement itinérante indique qu'Alban présente des difficultés au niveau de la prise d'informations visuelles (PES: d110) et verbales (PES: d115).

La classe d'Alban est constituée de 17 élèves. Il s'agit d'une 3H tenue par deux enseignantes travaillant à temps partiel. Deux autres personnes interviennent dans cette classe: l'enseignante de classe de développement itinérante qui fournit à Alban une mesure d'aide ordinaire de pédagogie spécialisée et un enseignant d'appui qui dispense une aide à l'ensemble de la classe.

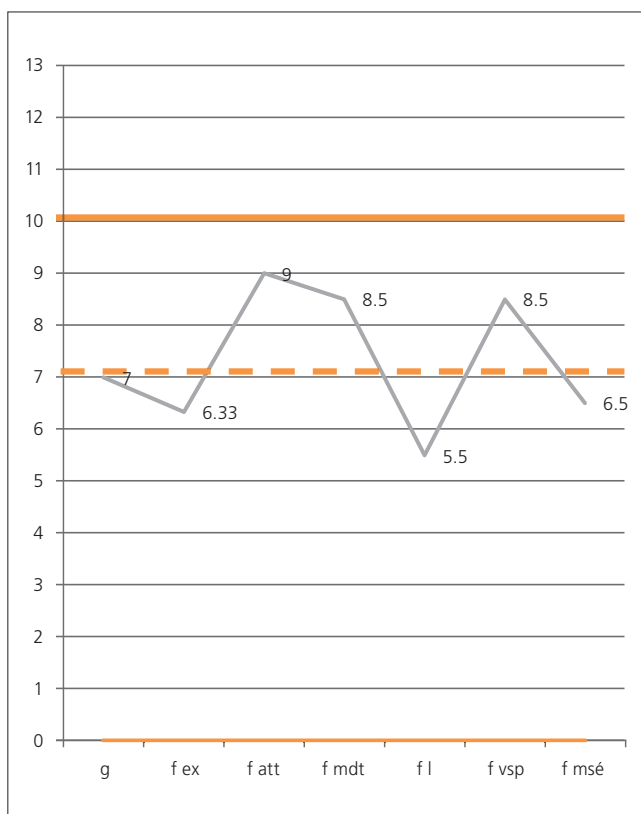
⁶ Pour des raisons de confidentialité les informations personnelles concernant l'enfant et sa famille sont fictives.

En plus de la mesure d'aide ordinaire octroyée par l'enseignante de classe de développement itinérante, plusieurs mesures de différenciation ont déjà été proposées à Alban au sein de la classe : la possibilité de travailler dans de petits groupes d'élèves sous la supervision de l'enseignant d'appui, un travail anticipé sur le vocabulaire, des manipulations concrètes de matériel parallèlement à un travail de raisonnement, des tutorats, des aides individuelles fournies par les enseignantes. Alban bénéficie encore de cours de langues.

À la suite du réseau, le psychologue a proposé à Alban de lui faire passer la batterie du K-ABC-II. Les résultats sont les suivants : Séquentiel : 79 ; Simultané : 78 ; Apprentissage : 85 ; connaissance : 74 ; IFC : 71. Le Centile est de 10-25 à la figure de Rey en copie. Le graphique 2 indique le profil des fonctions cognitives d'Alban.

Ces résultats indiquent que les fonctions attentionnelles (f.att), de mémoire de travail (f.mdt) et visuo-spatiale (f.vsp) se situent dans la norme de ce qui est attendu des enfants de l'âge d'Alban. En revanche, les résultats obtenus aux fonctions linguistiques (f.l), exécutives (f.ex), cognitives de niveau supérieur (g) et mnésiques (f.msé) sont inférieurs à la norme. Environ 10 % des enfants du même âge obtiennent des résultats inférieurs aux siens dans ces domaines. Comme c'était le cas pour Viktor, ces données permettent de qualifier les fonctions d'orientation (b114), les fonctions d'attention (b140), les fonctions cognitives de niveau supérieur (b164), les fonctions mentales du langage (b167), les fonctions de la mémoire (b144).

Une fois que le « tableau de synthèse PES » concernant Alban a pu être complété, les points suivants ressortent clairement :



Graphique⁷ 2 :
profil cognitif
d'Alban

- Alban ne présente pas de trouble médical et n'a pas eu de bilan logopédique ;
- Alban est déjà au bénéfice d'une mesure d'aide ordinaire (MAO) de type enseignante de classe de développement itinérante (MCDI) ;
- Alban bénéficie de plusieurs mesures de différenciation de la part de ses enseignantes ;
- Alban bénéficie d'un cours de langue ;
- Alban présente des difficultés d'apprentissage dans toutes les branches et semble avoir des problèmes de prises d'informations visuelles et auditives ;

⁷ Légende : g : intelligence abstraite ; f.ex : fonction exécutive (planification, organisation) ; f.att : fonction d'attention ; f.mdt : mémoire à court terme ; f.l : langage ; f.vsp : motricité fine ; f.msé : mémoire à long terme. / 10 : Moyenne (Ecart-type : 3)

- Les objectifs de développement qui concernent les autres domaines tels que l'entretien personnel, les interactions avec autrui, les tâches et les exigences générales correspondent à son âge et au plan d'étude actuel;
- Le bilan des fonctions cognitives indique un retard dans les domaines du langage de la mémoire sémantique, de la fonction cognitive de niveau supérieur et de la fonction exécutive.

Par conséquent, l'évaluation des besoins d'Alban (chapitre 8 de la PES) indique que des objectifs de développement sont individualisés en ce qui concerne les apprentissages scolaires (lecture, écriture, calcul), le langage et la motricité fine (écriture). Alban a besoin d'aide dans ces domaines. Les membres de la cellule recommandent l'octroi d'une mesure d'aide renforcée de péda-

gogie spécialisée sous forme d'un appui intégratif dispensé par le service d'intégration ainsi qu'une évaluation en logopédie et un contrôle auditif.

Conclusion

Démonstration faite d'une analyse « sur mesure » des besoins: Viktor et Alban tous deux d'origine albanaise, évalués avec le même instrument psychologique (K-ABC-II) et obtenant le même score, sont actuellement au bénéfice de mesures différentes mais ajustées à leurs besoins et dans des perspectives de développement et de formations différenciées.

Référence

Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève: WHO Press.



Floriane Dénervaud
Collaboratrice
administrative
Floriane.Denervaud@fr.ch



Chantal Kuenlin
Inspectrice de l'enseignement
spécialisé
Chantal.Kuenlin@fr.ch



Dr phil. Marc Sieber
Psychologue
Marc.Sieber@fr.ch



Martine Vagnières
Logopédiste
Service de l'enseignement spécialisé
et des mesures d'aide SESAM
Rue de l'Hôpital 3
1700 Fribourg
Martine.Vagnieres@fr.ch

Floriane Dénervaud, Chantal Kuenlin, Marc Sieber et Martine Vagnières

Utilisation de la procédure d'évaluation standardisée (PES) dans la partie francophone du canton de Fribourg: un changement systémique

Résumé

Dans le canton de Fribourg, l'application de la PES a été confiée à une cellule d'évaluation cantonale qui dépend directement du service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM). Elle traite toutes les demandes d'aide renforcées de pédagogie spécialisée lui parvenant des réseaux scolaires ou des écoles d'enseignement spécialisé. Avant le recours à la PES, les décisions étaient prises au sein des réseaux scolaires ou institutionnels. Ainsi, l'application de la PES a complexifié les pratiques de collaboration au sein du système scolaire.

Zusammenfassung

Im Kanton Freiburg wurde die Anwendung des SAV einer kantonalen Abklärungsstelle übertragen, die direkt dem Amt für Sonderpädagogik (SOA) unterstellt ist. Diese Stelle behandelt alle Gesuche um verstärkte sonderpädagogische Massnahmen, die ihr von den schulischen Netzwerken oder den Sonderschulen eingereicht werden. Vor der Inanspruchnahme des SAV wurden die Entscheidungen innerhalb der schulischen oder institutionellen Netzwerke getroffen. Somit gestaltet sich die Zusammenarbeit innerhalb des Schulsystems durch die Anwendung des SAV komplexer.

Introduction

Historique et organisation

En 2009, le Grand Conseil fribourgeois a adopté l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 et décidé son entrée en vigueur en mars 2010. Cet accord implique que le canton se soumette à un certain nombre d'obligations dont celle de promouvoir l'intégration et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers, d'octroyer des mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée, d'appliquer systématiquement le principe du double avis lors de l'examen d'octroi des mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée et de désigner des autorités compétentes chargées de mener cette évaluation par la Procédure d'Evaluation Standardisée (PES). La Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) a

confié ce mandat au Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM). Ainsi a été créée la cellule d'évaluation francophone scolaire en janvier 2011; elle est constituée de membres qui sont tous engagés par le SESAM. Le SESAM fait partie de la DICS, au même titre que le Service de l'enseignement obligatoire de langue française (SEnOF), que le Service de l'enseignement obligatoire de langue allemande (DOA) et le Service de l'enseignement secondaire du deuxième degré (S2). La DICS regroupe encore d'autres services. Cet organigramme implique une séparation structurelle entre les services de l'enseignement ordinaire et de l'enseignement spécialisé. Cette séparation s'observe en particulier sur le plan organisationnel, par exemple lors de l'octroi des mesures d'aide aux élèves. L'évaluation de l'octroi des mesures d'aide ordinaires de pédagogie spécialisée est confiée au SEnOF et au DOA alors que

celle de l'octroi des mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée relève du SE-SAM. Or, les élèves concernés pourraient être scolarisés dans la même classe. Heureusement, de nombreuses relations de collaboration entre les services tendent à assurer une coordination de l'enseignement ordinaire et spécialisé et, finalement, à garantir l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires.

De nombreuses relations de collaboration entre les services tendent à assurer une coordination de l'enseignement ordinaire et spécialisé et, finalement, à garantir l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les classes ordinaires.

Procédure

La cellule d'évaluation francophone scolaire est actuellement composée de huit membres qui ont les fonctions suivantes : inspectrice de l'enseignement spécialisé, logopédiste, psychologue spécialisé, collaboratrices pédagogiques de l'enseignement spécialisé et collaboratrice administrative. En cas de nécessité, des avis complémentaires peuvent être demandés à une psychomotricienne et/ou à une spécialiste en neuropédiatrie. Il existe aussi une cellule d'évaluation germanophone qui traite des demandes qui émanent de la partie alémanique du canton et des cellules chargées d'examiner les demandes d'aide qui concernent les enfants d'âge préscolaire. Les séances de la cellule d'évaluation¹ sont hebdomadaires et d'une

durée de trois à quatre heures. Elles ont lieu de septembre à début juillet. Leur rythme s'accélère à partir de fin mars jusqu'à la fin de l'année scolaire. Depuis janvier 2011, date du début du fonctionnement de la cellule, celle-ci s'est réunie en moyenne plus de 50 fois par année et traite une moyenne annuelle de 200 à 250 dossiers. Toutes les demandes sont analysées selon la PES.

De 2011 à 2012, la cellule d'évaluation avait transposé toutes les rubriques de la PES sur un tableau Excel afin d'utiliser ce dernier pour chaque analyse de situation. Depuis 2012, elle a recours à un module spécialement conçu à cet effet du logiciel ESCADA. Ce logiciel reprend très exactement les rubriques de la PES et suit les adaptations exigées par la CDIP. Afin d'obtenir une vision synthétisée de l'analyse PES d'une situation, la cellule a résumé chaque cas sur un tableau qui reprend les dix chapitres de la PES. Ce tableau offre aux membres de la cellule le résumé de l'évaluation des besoins de l'élève selon l'analyse réalisée par la PES.

