



COMPRENDRE
& ACCOMPAGNER

Sous la direction de **GHISLAIN MAGEROTTE,**
CÉLINE BAURAIN et **JO LEBEER**

Vers une école inclusive

└ Quelles stratégies
d'enseignement ?

**Sous la direction de
Ghislain MAGEROTTE
Céline BAURAIN
Jo LEBEER**

Vers une école inclusive

└ **Quelles stratégies
d'enseignement ?**

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

© De Boeck Supérieur s.a., 2024
Rue du Bosquet, 7 – 1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : mai 2024
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2024/13647/061

ISSN 2030-8906
ISBN 978-2-8073-5744-0

En guise d'invitation

Suite à plusieurs formations assurées dans le cadre de l'enseignement et à des questionnements d'équipes éducatives, nous avons été confrontés à un défi majeur : porter à la connaissance des directions et des équipes éducatives des écoles s'inscrivant dans un processus inclusif les principales stratégies d'enseignement pouvant répondre à leurs préoccupations immédiates tout en prenant en compte les dernières exigences scientifiques. C'est ainsi que nous avons conçu cet ouvrage rédigé avec la collaboration d'auteurs scientifiques et de praticiens concernés par le droit à une école inclusive des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers ou spécifiques (H/BP/BS)¹.

Précisons rapidement le contexte. Cet ouvrage s'articule autour d'un mouvement de réforme de l'enseignement obligatoire dans les pays francophones depuis le début des années 2000, qui porte notamment sur l'enseignement aux élèves en situation de handicap, appelés selon les pays « élèves à besoins particuliers » ou « spécifiques ». C'est d'ailleurs dans cette perspective que la revue *ANAE* a consacré son numéro 177 à cette « construction d'une école inclusive », relevant les réalisations en faveur d'une meilleure « intégration » ainsi que les hésitations relatives et les efforts à fournir pour la mise en place de cette « école inclusive » (2022). Ces changements s'appuient en particulier sur deux initiatives auxquelles nos pays ont souscrit : la déclaration internationale de Salamanque, rédigée sous l'autorité de l'UNESCO, qui reconnaît que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ses besoins » (1994), et la Convention des droits des personnes handicapées de l'ONU (2006), qui consacre dans son article 24 le droit à une école inclusive.

Afin de répondre à cette évolution et à ces deux engagements, cet ouvrage vise donc explicitement les partenaires de cette école inclusive que sont les équipes éducatives en activité dans les écoles, de même que les élèves concernés et leur famille. Il apporte aussi un éclairage aux responsables de la formation initiale et continue des professionnels ainsi qu'aux autorités politiques du ministère de l'Éducation, en charge de satisfaire ce droit des élèves H/BP/BS à participer à la vie de l'école.

Quinze pratiques d'enseignement inclusif en classe et à l'école y sont proposées. Elles sont articulées d'abord autour des premiers partenaires d'une école inclusive, à savoir les élèves. N'oublions pas que l'élève à BP/BS est appelé au travers de son implication concrète dans son projet individualisé à participer de façon « pleine et

1. Les formulations proposées par les différents auteurs diffèrent : certains parlent d'élèves handicapés (H) ou en situation de handicap (SH), à besoins spécifiques (BS) ou particuliers (BP). Etant donné que l'école inclusive est accueillante pour toutes les différences, nous avons proposé de respecter ces terminologies.

entière » à la vie de l'école. Il en est un acteur essentiel non seulement par la mise au point de son projet, mais aussi dans sa réalisation quotidienne (Magerotte et Coenen). Les autres élèves de l'école sont eux aussi des partenaires indispensables, car pendant toute leur scolarité, ils seront sensibles aux situations de handicap que vivent certains de leurs camarades de classe et le mérite revient à Nader-Grosbois de proposer de nombreuses méthodes et moyens qui peuvent être utilisés lors de séances de sensibilisation aux élèves en situation de handicap. De plus, tous les élèves, qu'ils aient des BP/BS ou non, seront stimulés par l'enseignant afin de coopérer pour apprendre avec, par et pour d'autres – à distinguer des pratiques collaboratives qui optent pour la réalisation d'une tâche commune (Connac). Enfin, une dernière perspective d'enseignement par des élèves-pairs sera détaillée par Briet. Cette stratégie permet non seulement d'individualiser l'enseignement, mais aussi de modifier fondamentalement les relations entre les élèves eux-mêmes. Ils n'apprennent pas uniquement des compétences scolaires, mais aussi des compétences sociales, relationnelles, essentielles pour un développement aussi harmonieux que possible en classe et en dehors de la classe. C'est un moyen de se connaître, de connaître l'autre et de s'apprécier.

Ensuite, l'ouvrage présente plusieurs types d'évaluation des habiletés fonctionnelles à considérer pour mieux comprendre le fonctionnement de l'élève BP/BS et mieux ajuster les pratiques d'enseignement inclusif, et ce, sans catégoriser l'élève. L'accent est mis sur l'évaluation dynamique, fonctionnelle et contextuelle. Ce dernier aspect assure une participation de tous les partenaires à l'évaluation et à l'intervention qui en découle (Lebeer et Baurain). L'approche de la médiation en inclusion permet d'adapter notre façon d'enseigner en se basant sur l'expérience d'apprentissage médiatisée (EAM) et la modifiabilité cognitive structurale (MSC) de Feuerstein. Les praticiens de l'éducation seront particulièrement intéressés par les douze stratégies de médiation (Lebeer). Quant à l'analyse appliquée du comportement, peu connue dans les écoles, elle organise l'environnement d'apprentissage que constituent la classe et l'école afin qu'il réponde au mieux aux attentes de l'élève, quel que soit le diagnostic, aux attentes de ses parents et aux objectifs de l'école. Elle veille à ce que les interactions entre tous les partenaires débouchent sur une satisfaction « bienveillante » de l'élève, de ses parents et du personnel de l'école (Magerotte et Willaye). Enfin, la volonté d'enseigner à tous les élèves d'une école nécessite de repenser l'organisation des classes et de répondre à des besoins différents des élèves au sein d'une même classe. Est-ce possible ? C'est tout l'intérêt du chapitre proposé par Nadeau et Massé sur le cadre de référence multiniveau.

Nous détaillons ensuite plusieurs pratiques d'enseignement inclusif autour de problématiques particulières. D'abord, les troubles attentionnels et de mémoire de travail caractérisent beaucoup d'élèves, et pas seulement les élèves ayant des troubles, des difficultés d'apprentissage ou des dys. Majerus présente les stratégies disponibles d'identification des caractéristiques attentionnelles et de mémoire de travail des apprenants, en insistant sur le travail des partenaires. Quant aux problèmes de comportement, ils perturbent considérablement tous les apprentissages, au point de conduire à l'exclusion de la classe, voire de l'école. La peur de se retrouver en classe devant un élève ayant un trouble du comportement constitue toujours une grande barrière à l'inclusion. Aussi, cela nécessite une approche d'abord préventive de gestion de la classe, mais aussi réactive, tenant compte du

contexte particulier de la classe inclusive et des pratiques habituelles des enseignants (Gaudreau). Quant à l'enseignement de la communication chez un élève peu ou pas oralisant, c'est la tâche de Thys, Grevesse, de Villenfagne et Thomas de proposer de démystifier la Communication Alternative et Améliorée (CAA) afin d'en faciliter l'accessibilité dans l'enseignement. Elles expliqueront également comment démarrer un projet CAA à l'école.

Il n'était pas possible d'ajouter l'enseignement des matières scolaires en particulier sur le plan des didactiques aux stratégies d'enseignement déjà envisagées. Les contacts réalisés dans le cadre de la préparation de cet ouvrage ont débouché sur l'intérêt pour les élèves débutants d'un décodage en orthographe par de Chambrier et Martinet. Dans leur texte, elles abordent l'importance du décodage parmi les autres compétences indispensables à une lecture autonome tout en proposant des pistes pour enseigner efficacement et aider les praticiens de l'inclusion à soutenir tous les élèves dans cet apprentissage important. Le chapitre rédigé par deux collègues australiennes, Faragher et Clarke, porte sur la présentation d'un suivi d'enseignants durant une année scolaire dans des classes de l'enseignement primaire ordinaire, accueillant un élève avec une trisomie 21 ou Syndrome de Down (SD). Il présente trois exemples d'une approche innovante de l'enseignement des mathématiques à trois élèves avec une déficience intellectuelle en fonction de leur niveau scolaire, avec quelques aménagements, tout en favorisant leur appartenance au groupe-classe.

Enfin, l'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS) fait l'objet de beaucoup de discussions (et de polémiques) dans plusieurs pays, particulièrement pour les élèves ayant une déficience intellectuelle. Le chapitre de Vangeyt, Eryoruk et Baurain propose de dépasser les quatre freins à cet épanouissement des jeunes, d'aborder les difficultés rencontrées par les parents concernant l'EVRAS et de proposer quelques programmes et activités. Ainsi, le Guide EVRAS publié par le ministère de l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles attire l'attention sur les spécificités liées aux publics en situation de handicap et propose des recommandations générales (p. 21-22).

