

Informations sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s

Différenciation pédagogique et compensation des désavantages

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	3
1. INTRODUCTION	4
2. STRUCTURE ET CLÉS DE LECTURE DES FICHES.....	6
3. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE EN SUISSE.....	9
4. MESURES DE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ET MESURES DE COMPENSATION DES DÉSAVANTAGES DANS LES FICHES.....	12
5. DANS L’OPTIQUE D’UNE ÉCOLE POUR TOUS : ÉLÉMENTS GÉNÉRALISABLES DES FICHES	16
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	24

Avant-propos

Les cantons ont relevé ces dernières années le besoin d'information des enseignant-e-s de l'école ordinaire sur les troubles ou déficiences que peuvent présenter certains de leurs élèves. Afin de répondre à cette demande, la Conférence latine de pédagogie spécialisée (CLPS) de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a mandaté en 2013 le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), afin qu'il élabore des documents traitant de l'accompagnement en classe ordinaire de ces élèves.

C'est ainsi que les fiches d'information à l'intention des enseignant-e-s ont vu le jour. Actuellement (état au 1^{er} octobre 2018), sont déjà disponibles, les fiches sur :

- la déficience auditive,
- la déficience visuelle,
- la dyslexie-dysorthographe,
- la dysphasie,
- les troubles du spectre de l'autisme,
- le déficit d'attention avec ou sans hyperactivité et
- le haut potentiel intellectuel.

Sont prévues pour 2019 les fiches sur :

- la dyspraxie et
- la déficience intellectuelle.

Un résumé de chaque fiche existe également. Le CSPS continuera d'élargir les thématiques en fonction des demandes. Toutes les fiches peuvent être téléchargées depuis le site du CSPS www.csps.ch/le-csps/projets/besoins-educatifs-particuliers-et-integration ou de la CIIP www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Fiches-pedagogiques

Les fiches ont un caractère purement informatif. L'école obligatoire étant sous responsabilités cantonales, elles sont à mettre en lien avec les organisations bien spécifiques de chaque canton. Pour plus d'information, veuillez vous adresser directement aux services de l'enseignement de votre canton.

1. Introduction

Objectif

Ce document vise à introduire les fiches en expliquant leur structure et en suggérant des clés de lecture (chapitre 1). Il présente également la différenciation pédagogique dans le contexte de l'école ordinaire en Suisse (chapitre 2). Il situe ensuite les mesures de compensation des désavantages par rapport aux mesures de pédagogie différenciée proposées dans les fiches (chapitre 3). Finalement, il présente, dans l'optique d'une école pour tous, des mesures de pédagogie différenciée visant à flexibiliser, et donc rendre accessible l'enseignement à tous (pédagogie universelle). Il s'agit d'éléments généralisables tirés des fiches. Ces mesures sont des propositions pour adapter l'enseignement à la classe toute entière, en tenant compte de la singularité des élèves qui la composent, afin de permettre au plus grand nombre d'accéder aux apprentissages sans recourir à des aménagements particuliers (chapitre 4).

Définitions

Certains termes reviennent fréquemment. Bien que proches, ils ont des significations différentes. Ce document retient les définitions suivantes :

Les termes « déficience » et « trouble » sont utilisés lorsqu'on se réfère aux fiches :

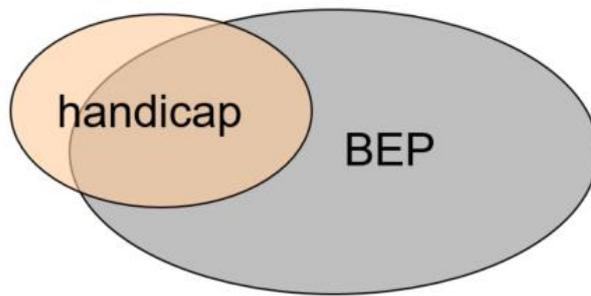
- pour la « **déficience** » : aux déficiences auditive, visuelle et intellectuelle ;
- pour le « **trouble** » : à la dyslexie-dysorthographe, dysphasie, dyspraxie, aux troubles du spectre de l'autisme et au déficit d'attention avec ou sans hyperactivité ;
- le haut potentiel intellectuel (HPI) n'étant pas une déficience ni un trouble, il est mentionné tel quel.

La définition de chaque terme est présentée précisément dans chaque fiche correspondante.

Le terme de « **handicap** » est compris au sens juridique, c'est-à-dire selon la définition de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) : « Est considérée comme personne handicapée [...] toute personne dont la déficience corporelle, mentale ou psychique présumée durable l'empêche d'accomplir les actes de la vie quotidienne, d'entretenir des contacts sociaux, de se mouvoir, de suivre une formation ou une formation continue ou d'exercer une activité professionnelle, ou la gêne dans l'accomplissement de ces activités » (LHand, art. 2, al. 1). Selon cette définition, une situation de handicap donne des droits, comme celui de bénéficier de mesures de compensation des désavantages (voir chapitre 3).

Le terme de « **besoins éducatifs particuliers (BEP)** » se base sur la définition de l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, qui désigne les élèves concernés comme étant « entravés dans leur possibilité de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique » (Concordat sur la pédagogie spécialisée, art. 3). Cette définition désigne les élèves qui bénéficient de mesures de pédagogie spécialisée dites renforcées (voir Concordat sur la pédagogie spécialisée, art. 4 et 5). Certains élèves bénéficiant de mesures renforcées sont partiellement ou totalement intégrés à l'école régulière.

Schéma 1 : lien entre les définitions de « handicap » et de « BEP »



Ces définitions de « handicap » et de « BEP » se réfèrent à deux réalités différentes. Relevons qu'un élève en situation de handicap n'a pas forcément des BEP. Par exemple, un enfant avec une infirmité motrice cérébrale qui a besoin d'un fauteuil roulant pour se déplacer peut ne pas avoir de BEP. L'inverse étant également vrai puisqu'un élève peut avoir des difficultés d'apprentissage assez importantes pour avoir des BEP. Néanmoins, un élève, qu'il ait des difficultés ou non, est et reste avant tout un élève.

2. Structure et clés de lecture des fiches

Structure des fiches

Les fiches sont construites autour des chapitres suivants :