Les membres de la cellule travaillent à partir de dossiers sur lesquels sont motivées les demandes de mesures d'aide renforcées. Ils peuvent aussi prendre contact par téléphone avec l'un ou l'autre membre du réseau. Si cela s'avère nécessaire, l'une des collaboratrices pédagogiques de l'enseignement spécialisé peut se déplacer pour réaliser une observation de l'élève. Les rapports des élèves, mis à disposition de la cellule, sont confidentiels et traités comme tels. Tous les membres de la cellule sont soumis au secret professionnel et au secret de fonction. La collaboratrice administrative de la cellule assure la logistique. Elle recueille les différents rapports. Lorsque le dossier de demande d'aide renforcée pour un ou une élève est complet (rapport des

¹ Dorénavant, nous ne nous référerons qu'à la cellule d'évaluation francophone scolaire que nous dénommerons « cellule ».

enseignants, accord des parents, rapports des thérapeutes et/ou des spécialistes du domaine médical), elle le transmet au responsable de la cellule qui en planifie l'analyse. Selon les situations, il demandera à ce que la cellule soit complétée par la spécialiste en neuropédiatrie et/ou la psychomotricienne. La collaboratrice administrative ouvre alors un fichier au nom de l'élève dans le module informatique ESCADA ce qui permet au responsable de la cellule de lancer l'analyse de la demande selon la PES. Cette analyse a lieu lors de la séance de la cellule. Chaque membre, selon ses compétences professionnelles, apporte une analyse spécifique du dossier de l'élève. Le responsable de la cellule complète la PES en fonction de cette analyse.

Au terme de celle-ci, les membres de la cellule définissent les besoins de l'élève et donnent un préavis sur la demande qui leur a été adressée. Ce préavis peut être identique à la demande du réseau ou différent. Dans tous les cas, il est adressé à l'autorité compétente qui prendra la décision officielle. A Fribourg, l'autorité de décision est représentée par l'inspectrice de l'enseignement spécialisé. Il se peut que la cellule ne donne pas tout de suite un préavis mais demande à ce que l'élève fasse un stage de vérification dans l'institution. Dans ce cas, le responsable de la cellule planifiera une nouvelle séance d'évaluation pour cet élève à la suite du bilan de stage.

Les enjeux

La PES inclut obligatoirement une forme précise de collaboration

Afin que les membres de la cellule puissent accomplir un travail au moyen de la PES, faut-il encore qu'ils disposent d'informations fiables et pertinentes sur l'élève. Or, la

qualité de ces informations ne peut être assurée que s'il existe des relations de collaboration entre les membres de la cellule et les membres du réseau scolaire. En effet, la PES est exigeante. Elle demande que soient consignés les facteurs de risque liés à l'environnement familial, au milieu scolaire, elle exige les détails du profil cognitif de l'élève, son diagnostic médical le cas échéant, etc. Les relations de collaboration signifient « un style d'interactions directes vécu entre au moins deux personnes qui travaillent ensemble vers un but commun et qui, idéalement, sont volontairement engagées dans cette relation. La collaboration nécessite un partage des rôles, des responsabilités et des expertises » (Leblanc, 2014, p. 29). Pour que les membres d'un réseau scolaire et ceux de la cellule créent des relations de collaboration, ils doivent travailler ensemble vers le même objectif. Chacun à son niveau de responsabilité et tout en respectant les rôles et expertises réciproques, les membres du réseau scolaire et les membres de la cellule évaluent les besoins de l'élève et lui proposent des mesures d'aide.

Pour que les membres d'un réseau scolaire et ceux de la cellule créent des relations de collaboration, ils doivent travailler ensemble vers le même objectif.

Et si la PES disqualifiait l'expertise des membres des réseaux scolaires ?

Mais comment comprendre les raisons de la venue de nouveaux professionnels, à savoir les membres de la cellule, dans une structure qui, somme toute, fonctionnait assez bien sans eux avant 2011 ? Avant l'entrée en vigueur de l'accord intercantonal, chaque demande de mesures d'aide de pédagogie

spécialisée ou demande d'orientation d'un ou d'une élève s'effectuait à la suite d'une séance de réseau à laquelle participaient l'inspecteur ou l'inspectrice, l'enseignant, ses parents, le psychologue et, dans certaines situations, un logopédiste, un psychomotricien, un spécialiste du domaine médical, etc. Les participants pouvaient changer selon les situations. L'attribution de la mesure s'effectuait au sein de ce réseau dont la séance était menée par un membre du réseau. Dans chaque réseau, certains professionnels pouvaient avoir une grande influence par leur expérience, leur savoir-faire et étaient considérés comme des personnes de référence par leurs collègues. L'introduction de la PES et de la cellule implique une modification de ce fonctionnement. L'avis de ces personnes de référence est dorénavant validé, modifié ou annulé par la cellule avec, comme conséquence au sein du réseau, la nécessité d'une autre valeur de leur expertise en fonction de cette décision. Bien des enseignants ou des thérapeutes ont pu avoir le sentiment d'une disqualification de leur travail après l'évaluation PES pratiquée par la cellule. Comme si la PES disqualifiait l'expertise des membres des réseaux scolaires ! Ces questions surgissent alors : comment les enseignants et/ou les thérapeutes peuvent-ils accepter de partager leurs propres responsabilités avec les membres de la cellule ? Comment les thérapeutes peuvent-ils tenir compte de l'expertise des membres de la cellule en préservant la leur lorsque leur avis sur l'aide à donner à l'élève est divergent ? En communiquant et en donnant réciproquement de l'information. Sans transmission d'informations, la cellule ne peut être considérée que comme une instance de contrôle sans provoquer aucun ajustement professionnel des membres des réseaux scolaires. Dans ce cas,

toute relation de collaboration est vouée à l'échec et l'usage de la PES demeure un rêve... ou vire au cauchemar...

Informar les réseaux scolaires pour favoriser ce type de collaboration

L'information à partager avec les réseaux scolaires est de deux ordres : organisationnelle et conceptuelle. C'est le SESAM qui a été chargé de planifier la transmission de cette information aux réseaux scolaires. Des experts externes ont été sollicités, des séances d'information ont été organisées, des modules de formation ont été proposés, une permanence téléphonique a été ouverte. Tous les membres des réseaux scolaires ont été concernés sous une forme ou une autre : enseignants, parents, responsables d'établissement, directeurs de cycles d'orientation, enseignants spécialisés, inspecteurs, logopédistes scolaires et indépendants, psychomotriciens, spécialistes dans le domaine médical, psychologues scolaires et psychologues travaillant en cabinets privés. L'information et la formation ont porté sur les bases légales de la création de la cellule, sur l'identité des membres de la cellule, sur la manière de travailler de la cellule et d'utiliser la PES. C'est bien cette information qui permet aux membres des réseaux scolaires de comprendre que la fonction de la cellule consiste à assurer la neutralité de l'examen du dossier de l'élève et permet une évaluation plus objective de ses conditions environnementales. En ce sens, la cellule ne représente par une instance administrative de contrôle. C'est bien par l'information que les membres des réseaux et de la cellule ajustent les uns aux autres leurs rôles, responsabilités et expertises de manière à collaborer en vue de leur but commun.

La PES introduit la notion biopsychosociale du handicap à l'école

Les séances de formation proposées par le SESAM aux logopédistes, psychologues scolaires et psychomotriciens n'ont pas uniquement mis l'accent sur les modifications organisationnelles du système scolaire suscité par la venue de la cellule, elles ont aussi permis de leur rappeler les changements de cadre conceptuel de la notion de handicap, de les sensibiliser à la définition du handicap publiée par l'OMS dans la CIF et reprise dans la PES, de réfléchir avec eux sur les implications de ces changements dans leur pratique quotidienne et leur manière d'évaluer les élèves. En ce sens, la PES concrétise la conception biopsychosociale du handicap. Elle introduit cette notion dans le monde scolaire dans la mesure où elle contraint tous les professionnels à prendre en considération les facteurs environnementaux dans la compréhension du comportement de l'enfant. Elle favorise une approche systémique des difficultés de l'enfant sans pourtant nier les dimensions diagnostiques.

L'un des résultats concrets de ces formations fut la mise en place de canevas de rapports logopédiques et psychologiques « PES-compatibles ». Ces rapports respectent la définition biopsychosociale du handicap posée par la CIF-EA et la PES. En effet, on y trouve certes des données diagnostiques issues des manuels tels que la CIM-10 ou le DSM-IV-TR et celles-ci sont pondérées par les caractéristiques physiques et mentales de l'élève ainsi que par les caractéristiques de son environnement scolaire et familial. De surcroît, ces rapports permettent de réaliser une analyse des besoins de l'enfant et d'élaborer un projet d'aide. Ainsi, « la PES modifie les pratiques professionnelles ! »

Les relations de collaboration entre la cellule et les réseaux: un processus d'information et d'ajustements continus

Collaborer avec les réseaux scolaires est une préoccupation constante des membres de la cellule. Aucune analyse PES ne peut se réaliser sans ces relations de collaboration. C'est pourquoi les membres de la cellule chargés de travailler avec la PES doivent avoir recours à des outils qui leur assurent une communication continue avec les réseaux. En effet, il ne suffit pas de proposer quelques séances d'informations ou quelques modules de formation pendant une ou deux années pour imaginer que l'information donnée soit suffisante. Les membres des réseaux scolaires se renouvellent. Il est nécessaire que l'information soit directe et continue entre le SESAM et les réseaux scolaires. C'est pourquoi trois moyens d'information ont été privilégiés: des séances annuelles d'information, des sondages de qualité et, depuis 2014, une permanence téléphonique. Afin d'obtenir des informations encore plus précises sur la perception du fonctionnement de la cellule, un premier sondage de qualité auprès des services de psychologie scolaire, logopédie et psychomotricité ainsi qu'auprès des directions des écoles spécialisées a été réalisé au terme de l'année scolaire 2012-2013. L'analyse des résultats a été présentée aux partenaires intéressés l'année suivante à l'occasion de séances d'information. Ces données ont permis aux membres de la cellule de réfléchir et de proposer quelques améliorations de fonctionnement sur les plans organisationnels et des contenus. Parmi celles-ci, notons des efforts de clarification concernant les destinataires et la formulation de la décision. Depuis 2014, afin de renforcer les liens entre les ensei-

gnants et les membres de la cellule, l'accent est porté sur la mise en place d'une permanence téléphonique hebdomadaire destinée à tous les enseignants, responsables d'établissement et autres partenaires. De plus, une réflexion est menée sur la manière dont la cellule pourrait mieux inclure les parents et l'enfant tout au long du processus de la PES.

La PES: une évaluation neutre et équitable ?

Une question se pose de façon lancinante aux membres de la cellule: une fois qu'ils ont procédé à l'évaluation des besoins de l'élève, jusqu'où doivent-ils tenir compte des conditions de l'environnement économique dans l'attribution des mesures d'aide renforcée de pédagogie spécialisée? Prenons un exemple fictif: que proposer à un élève dont la PES montre qu'il lui serait nécessaire d'être orienté en classe d'enseignement spécialisé alors que l'école en question ne dispose plus d'aucune place et que les moyens financiers du canton n'en permettent pas la création ?