Enfin, après cette présentation des pratiques d'enseignement inclusif, nous proposerons deux chapitres concernant les enseignants. Leur charge de travail est considérable et souvent peu valorisée, amenant parfois à l'épuisement. Il est essentiel de mettre en place des mesures préventives. Dès lors, nous aborderons une première réflexion sur les représentations des enseignants, et aussi des élèves qu'ils éduquent, dans la perspective de mieux comprendre leurs craintes face à l'inclusion et d'identifier les facteurs de protection d'une bonne inclusion (Alexandre et Baurain). Enfin la question de la formation des enseignants aux pratiques inclusives qui interviennent dans l'enseignement « ordinaire » sera posée, vu l'évolution des politiques inclusives dans nos pays. Dupont et Baurain proposent un modèle de formation initiale centrée sur les connaissances, les attitudes et les compétences en vue de former un praticien réflexif, notamment via des stages de formation professionnelle tout au long des années d'étude. Nous reviendrons sur cet aspect de la formation des enseignants – et de tous les professionnels des équipes éducatives – lorsque nous envisagerons l'utilisation de cet ouvrage.

Mais avant, évoquons brièvement les réalités auxquelles nous avons été confrontés, et donc aussi les limites de cet ouvrage. D'abord, il était impossible de tenir

compte des BP/BS de tous les élèves, quelle que soit leur situation de handicap, de même que de tous les élèves considérés comme « différents » (comme les élèves de milieux défavorisés, les élèves LGBTQI+, les élèves immigrés ou étrangers). Nous faisons cependant le pari que les stratégies présentées dans une perspective inclusive peuvent être adaptées aux spécificités de ces autres élèves, de même qu'aux élèves considérés comme « ordinaires » ou typiques.

De plus, d'autres pratiques se sont révélées d'une grande importance en raison de l'évolution sociétale, comme l'apparition de la Covid et le recours obligatoire à l'enseignement par visioconférence en raison de la fermeture des écoles, le recours à l'enseignement numérique dans les classes, l'utilisation des moyens de communication comme les smartphones et la présence de plus en plus inquiétante de pratiques de harcèlement. Un travail de recherche de preuves doit être abordé à l'avenir principalement sur ces pratiques de l'école inclusive.

Enfin, nous avons privilégié une approche centrée sur les pratiques d'enseignement plutôt que sur l'évaluation du système d'enseignement inclusif en comparaison avec le système ségrégatif de classes/écoles spécialisées. En effet, si les recherches dans ce domaine se heurtent à des défis majeurs, essentiellement méthodologiques, les travaux sont plus pertinents en ce qui concerne les pratiques d'enseignement qui pourraient d'ailleurs aussi être mises en œuvre dans les écoles et structures spécialisées.

En conclusion, vu notre objectif de répondre explicitement aux urgences posées par les efforts de construction d'une école inclusive dans nos pays (et les limites évoquées brièvement ci-dessus), nous souhaitons offrir aux praticiens, quelle que soit leur activité au sein de l'école, une synthèse de quinze pratiques d'enseignement inclusif dans une perspective explicite d'implantation dans les écoles. Aussi, les textes des chapitres sont précédés d'un **résumé** sous forme de questions, ainsi que suivis de suggestions « **pour en savoir davantage et faire mieux** ». Cette dernière proposition nous a paru essentielle vu les réformes actuelles et à venir en faveur d'une école inclusive et la nécessité, voire l'obligation, d'implanter ces pratiques s'inscrivant dans une recherche des « bonnes pratiques ». Ce qui nécessite une réflexion approfondie et un travail permanent au sein même des écoles. Car, comme l'indique le titre de notre ouvrage, *Vers une école inclusive*, l'inclusion n'est pas au bout du chemin ; l'inclusion, c'est le chemin. Et chacun, membre d'une équipe éducative, membre de la famille et élève, responsable à titres divers, est incité à s'engager dans ce cheminement inclusif.

Nous vous souhaitons une agréable lecture et un engagement dans ce défi stimulant de l'école inclusive.

Ghislain Magerotte

Céline Baurain

Jo Lebeer

1

« Le Projet de l'élève : c'est notre affaire ! »

Ghislain Magerotte & Jean-Pierre Coenen

Résumé

- Pourquoi avons-nous retenu la formule «le Projet de l'élève : c'est notre affaire » ?
- Que doit nécessairement contenir le Projet de l'élève ?
- Quels sont les critères d'un objectif bien choisi ?
- Quels sont les partenaires concernés par la mise au point du Projet de l'élève ?
- Le coordonnateur joue un rôle essentiel dans la mise au point et la gestion du Projet de l'élève : quelle est la personne la mieux à même de remplir ce rôle ?
- La mise au point et la gestion du Projet de l'élève passent par trois étapes. En quoi l'étape du suivi est-elle importante ?
- En quoi le PIT est-il une adaptation du PIA ?

Dans le cadre de la transition de la scolarisation vers une école inclusive, ce chapitre s'inscrit dans le mouvement pédagogique du respect de la diversité et de l'individualisation qui s'ensuit. Le premier intéressé par cette individualisation, c'est l'élève lui-même, en particulier s'il vise à devenir pleinement acteur de sa scolarité. C'est la raison pour laquelle nous mettons l'accent sur l'appropriation par l'élève de son projet dans une perspective d'autodétermination et avons retenu la formule « Le Projet de l'élève : c'est notre affaire ». Ensuite, surtout lorsque l'élève est jeune et/ou à un faible niveau de développement, l'action des parents est essentielle. Le projet (« Projet » avec une majuscule dans ce qui suit pour une identification plus aisée) devient aussi l'affaire des parents, et ce, pendant toutes les années de scolarité, avec un impact variable selon les compétences de l'élève. Le Projet nécessite également la collaboration de tous les partenaires professionnels pour favoriser une scolarisation de qualité et l'accompagnement de l'élève et de ses parents. Le Projet de l'élève devient aussi leur affaire ! Enfin, cette collaboration durant la période de la

scolarité obligatoire s'inscrit aussi dans l'évolution récente vers une école inclusive accueillant les élèves ayant des besoins spécifiques ou particuliers. Le Projet devient dès lors l'affaire de l'école inclusive et figure en bonne place dans son projet d'établissement.

Ce chapitre présentera d'abord en quoi consiste le Projet de l'élève, en mettant l'accent sur la contribution de ce Projet à son autodétermination dans une perspective inclusive. Nous détaillerons ensuite le rôle des différents partenaires concernés, en particulier dans le processus de décision. Nous présenterons la méthodologie de mise au point du Projet avant d'aborder quelques défis liés à son implantation et à quelques éléments de solution avant de conclure par les défis à rencontrer rapidement pour que ce Projet soit l'outil majeur de l'implication de l'élève dans sa scolarité.

1. Le Projet de l'élève dans une perspective de contribution à son investissement dans sa scolarité et son autodétermination

En guise d'introduction, nous voudrions relever, à la suite de chercheurs intéressés par le statut de ce Projet, les nombreuses appellations dont il a fait l'objet dans les documents officiels ainsi que les considérations qui ont présidé à sa mise en place (Tremblay et Belley, 2018 ; Tremblay et al., 2019). En effet, si l'ancêtre du Projet est l'*Individualized Education Programme* (IEP), venu des États-Unis dès le milieu des années 1970, que nous avons traduit d'abord par « Programme Éducatif Individualisé » (PEI) puis par « Projet Individualisé dans une perspective d'ouverture à tous les âges », l'exigence de cet outil d'individualisation est plus récente et variable selon les pays. De plus, si l'individualisation a concerné essentiellement les enfants et adolescents durant la période scolaire, elle s'est traduite différemment dans les divers pays francophones en fonction de l'organisation des structures d'enseignement assurant la scolarisation des élèves en situation de handicap ou ayant des besoins spécifiques ou particuliers (BS/BP). De plus, l'évolution de l'enseignement vers une école inclusive touche tous les pays francophones, mais dans des états d'avancement très différents en fonction de leur histoire (voir par exemple le numéro 177 de la revue *ANAE*, « Construire une école inclusive », 2022).

Ainsi, en Belgique francophone, l'école spécialisée a retenu l'appellation « Plan Individuel d'Apprentissage » (PIA). En France, dans le cadre du développement de l'école inclusive, on évoque le « Plan Personnalisé de scolarisation » (PPS) ; d'autres termes sont également proposés comme le « Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), le « Projet Individualisé d'Accompagnement » (PIA), le « Projet d'Accueil Individualisé des élèves ayant un problème de santé » (PAI), le « Plan d'Accompagnement Personnalisé » (PAP), le « Projet Individualisé d'Accompagnement » (PIA) ou encore le « Projet Personnalisé d'Accompagnement » (PPA) (voir particulièrement Egron, 2017 ; Tremblay et al., 2019). La Suisse romande a privilégié le « Projet Éducatif Individualisé » (PEI). Quant au Québec, l'appellation « Plan d'Intervention » est le terme le plus employé.

D'autre part, l'analyse des projets dans les différents pays a permis d'identifier plusieurs fonctions sur la base des documents officiels disponibles. Ainsi, Tremblay (2018) propose sept fonctions dans les projets existant au Canada, la fonction de « communication », permanente entre tous les membres de l'équipe, étant centrale : « identification » des besoins de l'élève, soit en raison d'un diagnostic existant, soit à cause de difficultés à l'école ; « planification » des actions à entreprendre ; « collaboration » entre tous les membres de l'équipe ; « adaptation » en vue de proposer des mesures pédagogiques ou en cas de participation à des évaluations officielles ; « régulation » portant sur l'évaluation des progrès des élèves en vue d'effectuer les ajustements nécessaires ; et enfin « transition » entre les différentes étapes de scolarisation et vers la vie adulte. Vu l'option que nous avons prise dans le titre, « c'est notre affaire », nous mettrons l'accent sur plusieurs fonctions de ce Projet de l'élève.