- Le **chapitre 1** donne des informations générales sur la nature des troubles, déficiences ou du HPI, tels que la définition scientifique admise, les typologies, la prévalence, les causes et les troubles associés.
- Le **chapitre 2** expose les répercussions que ceux-ci peuvent avoir sur les apprentissages scolaires pour l'élève concerné. L'objectif étant que les enseignant-e-s obtiennent des clés de compréhension concernant les particularités ainsi que les difficultés qu'un élève ayant un trouble ou une déficience donné, ou un HPI, peut rencontrer à l'école et plus globalement dans sa vie de tous les jours. Cette compréhension de ce que peuvent vivre ces élèves pourra les aider à mieux comprendre certaines réactions et certains comportements et à distinguer plus clairement ceux qui seraient la conséquence du trouble, de la déficience ou du HPI de ceux qui ne le seraient pas.
- Les fiches sur la déficience auditive et la déficience visuelle présentent également, pour l'une les moyens et aides à la communication (p. ex. langue des signes, langage parlé complété et aides auditives), pour l'autre les moyens et aides à la prise d'information visuelle (p. ex. aides visuelles à la lecture « en noir », écriture braille, supports audio) ; les répercussions étant différentes selon le moyen ou l'aide à disposition.
- Le **chapitre 3** propose des aménagements et pratiques pédagogiques tirés de l'expérience des enseignant-e-s et qui peuvent s'avérer utiles pour soutenir dans leurs apprentissages les élèves concernés, en proposant des mesures de pédagogie différenciée. Dans la fiche sur le HPI, ces aménagements et pratiques sont présentés dans le chapitre 4, le chapitre 3 développant le rapport que ces élèves entretiennent avec l'école.
- Le **chapitre 4** donne des informations sur la compensation des désavantages pour les élèves en situation de handicap et propose des mesures qui entrent dans ce cadre. La fiche sur le HPI ne présente pas de mesures de compensation des désavantages puisqu'il s'agit d'un fonctionnement singulier et non d'un trouble ou d'une déficience pouvant entraîner une situation de handicap.
- Le **chapitre 5** propose une sélection de ressources pédagogiques gratuites et directement accessibles en ligne permettant d'approfondir ou d'enrichir la démarche de soutien dans les apprentissages. Il s'agit soit de ressources numériques pouvant aider l'élève selon les difficultés qu'il rencontre, soit d'informations qui approfondissent ou développent les pratiques pouvant soutenir l'élève selon ses difficultés (p. ex. méthodes ou moyens spécifiques selon la difficulté ou la branche enseignée). Des références relatives à l'information/la sensibilisation pour les camarades de classe sont également indiquées. Cette liste de ressources pédagogiques n'est pas exhaustive. Il existe de nombreuses brochures, émanant d'autres instances (cantons, ministères d'autres pays, associations, écoles, etc.) dispensant de l'information sur les troubles, déficiences ou le HPI qui font l'objet de ces fiches. Afin de ne pas multiplier les informations du même ordre, celles-ci n'ont pas été relevées dans ce chapitre. Certaines sont toutefois mentionnées dans les références bibliographiques à la fin de ce document, lorsqu'elles ont été consultées pour élaborer les fiches.

- La déficience visuelle possède un centre de ressources qui peut suivre tous les enfants en Suisse romande, à l'exception de Genève, qui a son propre centre. Ceux-ci sont mentionnés dans le **chapitre 6**.

Clés de lecture des fiches

Certaines difficultés d'apprentissage ou certains obstacles sont communs aux élèves ayant tel trouble ou telle déficience. Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur ceux-ci. Dans cette optique, la structuration des fiches par trouble ou déficience a toute sa raison d'être.

Toutefois, cet agencement s'inscrit en porte-à-faux avec l'idée d'une école pour tous, concrétisée entre autres par la différenciation pédagogique. Avant de situer les fiches, et surtout les mesures qu'elles proposent par rapport à la différenciation pédagogique, quelques clarifications s'avèrent nécessaires.

Bien que les fiches décrivent des troubles, déficiences ou le HPI et proposent des pistes pédagogiques de manière compartimentée, il ne s'agit évidemment pas de recettes toutes prêtes à appliquer sur les élèves en question. Premièrement parce que la réalité est plus complexe et le cas-type (p. ex. l'élève purement dyslexique) n'existe pas. Deuxièmement parce que les répercussions d'un trouble, d'une déficience ou d'un HPI peuvent grandement varier d'une personne à l'autre ; il peut y avoir plus de différences en termes de besoins entre deux élèves ayant le même trouble qu'entre un élève porteur d'un trouble et un autre n'ayant pas le trouble ; inversement, deux élèves ayant des besoins similaires peuvent se retrouver sous des étiquettes très différentes. Troisièmement parce que l'on ne peut réduire un élève et ses difficultés à son trouble ou à la déficience qu'il porte ; la catégorisation entraîne le risque de faire disparaître l'élève derrière le trouble, la déficience ou le HPI (p. ex. déduire que si l'élève a telle ou telle difficulté, c'est forcément à cause de son trouble ou au contraire, supposer que, comme l'élève a tel trouble, il doit forcément avoir telle difficulté). Cet étiquetage porte ainsi le danger d'amener l'enseignant-e à ne pas voir le besoin réel de l'élève et d'inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne porteuse du trouble en question (Thomazet, 2012).

Chaque élève, qu'il ait un trouble, une déficience ou un HPI, ou non, aura des besoins différents. La catégorisation par trouble ou déficience doit servir uniquement à mieux comprendre les difficultés que l'élève peut rencontrer et à donner des pistes pour le soutenir le plus adéquatement possible ; elle est ensuite appelée à être relativisée au profit de l'élève en situation, pris dans sa globalité.

En plus d'accueillir dans leur classe des élèves à BEP et/ou présentant divers troubles, déficiences ou encore un HPI, les enseignant-e-s doivent composer avec tous les autres élèves. La structuration des fiches peut engendrer un biais quant au rôle de l'enseignant-e. Il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette en place des aménagements conséquents pour chaque élève présentant un trouble, une déficience ou un HPI, mais qu'il offre des pratiques et aménagements adaptés aux besoins spécifiques de l'entité-classe, c'est-à-dire des élèves qui la composent.

Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour un élève ayant un trouble ou une déficience devient conséquent, l'enseignant-e ordinaire devrait bénéficier de l'aide d'autres professionnels du domaine de la pédagogie spécialisée, généralement d'un-e enseignant-e spécialisé-e. Celle-ci ou celui-ci peut intervenir directement auprès de l'élève concerné ou d'un groupe d'élèves concernés, soit en classe (co-intervention interne), soit dans un espace à l'extérieur de la classe (co-intervention externe) (Tremblay & Kahn, 2017, p. 12).

Il existe d'autres types de collaboration entre l'enseignant-e ordinaire et l'enseignant-e spécialisé-e : outre la consultation collaborative, où l'enseignant-e spécialisé-e n'intervient généralement pas directement auprès des élèves, mais fournit conseils et orientation à l'enseignant-e ordinaire sur les interventions et objectifs pour les élèves à BEP, relevons surtout le co-enseignement. Ce modèle, dans lequel les deux enseignant-e-s font un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace (co-présence) et partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques, favorise une différenciation de l'enseignement (Tremblay & Kahn, 2017, p. 13-14) (voir chapitre suivant sur « La différenciation pédagogie en Suisse »). C'est pourquoi, il devrait, lorsque les conditions le permettent, être une modalité de collaboration à privilégier.

Dans tous les cas, quelle que soit la forme de collaboration en vigueur, l'enseignant-e ordinaire peut soutenir la démarche de l'enseignant-e spécialisé-e en intégrant aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques et aménagements, proposés notamment dans les fiches, qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également aux autres élèves de toute la classe.

3. La différenciation pédagogique en Suisse

Hétérogénéité et intégration

L'hétérogénéité des élèves constitue une caractéristique principale du système éducatif. Pour gérer cette diversité et entre autres aider les élèves ayant des BEP, l'école recourt à différentes mesures. Ces mesures peuvent être séparatives (p. ex. scolarisation dans une école spécialisée, classe de développement, classe à effectif réduit, etc.) ou intégratives (p. ex. avec un soutien pédagogique spécialisé individuel ou en groupes, etc.).