Que proposer à un élève dont la PES montre qu'il lui serait nécessaire d'être orienté en classe d'enseignement spécialisé alors que l'école en question ne dispose plus d'aucune place et que les moyens financiers du canton n'en permettent pas la création ?

Lorsque l'offre globale de l'enseignement ordinaire et spécialisé ne suffit plus à couvrir les besoins des élèves évalués par la PES, notamment en cours d'année, faut-il que les membres de la cellule alertent leur chef de service et lui demandent s'il lui est

possible de négocier un élargissement de l'offre et des moyens dans le cadre des budgets alloués aux services concernés ? Ou doivent-ils plutôt inclure l'offre actuelle dans les facteurs d'analyse de l'environnement de l'élève et lui refuser une aide faute d'offre et de moyens supplémentaires ? Au-delà de l'analyse des dossiers selon la PES, quelle est la fonction des membres de la cellule en regard de cette problématique ?

Conclusion

Afin d'éviter l'auto-attribution des mandats des mesures de pédagogie spécialisée, l'article 6 de l'accord intercantonal a voulu assurer la neutralité de l'attribution des mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée. Pour ce faire, il a exigé la création de l'instance externe qu'est la cellule. Cela permet aux membres de la cellule d'avoir les coudées franches en aval. Mais en amont ? Les membres de la cellule chargés d'appliquer la PES pour tous les élèves ont-ils les coudées franches ? Comment peuvent-ils assurer une équité de traitement qui dépend non seulement de l'usage commun du même instrument, à savoir la PES mais également du recours à une offre stable en cours d'année. Cette équité dépend certes de la PES, mais aussi des facteurs environnementaux économiques en jeu durant l'année scolaire en cours. Dans l'idéal, ceux-ci devraient être stables. Pour appliquer la PES, les membres de la cellule doivent pouvoir travailler en connaissant précisément et avec assurance l'offre à disposition en matière de places disponibles dans les institutions et du nombre total d'unités de soutiens intégratifs spécialisés. C'est ainsi qu'ils peuvent planifier l'ensemble des besoins évalués par la PES par rapport à l'ensemble de l'offre à disposition.

Référence

Leblanc, M. (2014). La collaboration entre les enseignants-ressources et des enseignants ordinaires : des relations incontournables davantage vécues spontanément que réfléchies et comprises, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 27-33.



Floriane Dénervaud
Collaboratrice
administrative
Floriane.Denervaud@fr.ch



Chantal Kuenlin
Inspectrice de l'enseignement
spécialisé
Chantal.Kuenlin@fr.ch



Dr phil. Marc Sieber
Psychologue
Marc.Sieber@fr.ch



Martine Vagnières
Logopédiste
Service de l'enseignement spécialisé
et des mesures d'aide SESAM
Rue de l'Hôpital 3
1700 Fribourg
Martine.Vagnieres@fr.ch

Coralie Delorme

Enseigner en contexte d'intégration scolaire : trajectoires identitaires et formation des enseignants spécialisés

Résumé

Soutenir l'intégration d'élèves désignés à besoins éducatifs particuliers, comporte pour les enseignants spécialisés exerçant dans les établissements du primaire ou du secondaire 1, un certain nombre d'enjeux identitaires. De tels enjeux contribuent à transformer en retour les trajectoires identitaires des enseignants spécialisés. Cet article présente et argumente comment certaines contingences particulières aux contextes d'intégration peuvent être propices à une transformation identitaire tout en montrant en quoi les dispositifs de stage en formation permettent le développement identitaire des enseignants formés mais également celui des formateurs.

Zusammenfassung

Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen, die in Einrichtungen der Primarstufe oder der Sekundarstufe I die Integration bestimmter Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf fördern, sind hinsichtlich ihrer Identität mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Diese Herausforderungen tragen ihrerseits dazu bei, den Identitätsverlauf der schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen zu verändern. In diesem Artikel wird dargelegt und begründet, wie gewisse kontingente Merkmale des Integrationskontexts einen Identitätsentwicklung fördern können. Zugleich wird aufgezeigt, wie die Gestaltung der Praktika in der Ausbildung zur Identitätsentwicklung der Heilpädagoginnen und -pädagogen in Ausbildung, aber auch der Auszubildenden beiträgt.

Introduction

Certains programmes de formation en enseignement spécialisé placent la construction et le développement d'une identité professionnelle spécifique à l'enseignement spécialisé parmi l'ensemble des compétences professionnelles à acquérir, tout en insistant sur la prise en compte des dimensions collaboratives du travail enseignant en contexte d'intégration scolaire. C'est qu'affirmer et maintenir une identité professionnelle d'enseignant spécialisé dans un contexte d'école inclusive ne va probablement pas de soi. A Genève, ces compétences professionnelles sont exercées dans différents dispositifs de formation : séminaires d'analyse, cours sur l'enseignement en contexte d'appui à l'intégration ou sur le rôle et l'identité professionnelle. Elles sont

également travaillées dans le cadre des dispositifs de stages. En nous appuyant sur des données issues d'une étude exploratoire portant sur l'activité de six stagiaires et de six praticiens formateurs en contexte de stage en appui à l'intégration scolaire, nous montrerons en quoi les significations accordées par les acteurs à certaines contingences particulières des contextes d'intégration scolaire peuvent contribuer au développement de trajectoires identitaires. Nous présenterons ensuite quelques constats permettant d'illustrer l'émergence de ces enjeux identitaires, leur analyse et leur régulation en situation de stage. Nous nous intéresserons finalement à la manière dont ces mouvements participent à la transformation des trajectoires identitaires des stagiaires et de leurs formateurs.

Développement de trajectoires identitaires en ajustement aux contingences particulières des contextes d'intégration

En accord avec une approche ergonomique et anthropologique de l'activité, nous considérons l'enseignement comme une activité humaine située dans un environnement social, physique, culturellement et historiquement déterminé. Cette activité résulte d'une dynamique d'adaptation et de transformation de l'acteur aux contraintes données par l'environnement contribuant dans ce même temps à le transformer en retour (Lave, 1988; Suchman, 1987; Durand, 1996). Prendre en compte la dimension située de l'activité permet de comprendre en quoi les ajustements réguliers opérés en situation participent à la transformation de l'activité d'enseignement. Voyons dès lors plus précisément comment ces ajustements dans l'action peuvent contribuer à infléchir la trajectoire identitaire des enseignants spécialisés chargés des mesures d'appui à l'intégration.

Définir l'identité professionnelle dans une perspective processuelle et transformationnelle, à savoir comme un « processus en perpétuelle construction, déconstruction, reconstruction » (Kaddouri, 2006), apporte un caractère obligatoirement dynamique à la notion d'identité. Celle-ci n'est donc pas envisagée ici comme un état permanent permettant de définir une fois pour toutes l'individu dans sa singularité – identité individuelle – et son appartenance sociale à une communauté socio-professionnelle – identité sociale – (pour une synthèse des multiples conceptions de l'identité professionnelle, voir Beckers, 2007; Riopel 2006). L'identité professionnelle, conçue comme un processus, se construit et se transforme au travers des situations ou plus exactement au travers des couplages successifs

entre l'individu et les multiples environnements dans lesquels celui-ci puise simultanément ses ressources pour agir. Nous parlerons dès lors plutôt de trajectoires identitaires (Ria & Rouve, 2009).

Prendre en compte la dimension située de l'activité permet de comprendre en quoi les ajustements réguliers opérés en situation participent à la transformation de l'activité d'enseignement.

Les enseignants spécialisés chargés des mesures d'appui à l'intégration peuvent être amenés à travailler dans différents contextes scolaires. Ils peuvent ainsi apporter un soutien direct (à l'élève) ou indirect (à l'enseignant) lors d'intégrations individuelles dans les écoles de quartier ou depuis les classes intégrées destinées à servir d'appui aux intégrations individuelles dans les écoles régulières. Or les nombreuses études d'observation des pratiques enseignantes menées dans ces structures à visée intégrative (Pelgrims, 2001, 2009, 2011) amènent cette auteur à mettre en évidence une activité d'enseignement régulièrement infléchi par un système de contingences situationnelles. Celui-ci peut être défini comme un système de contraintes (par exemple la contrainte de collaboration avec les enseignants ordinaires, les contraintes de programme et de rendement en classe d'intégration), et de libertés (par exemple, la liberté de fonctionnement – enseignement, co-enseignement, préceptorat ou encore la liberté d'outils) qui s'imposent en situation d'activité de classe et avec lesquels les enseignants doivent composer l'actualisation de leurs tâches d'enseignement (Pelgrims, *Ibid.*). L'activité d'enseignement déployée par les ensei-

gnants en appui à l'intégration est alors décrite comme « *pas toujours compatible avec des intentions d'enseignement et des conditions d'apprentissages coordonnées à celles de la classe d'intégration des élèves* ». Pelgrims (2009, p. 155).

Ce travail collaboratif, infléchit l'activité d'enseignement non seulement sur le plan de la gestion du temps consacré aux différentes tâches d'enseignement, sur le plan des savoirs mais également sur le plan identitaire.

Considérant ces travaux sous l'angle des théories de l'activité (Durand, 2009; Theureau, 2006), nous pouvons inférer que ce système de contingences, de par la « typicalité des contingences » qu'il contribue à révéler et de par la « typicalité des ajustements » qui en ressortent, participe de fait à façonner certains aspects de la culture métier de l'enseignant spécialisé chargé des mesures d'appui à l'intégration (Durand, Ria & Flavier, 2002). Contingences et ajustement aux contingences peuvent alors être repérés dans les choix typiquement effectués en situation, en fonction d'un ensemble d'habitudes, manières de faire, sentir, penser, culturellement partagés par la communauté des enseignants spécialisés.

Prenons l'exemple de la « contrainte de collaboration » entre enseignants spécialisés et ordinaires induite par l'intégration individuelle d'élèves dans les classes régulières. Ce travail collaboratif, infléchit l'activité d'enseignement non seulement sur le plan de la gestion du temps consacré aux différentes tâches d'enseignement, sur le plan des savoirs enseignés (co-élaboration des projets d'intégration, planification et ré-

gulation commune des séances) (Pelgrims, Bauquis & Schmutz, 2014), mais également sur le plan identitaire. Cette contrainte peut se manifester sous forme de tensions types générées par la situation et qui vont conduire l'enseignant spécialisé à adopter certaines stratégies de transformation ou de préservation identitaire en guise d'ajustement (Bourgeois, 2006).

Ainsi Carmen¹, enseignante spécialisée dans une classe intégrée et formatrice dans une école régulière relate à son stagiaire la tension que génère chez elle un épisode de négociation imprévue avec l'enseignante régulière d'accueil sur un temps de récréation. Cette tension révèle la présence de préoccupations contradictoires : assumer son rôle et sa fonction d'enseignante spécialisée en veillant à soutenir le projet d'intégration de son élève d'une part, éviter les situations conflictuelles avec sa collègue enseignante ordinaire d'autre part. Katia quant à elle est enseignante spécialisée et formatrice dans une école secondaire. Lors d'un entretien de régulation avec sa stagiaire, elle souligne à quel point sa trajectoire identitaire d'enseignante spécialisée s'est vue transformée au contact d'une collègue de l'enseignement régulier avec laquelle elle a collaboré pour l'enseignement du français. Katia explique avoir tout d'abord constaté qu'un certain nombre de ses élèves se désengageaient des tâches proposées (Pelgrims, 2006, 2009) puis avoir pris conscience de la typologie des préoccupations ayant guidé ses choix en situation. Ces deux constatations deviennent pour elle des éléments révélateurs de cette transformation silencieuse. Celle-ci comprend en effet qu'elle est

¹ Les prénoms des enseignantes spécialisées-formatrices, des étudiants-stagiaires et des élèves sont fictifs.

davantage animée par des préoccupations émanant de connaissances et expériences issues de sa formation initiale d'enseignante ordinaire et par le désir de partager des préoccupations pédagogiques et didactiques identiques à celles de ses collègues de l'enseignement régulier, que par des préoccupations liées à ses connaissances, expériences, valeurs issues de sa culture d'enseignante spécialisée. De tels constats la conduisent progressivement à ajuster ses actions et ses attentes dans le but de rendre son activité à nouveau compatible avec sa culture professionnelle d'enseignante spécialisée.