Si les définitions actuelles du Projet de l'élève rencontrent ces diverses fonctions, nous expliquerons d'abord en quoi il consiste. Quatre composantes sont essentielles : les objectifs, les responsabilités et les échéances ainsi que les ajustements des modalités de l'intervention.

1.1. Les objectifs

Il est indispensable que l'équipe responsable du Projet s'accorde sur un minimum d'objectifs. Ceux-ci sont définis en termes observables et mesurables. Ils peuvent faire référence aux référentiels des diverses matières enseignées (français, mathématiques, etc.), à des listes d'objectifs provenant de grilles (comme la grille d'évaluation, intervention, suivi de Bricker, 2013a, 2013b, 2013c) ou propres à une école. D'autre part, ces objectifs peuvent aussi viser des difficultés de comportement qu'il est important de traduire en termes positifs, et notamment en comportements alternatifs. Enfin, ces objectifs doivent pouvoir être évalués régulièrement, en tout cas à l'occasion de chaque réunion, d'où l'intérêt de préciser un degré ambitieux de réussite (par exemple 8 exercices réussis sur les 10 proposés, dans le temps imparti).

Un point particulier nécessite l'attention : il importe de bien distinguer l'objectif du but. Si le but peut être défini habituellement en termes généraux, comme « développer la communication orale », l'essentiel sera de préciser l'objectif en termes de comportement, par exemple « communiquer ses cinq attentes avec des photos » répondant aux critères SMART. Il est habituel de se référer à l'acronyme SMART pour viser des objectifs Spécifiques pour l'élève (S), Mesurables (M), Réalisables (A pour *Achievable*), Pertinents pour l'élève (R pour *Relevant*) et atteignables dans le temps prévu avant la prochaine échéance (T pour *Time bound*).

Combien d'objectifs prioritaires retenir dans le Projet ? C'est fonction du rythme des réunions prévues durant l'année scolaire : une réunion par trimestre est la norme la plus souvent rencontrée. Mais la révision du Projet peut être plus fréquente, en fonction aussi des dispositions prises par l'école ou de l'évolution de l'élève. Au début du processus, il convient d'être prudent et de ne pas être trop ambitieux, car le temps de l'évaluation et du bilan viendra rapidement ! Il est essentiel que la plupart des objectifs soient alors atteints – sous peine de poser question

quant à la connaissance de l'élève par l'intervenant et à l'efficacité de sa démarche d'enseignement !

Quelques éléments complémentaires devraient aussi orienter le choix des objectifs :

- l'importance de l'objectif pour l'élève (et sa famille), s'il n'est pas prioritaire, doit être pris en compte afin de « convaincre » l'élève (et sa famille) de la pertinence du choix ;
- l'objectif doit aussi tenir compte de l'âge chronologique de l'élève et non pas uniquement de son âge de développement, sous peine de courir le risque de l'infantiliser ;
- l'objectif doit encore tenir compte des divers lieux de l'école, non seulement du local de la classe, mais aussi des cours de récréation, des lieux des repas, etc. ;
- pour certaines compétences, il y a lieu de penser en termes de « compétences générales » (comme ranger son matériel pas uniquement en classe, mais aussi à l'entrée en classe, après les activités) ;
- certains objectifs doivent tenir compte des activités proposées plutôt que de concerner uniquement des comportements isolés – et cette préoccupation est très importante pour les adolescents pour qui les activités de travail, de loisirs, etc. deviennent importantes dans le cadre de la transition vers la vie de jeune adulte ;
- lorsque des problèmes ou des difficultés de comportement se présentent, il importe d'éviter de formuler un objectif en termes « négatifs », comme « il ne doit pas frapper son voisin de banc », mais de proposer une formule « positive », comme « il échange verbalement avec son voisin » ou « il travaille avec son voisin sur un projet commun et apprécié par les deux élèves ».

Enfin, le Projet doit tenir compte des nouvelles réalités au fur et à mesure que l'élève change de niveau scolaire ou de classe. En particulier lorsque l'élève fréquente l'enseignement secondaire, il est proposé d'articuler son Projet autour de la transition vers la vie adulte grâce à une préparation adéquate, et ce, sans attendre la dernière année de l'enseignement – avec non seulement la mise en place de stages dans le milieu professionnel, mais aussi et surtout le développement de contacts plus réguliers avec les milieux adultes (travail, loisirs, habitat, santé, etc.). Il est donc nécessaire que ces structures soient invitées à l'une ou l'autre réunion du Plan Individuel de Transition (PIT), et ce, dès que le jeune atteint l'âge de 15-16 ans. En somme, cette préoccupation de transition rejoint la fonction de transition des projets canadiens et le PIT fait partie du PIA de l'enseignement secondaire, comme en Belgique francophone.

1.2. Les responsabilités et les échéances

Il est essentiel de préciser les responsables de l'atteinte des différents objectifs retenus dans le Projet ainsi que les échéances, qui sont en fait deux éléments associés. En effet, ces deux éléments impliquent un engagement des professionnels à ce que ces objectifs soient atteints dans les délais prévus.

1.3. Les ajustements des modalités de l'intervention

À l'occasion de la définition des objectifs du Projet, s'il est habituel de réfléchir aussi aux modalités spécifiques de la démarche d'enseignement à ajuster en fonction des objectifs, la discussion peut ne pas pouvoir entrer dans les détails, en fonction du temps prévu pour la réunion : on peut alors procéder à un court échange sur des suggestions émises par un ou des intervenant(s) et, en cas de difficultés avec l'un ou l'autre objectif considéré comme essentiel, il importe de consulter un collègue de l'école ou extérieur ou de suivre une formation complémentaire. Cette mise au point peut aussi porter sur les divers types d'aménagements (matériel, organisationnel et pédagogique) en tenant compte de leur caractère « raisonnable », voire universel. Enfin, cette réflexion implique aussi une connaissance des pratiques d'intervention validées par la recherche (comme c'est le cas pour l'autisme depuis les analyses de la Haute Autorité de Santé (HAS, 2012).

Rappelons cependant que si seuls les objectifs prioritaires sont visés dans le Projet, la vie de l'élève en classe ne se limite pas aux activités concernées par les objectifs retenus, car les intervenants mettent aussi en place d'autres activités et apprentissages, de préférence en n'oubliant pas un éventuel lien avec les objectifs retenus.

Nous concluons cette présentation des rubriques à compléter dans le Projet de l'élève par deux préoccupations qui doivent « donner un sens » à la scolarité de l'élève à BS/BP (et d'ailleurs de tout élève) dès le démarrage de la scolarisation et au fur et à mesure qu'il grandit. D'une part, comme l'élève va vivre une scolarité de quelque 180 jours par an à raison de six heures par jour au moins et durant quinze à dix-huit années, il est indispensable de s'interroger sur la façon dont il va apprendre à « vivre dans cette communauté scolaire », particulièrement s'il a des besoins importants. Sur ce plan, cet accueil mérite une attention particulière, notamment des camarades de classe, via plusieurs stratégies, comme l'établissement d'un cercle d'amis bienveillants stimulés par des intervenants, la mise en place de stratégies d'apprentissage coopératif (voir le chapitre 3, « Coopérer entre élèves pour apprendre en classe et dans une école pour tous ») et d'enseignement par les pairs (voir le chapitre 4, « L'instruction par les pairs »).

Enfin, l'école doit favoriser le développement de la capacité de l'élève à s'autodéterminer, à savoir de sa compétence à agir sur sa vie d'élève tout en évitant d'être influencé exagérément par des professionnels. Si la capacité d'autodétermination s'applique à toute personne, y compris les élèves à BS/BP, elle donne habituellement lieu à des recommandations qui concernent toute la vie (par exemple *C'est ma vie ! Je la choisis. Handicap, autodétermination et projet de vie*, 2017, pour les personnes ayant une déficience intellectuelle ; *L'autodétermination des personnes en situation de handicap. État des lieux et mises en œuvre inspirantes*, CREAL-ORS, 2023). La HAS a mis au point une synthèse concernant la phase scolaire (2021) qui insiste sur la nécessité de « recueillir et prendre en compte les besoins et attentes de l'enfant » dans une perspective d'accompagnement visant principalement le secteur médicosocial français – mais sans entrer dans les détails de la réalisation du Projet de l'élève ni dans les spécificités de l'école française. La question majeure concerne donc la participation de l'élève à la mise au point de son Projet, l'acceptation des propositions qui sont faites et sa mise en application.



COMPRENDRE

Que contient le Projet de l'élève ?

- Des objectifs formulés en termes de comportements répondant à plusieurs des critères de qualité : envisager l'importance de l'objectif pour l'élève (et sa famille) et sa capacité de s'autodéterminer ; tenir compte de l'âge chronologique de l'élève et non pas uniquement de son âge de développement ; tenir compte des divers lieux de l'école ; proposer des « compétences générales » ; tenir compte des activités plutôt que des comportements isolés, surtout pour les adolescents ; proposer une formule « positive » en cas de difficultés comportementales ; lui apprendre à « vivre dans cette communauté scolaire » que constitue son école.
- Les noms des responsables de chaque objectif.
- Les échéances.
- Des indications méthodologiques/interventions (actions à entreprendre/moyens).