À l'heure actuelle, les solutions intégratives sont autant que possible préférées aux solutions séparatives. Ce choix repose sur la loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) qui prévoit l'intégration des enfants et des jeunes en situation de handicap dans l'école ordinaire (art. 20, al. 2) ainsi que sur l'accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (concordat sur la pédagogie spécialisée ; art. 2, let. b), auquel tous les cantons romands ont adhéré.

Au-delà de ces bases légales, diverses études relèvent l'impact positif de l'intégration sur les performances scolaires des élèves ayant des BEP (Bless, 2017, p. 218). Aussi, les craintes relatives à l'impact négatif de l'intégration sur les autres élèves de la classe n'ont pas lieu d'être puisqu'à ce jour aucune étude scientifique n'a pu les confirmer. L'intégration des élèves ayant des BEP ne pénalise ainsi pas les autres élèves de la classe. Au contraire, leurs résultats scolaires sont comparables, voire légèrement supérieurs à ceux des élèves se trouvant dans des classes non intégratives (Sermier Dessemontet, Benoit, & Bless, 2011, p. 293-294).

Fort de ce constat et en vertu du principe d'égalité et d'équité assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins et sur lequel l'École publique romande et tessinoise se fonde pour assumer sa mission de formation (CIIP, 2003), l'action des enseignant-e-s se construit en conséquence. La réalité des classes, avec un nombre souvent important d'élèves aux profils et aux besoins variés, représente pour les enseignant-e-s et les directions d'établissement un défi que les pratiques de différenciation pédagogique devraient permettre de surmonter.

Différenciation pédagogique dans le contexte suisse

En Suisse, « la pédagogie différenciée (...) est officiellement une pédagogie qui, par des voies différentes, si nécessaire, permet à chaque apprenant d'atteindre la maîtrise d'un ensemble de compétences fixées par le législateur » (Kahn, 2010, p. 68).

La différenciation pédagogique ne peut toutefois se résumer à un ensemble de pratiques issues d'un courant pédagogique spécifique. Au contraire, elle est bien plus que ça. Comme le soulignent Prud'homme et Bergeron (2012, p. 12), elle s'appréhende comme « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant-e conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension ». Ainsi, la pédagogie différenciée se soucie autant de l'individu que du collectif. Dans cet ordre d'idée, la différenciation pédagogique ne signifie en aucun cas un traitement différencié des élèves en termes

d'attentes et d'objectifs. En effet, pour ne pas maintenir ou creuser les écarts entre les élèves, il convient de les traiter tous de la même manière en ce sens qu'il faut avoir des attentes élevées et des objectifs ambitieux communs à tous (Galand, 2017).

La différenciation pédagogique peut toucher quatre aspects des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation :

- les **contenus**, c'est-à-dire les faits, concepts, principes et habilités propres à une discipline scolaire (Tomlinson 1999) : il peut s'agir par exemple de mettre à disposition des textes variés, d'offrir des sujets différents pour le développement ou l'évaluation d'une compétence, de proposer plusieurs choix de problèmes à résoudre, de proposer des recherches sur des contenus disciplinaires différents ;
- les **structures**, c'est-à-dire les modalités d'organisation de la tâche : par exemple varier les lieux, offrir différentes possibilités de travail (individuel/par deux/en groupe) ;
- le **processus**, c'est-à-dire le « comment » de la tâche : par exemple varier les inputs (visuel, auditif, kinesthésique, olfactif, gustatif), les degrés de guidance (verbale, gestuelle, imitative, visuelle, physique), les outils (livres, vidéos, sites internet, articles), les façons d'évaluer (grille, entrevue) ;
- les **productions**, c'est-à-dire les produits finis, les résultats de la tâche ou les réalisations des élèves : par exemple varier les types de produits (affiche, présentation orale, débat d'idées, blogue), les moyens de présentation (ordinateur, enregistrement audio, écriture) ou d'évaluation (offrir le choix entre deux sujets ou deux modalités d'évaluation) (Gouvernement du Québec, 2006, p. 34 - 36).

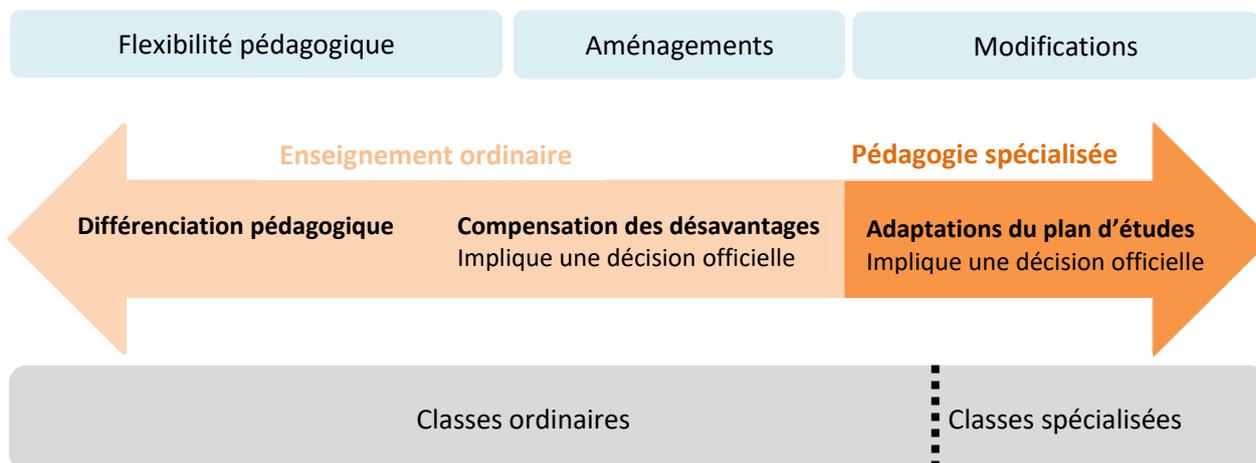
Elle peut également se présenter sous trois formes, selon le degré de différenciation nécessaire :

- la **flexibilité pédagogique** qui est cette souplesse permettant d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle s'adresse au groupe d'élèves et, en proposant des choix variés en termes de contenus, de structures, de processus et de productions, répond aux rythmes, styles et niveaux cognitifs différents des élèves. Ces choix ne modifient cependant en aucun cas le niveau de difficulté des tâches à réaliser ni les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences. La flexibilité peut souvent prévenir la gradation vers des aménagements particuliers plus conséquents (voir point suivant).
- les **aménagements** qui sont des ajustements des situations d'apprentissage et d'évaluation sans modification des objectifs. Généralement, on recourt aux aménagements spécifiques pour un élève, lorsque la flexibilité pédagogique ne suffit pas ou plus.
- les **modifications** quant à elles sont des adaptations des situations d'apprentissage et d'évaluation pour un élève à BEP, qui touche les critères et les exigences d'évaluation. Elles sont mises en place lorsque l'élève ne peut pas remplir les critères et exigences, et ce même avec des aménagements (Gouvernement du Québec, 2006, p. 28 – 30¹).