La trajectoire identitaire peut également être transformée par une activité d'enseignement infléchie par une « contrainte de rendement », contingence davantage présente en contexte de classe régulière qu'en contexte d'enseignement spécialisé. En effet, si les élèves de classe régulière sont amenés à progresser dans l'acquisition des savoirs en fonction de jalons temporels prédéfinis par les planifications annuelles, mensuelles, hebdomadaires ou journalières, les élèves de classe spécialisée bénéficient le plus souvent d'un rythme d'enseignement plus lent, la progression dans l'acquisition des savoirs étant articulée à des préoccupations de « prévention du désengagement ou de manifestations comportementales d'émotions négatives suscitées par des obstacles » (Pelgrims, 2009, p. 139-140) chez l'enseignant spécialisé. En situation d'appui à l'intégration en classe régulière, l'enseignant chargé des mesures d'appui peut alors être confronté à des tensions identitaires (Bourgeois, *op. cit.*) générées par la distance entre des préoccupations liées à une culture métier d'enseignant spécialisé et des prescriptions assignées à sa fonction d'enseignant chargé de mesures d'appui en classe ordinaire. La transformation de la trajectoire identitaire

résulte alors d'un ajustement à ces tensions. C'est le cas d'Adriana, enseignante spécialisée chargée de mesures d'appui à l'intégration pour des élèves sourds et malentendants et praticienne formatrice. Celle-ci se sent tributaire de la dynamique et du rythme imposés par l'enseignante régulière dans la classe d'accueil de l'élève intégré. De ce fait, elle se sent contrainte d'accroître ses exigences vis-à-vis de son élève en termes de rythme et d'attentes de production, tout en réduisant l'aide individualisée apportée afin de ne pas stigmatiser l'élève. Celle-ci exprime alors un inconfort identitaire en situation allant de pair avec le désengagement croissant de son élève dans les tâches de français lors des périodes d'intégration.

En situation d'appui à l'intégration en classe régulière, l'enseignant chargé des mesures d'appui peut alors être confronté à des tensions identitaires.

Nous pouvons donc comprendre les témoignages de ces trois praticiennes formatrices recueillis lors d'entretiens de régulation et de formation avec leur stagiaire comme des illustrations de transformations de trajectoires identitaires en lien avec des ajustements à des contingences contextuelles particulières : une contrainte de rendement implicitement et explicitement perçue, des contraintes de fonctionnement et de collaboration qui conduiront progressivement l'enseignant à une diminution de son sentiment de compétence (Lavoie, Thomazet, Feuilladieu, Pelgrims & Ebersold, 2013 ; Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013), à honorer un contrat implicite de confiance réciproque vis à vis de l'élève intégré (Pelgrims, 2003, 2009).

Activité de formation et transformation de trajectoires identitaires

L'expérience de la formation en contexte de stage en appui à l'intégration donne lieu à quelques constats du côté de l'activité des stagiaires d'une part et de l'activité des enseignants praticiens-formateurs d'autre part.

Les stagiaires ont souvent besoin de vérifier dans les réponses de leurs formateurs, une légitimation de tensions identitaires occasionnées par leurs ajustements constants mais encore peu « métabolisés » à certaines contingences contextuelles.

Du côté de l'activité des stagiaires

Les entretiens de régulation et de formation entre stagiaires et praticiens formateurs, prévus par les dispositifs de stages sont conçus comme des espaces-temps susceptibles d'être saisis pour la construction, l'analyse et la régulation entre autres, de la trajectoire identitaire des futurs enseignants spécialisés. Au travers de l'analyse post-activité des tâches d'enseignement déployées par les étudiants en situation de stage, praticiens formateurs et stagiaires passent en revue le déroulement effectif d'un temps d'enseignement entièrement ou partiellement dévolu à la responsabilité du stagiaire. C'est alors l'occasion pour étudiants et praticiens formateurs d'explicitier et d'intégrer l'expérience vécue en situation. Sont-ils confrontés à des obstacles inédits ou non anticipés ? Les étudiants ont-ils l'occasion de s'y préparer grâce aux outils de pensée travaillés en cours ? Les situations rencontrées font-elles écho à des besoins de formation supplémentaire ? En quoi celles-ci contribuent-elles à leur développement identitaire ?

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche portant sur l'activité de formation dans les entretiens de régulation de l'activité professionnelle en situation de stages en appui à l'intégration, montrent à quel point les stagiaires ont souvent besoin de vérifier dans les réponses de leurs formateurs, une légitimation de tensions identitaires occasionnées par leurs ajustements constants mais encore peu « métabolisés » à certaines contingences contextuelles. Ainsi Julia, stagiaire de dernière année, mais néanmoins déconcertée par les difficultés rencontrées avec un élève dans ce dernier stage de son parcours de formation, illustre bien cette dimension située de la construction identitaire. Son sentiment d'appartenance à la communauté des enseignants spécialisés semble être mis à mal par la difficulté qu'elle éprouve à ajuster ses actions d'enseignante spécialisée à la contrainte générée par un contrat social d'aides implicite (Pelgrims, 2006, 2009). Ce besoin d'appartenance et cette tension sont toutefois reconnus et pris en compte par sa formatrice malgré les obstacles rencontrés.

ST : « Avec lui, je me sens vraiment démunie... je sens que je sais pas quoi faire [...] ». Julia explique à la praticienne formatrice ce qui lui pose problème avec cet élève, à savoir son sentiment d'incompétence voire d'impuissance vis à vis de cet élève.

ST : « Et, après là, il m'a regardé et puis il m'a dit oui, mais c'est difficile. Je lui ai dit oui, mais je suis là pour ça [...] ». Après ce matin ça allait... mais après, il a commencé par l'attention qui baissait, il a commencé à regarder l'heure et après là c'était impossible de le reprendre [...] C'matin il a dit que c'était trop difficile [...] ».

La praticienne formatrice écoute activement tout en insistant sur les tensions identitaires que la posture de stagiaire cou-

plée à celle de femme et de remplaçante occasionnelle peuvent générer pour cet adolescent intégré dans une école secondaire.

ST: « Mais ça me rassure ça. Parce que moi pendant les vacances, j'ai parlé avec une copine qui est enseignante en ordinaire, et je lui disais que je ne trouve pas ma place. J'ai l'impression d'être ni enseignante spécialisée, ni enseignante. Et oui, j'ai vraiment de la peine [...]»

Du côté de l'activité des praticiens formateurs

Force est de constater que les obstacles ou les facilités rencontrés par les stagiaires favorisent inévitablement une transformation de l'activité du praticien formateur en retour. Lorsque celui-ci est amené dans une visée de formation à observer, prendre conscience, expliciter non seulement sa propre activité, mais également celle de ses élèves sous la responsabilité du stagiaire, il participe à un processus d'auto-formation contribuant à transformer sa trajectoire identitaire ou au contraire à la préserver (Bourgeois, op. cit.).

En rassurant son stagiaire sur l'attitude qu'il a adoptée à l'égard d'une élève, Carmen valide les expériences qu'elle a elle-même vécues avec cette élève, et préserve ainsi sa trajectoire identitaire d'un risque de transformation.

PF: « Mais bon, tu as pris en compte ses émotions, et puis t'as aussi valorisé le travail déjà fait, donc pour moi c'est bon. Ça arrive aux enfants de pleurer, donc c'est pas la fin du monde s'ils pleurent. Parce qu'on les encourage à manifester leurs émotions [...] Ça te montre ce qui se passe quand on n'a pas toutes les clés ».

Adriana commente également l'activité d'une autre stagiaire observée dans une situation d'appui à l'intégration, en faisant

référence à sa propre expérience. L'attitude adéquate de la stagiaire à l'égard de l'élève intégré lui rappelle sa propre activité en situation.

PF: « Alors quand je suis arrivée, j'ai tout de suite vu que Joël a profité de la situation, il avait pas envie de s'investir comme quand il est ici (classe spécialisée) et pour moi ça a été une fois de plus la preuve que c'est difficile l'intégration; ça n'a fait que confirmer que c'était difficile [...]. Et alors là, bravo parce que les sourds ils aiment pas les gestes intrusifs, ils aiment pas quand on touche comme ça, c'est vrai que moi quand je m'énerve je touche le bras, je fais comme ça (montre le geste), parce que j'ai l'impression qu'ils se réveillent... mais il faudrait pas faire ça. J'ai vu que toi tu as fait comme ça (montre le geste d'un appel de la main) et ça c'est positif ».

Les obstacles ou les facilités rencontrés par les stagiaires favorisent inévitablement une transformation de l'activité du praticien formateur en retour.

Conclusion

Malgré la diversité des contextes et des fonctions d'appui à l'intégration, la signification accordée par les praticiens formateurs en enseignement spécialisé aux contraintes de collaboration et de rendement semble s'exprimer dans les préoccupations identitaires que ceux-ci transmettent à leurs stagiaires. En corollaire, nous avons montré que les dispositifs de stages contribuent non seulement au développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants spécialisés en contexte d'intégration, mais également à celle de leurs formateurs. Dans une approche située

de la formation, nous retenons finalement l'importance d'une collaboration étroite entre praticiens formateurs et instituts de formation dans la mesure où celle-ci permet de prendre en compte les différentes évolutions des contingences avec lesquelles ceux-ci composent leur travail d'enseignants en contexte d'appui à l'intégration.

Références

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal Of Disability Research*, 7(2), 135-147.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M., Ria, L. & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et Formation*. (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M., Barbier, E., Bourgeois, G., Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la Formation*, (pp. 829-856). Paris: PUF.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiéu, 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, European Journal Of Disability Research*, 7(2), 93-101.
- Pelgrims, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et conditions d'apprentissage en classes ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue française de pédagogie*, 134, 147-165.
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire: des classes ordinaires aux classes spécialisées. In G. Chatelangat & G. Pelgrims (dir.), *Education et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 215-240). Bruxelles: De Boeck.

- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées: des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135–158.
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire? *Pages Romandes: Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 8-9.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1: exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- Ria, L. & Rouve, M.-E. (2009). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges « Ambition Réussite »: Trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria, & M.-C. Toczek-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 255-269). Clermont-Ferrand: Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Laval: Les presses de l'Université de Laval.
- Suchman, L.-A. (1987). *Plans and situated action: the problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès.

Coralie Delorme
 Collaboratrice scientifique &
 Chargée d'enseignement
 Equipe « Pratiques professionnelles
 et apprentissages en contextes
 d'enseignement spécialisé »
 Université de Genève
 40 Boulevard du Pont d'Arve
 1211 Genève 4
 coralie.delorme@unige.ch



Evelyne Thommen et Emmanuelle Rossini¹

Une intervention en ergothérapie pour les très jeunes enfants atteints d'autisme

Résumé

L'autisme est un trouble qui touche de nombreux enfants. Il se caractérise, notamment par des difficultés dans les interactions sociales. L'intervention précoce est un enjeu primordial.