2. Rôle des différents partenaires

Les partenaires concernés par le Projet de l'élève sont tous les intervenants de l'école, les professionnels extérieurs à l'école (travaillant dans diverses structures, fonctionnant en libéral, les services pour adultes dans le cadre du projet de transition, etc.), les parents et l'élève lui-même. Habituellement, ils fonctionnent en conseil de classe, avec des variantes selon les pays.

Vu l'importance de l'équipe multidisciplinaire et pour des raisons d'agenda, la réunion pourra se tenir avec un groupe restreint de professionnels, qui identifiera les intervenants qui répercuteront les décisions auprès des absents.

Qui anime ce conseil de classe sur le plan du contenu du Projet de l'élève ? Étant donné que la mise au point du Projet est le fruit d'un travail multidisciplinaire avec la collaboration essentielle des principaux intéressés que sont l'élève et ses parents, elle nécessite la désignation d'un coordinateur ou d'un référent dont le rôle est de rassembler toute l'information auprès des partenaires de l'école (et hors école) via des rencontres ou des échanges. Sa préoccupation principale est de « penser l'élève dans sa globalité », y compris sa qualité de vie comme élève de cette école, d'identifier et de refléter l'accord entre tous les partenaires, de prendre note des désaccords éventuels, de préparer le Projet pour la réunion, de le rédiger en fin de réunion ou après la réunion de décision.

Vu la multiplicité des professionnels et des modèles et stratégies d'intervention auxquels ils se réfèrent, ce rôle de coordonnateur est particulièrement difficile. Concrètement, cela peut être le titulaire de la classe ou un autre professionnel désigné avec l'accord de tous. S'il est habituel dans l'enseignement d'accorder une grande importance au titulaire, il est légitime de s'interroger aussi sur le rôle des autres professionnels de l'école. Est-il raisonnable, dans certaines

circonstances, de confier les tâches de coordination à une autre personne, appréciée évidemment par l'élève et ses parents ?

Quant au titulaire de la classe, il importe de définir précisément son rôle en cas de désignation comme coordonnateur de l'équipe pluridisciplinaire. Comment, en outre, le former à ce rôle spécifique ? S'il est jeune débutant, il risque d'être dépassé par la complexité des échanges entre tous les partenaires. Parfois, il sera trop impliqué émotionnellement que pour pouvoir coordonner et prendre du recul. Le titulaire n'a par ailleurs pas toujours le temps de prendre contact avec tous les intervenants, d'autant plus que sa mission de coordination implique qu'il garde aussi un contact régulier avec les intervenants extérieurs (comme le logopède/orthophoniste travaillant en libéral, le service d'accompagnement) et les parents.

Pour une organisation efficace d'une telle réunion avec des partenaires issus de divers milieux et de diverses disciplines, il est souvent prévu de désigner un animateur. Son rôle est d'accueillir les participants, surtout s'il y a des professionnels extérieurs, de rappeler l'objectif de la réunion, de gérer le temps afin d'achever la rédaction du Projet de l'élève dans le respect du timing. Il est prévu dans certaines réglementations de confier ce rôle au directeur ou à son représentant.

Concernant les parents et l'élève, quelle est la participation attendue d'eux dans la mise au point du Projet ? Ses modalités seront fixées lors d'une rencontre préalable ou

via des échanges écrits. Il est utile de leur proposer un questionnaire relevant les besoins de l'élève, ses points forts, etc. À notre connaissance, aucun parent ou élève n'est invité aux réunions du conseil de classe. Par contre, notamment en France, des représentants des parents y participent, mais avec quelle mission ?

Nous présentons ci-contre la démarche de mise au point du Projet de l'élève, tout au long de sa scolarité, avant d'analyser les défis que représente ce Projet pour les partenaires professionnels.



COMPRENDRE

Les partenaires du Projet de l'élève

- L'équipe professionnelle de l'école et extérieure
- Le coordonnateur/référent
- L'animateur de la réunion
- L'élève
- Ses parents (au besoin avec le soutien d'une personne de leur choix, comme un traducteur)

3. Comment mettre au point le Projet de l'élève ?

3.1. Première étape : préparation de la réunion du conseil de classe

Lors de la première rédaction du Projet de l'élève, le coordonnateur rassemble les informations concernant les données d'identification de l'élève, sa situation familiale, son parcours scolaire, les résultats des évaluations réalisées, et en particulier des évaluations psychologiques, médicales et sociales, avec l'aide éventuelle de spécialistes de ces disciplines, ainsi que toute information utile. Cette mise au point

sera ajustée au fur et à mesure du déroulement de sa scolarité. Cette description doit se focaliser davantage sur les éléments positifs que sont ses compétences et ses forces (et non uniquement sur ses déficits, comme le laisse souvent penser le diagnostic « catégoriel »).

Afin d'alimenter la discussion, chaque professionnel est tenu d'identifier, avant le conseil de classe, ce qu'il considère comme les priorités et les objectifs prioritaires pour sa discipline. À cette fin, il s'appuie sur les objectifs du référentiel, des listes d'objectifs, des évaluations qu'il a réalisées. Il relève aussi des éléments utiles sur le plan de la méthodologie et des interventions qu'il envisage de faire. Il communique ses informations au coordonnateur.

Le coordonnateur recueille aussi des informations auprès des premiers partenaires que sont l'élève et ses parents concernant leurs attentes et leurs projets via, par exemple, un questionnaire (éventuellement avec des indications visuelles pour ceux qui ont des difficultés à lire) ou une rencontre en famille ou à l'école. Une attention particulière sera accordée aux forces, motivations et besoins de soutien de l'élève et de sa famille – afin de proposer une vision positive de cet élève et non pas basée prioritairement sur ses déficits.

Suite au recueil des informations auprès des partenaires, le coordonnateur identifie les informations manquantes. Il prépare le document de synthèse tout en veillant à utiliser un langage positif pour refléter les préoccupations des professionnels concernés et de l'élève et de ses parents.

3.2. Deuxième étape : réunion de décision

Le coordonnateur présente le document de synthèse – complété éventuellement par des informations générales s'il s'agit d'un nouvel élève ou d'un élève dont le parcours familial, scolaire ou social a subi des changements importants. Il sollicite chacun des professionnels pour identifier les éléments nouveaux apparus depuis la rencontre précédente. C'est ensuite le rôle de l'équipe de prioriser – par consensus – les besoins de l'élève et de les traduire en objectifs à atteindre sur une période déterminée ainsi que d'identifier les responsables de l'atteinte des divers objectifs.

Cette réunion de décision n'est cependant pas le lieu de discuter longuement des méthodologies à employer pour chacun des objectifs. Si le professionnel n'est pas à l'aise avec certaines décisions à prendre et s'interroge encore sur la méthodologie à utiliser, il sollicite l'appui d'un autre professionnel après la réunion, qu'il appartienne à l'école (via par exemple des réunions d'équipe) ou qu'il soit extérieur. Au besoin, en cas de difficultés pour un objectif important, l'équipe envisagera la possibilité d'une formation complémentaire ou l'appel à un collègue extérieur.

En fin de réunion, le coordonnateur, sur la base du consensus, fait la synthèse et rédige le Projet de l'élève, en veillant à ce qu'il soit adapté aux compétences et aux attitudes des parents. En ce qui concerne l'élève, il y sans doute lieu de prévoir, éventuellement avec le titulaire s'il n'est pas le coordonnateur du Projet, une formulation adaptée (avec des mots bien choisis, éventuellement en FALC – « Facile à Lire et à Comprendre »).

3.3. Troisième étape : après la réunion de décision

Comme l'élève et ses parents n'ont pas participé à cette réunion de décision, une attention particulière sera accordée à l'élève et également à certains parents ayant des difficultés de compréhension de la langue française. Le coordonnateur veillera à préparer un Projet adapté à leur niveau de compréhension. Dans tous les cas, l'accord de ces derniers est essentiel – sinon, comment assurer la collaboration de l'élève et la généralisation des acquis en famille ?

De plus, si la réunion n'a pu rassembler tous les professionnels concernés, les absents devront avoir accès aux rapports. Pour les professionnels extérieurs à l'école, la communication des informations est essentielle et réalisée par les membres du conseil de classe désignés à cet effet.

Après cette réunion, les professionnels portent les objectifs retenus au Projet de l'élève et à leur programme d'intervenant, préparent le programme, l'appliquent et l'évaluent.

Quant au coordonnateur, il assure un suivi avec les membres de l'équipe, via la mise en évidence des progrès réalisés par l'élève, les difficultés identifiées, éventuellement le renvoi vers d'autres professionnels, le tout dans une atmosphère encourageante et positive.

En conclusion, le Projet de l'élève constitue très certainement l'outil majeur pour favoriser la collaboration entre les professionnels, le partenariat de l'équipe éducative avec l'élève et ses parents, et l'individualisation de l'intervention éducative.

4. Les défis liés à la mise au point et à l'implantation du Projet de l'élève

La mise au point et l'implantation du Projet de l'élève se heurtent à plusieurs défis qu'il faut prendre en compte. Le premier défi concerne le fait qu'établir le Projet de l'élève découle d'une décision administrative, sans considération pour les problèmes d'implantation concrète dans les écoles ; c'est un outil à visée administrative-organisationnelle qui ne tient pas suffisamment compte des dimensions pédagogiques. D'autres soulignent que les difficultés de l'élève sont dues davantage à des caractéristiques et des manques individuels, ce qui est lié aux « traditions pédagogiques » en rapport avec la dimension « catégorielle » et l'absence de dimension sociale dans la conception des handicaps (Isackson et al., 2007). En outre, la participation des parents et de l'élève n'a pas été suffisamment analysée et prise en compte (Andreasson et al. ; Isackson et al., 2007).