¹ La terminologie des trois formes de différenciation pédagogique décrite par le gouvernement du Québec a été adaptée au contexte général de l'école ordinaire en Suisse, afin d'éviter toute confusion.

On peut représenter les mesures que prennent ces trois formes de différenciation pédagogique sur un continuum allant des mesures les plus « légères » aux mesures les plus « conséquentes ». Le schéma suivant (schéma 2) permet de situer ces trois formes de différenciation pédagogique dans le contexte général de l'école ordinaire en Suisse².

Schéma 2 : La différenciation pédagogique dans le contexte de l'école obligatoire en Suisse



Les modifications ou adaptations équivalent, dans le contexte de l'école ordinaire en Suisse, à l'adaptation des objectifs fixés par les plans d'études, dont le Plan d'études romand. L'adaptation du plan d'études nécessite une décision officielle des instances responsables de l'école obligatoire. Comme les fiches traitent des aménagements pratiques pédagogiques uniquement sous la responsabilité de l'école ordinaire, elles n'abordent pas la thématique des plans d'études individualisés.

Les mesures qui se présentent sous la forme de la flexibilité pédagogique et d'aménagements sont sous la responsabilité de l'école ordinaire et correspondent aux mesures de pédagogie différenciée et aux mesures de compensation des désavantages (chap. 3 et 4 des fiches). Les mesures de compensation des désavantages sont généralement des aménagements tandis que les autres mesures de pédagogie différenciée tendent à être des mesures de flexibilité pédagogique. Toutefois, concrètement, la limite est fluctuante. Le chapitre suivant, en présentant les mesures de pédagogie différenciée et de compensation des désavantages proposées dans les fiches, permet de mieux comprendre en quoi elles se distinguent.

² L'école obligatoire étant sous la responsabilité de chaque canton, des variations et différences par rapport à ce schéma et à la terminologie utilisée sont possibles.

4. Mesures de pédagogie différenciée et mesures de compensation des désavantages dans les fiches

Mesures de pédagogie différenciée

Les mesures de pédagogie différenciée proposées dans les fiches sont celles qui, d'expérience, se sont avérées particulièrement utiles pour soutenir les élèves ayant le trouble ou la déficience en question. Elles peuvent également favoriser l'apprentissage d'autres élèves, voire de tous les élèves de la classe. Ainsi, le fait d'écrire au tableau la consigne dite oralement ne sera pas seulement utile à un élève ayant une déficience auditive, elle le sera également par exemple pour tout élève inattentif (en raison d'un trouble avéré ou d'un simple moment d'inattention) ou pour tout élève préférant une prise d'information écrite (également en raison d'un véritable trouble ou non).

Les mesures de pédagogie différenciée proposées peuvent dans cette optique servir de base à l'enseignant-e pour construire la situation d'enseignement et d'apprentissage à la classe tout entière. Celles-ci sont toutes rassemblées plus bas dans le chapitre 4.

Mesures de compensation des désavantages

Les mesures de compensation des désavantages sont des aménagements formels des conditions d'apprentissage ou d'examen, sans modification ou adaptation des objectifs d'apprentissage³.

Les fiches font la distinction entre mesures de pédagogie différenciée (chap. 3) et mesures de compensation des désavantages (chap. 4) en raison du statut particulier de ces dernières dans le contexte suisse. En effet, la compensation des désavantages est ancrée dans les bases légales fédérales. Les personnes vivant avec un handicap (voir définition du handicap, p. 4) y ont droit en vertu du principe de non-discrimination. Ces mesures ont donc toujours un caractère individuel.

Il appartient aux cantons de concrétiser les mesures de compensation des désavantages. Certains cantons les ont inscrites dans leurs bases légales, d'autres ont élaboré des directives et autres documents à ce sujet. Bien que la procédure d'octroi varie d'un canton à l'autre, on peut relever les points suivants :

- La demande d'octroi est déposée par les parents auprès de la direction de l'établissement scolaire. Cependant, relevons que si un-e professionnel-le intervenant en classe soupçonne un trouble ou une déficience et estime qu'un élève pourrait avoir besoin de telle mesure - une observation conjointe avec les autres professionnel-le-s intervenant-e-s renforçant ce soupçon -, il serait judicieux qu'elle ou il en informe les parents.
- Le droit aux mesures de compensation des désavantages exige un diagnostic par un-e médecin, un-e psychologue ou tout-e autre professionnel-le accrédité-e. Toutefois, une déficience ou un trouble diagnostiqué ne donne pas automatiquement droit à des mesures de compensation des désavantages. C'est seulement lorsque cette déficience ou ce trouble entrave l'élève dans ses apprentissages - c'est-à-dire qu'il le « handicape » dans cette situation bien précise - que le droit devient effectif.
- C'est pourquoi les répercussions du handicap sur les apprentissages nécessitent d'être clairement définies. Il est conseillé pour cela de s'appuyer sur les professionnel-le-s de la

³ Plus d'informations sur le site du CSPS : www.csp.ch/themes/compensation-des-desavantages

pédagogie spécialisée (enseignant-e-s spécialisé-e-s, logopédistes, etc.). Dans le champ de leurs compétences, ils pourront contribuer à définir les limitations occasionnées par le handicap dans chaque situation d'apprentissage et d'évaluation.

- Chaque situation est unique et de nombreux paramètres entrent en jeu. C'est pourquoi, la décision d'attribution de mesures devrait être le fruit d'un accord entre toutes les personnes impliquées (parents, élève, enseignant-e-s ordinaire et spécialisé-e, direction, etc.).
- Afin d'assurer le suivi, la décision doit être formalisée par écrit et validée par la ou le responsable de l'établissement.

Les mesures de compensation des désavantages nécessitent la plupart du temps d'engager des ressources supplémentaires. Concrètement, elles prennent les formes suivantes :

- aménagements de l'espace
- aménagements du temps
- aménagements de la forme
- adaptation des supports
- mise à disposition d'outils de travail spécifiques
- accompagnement par une tierce personne
- adaptations des modalités d'évaluation tout en veillant à garder intacts les objectifs et exigences

La compensation des désavantages intervient uniquement lorsque l'enfant ou l'adolescent en situation de handicap est en mesure de prétendre à une certification équivalente aux autres élèves, et remplit par conséquent les objectifs du plan d'études, mais nécessite pour ce faire des aménagements (compensations). Ainsi, la libération des notes ou une dispense de branche n'est pas une mesure de compensation des désavantages. Elle est considérée comme une adaptation des objectifs d'apprentissages (ou modification) et doit de ce fait être indiquée dans le document de certification.

Il arrive parfois que les mesures de compensation des désavantages ne suffisent plus et qu'il faille individualiser les objectifs d'apprentissage et d'évaluation. Néanmoins il est évident que lesdites mesures ne sont pas pour autant retirées à l'élève. Dans cette situation, les mesures devraient donc généralement être maintenues, mais elles perdraient leur statut de compensation des désavantages et s'inscriraient dès lors dans le cadre d'un plan d'études ou programme d'études individualisés.