L'intervention sur les habiletés sociales développée en ergothérapie permet d'introduire auprès de l'enfant et de sa famille des stratégies d'amélioration des interactions sociales. Elle offre un programme d'apprentissage de la cognition sociale par des jeux de simulation et des marionnettes qui suit les étapes du développement typique. L'efficacité de cette intervention est en cours d'évaluation.

Zusammenfassung

Von Autismus sind zahlreiche Kinder betroffen. Bezeichnend für diese Störung, bei der eine Frühintervention sehr wichtig ist, sind vor allem Schwierigkeiten bei der sozialen Interaktion.

In der Ergotherapie wurde eine Intervention zur Förderung der sozialen Fähigkeiten entwickelt, mit der beim Kind und seiner Familie Strategien zur Verbesserung der sozialen Interaktion eingeführt werden können. Diese Intervention bietet ein Programm für das Erlernen der sozialen Kognition durch Nachahmungsspiele und Marionetten, das den Phasen der typischen Entwicklung folgt. Zurzeit wird die Wirksamkeit der Intervention evaluiert.

Introduction

L'autisme est un trouble qui touche de nombreux enfants, 1 sur 150 (Elsabbagh et al., 2012). Il est considéré aujourd'hui comme un trouble neurodéveloppemental. Cela signifie qu'il existe des particularités dans le développement cérébral de ces enfants. Proposer des interventions précoces aux enfants avec autisme répond aux recommandations de bonnes pratiques actuelles (HAS/Anesm, 2012).

L'intervention précoce se justifie principalement par la nécessité de présenter un environnement adapté à l'enfant avec autisme, permettant d'agir sur le développement des fonctions cérébrales.

Cet article présente d'abord quelques données récentes sur les caractéristiques de

l'autisme. Puis nous discuterons de l'importance des interventions précoces auprès de ces enfants pour terminer par la présentation de l'intervention en ergothérapie sur les habiletés sociales (Rossini et al., 2013).

Les caractéristiques de l'autisme

En mai 2013, dans une nouvelle version du DSM, le DSM-5 (APA, 2013), l'Association Américaine de Psychiatrie a modifié sa description de l'autisme. En résumé, les nouveaux critères diagnostiques sont les suivants (notre traduction) :

A. Déficits persistants de la communication sociale et des interactions sociales dans plusieurs contextes (les 3 domaines doivent être altérés)

1. Une approche sociale anormale

¹ Avec la collaboration de Corinne Abarno, Angela Di Fulvio, Fabio Lenzo, Nicola Rudelli, Melissa Zecchin. Recherche soutenue par le Fonds National Suisse (FNS 100016_143386).

2. Un déficit des comportements de la communication verbale et non verbale
 3. Des difficultés à développer, maintenir et comprendre les relations sociales
- B. Patrons de comportements, d'intérêts et d'activités restreints et répétitifs (dans 2 domaines sur 4)
1. Stéréotypies motrices ou langagières
 2. Manque de flexibilité
 3. Intérêts fixes et hautement restreints
 4. Troubles de la modulation sensorielle
- Pour ces déficits, il faut spécifier la sévérité de l'atteinte actuelle selon le support requis pour accompagner la personne.
- C. Les symptômes doivent être présents dans la petite enfance mais peuvent ne pas être complètement manifestes tant que l'enfant n'est pas confronté à une forte demande sociale (par ex. par les pairs).
- D. Les symptômes entraînent des limitations cliniquement significatives dans le domaine social ou d'autres sphères du fonctionnement dans la vie quotidienne.
- E. Ces difficultés ne peuvent pas être expliquées par la déficience intellectuelle ou un grave retard de développement.

Cette nouvelle classification supprime les sous types (tel que le syndrome d'Asperger). Désormais, un seul terme est utilisé, celui de Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA). En effet, l'autisme est conçu comme un trouble unique avec des manifestations allant d'un bout à l'autre d'un même continuum ou spectre.

Les particularités développementales des enfants avec autisme

Les particularités développementales du trouble se manifestent au cours de la deuxième année de vie, certains signes pré-

coces peuvent être identifiés à une année. On parle alors de signaux d'alerte (Wetherby et al., 2004).

Le premier d'entre eux concerne la compréhension du langage. Alors que dès l'âge de six mois, l'enfant ordinaire reconnaît son prénom dans les discours que lui adressent les adultes, l'enfant avec autisme réagit peu à l'appel de son prénom au point que certains parents craignent que leur enfant soit sourd.

Le deuxième signal d'alerte concerne le partage de l'attention. L'enfant avec autisme présente des difficultés dans ce domaine. Par exemple, il ne regardera pas dans la direction pointée par son parent. Alors que l'enfant ordinaire pointe pour montrer un spectacle intéressant, l'enfant avec autisme ne semble pas partager ses intérêts. Ces signes précoces autour d'une année ne sont pas faciles à mettre en évidence.

Vient alors dans le développement de l'enfant avec autisme une période qui ne devrait pas passer inaperçue par les professionnels et qui est souvent identifiée par les parents. C'est l'entrée dans le jeu symbolique et la socialisation.

A l'âge où l'enfant typique développe rapidement son langage, procède à de nombreuses imitations, utilise un objet pour en représenter un autre, l'enfant avec autisme semble peu intéressé par les personnes, il ne joue pas ou peu de manière symbolique et son langage ne se développe pas ou se développe de manière particulière. Il peut alors manifester des comportements que l'on n'observe pas chez l'enfant typique: il présente des stéréotypies motrices, il se balance ou il bouge les mains devant ses yeux; il montre des intérêts particuliers: il regarde tourner des objets, il regarde le sable couler entre ses mains. Il peut aussi exprimer des comportements-défis, ne supportant pas les changements et la

nouveauté. Certaines manifestations comportementales en lien avec des difficultés sensorielles peuvent être observées comme se boucher les oreilles ou regarder intensément une lumière (Bogdashina, 2012).

Les particularités neurodéveloppementales au cours de la première année de vie

Du point de vue neurobiologique, les données de la recherche sont extrêmement nombreuses et montrent des particularités très variées. Elles apportent des hypothèses pour justifier les interventions. Nous décrivons ici trois domaines de recherches qui montrent des différences entre des personnes avec autisme et des personnes sans autisme : l'organisation cérébrale, le traitement des informations visuelles et le système de neurones miroirs.

En ce qui concerne l'organisation cérébrale, Shen et al. (2013) montre la présence élevée de liquide céphalo-rachidien dans le cerveau des nourrissons de six mois qui seront diagnostiqués ensuite comme appartenant au spectre de l'autisme. Courchesne, Campbell, et Solso (2011) font la synthèse des travaux sur l'évolution de la taille du cerveau des enfants avec autisme et montrent que leur cerveau a tendance à être « trop gros » surtout vers une année. De nombreuses données vont dans le même sens, voir à cet égard le dernier livre de Grandin et Panek (2014).

En ce qui concerne le traitement des informations visuelles, de nombreuses recherches se sont penchées sur la manière dont les personnes avec autisme regardaient les visages. Gliga, Jones, Bedford, Charman et Johnson (2014) font la synthèse des recherches sur le développement de l'attention visuelle d'enfants de moins d'un an qui recevront plus tard un diagnostic d'autisme. A

souligner l'originalité de telles recherches qui suivent des enfants à risque de présenter un autisme et qui peuvent ainsi analyser a posteriori les particularités cérébrales de ceux qui le seront devenus. Il s'agit de frères et sœurs d'enfants déjà diagnostiqués. Les auteurs notent que les enfants regardent les visages de manière typique jusqu'à quatre ou six mois pour ensuite montrer des signes de modifications de l'attention visuelle dans le développement dès six mois. Dans le même ordre d'idées, mais par une autre approche, Pierce, Conant, Hazin, Stoner et Desmond (2011) présentent des stimuli aux enfants de deux ans, avec d'un côté de l'écran une personne qui fait des exercices de yoga et de l'autre côté un mouvement géométrique. En analysant ce que regarde l'enfant, les auteurs ont montré que toutes les personnes qui préfèrent regarder les mouvements géométriques présentent de l'autisme. Par contre, tous les enfants typiques regardent davantage la partie des exercices de yoga ; certains enfants avec autisme également. Ceci montre la variété des manières de traiter les informations dans le spectre de l'autisme.

Un troisième domaine de recherche concerne le système des neurones miroirs. La réaction particulière de ces neurones a été découverte dans les années 90 (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008). Ils s'activent en miroir des actions d'autrui. Par exemple, en regardant quelqu'un jongler, on constate une activation des neurones moteurs miroirs pour le mouvement des mains du spectateur, même si ce dernier ne bouge pas ses propres mains, mais observe uniquement les mains du jongleur. Or, des travaux montrent que ces systèmes miroirs sont perturbés dans l'autisme, soit qu'ils soient sous performants, soit qu'ils soient sur performants selon les situations (Martineau, Andersson, Barthélémy, Cottier, & Destrieux, 2010; Oberman et al., 2005).

Perturbations de l'attention visuelle envers les cibles sociales et particularités cérébrales dans le traitement des informations sociales par perturbations des neurones miroirs sont autant de données de la recherche sur le fonctionnement cérébral qui justifient l'intervention précoce auprès des enfants avec autisme afin d'aménager un environnement qui capte leur attention et leur permet de construire des interactions sociales plus proches de celles des enfants au développement typique.

La nécessité d'une intervention précoce

Les interventions précoces auprès des enfants avec autisme se sont intensifiées ces quinze dernières années avec des travaux de validation de ces approches qui produisent des résultats encourageants. Bradshaw, Steiner, Gengoux et Koegel (2014) font la synthèse des recherches dans ce domaine et montrent les effets de l'intervention précoce sur le langage et l'intelligence. Par exemple, le « Early Start Denver Model » (ESDM) (Rogers & Dawson, 2013) est un modèle qui propose une démarche basée sur le développement typique de l'enfant. Le programme propose d'intervenir de façon intensive (au minimum 20 heures par semaine) dès 12 mois et jusqu'à l'âge maximal de 60 mois. Le focus est placé sur les aspects sociaux. Il cherche en effet à augmenter l'intérêt social des jeunes enfants atteints d'autisme pour qu'ils puissent bénéficier des diverses occasions d'apprentissages se présentant à eux. L'étude de Dawson et al. (2012) a mis en avant, en plus d'une amélioration du QI, du langage et du comportement adaptatif, des modifications du fonctionnement cérébral chez des enfants ayant bénéficié du programme ESDM.

Une intervention en ergothérapie

Dans le cadre d'une recherche soutenue financièrement par le Fonds national de la recherche scientifique, nous avons conduit une intervention en ergothérapie et nous avons comparé ses effets à une démarche comportementale classique.

L'approche en ergothérapie a été développée par Emmanuelle Rossini sous le nom de SAS (Sviluppo Abilità Sociali, « développement des habiletés sociales »).

La méthode s'appuie sur le développement typique de l'enfant. La base des compétences sociales est constituée d'après Gallese (2006) par la capacité à détecter et comprendre les intentions des autres. Cette capacité permet d'anticiper et de prévoir les actions d'autrui. On peut alors ajuster correctement son propre comportement en relation à ces anticipations. Grâce à un atelier de marionnettes, des activités progressives portant sur les habiletés sociales sont introduites (Figure 1). Les enfants de trois ans environ sont suivis deux fois par semaine à raison d'une demi-heure en présence des parents. L'intervention s'est déroulée pendant six mois.