Quant à la charge de travail que représente la mise au point écrite du Projet de l'élève, Kartika, Retno, Tairas et Hendriani (2018) ont procédé à l'analyse de trente travaux portant sur les années 1982 à 2013 et ont étudié la quantité de travail nécessaire, les raisons expliquant la grosse charge de travail et enfin les stratégies permettant de diminuer cette charge de travail et la charge administrative. Plusieurs solutions ont été envisagées, comme prévoir suffisamment de temps pour réaliser la partie administrative, limiter le nombre d'élèves par coordonnateur et

lui fournir un soutien (ce qui implique une redéfinition des activités des professionnels dans la description de leur fonction dans une école inclusive), favoriser l'informatisation de l'échange d'informations (par exemple via Google docs) et porter une attention particulière aux dates de préparation et de finalisation du Projet. Il y aurait donc lieu de revoir aussi la description des diverses fonctions des professionnels et d'inclure ce travail de participation au Projet de l'élève dans ce descriptif, avec sans doute une adaptation des normes d'encadrement. Enfin, la détermination des responsabilités par rapport aux objectifs retenus représente un investissement et une « charge psychologique » pour les professionnels impliqués. Afin de développer leur engagement, une attention particulière sera accordée au soutien qui leur est apporté, notamment via leur participation à des communautés professionnelles d'apprentissage et à des formations adaptées à leurs attentes.

En conclusion, le Projet de l'élève constitue très certainement l'outil majeur pour assurer la coordination de toutes les interventions assurées dans la classe et dans l'école au bénéfice de chaque élève. Il est le fil rouge de la scolarité de l'élève et doit se préparer avec la collaboration de l'élève, des professionnels et des parents. Enfin, il nécessite une meilleure connaissance et une meilleure diffusion des pratiques d'intervention validées par la recherche.

5. Perspectives

Nous avons envisagé dans ce chapitre les dimensions essentielles du Projet de l'élève : ce qui le constitue, les partenaires impliqués, la mise en place progressive du Projet et son implantation avant d'envisager quelques obstacles et défis à sa mise au point et des éléments de solution.

Nous retenons quelques éléments essentiels. Le Projet de l'élève sera toujours le point majeur de toute intervention éducative individualisée, coordonnée entre tous les partenaires, y compris les « non professionnels » que sont l'élève et ses parents. Les modalités de réalisation et d'implantation de ce Projet doivent être mieux prises en compte sur le plan des activités de tous les professionnels (description des fonctions et des conditions pratiques de travail), en particulier dans une optique de mise en place d'une école inclusive. Enfin, il importerait de s'assurer que les professionnels soient mieux informés sur les pratiques d'enseignement et d'éducation validées par la recherche pédagogique sous la forme de « pratiques fondées sur des preuves » (*evidence-based practices*).

Pour en savoir davantage et faire mieux

Vu que la mise au point du Projet de l'élève fait l'objet d'appellations et de recommandations spécifiques dans les différents pays, la consultation de l'article de Tremblay et ses collaborateurs vous permettra d'identifier les points communs et les différences.

Tremblay, Ph., Arapi, E., Bélanger, N., Bocchi, P., Kahn, S., et Thoullec, M. (2019). Le plan d'intervention au Canada et en Europe : une analyse comparative entre cinq systèmes scolaires. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 48(1), article 7.

2

Sensibiliser les élèves typiques aux situations de handicap

Nathalie Nader-Grosbois

Résumé

- Les professionnels et les chercheurs identifient des risques psychosociaux chez les enfants en situation de handicap (SH) en inclusion. Quels sont-ils ?
- La littérature scientifique met en évidence des facteurs défavorables au niveau des élèves à développement typique (DT) qui affectent l'inclusion. Quels sont-ils ?
- Quelles sont les trois composantes des attitudes à viser chez les élèves pour les faire évoluer ?
- Quelles sont les cibles de sensibilisation à privilégier par les écoles ?
- Pour changer les attitudes des élèves envers les enfants SH, quels sont les facteurs à considérer ?
- Comment catégorise-t-on les types d'interventions pour sensibiliser les élèves aux SH ?
- Plusieurs méthodes de sensibilisation efficaces sont à privilégier pour une amélioration des attitudes des élèves envers des enfants en inclusion. Lesquelles ?
- Lors de l'usage de livres d'histoires en classe ou en petits groupes, quelles étapes et quelles techniques sont à mettre en place en faveur de la sensibilisation des élèves ?
- Pour favoriser l'évolution positive des attitudes des élèves, l'enseignant ou le professionnel en appui à l'inclusion peut utiliser une variété de supports et de moyens. Quels sont-ils ?
- Quelles sont les limites de certains dispositifs de sensibilisation ? Comment les contourner ?
- La recherche met en exergue les modalités (activités, durée, nombre, temps de séance...) les plus efficaces. Quels choix de modalités sont-ils à prioriser par l'école et le professionnel en appui à l'inclusion ?

1. Introduction

Dans ce chapitre, nous rappellerons les enjeux de l'école en matière de sensibilisation des élèves au handicap. Nous synthétiserons les risques psychosociaux d'enfants en situation de handicap (SH) lors de l'inclusion et les facteurs défavorables provenant des élèves à développement typique (DT). Sur la base de la littérature, nous préciserons les objectifs à viser pour sensibiliser des élèves DT et des types de programmes de sensibilisation à l'école. Nous présenterons les méthodes et moyens utilisés lors de séances de sensibilisation. Les résultats d'études et de méta-analyses permettront de mettre en exergue l'efficacité de ces programmes. Nous conclurons par les éléments clés auxquels un professionnel peut se référer pour mettre en place une intervention de sensibilisation d'élèves DT.

1.1. Enjeux de la sensibilisation, participation sociale et inclusion scolaire

Ces dernières décennies, les interventions psychoéducatives ont visé à optimiser la participation sociale des enfants SH dans leurs milieux de vie pour qu'ils développent des interactions constructives avec les personnes de ces environnements (Fougeyrollas et Beauregard, 2001 ; Tétreault et al., 2010). Tout au long de leur parcours scolaire, depuis la maternelle jusqu'en secondaire, la participation sociale de ces enfants peut bénéficier de facteurs de ressources ou être entravée par des facteurs de risque. Comme le modèle « Processus de production du handicap »¹ l'explique, ces facteurs peuvent être personnels, individuels (déficience, aptitudes...), identitaires, environnementaux ou sociaux, ou être liés aux habitudes de vie, d'apprentissage dans divers contextes ou à la satisfaction subjective, au sentiment d'efficacité, à l'autodétermination de la personne (Fougeyrollas et Beauregard, 2001 ; Ravaud et Fougeyrollas 2005). La participation sociale dépend de la dynamique de ces facteurs et de ce que les écoles ordinaires ou spécialisées mettent en œuvre envers ces enfants et les autres acteurs, au-delà du soutien par la famille. Le désavantage social et la limitation de la participation sociale des enfants SH correspondent à l'écart de cette participation sociale par comparaison à celle des enfants DT ; la réduction de cet écart est à cibler dans l'accompagnement (Brzustowski et Jourdain, 2003 ; Ebersold, 2002).

L'école, en particulier les enseignants, avec l'appui d'autres professionnels (psychologues, orthopédagogues cliniciens, logopèdes), joue un rôle essentiel dans l'amélioration de la participation sociale des élèves SH, *a fortiori* lorsqu'ils sont inclus dans des classes d'école ordinaire. Dans ses missions d'enseignement et d'éducation, l'école ordinaire, pour œuvrer à l'inclusion, doit mettre en place de multiples initiatives. Celles-ci correspondent à des « aménagements raisonnables » qui prennent la forme d'un renfort de l'accessibilité, d'une adaptation des matériels et de l'environnement physique, du soutien aux apprentissages et de leur organisation afin de

1. Il s'agit d'un modèle qui explicite les causes et les conséquences de déficiences, ou maladies de diverses natures et sévérités chez des personnes. Il envisage comment leurs incapacités peuvent limiter leurs habitudes de vie, en raison d'obstacles environnementaux, de situations ou méthodes inadéquates en fonction de leurs difficultés.

limiter les effets négatifs d'un environnement inadapté et de répondre aux besoins de l'élève pour qu'il participe activement aux activités. Il est attendu que l'école ordinaire veille à la qualité des relations entre élèves, à leur coopération, au soutien de leurs attitudes positives envers les pairs et les adultes ainsi qu'au respect de règles sociales de vie en communauté, alors que ces compétences sont « mises à l'épreuve » dans les interactions avec les enfants SH inclus dans une école ordinaire. La sensibilisation des élèves DT est un axe à privilégier pour favoriser la participation sociale, l'acceptation sociale et l'inclusion scolaire et sociale d'enfants SH, en particulier ceux qui présentent des difficultés dans leurs compétences émotionnelles et sociales.



COMPRENDRE

Acceptation sociale

L'acceptation sociale indique dans quelle mesure un enfant est socialement accepté par ses pairs. Cela inclut son niveau de popularité auprès des pairs et la facilité avec laquelle il initie et maintient des relations sociales satisfaisantes avec eux (Hughes, 1990). Les chercheurs évaluent d'une part la popularité de l'enfant auprès des membres de son groupe, généralement les élèves de sa classe, et d'autre part les amitiés de l'enfant, à la fois par leur quantité et leur qualité (Hughes, 1990). En contexte d'inclusion scolaire, l'acceptation des élèves SH est envisagée comme correspondant à l'acceptation sociale, à l'engagement dans des activités sociales et à la continuité dans les relations sociales positives, de la part des pairs de l'enfant et d'autres individus, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, qui communiquent avec eux (Unal et Yel, 2019).