Distinction entre mesures de pédagogie différenciée et de compensation des désavantages dans les fiches

Le tableau ci-après (tableau 1) résume les critères permettant de distinguer les mesures de pédagogie différenciée et les mesures de compensation des désavantages dans les fiches.

Tableau 1 : Critères permettant de distinguer les mesures de pédagogie différenciée des mesures de compensation des désavantages

Mesures de pédagogie différenciée	Mesures de compensation des désavantages
Orientées sur le collectif	Individuelles
Appartiennent aux stratégies quotidiennes d'enseignement	Exigent une décision formelle par écrit, généralement au niveau de la direction
Pas de ressources supplémentaires nécessaires	Peuvent impliquer l'engagement de ressources supplémentaires

Le recours à la compensation des désavantages peut dépendre de la flexibilité des pratiques au sein des établissements scolaires. Si les fiches présentent les mesures de pédagogie différenciée et les mesures de compensation des désavantages dans deux chapitres distincts (chap. 3 et 4), concrètement, les critères de distinction mentionnés ci-dessus ne permettent pas toujours de délimiter clairement les deux. Par exemple, certains aménagements sont individuels, mais peuvent être mis en place facilement par l'enseignant-e (p. ex. le choix de la place de l'élève dans la classe). On peut concevoir que ce genre de mesures peuvent prendre dans certaines situations un caractère formel, comme c'est le cas si elles prennent le statut de mesures de compensation des désavantages ; ou pas, si elles sont mises naturellement en place par l'enseignant-e lorsqu'elle ou il planifie les situations d'enseignement et d'apprentissage. Ce type de mesures peut ainsi se trouver tant sous le chapitre 3 que le chapitre 4.

Questions éthiques quant à l'égalité et l'équité

La compensation des désavantages implique un traitement différencié pour rétablir l'égalité de fait (LHand art.2 al.2), ce qui soulève des questions éthiques délicates quant à l'égalité et l'équité. Le respect des critères suivants permet de garantir au mieux l'égalité et l'équité entre tous et toutes.

Pour éviter de pénaliser ou d'étiqueter l'élève concerné, il convient de veiller à :

- respecter le droit à la protection des données et de la personnalité⁴ : la compensation des désavantages ne doit pas être mentionnée dans le certificat puisque l'élève remplit les mêmes exigences que les autres. De plus, l'accord de l'élève et des parents est nécessaire pour communiquer toute information à des tiers (camarades) ;
- respecter la « raison d'être » de ces mesures. Il s'agit de mesures pour compenser les conséquences d'un handicap, et non pas d'un traitement de faveur. Cela signifie par exemple qu'un élève bénéficiant d'une mesure peut avoir des bonnes notes, et que ceci n'implique pas le retrait des mesures.
- Afin d'éviter la perte de toute mesure lors de changement d'établissement, veiller à la transmission des informations d'une école à l'autre avec l'accord des parents.

⁴ Art. 13, Constitution fédérale (Cst. ; 101) ; loi fédérale sur la protection des données (LPD ; 235.1) et son ordonnance (OLPD, 235.11).

- Le refus d'octroi d'une mesure doit se faire pour des raisons valables et doit être clairement justifié.

L'octroi de mesures de compensation des désavantages à certains élèves ne doit pas pénaliser non plus les autres élèves, qui peuvent aussi avoir des difficultés d'apprentissage. Pour éviter de créer d'autres inégalités, il convient de :

- relever clairement les limitations de fonctionnement ;
- définir clairement les mesures, les réévaluer et les actualiser régulièrement si nécessaire ;
- ne pas revoir les objectifs d'apprentissage à la baisse ;
- les mesures doivent uniquement compenser la limitation de fonctionnement en lien avec la réalisation d'une tâche bien précise ;
- l'investissement à fournir doit être raisonnable (principe de proportionnalité⁵) ;
- ces mesures sont validées formellement suite à la procédure décrite plus haut et ne doivent pas être attribuées à un élève au bon vouloir d'un-e enseignant-e, au risque de devenir un traitement de faveur ;
- lorsqu'un élève bénéficie de mesures de compensation des désavantages, celles-ci ne passent pas inaperçues au sein de la classe. Afin de s'assurer que les autres élèves se sentent traités de manière juste, il est judicieux d'informer les camarades et leurs parents de l'existence de ce traitement différencié et d'en expliquer clairement la raison. Toutefois, comme déjà mentionné, en raison du droit à la protection des données et de la personnalité, cette information, ainsi que ses modalités, ne peuvent se faire que si les parents et l'élève ont donné leur accord.

L'application de la différenciation pédagogique présentée précédemment constitue également une solution tangible pour éviter les risques de discrimination et instaurer une équité de traitement des élèves au sein de la classe.

⁵ C'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas disproportion entre l'avantage qui serait procuré à la personne et la dépense qui en résulterait (art. 11, al. 1, let. a LHand).

5. Dans l'optique d'une école pour tous : éléments généralisables des fiches

Un grand nombre de mesures proposées dans les fiches par trouble ou déficience peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves. Le tableau ci-dessous reprend donc les mesures tirées de ces fiches.

Faisant certainement déjà partie des pratiques quotidiennes de nombreuses et nombreux enseignant-e-s, ces éléments généralisables de flexibilisation pédagogique permettent, en réduisant l'ensemble des obstacles potentiels (physiques, cognitifs, intellectuels, organisationnels et autres), de rendre accessibles les situations d'enseignement et d'apprentissage à l'ensemble des élèves. Ces éléments ont été ici classés en fonction de thématiques. D'autres informations relatives principalement à la posture nécessaire à un enseignement différencié ont également été rajoutées.