Figure 1 :
atelier de marionnettes





Figure 2 :
imitation
des émotions

La première étape est nommée *imitation*. Elle développe la capacité à reconnaître et imiter les visages et manifestations corporelles en fonction de l'émotion ressentie (Figure 2). Gallese (2006) fait l'hypothèse que, lors de la perception d'un visage chargé d'émotion, le système nerveux s'active de la même façon que lorsque l'observateur ressent cette émotion. L'idée ici est donc de promouvoir cette imitation chez l'enfant.

Concrètement, l'étape de l'imitation apprend à l'enfant à reconnaître les émotions simplifiées au moyen d'une imitation théâtralisée. Cette partie de l'intervention se déroule individuellement en présence des parents afin que ces derniers apprennent la technique de théâtralisation des émotions. Cela leur permettra d'entraîner l'enfant à la reconnaissance des émo-

tions en les proposant chez eux en situation naturelle. Il est ainsi conseillé aux parents d'utiliser des mimiques différenciées lors de situations émotionnelles fortes (plaisir ludique, disputes, etc.) afin de permettre à l'enfant de mieux s'orienter sur des indices corporels clairs dans leur relation sociale avec les membres de la famille.

En utilisant des visages amovibles qui s'accrochent et se décrochent du visage des marionnettes, et en les associant à une mimique faciale fortement théâtralisée par le thérapeute, nous augmentons l'attention visuelle de l'enfant en l'incitant à regarder l'objet visage (statique de la marionnette et dynamique du thérapeute). L'objectif est d'attirer l'attention de l'enfant sur la bonne composante motrice de la personne avec qui il entre en relation, afin que le système miroir s'active sur les bons muscles (muscles faciaux du visage humain).

La deuxième étape est nommée *empathie*, elle permet la création de modèles internes qui lient les émotions aux événements déclencheurs.

Les enfants apprennent à créer des premiers modèles en mettant en lien des événements avec leur conséquence émotionnelle. La marionnette permet ces premiers liens de cause à effet entre la vie extérieure et l'émotion ressentie.

Cette étape est divisée en deux parties successives. La première porte sur la mise en relation entre un événement extérieur et une émotion ressentie. L'enfant apprend les relations de cause à effets sur les émotions en se créant des modèles internes qui sont à la base de l'empathie (Gallese, 2006). Par exemple, il associera l'image du cadeau au visage heureux de la marionnette. Cette partie se déroule individuellement.

La deuxième partie fait intervenir un troisième élément : la réaction d'un tiers

(une autre marionnette) à la réaction émotionnelle. Dès lors, l'intervention peut se dérouler en groupe. Par exemple, à l'image d'une araignée, l'enfant associe le visage de la peur à la première marionnette. Cette dernière appelle alors à l'aide, ce qui provoque l'arrivée de la deuxième marionnette qui chasse l'araignée. Les représentations ou scénarii proposés sont simples et liés à des situations courantes.

La troisième étape est appelée *mentalisation*, elle introduit la notion d'utilisation des modèles internes dans le but de comprendre, mais surtout de prédire les comportements. On distingue trois thèmes d'action pour cette étape : la régulation des émotions, la compréhension que la perception est à la base de la connaissance (si j'entends, je sais, si je vois, je sais) et la résolution de problèmes. Les situations de jeux de rôle avec les marionnettes vont donc permettre, par exemple, de différencier les situations dans lesquelles on dit quelque chose de celles dans lesquelles on pense quelque chose (Figure 1). Elle permettra aussi de visualiser la qualité de la régulation émotionnelle grâce à l'introduction d'un code de couleur (rouge quand la marionnette ne s'est pas contrôlée du tout, orange quand le contrôle est partiel et vert quand le contrôle est total).

Il convient de souligner ici l'importance de la collaboration avec les parents qui tiennent un journal des événements sociaux particuliers qu'a vécus l'enfant (Rossini & Tétreault, 2014). Ce journal, appelé carnet social, est rédigé tout au long de la semaine pour être transmis au thérapeute au début de la séance. Les événements décrits serviront à la préparation des futures histoires qui seront jouées lors de la séance suivante. Ces mises en scène de situations réelles, au travers du jeu de marionnettes, permettront

aux enfants de les analyser et de les comprendre a posteriori, grâce à une lecture faisant appel à la cognition sociale. Cette remédiation cognitive par les scénarios sociaux permettra à l'enfant, par la suite, grâce aux transferts de connaissance, de résoudre en autonomie les difficultés sociales rencontrées dans sa vie quotidienne.

La quatrième et dernière étape est appelée *situation complexe*, elle met en jeu l'ensemble des habiletés de base de la cognition sociale développé au cours des étapes précédentes. Elle introduit des notions de cognition sociale plus complexe, comme les émotions mixtes, les émotions cachées ou le sens moral.

La méthode SAS aborde ces thématiques dans la relation avec l'enfant en associant concrètement les parents dans cette prise en charge. Cet aspect du travail permet à ces derniers de comprendre comment promouvoir l'apprentissage social avec leur propre enfant dans la vie de tous les jours. Le travail direct avec les enfants est de courte durée chaque semaine, mais le travail indirect avec les parents permet la réplique en situations écologiques des techniques de promotion et d'apprentissages sociaux.

Conclusion

L'évaluation de l'effet de cette intervention est en cours dans une recherche qui compare l'évolution de deux groupes de 17 enfants avec autisme, âgés de trois ans en moyenne. L'un des groupes suit une approche comportementale classique, l'autre groupe l'intervention en ergothérapie sur les habiletés sociales. L'analyse des résultats est en cours, elle montre cependant une évolution aussi positive des enfants des deux groupes. Les résultats de la recherche sont attendus pour la fin 2015.

Références

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Washington, DC: Author.
- Bogdashina, O. (2012). *Questions sensorielles et perceptives dans l'autisme et le syndrome d'Asperger*. Grasse: AFD.
- Bradshaw, J., Steiner, A. M., Gengoux, G., & Koegel, L. K. (2014). Feasibility and Effectiveness of Very Early Intervention for Infants At-Risk for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 778794. <http://doi.org/10.1007/s10803-014-2235-2>
- Courchesne, E., Campbell, K., & Solso, S. (2011). Brain growth across the life span in autism: Age-specific changes in anatomical pathology. *Brain Research*, 1380, 138145. <http://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.101>
- Dawson, G., Jones, E. J., Merkle, K., Venema, K., Lowy, R., Faja, S. & Webb, S. J. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(11), 1150-1159.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.-J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marín, C., ... Fombonne, E. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160179. <http://doi.org/10.1002/aur.239>
- Gallese, V. (2006). La molteplicità condivisa. In A. Ballerini, F. Barale, V. Gallese, S. Ucelli, & S. Mistura (A cura di), *Autismo. L'umanità nascosta*. (Piccola Biblioteca Einaudi. Psicologia. Psicoanalisi. Psichiatria ed., pp. 207-270). Torino: Giulio Einaudi editore s.p.a.
- Gliga, T., Jones, E.J.H., Bedford, R., Charman, T., & Johnson, M.H. (2014). From early markers to neuro-developmental mechanisms of autism. *Developmental Review*, 34(3), 189207. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2014.05.003>
- Grandin, T. & Panek, R. (2014). Dans le cerveau des autistes. Paris: Odile Jacob.
- HAS/Anesm (2012). *Autisme et autres troubles envahissants du développement: interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*. Méthode Recommandations par consensus formalisé, argumentaire scientifique. Haute Autorité de Santé. Repéré à www.has-sante.fr/portail/jcms/c_1224085/argumentaire-autisme-ted-enfant-adolescent-interventions
- Martineau, J., Andersson, F., Barthélémy, C., Cottier, J., & Destrieux, C. (2010). Atypical activation of the mirror neuron system during perception of hand motion in autism. *Brain Research*, 1320, 168-175.
- Oberman, L.M., Hubbard, E.M., McCleery, J. P., Altschuler, E.L., Ramachandran, V.S., & Pineda, J.A. (2005). EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Cognitive Brain Research*, 24(2), 190198. <http://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.01.014>
- Pierce, K., Conant, D., Hazin, R., Stoner, R., & Desmond, J. (2011). Preference for geo-

metric patterns early in life as a risk factor for autism. *Archives of General Psychiatry*, 68(1), 101109. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2010.113

Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

Rogers, S.J. & Dawson, G. (2013). *L'intervention précoce en autisme: le modèle de Denver pour jeunes enfants*. Paris : Dunod.

Rossini, E. & Têtreault, S. (2014). Méthode SAS : développer la cognition sociale des enfants autistes pour améliorer leur participation sociale. *L'express* (7), 30-35.

Rossini, E., Cattelan, C., Di Fulvio, A., Rudelli, N., Bulgarelli, D., & Thommen, E. (2013). La cognition sociale chez l'enfant autiste : les particularités de son développement, son implication sur la participation sociale et sa prise en charge en ergothérapie. Résultats d'une recherche scientifique italo-suisse sur la méthode ergothérapeutique SAS (Sviluppo Abilità Sociali). *ergOTHérapies*, (49), 23-28.

Shen, M.D., Nordahl, C.W., Young, G.S., Wootton-Gorges, S.L., Lee, A., Liston, S.E., ... Amaral, D.G. (2013). Early brain enlargement and elevated extra-axial fluid in infants who develop autism spectrum disorder. *Brain*, awt166. <http://doi.org/10.1093/brain/awt166>

Wetherby, A.M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in the Second Year of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473-493. <http://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y>



Prof. Dr Evelyn Thommen
Professeure de psychologie
du développement
Haute Ecole de travail social et de la santé-
Vaud – EESP – et Université de Fribourg
Ch. des Abeilles 14
1010 Lausanne
evelyne.thommen@eesp.ch



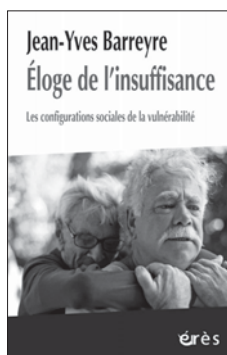
Emmanuelle Rossini
Enseignante chercheuse
Dipartimento economia aziendale,
sanità e sociale
Scuola universitaria professionale
della Svizzera italiana
Stabile Piazzetta, Via Violino 11
CH-6928 Manno
emmanuelle.rossini@supsi.ch

Livres



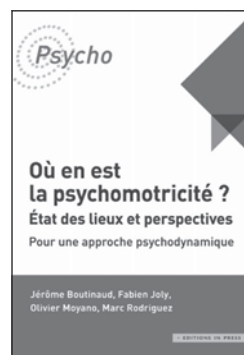
**Handicap et parentalité.
Le principe du pangolin**
Lavigne, C. (2015).
Suresnes: INS/HEA

Le pangolin est un fourmilier mammifère qui contredit toutes les catégories animales. Il est ambigu : il a des écailles comme les poissons, mais il grimpe sur les arbres ; la femelle ressemble à une lézarde pondreuse d'œufs, mais elle allaite ses petits. [...] Il en est de même des personnes qui sont insituables [...], des personnes au statut indéfinissable, non clairement identifiable ; [...]. Telle est la situation de l'auteur, chercheuse dans le domaine du handicap et personnellement impliquée dans une situation de handicap. Sa position singulière redéfinit les clivages classiques encore opérants dans les sciences humaines qui prônent la séparation entre l'expert et le profane, le sujet observant et le sujet observé. L'analyse de cette situation de « l'entre-deux » vs « double appartenance » amène l'auteur à proposer une réflexion sur les postures de distanciation et d'immersion, d'objectivité et de subjectivité dans l'activité de recherche et à poser la question de la neutralité, du rapport entre l'implication du chercheur et l'engagement militant.