1.2. Risques psychosociaux chez les enfants en situation de handicap en inclusion

Une série de travaux révèle que les enfants présentant une situation de handicap, quelle qu'elle soit (déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, déficience physique, motrice ou sensorielle, difficultés d'apprentissage), se sentent isolés, souffrent de solitude, sont peu acceptés socialement, voire souvent rejetés par les autres enfants, ce qui nuit à leur perception du soi social, au sentiment d'appartenance sociale et à leur participation sociale et enclenche leur stigmatisation lorsqu'ils sont en inclusion (De Boer *et al.*, 2012a, 2012b, 2012c ; Favazza, Philipsen et Kumar, 2000 ; Gannon et McGilloway, 2009 ; Koster *et al.*, 2010 ; McDougall *et al.*, 2004 ; Ostrosky *et al.*, 2015 ; Tavarès, 2011 ; Swaim et Morgan, 2001).



COMPRENDRE

Perception du soi social et sentiment d'appartenance sociale

« L'enfant élabore son soi social en fonction de la façon dont il perçoit ses compétences sociales et dont il se sent accepté socialement par les pairs » et se construit

dans les interactions avec les personnes de son entourage (Nader-Grosbois et Fiasse, 2016, p. 43). Des spécificités de la perception de soi et de l'estime de soi, variables selon les domaines de compétences, sont identifiées chez des enfants à déficience intellectuelle, qui sont influencées par la comparaison sociale en fonction du contexte de la scolarité (inclusion ou spécialisée) et du soutien des compagnons de classe (Jones, 2009 ; Nader-Grosbois et Fiasse, 2016). Des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme montrent une perception de soi négative et sous-estiment leurs compétences dans les domaines cognitif, social, scolaire, en lien avec les symptômes et leurs expériences sociales (Nader-Grosbois et Fiasse, 2016).

Le « sentiment d'appartenance sociale » réfère au besoin de faire partie d'un groupe qui augmente au fil du développement de l'enfant. Il est tributaire de l'apprentissage d'habiletés sociales et de la coopération (Duclos, 2018 ; Nader-Grosbois et Fiasse, 2016). Les enfants présentant une déficience intellectuelle ont moins d'opportunités de développer un sentiment d'appartenance à des groupes valorisés socialement (Nader-Grosbois et Fiasse, 2016).



COMPRENDRE

Stigmatisation

La stigmatisation, à travers des attitudes, des comportements, des paroles et des croyances à l'égard d'un individu ou d'un groupe minoritaire, est un processus qui, à terme, le disqualifie et le marque de façon négative (Goffman, 1975 ; Ditchman *et al.*, 2013). L'individu ou le groupe n'est pas pleinement accepté socialement et subit une réprobation sociale parce qu'il se distingue d'une norme. Ce processus transforme une SH en une marque négative pour l'individu ou le groupe. Il est perçu comme déviant et, par conséquent, il fait l'objet de discrimination.

Du préscolaire jusqu'en secondaire (surtout de 13 à 15 ans), les enfants SH, comparés aux enfants DT, courent un risque plus élevé d'être victimes de harcèlement, qui affecte leur santé psychologique (par un état dépressif ou anxieux), leur estime de soi, leurs relations sociales et par conséquent leur inclusion, selon des études menées dans différents pays (Yu-Lung *et al.*, 2017 ; Maiano *et al.*, 2016 ; Pinquart, 2017 ; Repo et Sajaniemi, 2014 ; UNESCO, 2017, 2021), dont en Belgique (Homborgen, 2019). Selon le type de déficience, ce risque de harcèlement varie : les élèves ayant une déficience intellectuelle, des troubles émotionnels et des déficits en communication sont plus vulnérables socialement et susceptibles d'être harcelés.



COMPRENDRE

Harcèlement et victime

L'expérience de « victime » correspond à un vécu de violence qui peut prendre différentes formes en fonction du type de harcèlement. La fréquence et la durée de ces expériences varient selon les études. Pour établir un taux de fréquence, on se réfère à la proportion de victimes du harcèlement.

Le harcèlement est un modèle de comportement intentionnel et agressif se produisant contre une victime à plusieurs reprises. Il ne s'agit pas d'incidents isolés. On distingue : le harcèlement physique (violence par des coups, par la destruction de biens) ; le harcèlement ou l'intimidation psychologique (moqueries, humiliations, insultes et menaces) ; le harcèlement relationnel (diffusion de rumeurs et exclusion d'un groupe) ; le harcèlement sexuel (moqueries par des blagues, des commentaires ou des gestes à caractère sexuel). Le cyberharcèlement est une forme de harcèlement psychologique ou sexuel, « en ligne », par l'envoi de messages, la publication de commentaires blessants, d'images, de photos ou de vidéos embarrassantes, la diffusion de rumeurs, de fausses informations, visant à harceler, menacer ou exclure une personne, via divers médias et réseaux sociaux.

1.3. Facteurs défavorables au niveau des élèves typiques affectant l'inclusion

Sur la base d'enquêtes et de la littérature, on peut affirmer que les élèves DT souffrent d'un manque d'informations et de connaissances à propos des divers handicaps et des conséquences de ceux-ci sur les vécus et les apprentissages des enfants qui en sont atteints. Il est mis en évidence que leurs représentations des enfants présentant des déficiences sont souvent erronées, stigmatisantes et leurs croyances biaisées. Par conséquent, ces élèves DT ne sont pas aptes à apprécier les similitudes et les différences entre eux-mêmes et les élèves à besoins spécifiques (BS). Quant aux contacts sociaux et aux relations d'amitié, ils sont souvent moins spontanés et plus limités pour les enfants SH. Ces éléments affectent l'ouverture à la différence, l'acceptation sociale, les attitudes des élèves DT envers ces derniers.

2. Cibles à viser pour sensibiliser les élèves à l'inclusion

Parmi les axes à viser dans les milieux scolaires et éducatifs figurent la sensibilisation, la démystification du handicap et l'éducation des pairs DT pour diminuer ces risques de harcèlement, améliorer les attitudes positives, l'acceptation sociale et la bienveillance envers les enfants « différents ». En effet, pour réussir l'inclusion des enfants SH et en difficultés d'apprentissage, au niveau scolaire maternel,

primaire et secondaire, il faut se pencher sur la façon dont l'environnement peut apporter du soutien social en faveur de leur acceptation sociale par les pairs DT (Boutot, 2007 ; Favazza et al., 1999, 2000 ; Law et al., 2017 ; Odom et Beckman, 2002).



COMPRENDRE

Attitudes et changement

Les attitudes sont conçues de façon multidimensionnelle, comprenant

- une composante affective, impliquant des déclarations de sentiments envers les enfants SH ;
- une composante comportementale, impliquant des déclarations à propos des comportements réels ou prévus envers ces enfants à handicap ;
- et une composante cognitive, impliquant des déclarations sur les croyances et les connaissances sur les enfants à handicap (Triandis, 1971).

Les attitudes sont décrites comme des « prédispositions acquises reflétant comment les personnes sont favorables ou défavorables envers d'autres personnes, des objets ou des événements » (Triandis, 1971, p. 266). Le processus de changement d'attitudes des enfants DT envers leurs pairs à handicap peut être considéré comme un processus de « communication persuasive », nécessitant une réflexion sur « qui dit quoi, comment, à qui et avec quel effet » (Campbell, 2006, p. 145). Les attitudes des enfants envers des pairs SH peuvent être organisées en fonction de la source (« qui »), du message (« quoi »), du canal (« comment ») et du destinataire/récepteur (« vers qui »). Vignes et ses collègues (2009) ont distingué trois types de facteurs influençant les attitudes envers les récepteurs :

- facteurs personnels impliquant des caractéristiques individuelles et familiales
- facteurs relatifs à la connaissance du handicap selon les informations reçues et la connaissance de personnes SH
- facteurs contextuels.

Pour favoriser l'inclusion, il est indispensable d'améliorer l'acceptation sociale, la participation sociale et d'induire des changements vers des attitudes plus ouvertes, tolérantes des élèves DT. Les cibles de la sensibilisation concernent :

- une amélioration des informations, des connaissances à propos des handicaps, des caractéristiques qui en découlent et de la façon dont l'élève BS est présenté aux enfants ou aux adolescents DT (Bossart et al., 2011), en utilisant une diversité de supports, de techniques au sein de séances à l'école (Favazza et al., 2000 ; Gilmore et Howard, 2016 ; Law et al., 2017 ; Ostrosky et al., 2015) ;
- une meilleure compréhension des vécus, des difficultés, des forces et l'appréciation des similitudes et différences entre enfants DT et atypiques

(Boutot, 2007 ; Ison et al., 2010 ; Trivila et al., 2009), notamment par des discussions ou des expériences de simulation de handicap (Pivik et al., 2002) pour faire évoluer les représentations ;

- l'expérience de contacts sociaux, en proposant des activités en commun entre enfants DT et atypiques, en encourageant les interactions sociales positives entre eux (Boutot, 2007 ; De Boer et al., 2012b ; Han et al., 2006 ; Martinez et Carspecken, 2006 ; Vignes et al., 2009), en soutenant des relations d'amitié (Favazza et al., 1999).