Mesures généralisables par thème

Postures et attitudes à adopter

- Se questionner sur les moyens à mettre en place pour **prendre en compte la diversité, en partant de la singularité des élèves qui composent la classe** ; différencier nécessite de faire preuve de créativité.
- Porter un **regard positif** sur chaque élève : être convaincu-e que tous les élèves peuvent apprendre ; valoriser la différence, les talents particuliers, les points forts et les compétences.
- Considérer **chaque élève dans sa globalité et dans son individualité** : éviter de coller des étiquettes aux élèves, dont ils ne peuvent plus se défaire ; prendre chaque élève là où il en est ; être conscient qu'elle ou il évolue et change ; éviter les généralisations (p. ex. penser que si un élève est bon dans une discipline, il l'est dans toutes les disciplines et vice versa).
- **Ne rien tenir pour acquis et veiller à expliquer clairement les attentes de l'école** : tenir compte des préconceptions que les élèves ont sur l'école et dissiper les éventuels malentendus (Qu'est-ce qui est important à l'école ? À quoi ça sert ? Qu'est-ce que cela ouvre comme perspective ? etc.) ; leur rappeler que l'important n'est pas l'accomplissement de la tâche, la note ou la satisfaction de l'enseignant-e, mais bien le savoir ou la compétence qu'elles ou ils ont acquis par l'intermédiaire de diverses activités.
- Développer **l'entraide et la collaboration entre les élèves** par des pratiques coopératives (parrainage, pairage, répartition des responsabilités p. ex. selon les intérêts, points forts ou difficultés des élèves).
- Placer tous les élèves sur un pied **d'égalité** (règles, exigences de discipline et de savoir-vivre, tâches collectives, responsabilités, compliments, etc.).
- Faire preuve de **fermeté bienveillante**.
- Garder un **regard positif sur le travail des élèves** : préférer les messages d'encouragement au « non, c'est faux » ; leur rappeler que l'erreur n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque, mais une phase du processus d'apprentissage qu'elles ou ils doivent surmonter ; éviter d'évaluer les connaissances essentiellement par le biais des exceptions et pièges ; procurer des tâches, des défis et des buts réalistes ; insister sur les progrès réalisés ; reconnaître lorsque les élèves arrivent au résultat par d'autres moyens que ceux appris à l'école.
- Avoir des **attentes élevées** envers chaque élève et maintenir des **objectifs ambitieux communs à tous et toutes**.
- Instaurer un **climat favorable à l'expression** : laisser la place à une parole spontanée et naturelle, inciter les échanges verbaux en gérant les tours de parole dans la classe.
- **Être vrai-e et authentique** : par exemple, admettre ses erreurs ou son ignorance, expliquer sincèrement le pourquoi d'une demande ou d'une action.
- **Être attentif ou attentive au bien-être des élèves** : déceler d'éventuels signes de fatigue, d'ennui ou de tensions, et prendre les dispositions qui s'imposent (p. ex. accorder un temps de répit, différer une évaluation ou une tâche trop exigeante au plan attentionnel, réduire la durée d'une activité ou la quantité d'un exercice).

Environnement de classe

- **Définir des aires dévolues à des activités spécifiques** : pour l'écoute, pour le travail individuel, pour les échanges en groupe ; coin découverte ou lecture ; etc.
- **Positionner** les élèves en fonction des préférences et spécificités de chacun. Place de travail contre un mur / à un bureau à quatre, place cloisonnée, coin isolé ; attribution de places fixes ou permission de travailler debout, assis ou de se déplacer si nécessaire ; etc.
- **Veiller à l'ordre dans la classe et à la place de travail des élèves** : les documents à consulter et les affaires doivent toujours être situés à la même place ; apporter de la rigueur pour le rangement du matériel et inviter les élèves à n'avoir à portée de main que le minimum utile.
- **Environnement sonore** : créer une ambiance calme ; diminuer autant que possible les bruits de fond. Les élèves doivent pouvoir entendre aisément.
- **Environnement visuel** : veiller à un bon éclairage, efficace sans être éblouissant ; veiller aux effets de la lumière du jour sur la visibilité (contre-jour, lumière de face, utilisation des stores) ; éviter de surcharger les murs inutilement et s'assurer de la visibilité/lisibilité des informations de référence affichées.
- **Sécurité** : éviter les obstacles (chaises bien rangées, fenêtres et porte ouvertes ou fermées, mais non entrouvertes) ; être vigilant-e lors de l'utilisation de certains matériels (ciseaux, poinçon en fonction de l'âge des enfants, à fortiori dans des travaux collectifs).

Organisation / Planification

- **Instaurer une routine** dans l'organisation de la journée, de la semaine et de la présentation des exercices : utiliser toujours la même partie du tableau pour noter les devoirs ; mettre à disposition un porte-document dans lequel les élèves glissent les devoirs de la veille ; mettre en place des petits rituels (p. ex. en début de journée dessiner un mandala) ; etc.
- **Déroulement de la journée / semaine ou horaire** : prévenir les élèves du déroulement de la journée et des changements d'horaire (excursion, remplacement) ; afficher les horaires avec des dessins ou des listes de tâches.
- **Aider les élèves à s'organiser** : rangement du plan de travail ; utilisation systématique de l'agenda ; listes de tâches ; structuration des prises de note ; utilisation de classeurs et chemises ; etc.
- **Gestion du temps** : fixer un barème de temps précis pour l'accomplissement de l'activité proposée ou de ses étapes (p. ex. en utilisant un Time Timer ou une alarme) ; rappeler fréquemment le temps qui reste ou indiquer quand l'exercice doit être terminé.
- **Prévisibilité / transition** : prévenir qu'une activité est finie et qu'une autre commence et assurer la compréhension des moments de transition entre les activités ; prévenir qu'une transition va avoir lieu (p. ex. que dans cinq minutes, chaque groupe va faire un compte rendu des discussions) ; donner une petite activité à faire aux élèves qui finissent plus tôt un exercice.
- **Planification** : décrire les différentes étapes d'une activité (p. ex. « En arrivant à l'école : 1) d'abord, je vide mon sac, 2) puis je donne mes devoirs, 3) finalement, je sors ma trousse ») ; décomposer les travaux / exercices en sous-objectifs plus facilement atteignables ; établir un ordre de priorité des tâches (p. ex. « Ceci est la partie la plus importante de votre devoir »).

Communication, consignes et objectifs

- **Parler face aux élèves**, afin qu'ils puissent voir les expressions faciales et corporelles et entendre clairement les propos. Il est également recommandé que l'enseignant-e dissocie ce qu'elle ou il dit et écrit au tableau, de manière à ne pas tourner le dos aux élèves.
- **Attirer l'attention** des élèves avant de leur parler. S'assurer d'un contact visuel ; lorsqu'un élève est inattentif, poser la main sur son épaule ; se déplacer dans la salle de classe pour être plus proche des élèves.
- **Langage oral** : parler clairement, de manière posée, à vitesse raisonnable ; accentuer les intonations, sans déformer l'inflexion naturelle de la langue.
- **Consignes** : donner une seule consigne à la fois ; séparer les explications compliquées en plusieurs phrases simples (une phrase = une idée) ; éviter les doubles négations ; expliquer la consigne à l'aide d'un exemple ; attendre la fin de l'exécution d'une consigne avant d'entamer l'explication de la suivante.
- **S'assurer de la compréhension** des élèves : répéter ; reformuler d'une autre manière ; clarifier les consignes lorsque nécessaire ; faire répéter la consigne ou l'explication aux élèves avec leurs propres mots.
- **Nommer les élèves** interrogés ou à qui l'on s'adresse par leur prénom.
- **Donner les consignes par oral et par écrit** : relire les consignes à haute voix ; oraliser ce qu'on écrit au tableau ; écrire les mots clés d'une explication donnée par oral ; ou écrire les mots nouveaux en les épelant, etc.
- Étayer les instructions ou explications orales par **des informations visuelles** : gestes (lever le pouce, approuver de la tête), indications (montrer concrètement à l'élève comment faire), images (illustrer un concept à l'aide d'un schéma, montrer ou dessiner un objet nommé, utiliser des pictogrammes pour informer l'élève sur quoi il doit prioritairement concentrer son attention, p. ex. lunettes = regarder, oreilles = écouter, etc.).
- **À l'écrit, faire ressortir les informations pertinentes** : mettre en gras, souligner ou entourer les mots clés ; décomposer les consignes en couleurs ; réduire la quantité d'information contenue sur une page ; barrer les questions au fur et à mesure de leur résolution ; etc.
- Communiquer clairement aux élèves les **objectifs** du cours ou/et de l'examen ; s'assurer que les élèves ont bien compris quel est l'objectif ou le savoir travaillé derrière une activité scolaire proposée ; s'assurer que les élèves ont intégré l'objectif travaillé
- Donner des **précisions** relatives aux tâches à effectuer, notamment lors des évaluations : par exemple, indiquer le nombre de lignes, de paragraphes ou de pages attendues pour la réponse.
- **Intensifier et varier les stimuli** : changer le ton et l'intensité de la voix ; utiliser des couleurs ou des formats différents (p. ex. format numérique) ; etc.