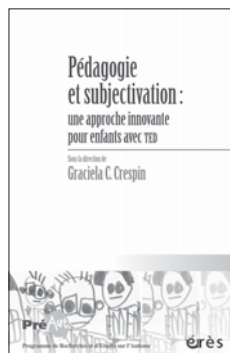
**Éloge de l'insuffisance.
Les configurations sociales
de la vulnérabilité**
Barreyre, J.-Y. (2014).
Toulouse: Eres

S'appuyant sur dix ans de recherches, dans le cadre du CE-DIAS-CREAH, Jean-Yves Barreyre analyse les configurations sociales de vulnérabilité des « perdus de vue » de la République sociale : jeunes dits « incasables », familles avec un enfant autiste ou polyhandicapé, avec un parent atteint de la maladie d'Alzheimer, adultes handicapés mis à l'écart dans les milieux « ordinaires » de vie, personnes vivant après un traumatisme crânien. Il montre que l'insuffisance constitutive de l'être humain, en se revendiquant comme telle, fonde le lien social comme une nécessité réciproque de vivre et de travailler ensemble.



**Où en est la psychomotricité ?
État des lieux et perspectives**
Boutinaud, J., Rodriguez, M.,
Joly, F. et Moyano, O. (2014).
Paris: In Press

Jeune discipline, née il y a quelques dizaines d'années, la psychomotricité atteint aujourd'hui une forme de maturité propice à mieux cerner les enjeux qui la caractérisent. Quelles sont les problématiques actuelles ? Comment mettre en perspective les théories ? Comment évolue la clinique ? Issue d'une histoire plurielle impliquant des champs de référence variés, la psychomotricité invite à penser le rapport de l'être humain à son corps sur un mode tout autant dialectique qu'intégratif. Les quatre auteurs de ce livre, psychomotriciens, cliniciens et enseignants-chercheurs se réunissent ici pour réfléchir à un abord psychodynamique – orienté par la référence à la psychanalyse – de l'approche psychomotrice. Leur analyse tant théorique que clinique porte tout à la fois sur le champ de la pathologie (autisme, psychose, hyperactivité, troubles psychomoteurs, troubles « Dys »...), sur les dispositifs de soin (groupe, thérapie parents enfants, techniques de médiations...) ou sur l'évaluation (notamment du côté de l'image du corps).



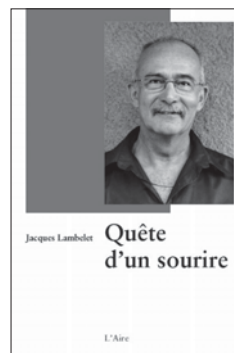
Pédagogie et subjectivation: une approche innovante pour enfants avec TED
Crespin, G.C. (Dir.) (2015).
Toulouse: Eres

Actuellement, les équipes s'occupant des enfants présentant des troubles envahissants du développement (ted) et des troubles du spectre autistique (tsa) sont confrontées à des approches divergentes, souvent appliquées de manière exclusive: thérapies comportementales, cognitives ou d'inspiration psychanalytique. Après avoir longuement observé des classes accueillant des enfants autistes qui utilisent diverses méthodes, Annick Hubert-Barthélemy (ancienne enseignante, psychologue clinicienne et psychanalyste, docteur en psychologie) a élaboré une approche d'enseignement qui dépasse ces clivages techniques, en mettant au cœur de sa démarche l'objet pédagogique comme voie d'accès à la relation intersubjective. Cette proposition de pédagogie structurée permet aux enfants atteints de ted ou de tsa d'entrer dans les apprentissages et d'accéder à des connaissances.



La personne polyhandicapée: éthique et engagements au quotidien
Hirsch, E. et Zucman, E. (Dir.) (2015). Toulouse: Eres

À l'initiative du Groupe polyhandicap France et de l'Espace de réflexion éthique de la région Île-de-France, des parents, des professionnels et des philosophes se sont associés pour confronter, dans chaque domaine de la vie au quotidien des personnes polyhandicapées et de leurs proches, expériences, savoirs et points de vue. Sans concession, avec une exigence de vérité et de responsabilité, cet ouvrage développe des thématiques importantes avec le souci de présenter des témoignages, des observations et des expertises spécifiques qui se complètent pour parvenir à une forme de cohérence tellement indispensable face à des circonstances qui si souvent nous défient. Les auteurs renvoient aux valeurs qui fondent la vie démocratique, tout en proposant très concrètement des repères et des modes d'intervention respectueux d'une personne polyhandicapée, reconstruite dans sa place et sa position parmi nous, au cœur de nos vies et de la société.



Quête d'un sourire
Lambelet, J. (2015).
Vevey: Editions de l'Aire

Dans ce livre, Jacques Lambelet vous invite à découvrir son travail d'enseignant spécialisé au quotidien avec ses joies et ses peines, ses réussites et ses échecs. Il raconte son expérience professionnelle des vingt années passées à la Fondation Renée Delafontaine, Ecole des Semailles. En première partie, il développe les fondements de sa pratique professionnelle, l'importance du lien entre enseignants, spécialistes et thérapeutes. Il réfléchit sur l'apprentissage des élèves en situation de handicap mental. Il développe les conditions nécessaires à une prise en charge de qualité pour les élèves souffrant de troubles envahissants du développement aux Semailles. Il donne son opinion sur la collaboration avec les parents. Dans la deuxième partie, il présente le jeu comme outil pédagogique. Il expose ses réflexions sur l'autorité et le pouvoir, sur les valeurs, la motivation et l'éthique dans l'enseignement spécialisé.

Les présentations sont basées sur celles des éditeurs.

Ressources

Revue: *Pages romandes*.

Apprendre tout au long de la vie (2015, 1)

Le dernier numéro de la revue *Pages romandes* a pour thème l'apprentissage à l'âge adulte. Il souligne à travers différents articles que les personnes avec une déficience intellectuelle ont les capacités et surtout l'envie d'apprendre tout au long de leur vie. www.pagesromandes.ch

Revue: *ANAE. Article sur l'écriture chez la personne porteuse de trisomie 21. (2014, 131)*

Prenant acte d'une part que l'acquisition de l'écriture est une compétence importante pour l'école et la vie quotidienne et d'autre part que ce champ est peu couvert par la recherche pour les personnes porteuses d'une trisomie 21, une équipe de chercheurs a choisi de s'intéresser à ce sujet. Ils présentent dans cet article une synthèse des travaux sur l'acquisition et les difficultés d'apprentissage de l'écriture pour les personnes porteuses d'une trisomie 21. www.anae-revue.com

Site Internet: «Choices: A platform on supported decision-making»

Ce site offre des informations pour aider les personnes avec une déficience intellectuelle à prendre des décisions les concernant. Il soutient la mise en œuvre pratique de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées. On y trouve des modèles de soutien catégorisés selon le type d'assistance et le domaine de la vie. Le site est réalisé avec le soutien du programme PROGRESS de l'Union européenne et n'existe qu'en anglais. www.right-to-decide.eu

Site Internet: *INSOS*.

Ressources documentaires en ligne

INSOS met à disposition sur son site Internet toute une série de textes concernant le handicap et les institutions. Vous y trouverez notamment des textes de loi comme la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées mais aussi des check-lists, des modèles de contrat, des guides et des chartes. Une fonction de recherche permet de trouver rapidement le document désiré.

www.insos.ch > Publications > Tous les documents

Site Internet: *éduscol*.

Ressources numériques adaptées soutenues et réalisées

Le Ministère français de l'éducation nationale présente un catalogue des ressources numériques existantes pour chaque trouble de l'apprentissage: troubles auditifs, visuels, psychiques, troubles spécifiques du langage et troubles du spectre de l'autisme.

<http://eduscol.education.fr> → Ecrire « Numérique et handicap » dans le moteur de recherche

Guide: Vander Borgh, C. (2014). «Travailler ensemble en institution»

«Travailler ensemble au sein des institutions est un défi quotidien qui nécessite ajustement, réflexivité et construction commune. Au-delà des spécificités institutionnelles d'éducation, d'aide ou de soin, des conditions invariantes sont nécessaires pour que les pratiques s'ajustent à la réalité des enfants, adolescents et adultes qui s'adressent à nous. Trois postulats fondent cette approche: assumer le mandat institutionnel, soigner la relation à

l'autre, soutenir une relation de coopération entre collègues et avec la personne qui requiert notre intervention. Coopération, évaluation, questionnement, gestion des émotions sont autant de questions abordées et illustrées de vignettes cliniques.» (Description de l'auteur) Le guide peut être téléchargé gratuitement. www.yapaka.bellivrettravaillerensemble-en-institution

Guide: «Facile à surfer»



Insieme Suisse, la Fondation «Accès pour tous» et la Hochschule für Soziale Arbeit FHNW ont publié un nouveau guide pour les professionnels du web. «Facile à surfer» explique aux développeurs, rédacteurs, designers et responsables de projet comment rendre Internet plus accessible aux personnes avec des limitations cognitives. Le guide présente 14 recommandations pour améliorer l'accessibilité à Internet, une check-list des bonnes pratiques pour aller à l'essentiel et un tableau mettant en relation les difficultés et les facultés cognitives ainsi que leurs conséquences sur l'utilisation de sites Internet. www.facileasurfer.ch

Guide: ANESM. « L'adaptation de l'intervention auprès des personnes handicapées vieillissantes » (2014)

« L'objectif de cette recommandation est d'apporter des jalons et des pistes pour l'action, destinés à permettre aux professionnels d'évaluer et de faire évoluer leurs pratiques d'accompagnement des personnes handicapées avançant en âge. Les thématiques développées dans la recommandation seront les suivantes: l'anticipation et le repérage des effets du vieillissement; les solutions d'accompagnement pour les personnes handicapées avançant en âge; les situations d'accompagnement impliquant une réorientation de la personne handicapée vieillissante; l'accompagnement des personnes handicapées vieillissantes par les structures 'personnes âgées' ». (Description de l'auteur) Le guide peut être téléchargé gratuitement. www.anesm.sante.gouv.fr → Publications

Application: « Kirikou et les enfants extraordinaires »

Cette application créée par des spécialistes du développement de l'enfant s'adresse aux enfants avec des troubles du spectre de l'autisme. Elle permet, au travers de cinq axes de travail et de plus de 70 activités différentes, d'acquies des compétences cognitives, de langage, d'interaction et de communication. Les activités sont faciles à comprendre et les distractions sont réduites au minimum. L'application peut être téléchargée sur *Appel store* ou *Google play*.