Dans la littérature, les programmes de sensibilisation ne concernent qu'une seule cible ou plusieurs cibles intégrée(s) dans des activités scolaires ou parascolaires. Lors de leur recension, Lindsay et Edwards (2013) ont distingué cinq types d'interventions pour sensibiliser des élèves au handicap testées dans des études, en l'occurrence la « *curriculum-based intervention* » et la « *multi-media curriculum intervention* », qui correspondent à une intervention « cognitive », la « *simulation intervention* » et la « *social contact intervention* », qui correspondent à une intervention « comportementale », et la « *multiple components intervention* ». Nous nous inspirons de cette typologie d'interventions pour synthétiser leurs spécificités et les aspects les plus prometteurs en termes d'efficacité, selon certaines études. Des nuances sont rapportées quant aux améliorations constatées. Afin d'évaluer l'efficacité des programmes de sensibilisation, ces études mesurent l'effet sur une cible ou plusieurs cibles.

3. Interventions au sein du curriculum d'activités didactiques orientées vers la connaissance du handicap

Proposées au sein du programme scolaire, ces interventions s'organisent en séances didactiques et d'activités en classe. Elles correspondent à des présentations et des discussions à partir de lectures jeunesse, de supports vidéo, d'exercices, jeux de rôles ou saynètes de théâtre, de spectacles de marionnettes, de jeux.

3.1. Sensibilisation en classe par des unités didactiques et des exercices

En Grèce, le programme « Ni mieux ni pire, simplement différent » (« *Neither better nor worse, simply different* », Triliva, Anagnostopoulou et Hatzinikolaou, 2008) a été mis en place auprès de 423 enfants de la première à la sixième primaire, sous forme de douze unités didactiques réparties sur douze semaines à raison d'une heure par semaine, visant l'amélioration des connaissances, des attitudes et de l'expérience de contacts sociaux entre élèves DT et enfants BS, en incitant à la réflexivité (Triliva et al., 2009). Ces unités ont abordé le concept de handicap et les problèmes liés à une diversité de handicaps. Les obstacles (physiques, psychologiques, communicationnels, systémiques et comportementaux) des enfants SH ont été analysés. Les réactions des élèves DT par rapport à leurs compagnons atypiques ont fait l'objet d'échanges : ils ont été invités à parler de leurs craintes, de leur méfiance et à se centrer sur le vécu et les expériences des enfants SH. Les activités leur ont appris quel langage est approprié pour transformer les étiquettes reflétant des préjugés, des

stéréotypes, et briser ainsi le sentiment d'inconfort des enfants atypiques. La capacité de l'école, des élèves et des enseignants à lutter contre les préjugés pour développer une ouverture aux différences dans la vie sociale a été mise en valeur tout au long du programme. Les résultats montrent de meilleures connaissances des élèves DT sur les situations de handicap qui sont positivement liées à l'amélioration des attitudes, devenues plus positives envers les enfants atypiques : plus nombreux étaient les exercices de contact direct avec ces derniers, plus les attitudes devenaient positives à leur égard.

En Italie, l'étude de Nota, Ginevra et Soresi (2019) a évalué l'impact d'un programme « Collaboration, aide et solidarité : trois façons de passer de meilleurs moments ensemble » (« *Collaboration, help, and solidarity : Three ways to have a better time together* ») auprès de 152 élèves DT du primaire, âgés en moyenne de 8 ans, répartis entre un groupe expérimental et un groupe contrôle, qui étaient en contact avec dix enfants avec déficience intellectuelle modérée en inclusion. Proposées à de petits groupes de deux ou trois enfants lors de séances de 15 à 20 minutes, les dix unités didactiques ont abordé les sujets suivants :

- « Nous sommes tous différents », soulignant les différences d'apparence, cognitives et psychologiques ;
- « Les différences sont nombreuses et sont utiles », mettant en évidence la diversité des cultures, des religions et les avantages des différences dans une classe, un groupe ;
- « Des différences sont dues à des déficiences », fournissant des définitions de la déficience, de l'activité, de la participation et des restrictions de cette participation, ainsi que les caractéristiques de ces différences par rapport aux enfants du groupe ;
- « Être un élève avec des enfants présentant une déficience auditive ou visuelle » ;
- « Être un élève avec des enfants présentant une déficience motrice » ;
- « Être un élève avec des enfants présentant une déficience intellectuelle » ;
- « Diversité dans ma classe », mettant l'accent sur les différences entre les enfants d'une classe et les avantages de participer à des activités avec des enfants différents et sur la façon de s'y adapter ;
- « Comment être sensible à la diversité en classe », évoquant les comportements d'aide et de soutien à apporter aux élèves SH ;
- « Comment augmenter mes comportements "OK" en classe », attirant l'attention sur les relations de réciprocité et d'amitié entre enfants DT et atypiques ;
- « Du côté des camarades de classe », abordant comment apporter du soutien et défendre des enfants avec déficiences lorsqu'on les traite de façon inadéquate.

Les unités 7 et 8 ont proposé aux élèves d'expérimenter des comportements d'aide aux enfants avec déficience en fonction de ce qu'ils avaient appris. Les unités 9 et 10 ont visé la généralisation des apprentissages. Les chercheurs ont observé, dans le groupe expérimental, des attitudes et comportements sociaux plus positifs chez les élèves DT envers leurs pairs présentant une déficience intellectuelle et ont relevé des nominations sociométriques plus positives à propos de ces enfants, reflétant une meilleure qualité de relations sociales et amicales entre eux. Quant

aux enfants ayant une déficience intellectuelle inclus dans les classes des élèves du groupe expérimental, comme ils avaient reçu de bonnes nominations socio-métriques et bénéficié de comportements sociaux plus positifs, ils ont adopté des comportements plus positifs envers leurs pairs DT qu'envers ceux inclus dans les classes du groupe contrôle.

3.2. Sensibilisation en classe par l'usage de livres

L'intégration de la littérature jeunesse sur le handicap et la facilitation de brèves discussions en classe peuvent être un moyen efficace et simple de faciliter la sensibilisation et l'inclusion des enfants SH en classe et à l'école. Plusieurs études expérimentales ont conçu des programmes de sensibilisation en groupe sur base de la lecture de livres illustrés par des images ou de contes évoquant une histoire de personnages ayant une déficience, un trouble, pour solliciter des discussions entre les élèves DT en fin de maternelle ou en primaire, qui démontrent une efficacité (Adomat, 2012 ; Boutot, 2007 ; De Boer et al., 2014 ; Giagazoglou et Papadaniil, 2018 ; Gilmore et Howard, 2016 ; Law et al., 2017 ; Martinez et Carspecken, 2006 ; Ostrosky et al., 2015). Certains programmes sensibilisent par des livres au sujet de plusieurs handicaps et troubles (De Boer et al., 2014 ; Martinez et Carspecken, 2006 ; Ostrosky et al., 2015) et d'autres par des livres sur un handicap spécifique (syndrome de Down, Giagazoglou et Papadaniil, 2018) ou des difficultés d'apprentissage (Law et al., 2017). Les méthodes de narration, d'exploitation de livres et de discussion varient.

Des études (De Boer et al., 2014 ; Martinez et Carspecken, 2006 ; Ostrosky et al., 2015) se sont inspirées de la méthode de Favazza, Phillipsen et Kumar (2000), en différentes étapes.



ACCOMPAGNER

Méthode d'exploitation de livres

Favazza et ses collègues (2000) proposent de suivre les étapes suivantes :

- chaque leçon débute par l'introduction du livre et l'indication de trois à cinq éléments singuliers à propos du handicap concerné ;
- une lecture est ensuite faite en classe à voix haute ;
- elle est suivie d'une discussion à partir de questions sur le contenu de l'histoire et sur la façon dont le handicap est présenté ;
- puis d'une explication de la déficience et du vocabulaire pertinent ;
- d'un échange à propos de l'équipement relatif à l'histoire ;
- et enfin d'une discussion qui incite à relever les similitudes et les différences entre les personnages principaux de l'histoire et les élèves, pour ensuite comparer les similitudes et les différences entre enfants DT et SH.

Dans leur étude menée en Amérique centrale, Martinez et Carspecken (2006) ont soumis à un groupe expérimental de 38 élèves issus de sept classes de troisième et quatrième primaire un programme scolaire en six leçons de quarante-cinq minutes réparties sur cinq semaines. Sept livres, dans lesquels le personnage principal est SH, ont été utilisés : deux livres sur le handicap chez les enfants en général et cinq livres sur un handicap particulier : la déficience intellectuelle, les troubles du spectre de l'autisme, le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, la déficience visuelle et le handicap physique. Les intervenants ont suivi les recommandations de Favazza et ses collègues (2000). Au post-test, les réponses au questionnaire d'acceptation sociale d'enfants BS ou SH reflétaient un effet positif hautement significatif de ce programme sur les attitudes des élèves (surtout des filles) envers un pair atypique et sur leurs intentions de devenir amis avec lui, en comparaison aux quarante enfants du groupe contrôle.