Motivation et apprentissages

- **Encourager et féliciter** les élèves, notamment lorsqu'ils réussissent un exercice, mais aussi lorsqu'elles ou ils font preuve de persévérance, fournissent des efforts et travaillent de manière autonome.
- **Donner du sens aux apprentissages** : expliquer l'objectif et l'utilité d'un exercice (p. ex. faire le lien entre ce qui a déjà été appris et ce qui va être enseigné, expliquer à quoi ce savoir donne accès, etc.) ; privilégier la progressivité, en ajoutant une difficulté à la fois ; présenter une même compétence dans d'autres contextes, dans d'autres lieux ou avec un autre matériel, ainsi que ce qu'elles ou ils peuvent réutiliser et dans quelles situations.
- **Intérêt** : proposer plusieurs thématiques pour répondre aux intérêts de tous et toutes, ou choisir des thèmes qui intéressent le plus grand nombre (p. ex. le football pour apprendre la géographie).
- **Rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qu'elles ou ils mettent en œuvre** : aider les élèves à réfléchir au raisonnement ou à la procédure qu'ils ont appliquée pour tirer une conclusion ou résoudre un problème, aux habitudes et stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent (comment ont-ils résolu tel problème ou trouvé la réponse à telle question).
- **Enseigner différentes stratégies d'apprentissage et les encourager à développer leurs propres stratégies** (pour comprendre, mémoriser, rédiger, prendre la parole, monter un projet, prendre des notes, argumenter, etc.) : par exemple faciliter l'apprentissage du vocabulaire par l'utilisation de fiches de vocabulaire, de listes de référence, de moyens mnémotechniques, de code-couleurs pour mettre en évidence les difficultés, d'un dictionnaire en ligne avec possibilité d'entendre les mots, pour permettre une meilleure assimilation de la prononciation ; varier les types / techniques de prise de note (par écrit, schémas traditionnels ou heuristiques (mindmapping), organisateurs graphiques sous forme de tableaux de comparaison, de tableaux séquentiels, cartes ou arbres conceptuels ou encore de diagrammes de Venn ; par oral, synthèse vocale ou enregistrement).
- Donner des **feedbacks** réguliers et précis.
- **Autoévaluation** : apprendre aux élèves : a) à repérer et à nommer pour chaque activité scolaire ce qu'elles ou ils ont appris (p. ex. à la fin du cours, demander « Qui peut me dire ce que nous avons appris aujourd'hui ? », « À qui cela est-il utile ? » et au début du prochain cours suivant, demander « Qu'a-t-on fait au dernier cours ? » afin de tisser un lien de continuité entre les apprentissages) ; b) à prendre conscience des stratégies utilisées et à agir en conséquence (maintien/changement de la stratégie) ; c) à contrôler leur travail (p. ex. les encourager à relire leur travail en leur donnant des critères pour guider la relecture, tels que : 1. Vérifier les majuscules et les points, 2. Vérifier les pluriels, etc.).
- **Variation des situations d'apprentissage** :
 - **Lieux** : en classe (p. ex. à sa place, dans un coin dévolu à une activité), en sortie (p. ex. forêt), etc.
 - Laisser choisir les **ressources matérielles** (p. ex. feuille, écran, tableau ; histoire ou exercice en format papier (lecture) ou audio (écoute)).
 - Travail individuel, par deux ou en groupe, face à l'enseignant-e, etc.
- **Variation des modalités d'apprentissage et d'évaluation** :
 - **Abstraction** : explications avec exemples à l'appui, exercices de logique, utilisation de symboles.
 - **Apprentissages pratiques et démonstrations.**

- **Participation active** : demander à l'élève d'expliquer un concept ou une histoire, de poser une action, de donner son avis, de s'impliquer dans une activité, etc.
- **Guidance verbale, gestuelle ou physique** : accomplir avec elle ou lui les gestes qu'une activité requiert (tenir sa main et accompagner son geste).
- Apprentissages par **la créativité** : proposer des activités créatives (p. ex. faire un dessin, inventer des énigmes, inventer une histoire, monter une pièce de théâtre ; ajouter de la pensée créative (p. ex. poser des questions ouvertes telles que « Qu'arriverait-il si tous les insectes disparaissaient? », « Cite dix objets que l'on ne peut pas mettre dans l'eau » ; etc.).
- **Apprentissage par imitation** : montrer concrètement à l'élève comment faire ou donner le modèle de ce qu'il faut faire. Si nécessaire, accomplir la première fois avec lui les gestes qu'une activité requiert (tracer p. ex. avec lui les premiers traits d'un schéma, d'une esquisse).
- Apprentissage par les **jeux et activités ludiques** (p. ex. mimes, mises en situation, jeux de rôle, memory) ; transformer si possible les tâches en jeux (p. ex. transformer en jeu-questionnaire les exercices de révision en vue d'une évaluation).
- **Variation des modalités sensorielles (auditives, visuelles, kinesthésiques, olfactives, gustatives)** : mettre à la disposition des élèves des objets variés qu'ils peuvent toucher, mais aussi sentir et goûter ; donner les informations par oral et par écrit ; illustrer les instructions ou explications orales par des objets, croquis, photos, pictogrammes et schémas ; aider à mémoriser à l'aide du rythme ou d'une chanson ; utiliser des codes couleur (cahiers, classeurs et livres de la même matière avec une pastille de la même couleur, lors de jeux ou de travail en groupe, attribuer une couleur par équipe, etc.).
- **Aborder les thèmes et problèmes à résoudre de manière variée** : partir d'un exemple concret et des expériences individuelles pour aller à la règle et permettre l'accès au sens ou au contraire aborder d'abord les apprentissages dans leur globalité. Par exemple, en mathématique, présenter le problème à résoudre dans son ensemble puis aborder une après l'autre les structures opératoires nécessaires pour le résoudre.
- Utilisation d'**outils et de matériel** facilitant les apprentissages : cache pour la lecture ; etc.

Supports visuels et écrits (les nouvelles technologies offrent de nombreuses possibilités ; voir page 23)

- **Supports écrits**
 - **Structure** : préparer des documents structurés, nets, propres ; privilégier une mise en page aérée, avec des repères (p. ex. mettre des lignes pour faciliter l'écriture, privilégier le quadrillage pour faciliter le calcul) ; éviter la feuille recto verso ; ne pas surcharger les documents d'informations inutiles (p. ex. éviter les illustrations à valeur uniquement décorative comme une petite abeille pour faire joli).
 - **Contrastes et couleurs** : préférer l'encre noire sur papier blanc, le feutre noir sur tableau blanc. Sur tableau noir, la craie jaune est souvent mieux vue que la blanche. Éviter les autres couleurs.
 - **Caractères** : choisir des polices simples (p. ex. verdana, arial) et éviter les caractères trop compliqués ; choisir une grandeur d'écriture et des interlignes bien lisibles (taille de police d'au minimum 12, voire 14, avec un interligne de 1.5) ; l'écriture manuscrite doit être soignée, les lettres bien formées.
 - **Support papier** : il est préférable d'utiliser un fini mat et non glacé et de n'utiliser ni filigranes ni dessins en arrière-plan.
 - **Illustrer** les textes écrits (images, schémas, graphiques, etc.).