Application: AutiPlan



AutiPlan est une application qui s'adresse aux personnes avec troubles du spectre de l'autisme ou avec une légère déficience intellectuelle. Elle permet de créer rapidement un planning clair grâce à plus de 11000 pictogrammes. Le planning peut également être imprimé ou écouté grâce à une synthèse vocale. L'application de base peut être téléchargée gratuitement pour les familles. <http://autiplan.fr>

Documentaire: « Je suis autiste, quel job pour moi ? » (2015)

Film documentaire sur l'intégration professionnelle des personnes avec autisme réalisé à l'occasion de la journée mondiale de l'autisme 2015. Durée du film: 29 minutes. Le DVD peut être commander sur le site d'autisme suisse romande. www.autisme.ch

Documentaire: « Jérôme Lejeune, aux plus petits d'entre les miens » (2014)



« Jérôme Lejeune – aux plus petits d'entre les miens » mène l'enquête sur l'homme de science et de convictions qu'était Jérôme Lejeune. « Médecin, chercheur en génétique, Jérôme Lejeune acquiert une renommée internationale grâce à sa découverte de la trisomie 21, avec l'équipe du professeur Turpin, en 1958. Avec cette découverte, il veut changer profondément le regard posé sur les enfants trisomiques, qui afflue par centaines à sa consultation, et n'a qu'une obsession: pouvoir un jour trouver des traitements ». (Extrait du synopsis). Le documentaire présente aussi la situation actuelle de la recherche dans le domaine de la trisomie 21. Ce documentaire sort en plein cœur d'une polémique concernant la légitimité de la paternité de la découverte de la trisomie 21 par Jérôme Lejeune. Selon certains critiques, la découverte devrait être tout autant attribuée à Raymond Turpin et surtout à Marthe Gautier, trop souvent oubliée. www.lejeune-film.com

Formation continue

Juin

Les aspects sensoriels et moteurs de l'autisme

8 et 9 juin 2015

2 jours

Fribourg

<http://admin.unifr.ch/uniform>

L'anxiété de l'enfant : aspects développementaux

10 juin 2015

1 jour

Fribourg

<http://admin.unifr.ch/uniform>

Une randonnée handicap en montagne ! Pourquoi ?

Comment ?

11 juin 2015

1 jour

Givisiez

www.hef-ts.ch

Orientation aux compétences pour la formation

12 juin 2015

1 jour

Berne

<http://www.phbern.ch>

Juillet

Difficulté et troubles du comportement

6 et 7 juillet 2015

2 jours

Fribourg

www.hepfr.ch

Septembre

Scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant des problèmes d'apprentissage en lien avec un trouble du spectre de l'autisme

23 septembre 2015

1 jour

Lausanne

www.autisme.ch

Adolescence et autonomie (Autisme)

26 septembre 2015

1 jour

Delémont

www.autisme.ch

Octobre

Un accompagnement éducatif spécifique pour enfants, adolescents et adultes autistes : des concepts théoriques à la pratique

5 au 9 octobre 2015

5 jours

Genève

www.autisme.ch

Novembre

Intégration : les comportements à problèmes à l'école (Autisme)

16 novembre 2015

1 jour

Lausanne

www.autisme.ch

Comment tenir compte des aspects sensoriels dans l'accompagnement socio-éducatif des personnes avec un TSA

21 novembre 2015

1 jour

Lausanne

www.autisme.ch

Comment créer et utiliser les scénarios sociaux et les aides visuelles dans les situations sociales (Autisme)

28 novembre 2015

1 jour

Neuchâtel

www.autisme.ch

En savoir plus sur la surdité

30 novembre 2015

Lausanne

1 jour

www.ucba.ch

Annoncez des formations continues et consultez la liste sur notre site Internet :

www.csps.ch/formationcontinue

Agenda

Juin

4 et 5 juin 2015

Berne, Suisse

**Intégras – Colloque de Morat:
«Entre normes et créativité;
le grand écart?»**

Nous réfléchissons aux attitudes à adopter entre «l'aussi peu que possible et l'autant que faire se peut». Les normes étouffent-elles la créativité? Entrons nous dans un monde où tout devient normé, quantitatif et hiérarchisé? Nous serons guidés par des théoriciens et des praticiens de haut niveau qui chacun nous amènera des éléments de réponses.

www.integras.ch

10 juin 2015

Genève, Suisse

**Association TDAH-ImPulse:
«Fonctions exécutives,
TDA/H, Dys et scolarité: c'est
quoi le bon sens?»**

Comment agir avec bon sens et dans le bon sens pour un dépistage précoce et une prise en charge adaptée dans l'enfance. Egalement le 7 octobre 2015.

<http://associationtdah-impulse.ch>

Juillet

2 et 3 juillet 2015

Paris, France

**ALTER – 4^e conférence internationale annuelle d'ALTER, Société Européenne de Recherche sur le Handicap:
«Interroger les sociétés contemporaines à la lumière du handicap»**

L'objectif de la conférence est d'offrir un panorama pluridisciplinaire, européen et international de la recherche sur le handicap, sur toute l'étendue de son spectre. Entrent dans le champ tant les dimensions sociohistoriques et politiques que l'expérience des acteurs concernés (personnes handicapées elles-mêmes, leurs proches, les professionnels du domaine, et autres acteurs sociaux et politiques), mais aussi en prenant le handicap comme catégorie d'analyse, susceptible d'éclairer les modes d'organisation des sociétés contemporaines.

<http://alterconf2015.sciencesconf.org>

Août

25 au 27 août 2015

Flims, Suisse

**INSOS Suisse – Congrès:
«Construire l'avenir. Conséquences de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées sur la demande des offres institutionnelles»**

La ratification, au printemps 2014, de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées a été un

grand moment – pour les personnes en situation de handicap comme pour l'ensemble du secteur. Cette convention permet de remettre fondamentalement en question les attitudes et les positions actuelles à la lumière des paradigmes inclusion, participation et autodétermination. Parallèlement, elle met les institutions au défi de développer leurs structures, leurs processus et leurs offres de prestations en fonction des besoins, en mettant un accent important sur la participation des personnes en situation de handicap. Comment faire participer des personnes en situation de handicap aux processus décisionnels? Quel est le rôle du leadership dans une responsabilité partagée? Et quel est le rôle des coopérations sur la voie vers l'inclusion, la participation et l'autodétermination? C'est sur ces questions, et sur bien d'autres encore, que les confrencières et les confrenciers prendront position à Flims.

www.insos.ch

Septembre

2 et 3 septembre 2015

Berne, Suisse

**CSPS/SZH – 9^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée.
«L'intégration / inclusion scolaire: oui et après?
Comment favoriser la réussite d'une formation et la poursuite d'une activité professionnelle des jeunes à risque?»**

Voir le descriptif en quatrième de couverture

www.cspss.ch

Consultez la liste des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations sur: www.cspss.ch/agenda
Annoncez des congrès, colloques, symposiums et autres manifestations: cspss@cspss.ch

Myriam Squillaci

La reproduction maîtrisée soulève des questions éthiques

Le 14 juin 2015, le peuple suisse sera appelé à voter sur la révision de l'art. 119 concernant la Loi fédérale sur la procréation médicalement assistée (LPMA). Alors que les diagnostics prénataux sont largement pratiqués, les interruptions médicales de grossesse possibles jusqu'à la 12^e semaine, il a fallu attendre l'arrivée du diagnostic préimplantatoire (DPI), qui ne concerne que la minorité des couples stériles ayant accès à la fécondation in vitro pour que soient discutés sur la place publique les enjeux éthiques liés aux diagnostics prénataux. Le DPI ne guérit pas, il ne soigne pas, il sélectionne les embryons sains et supprime ceux malades. Si le désir de santé s'explique par la volonté légitime des parents d'éviter des souffrances à leur enfant, ce désir ne saurait se muer en hantise de la différence. Les avantages du DPI sont clairs pour certaines maladies organiques dégénératives induisant une mort précoce inéluctable. Il permet aux parents concernés par une maladie génétique grave de satisfaire leur désir d'enfant

sans craindre qu'il en soit porteur. Il offre aussi une alternative à l'interruption de grossesse qui intervient à un stade plus avancé de l'embryogenèse. Si le DPI présente des avantages, cette main-mise biotechnologique sur la reproduction pose des interrogations éthiques fondamentales sur de possibles dérives eugéniques. La sélection des embryons repose sur une décision : vaut-il mieux vivre avec un handicap ou une maladie ou ne pas vivre du tout ? Le développement in-utéro est accepté sous conditions liées à des critères normatifs. S'ils semblent acceptables dans certaines situations, ils le sont beaucoup moins dans les cas des gènes prédisposant aux maladies qui ne se révéleront qu'après plusieurs années. Est-il légitime de supprimer les embryons porteurs de gènes estimés délétères, alors que la maladie frappe des personnes âgées ? Dès le début de la vie, celui qui ne rentre pas dans la norme échographique est le plus souvent éliminé. Ces questions sont d'autant plus urgentes que les critères pour recourir au DPI faiblissent partout dans le monde. Les divers codes éthiques et déontologiques n'apportent pas des réponses suffisantes aux choix difficiles auxquels se trouvent confrontés les techniciens du biopouvoir. Dans ce contexte de flicage diagnostique, de traque génétique, notre société doit préserver le processus de diversification tout en permettant à des couples stériles ou atteint d'une maladie grave de procréer. Tels sont les quelques enjeux de la future votation populaire.



*Dr phil. Myriam Squillaci
Responsable du Master en
enseignement spécialisé
Université de Fribourg
Département de pédagogie spécialisée
St-Pierre Canisius
1700 Fribourg
myriam.squillaci@unifr.ch*

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

**Rabais
étudiants 30 %**

Revue suisse de pédagogie spécialisée ! Restez informé !

Des thèmes d'actualité...

Troubles du spectre de l'autisme, éducation précoce spécialisée, droits des personnes en situation de handicap, compensation des désavantages, intégration scolaire et professionnelle, qualité de vie, abus et négligences, élèves à haut potentiel, trisomie 21, parents et fratries, illettrisme, syndromes atypiques, dyscalculie, MITIC, etc.

et des rubriques variées

Dossier, tribune libre, ressources, agenda des formations continues et manifestations, tour d'horizon, annonces.

Prix de l'abonnement annuel pour les étudiants

Quatre numéros par année.

Rabais de 30 % sur le prix normal de 35.90 CHF (TVA incluse)

Vous payez seulement 25.15 CHF !

Uniquement sur présentation d'une copie de la carte d'étudiant valable.

Abonnez-vous !

Merci d'indiquer vos coordonnées au verso et de nous envoyer une copie de votre carte d'étudiant.

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

9^e Congrès suisse de pédagogie spécialisée de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)

Mercredi 2 et jeudi 3 septembre 2015 à l'Unitobler et Pauluskirche, Berne

L'intégration/inclusion scolaire : oui et après ?

Comment favoriser la réussite d'une formation et la poursuite d'une activité professionnelle des jeunes à risque ?

La transition I et la transition II, respectivement le passage de l'école obligatoire à la formation secondaire puis celui de l'entrée dans le monde du travail peuvent s'avérer particulièrement délicates pour des jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers liés à un handicap, des difficultés d'apprentissage, un contexte familial difficile, une culture étrangère, etc. Des obstacles inattendus peuvent survenir particulièrement chez les jeunes au bénéfice de mesures intégratives. Les responsabilités de l'accompagnement doivent notamment être redéfinies en fonction de bases légales différentes et des nouveaux acteurs impliqués tels que les organisations du monde du travail (OrTra).

La réflexion sur les conditions de réussite de ces étapes cruciales interroge le rôle et le fonctionnement d'un ensemble de systèmes. Comment l'école peut-elle accompagner le choix d'une formation et préparer les jeunes aux exigences concrètes du milieu professionnel ? Comment les OrTra communiquent-elles leurs attentes, contraintes et besoins ? Quels aménagements et mesures de compensation des désavantages mettre en œuvre pour atténuer les obstacles ? Quels jalons poser lors de l'éducation précoce et des éventuels accompagnements en logopédie et psychomotricité ? Quid des interactions, de la collaboration et de la communication entre les différents acteurs ?

Le 9^e Congrès du Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) souhaite offrir un espace de dialogue aux professionnels et personnes concernées par cette thématique d'actualité.