Dans une autre étude, De Boer, Pijl, Minnaert et Post (2014) ont testé l'efficacité d'une intervention de narration structurée d'histoires en utilisant la méthode de Favazza et ses collègues (2000), qui s'est déroulée en six leçons de quarante-cinq minutes à raison de deux par semaine sur trois semaines en centre éducatif, à propos d'enfants ayant une déficience physique et intellectuelle. Des comparaisons ont été réalisées entre deux groupes expérimentaux et deux groupes contrôle, respectivement de niveau maternel (53 élèves) et de niveau primaire (218 élèves), âgés de 4 à 12 ans. Les leçons et le matériel étaient adaptés en fonction de quatre niveaux de complexité, selon l'âge et l'année de scolarité. Pour les élèves de maternelle, des livres de contes ont été utilisés alors que pour les classes de primaire, des vidéos ou des histoires vraies (par exemple une fille ayant une sœur SH) ont été exploitées. Chacun des trois types de handicap (physique, intellectuel ou physique et intellectuel sévère) a été discuté deux fois par semaine. La première leçon expliquait le handicap spécifique : une histoire centrée sur un personnage/enfant ayant ce handicap était lue ou montrée en vidéo par l'enseignant, suivie d'une discussion de groupe. Pour la deuxième leçon, une activité était conçue pour montrer l'impact d'un handicap dans la vie quotidienne (par exemple une activité sportive dans laquelle l'enfant utilise un fauteuil roulant). Aux prétests, les résultats aux questionnaires sur les attitudes affectives et comportementales des élèves adaptés à l'âge, ont indiqué que 40 % des élèves présentaient des attitudes négatives tandis que les 60 % autres présentaient des attitudes neutres ; chez les élèves du primaire, seulement 2 % avaient une attitude négative et 53 % une attitude positive. Sur la base des post-tests, les analyses multiniveaux ont mis en exergue des effets positifs immédiats de l'intervention de narration structurée sur les attitudes des élèves de la maternelle, mais ces effets ne se sont pas maintenus après un an. Chez les élèves du primaire, des effets limités et non significatifs de l'intervention, en vidéo et avec des histoires vraies, ont été constatés. Il a été relevé que les élèves du primaire avaient des attitudes plus négatives envers les enfants ayant une déficience intellectuelle et physique ou intellectuelle sévère qu'envers les enfants ayant un handicap physique. En outre, plus l'âge augmentait en primaire, plus les élèves faisaient preuve d'attitudes négatives envers les pairs SH.

Par ailleurs, des techniques « théâtrales » ou d'art dramatique (Neelands et Goode, 2000) ont parfois été appliquées lors de la narration de livres pour la

rendre plus animée, en « jouant » les personnages (Adomat, 2012 ; Giagazoglou et Papadaniil, 2018 ; Law et al., 2017).



ACCOMPAGNER

Techniques théâtrales proposées par Neelands et Goode (2000)

Ces techniques sont les suivantes :

- « le professeur jouant un rôle » et « le manteau de l'expert », qui servent d'actions narratives pour motiver les élèves à réfléchir et à parler ;
- « le siège chaud », qui permet aux élèves de poser des questions à quelqu'un qui joue le rôle du personnage en s'asseyant sur le siège chaud ;
- « l'image figée », qui aide les élèves à croire au contexte ;
- « le suivi de la pensée » et « l'allée de la conscience », qui offrent un espace sûr et ouvert permettant aux élèves de s'engager dans l'autoréflexion.

En les immergeant dans l'univers des personnages, en les incitant à adopter la perspective de ceux-ci pour faire évoluer les attitudes envers un enfant SH, ces techniques théâtrales servent à inciter les élèves à réfléchir ou à prendre la parole et à promouvoir leur empathie (Edmiston, 2000).

Dans leur étude, Law et ses collègues (2017) ont évalué l'efficacité d'un programme de lecture de contes en employant ces techniques théâtrales sur l'acceptation sociale par leurs pairs d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage en comparant 45 élèves bénéficiant du programme et 41 du groupe contrôle, scolarisés en troisième année primaire à Hong Kong. Dès le début de l'étude, ils ont constaté que plus les élèves percevaient leur classe comme étant orientée sur des objectifs axés sur la performance, moins ils acceptaient que leurs pairs ayant des difficultés d'apprentissage réalisent des activités avec eux. Les séances de lecture de livres d'images se sont déroulées sur quatre jours à raison de deux heures par journée, animées par les enseignants préalablement formés. Les images et le texte des histoires ont été projetés sur un grand écran au centre de la classe, en face des élèves assis en demi-cercle. Pour le groupe contrôle, des livres sur la protection de l'environnement ont été utilisés. Pour le groupe expérimental, quatre livres d'images sur des enfants en difficultés d'apprentissage ont été exploités. Ces livres débutaient par la présentation des protagonistes ayant certaines difficultés d'apprentissage et expliquaient qu'ils réussissaient mal dans leurs tâches. Dans certaines histoires, ces personnages étaient rejetés ou harcelés par leurs pairs, et se sentaient souvent seuls et abattus. Puis les histoires montraient que lorsque des personnages représentant des enseignants et des élèves aidaient ces protagonistes en difficultés d'apprentissage, ces derniers parvenaient à bien réussir. En fin de chaque histoire, il était mis en exergue que tous les enfants ont des forces et des faiblesses. Les élèves ayant bénéficié de l'intervention relative aux histoires de personnages en

difficultés d'apprentissage étaient plus enclins à apporter leur aide et à accepter affectivement les enfants en difficultés d'apprentissage.

Giagazoglou et Papadaniil (2018) ont vérifié l'effet d'un programme d'intervention d'une durée de douze heures, qui consistait en séances de lecture et de mise en scène d'un conte (*A star for Joy*) faisant référence à une petite tortue née avec le syndrome de Down, auprès de 14 élèves de première année primaire comparés à 20 élèves du groupe contrôle. En utilisant ces techniques théâtrales, le narrateur racontait l'histoire aux élèves assis en cercle et interrompait l'histoire lors de moments émotionnels intenses. Puis il invitait les élèves à la discussion sur le handicap de la petite tortue et sur les conséquences dans sa vie. Il veillait à la bonne compréhension par les élèves en décrivant les émotions et les comportements des personnages. Par exemple, il expliquait comment la petite tortue Joy et sa famille se sentaient, leurs craintes et comment répondre à leurs peurs, aux rumeurs ou au rejet. L'histoire mettait l'accent sur les forces et faiblesses de la petite tortue ayant le syndrome de Down, sur le fait qu'elle aimerait aussi se faire des amis et être aimée. Les constats ont révélé un effet positif significatif sur la compréhension et l'acceptation d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Ainsi, les chercheurs ont notamment pu découvrir que la tortue pouvait prendre plus de temps pour apprendre, aimait participer aux activités ludiques, pouvait éprouver les mêmes sentiments que les autres.

Il semble pertinent et efficace d'utiliser la littérature jeunesse abordant des situations de handicaps particuliers via les personnages en mettant en œuvre la méthode de Favazza et ses collègues (2000) et des techniques théâtrales pour sensibiliser, développer des connaissances et la compréhension des vécus des enfants SH, dans l'objectif d'une meilleure acceptation par les autres.

3.3. Sensibilisation en classe par l'usage de vidéos

Certaines interventions en classe ont recouru au support vidéo pour sensibiliser les élèves au handicap en général ou à une déficience spécifique. Certaines vidéos fournissaient des explications sur le trouble ou le handicap, d'autres illustraient des situations rencontrées par un enfant ou une personne souffrant d'un handicap dans ses activités ou lors d'interactions avec un enfant DT. Dans leur étude, Swaim et Morgan (2001) ont réparti des élèves en trois groupes qui ont visionné une brève vidéo à propos (1) d'un enfant DT, (2) d'un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou (3) d'un enfant TSA dans laquelle des explications relatives à l'autisme étaient fournies en voix off. Ces élèves ont complété des questionnaires concernant les comportements et les attitudes qu'ils auraient envers l'enfant de la vidéo visionnée. Les deux vidéos illustrant un enfant TSA montraient un effet positif, mais les comportements et attitudes n'étaient pas meilleurs lorsque les élèves avaient bénéficié des explications dans la troisième vidéo. Ces auteurs ont toutefois souligné que l'information seule par vidéo ne suffisait pas pour casser les préjugés à propos des pairs présentant un trouble. Ils suggéraient de combiner des informations sur le handicap et un message éducatif abordant comment le handicap influe sur la vie de l'élève, ses forces, ses intérêts et comment les autres élèves peuvent interagir avec lui.

Pistes et stratégies à développer au quotidien

L'école inclusive, tout le monde en parle ! Mais concrètement, comment la mettre en place ? Quelles stratégies adopter ? Quelles interventions développer ? Dans quel cadre ?

Ce livre dresse le panorama des meilleures pratiques éducatives et d'enseignement à adopter tant au niveau maternel que primaire. Elles inspireront également les professionnels de l'enseignement secondaire.

Les auteurs abordent de nombreux sujets dont :

- le projet de l'élève ;
- les activités à mettre en œuvre en classe ;
- certaines pratiques spécifiques aux matières essentielles ;
- la formation du personnel enseignant fonctionnant en équipe...

Dans la même collection



Ghislain Magerotte est professeur émérite de l'Université de Mons, où il a développé l'orthopédagogie clinique et l'Analyse Appliquée du Comportement.



Céline Baurain est chargée de cours à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve et travaille en orthopédagogie clinique aux Cliniques universitaires Saint-Luc et en consultations psychologiques à Louvain-la-Neuve.

Jo Lebeer est professeur émérite à l'Université d'Anvers. Il accompagne des enfants et adultes ayant des troubles neurocognitifs, ainsi que leurs familles et leurs écoles.

26,90 €
ISBN : 978-2-8073-5744-0



deboeck B
SUPÉRIEUR

www.deboecksuperieur.com