• **Suports visuels**

- Utiliser les **supports visuels** (pictogrammes, dessins, photos) dans diverses situations, par exemple pour informer les élèves du déroulement de la journée ; détailler les étapes d'une activité ; préciser les règles de la classe (p. ex. mettre une image représentant des pantoufles au-dessus des bancs se trouvant devant la classe) ; ranger le matériel didactique et les outils de travail (p. ex. étiquettes de couleurs différentes) ; ces supports visuels sont à afficher dans des endroits stratégiques.

Règles de vie et gestion des comportements et émotions

- Établir des **règles de vie et de comportement** claires, simples et explicites, en nombre raisonnable, surtout pour les situations peu structurées (p. ex. la récréation) ; expliquer clairement ce qu'on a le droit de faire ou non ; afficher les règles par écrit ou sous forme de dessins et les répéter souvent et pas seulement après la survenue d'un comportement non attendu, mais à titre préventif.
- **Informez les élèves à l'avance des attentes** relatives à leur comportement lors d'un événement spécial ou déplacement (p. ex. rester près de l'adulte, ne pas courir) et répéter les attentes au moment venu.
- Expliquer clairement les **conséquences** du non-respect d'une règle.
- Donnez des **instructions positives**, elles auront plus d'effet (p. ex. « Mets les affaires dont tu n'as plus besoin dans ton sac » au lieu de « Ne laisse pas traîner tes affaires sur ton bureau »).
- Privilégier le **renforcement positif** plutôt que les punitions.
- **Encouragez les élèves à collaborer** avec les autres (p. ex. prendre en compte la parole et l'avis des autres).
- Être attentif ou attentive aux attitudes et réactions des élèves les uns envers les autres, afin de **veiller au respect mutuel**.
- Apprendre aux élèves à **oser poser des questions ou dire qu'ils ou elles ne comprennent pas** par exemple un concept et à **demandez de l'aide**.
- Donner aux élèves l'**occasion de bouger** (proposer à toute la classe de faire quelques mouvements de gymnastique, relaxation, chant). **Ne jamais empiéter sur la récréation**.
- Prévoir un **temps pour abaisser le niveau d'excitation** des élèves avant de reprendre une activité plus calme.
- Apprendre aux élèves à **reconnaître leurs émotions** : par exemple, leur apprendre à reconnaître leur niveau de stress ainsi que les événements qui contribuent à l'augmentation de celui-ci.
- Faire **exprimer les émotions** (réjouissances, excitation, peur) et sentiments (p. ex. être à l'aise ou pas).
- Apprendre aux élèves des stratégies pour **gérer leurs émotions de manière adéquate** (autorégulation) : par exemple, utiliser le langage intérieur, prendre quelques minutes pour se calmer et respirer (méditation), visualiser un paysage, etc.
- Lorsque les élèves ont des comportements inadéquats, leur **proposer des alternatives de comportement plus acceptables**.

Technologies de l'information et de la communication

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe apporte des opportunités pour soutenir les élèves, qu'ils aient des BEP ou non. D'une part, ces outils peuvent être combinés aux soutiens et mesures que les élèves ayant des BEP bénéficient et d'autre part, ils peuvent être intégrés dans les leçons pour la classe entière.

Le matériel de base dépend de chaque école : du bâtiment (vétuste ou moderne, év. l'emplacement), de la direction de l'école ainsi que de la commune et/ou du canton. À l'heure actuelle, chaque école devrait posséder au minimum des ordinateurs, un accès à internet (wi-fi) et des prises et câbles nécessaires au fonctionnement de ces outils. Les tablettes, écrans, tableaux interactifs, etc. sont également de plus en plus souvent mis à disposition.

Les enseignant-e-s devraient pouvoir recourir à diverses technologies. Celles choisies devraient être compatibles avec l'idée de différenciation pédagogique. Il convient également d'utiliser les possibilités des configurations que le matériel mis à leur disposition permet, telles que :

- Des DVD et programmes Internet accessibles pour tous (p. ex. avec possibilité de sous-titrage, d'audiodescription, d'agrandissement et de contrastes)
- Des livres et exercices en version texte et audio (CD, mp3)
- Les fonctionnalités des appareils et de leur système d'exploitation (Windows, Mac OS, Android, etc.) offrent toutes une palette de possibilités permettant de varier les conditions et modalités d'apprentissage (p. ex. chronomètres, alarmes, blocage de certaines pages ou fonctions, agrandissement, dictionnaires électroniques, dictaphones, etc.).
- Un nombre incalculable d'applications et logiciels pour ordinateur, tablette numérique et smartphone peuvent être utilisés pour varier les apprentissages ou s'adapter aux besoins de la classe.

Références bibliographiques

- *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 27 octobre 2007* (Concordat sur la pédagogie spécialisée). CDIP. Récupéré de https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_f.pdf
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd. pp. 111-132). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(5), 216 – 227.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2016). *FAQ Compensation des désavantages*. Récupéré de www.csp.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la CIIP*. Récupéré de www.plandetudes.ch/documents/10273/36379/Declaration_CIIP_PER_BROCHURE_PG-2.pdf
- Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2014). *Procédure d'évaluation standardisée. Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées. Manuel*. Berne : CDIP. Récupéré de www.csp.ch/themes/pes/documents
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Récupéré de https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- *Constitution fédérale de la Confédération suisse* (Cst.) ; RO 1999 2556. Récupéré de www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/1999/2556.pdf
- Doudin, P.-A. (1997). Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, 15, 8-17.
- Galand, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ?* [PDF]. Récupéré de www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/18_Benoit-Galand.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée* (1^{re} éd.). Louvain-la-Neuve : de Boeck.
- Lienhard-Tuggener, P. (2014). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich: Kommentierte Folien* [PDF en fichier zip]. Récupéré de www.peterlienhard.ch/download/orientierungsrahmen_nta.zip
- Lienhard-Tuggener, P. (2015). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich* [Vidéo en ligne]. Récupéré de www.youtube.com/watch?v=UUomYRD8oGk&feature=youtu.be
- *Loi fédérale sur la protection des données* (LPD) ; 2003 1945. Récupéré de www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/201401010000/235.1.pdf
- *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) ; RO 2003 4487. Récupéré de www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2003/4487.pdf
- *Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données*(OLPD) ; RO 1993 1962. Récupéré de www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/201210160000/235.11.pdf
- Paré, M., & Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves

dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 31-36. Récupéré de [www.csps.ch/bausteine.net/f/50966/Pare Prudhomme 140231.pdf?fd=3](http://www.csps.ch/bausteine.net/f/50966/Pare_Prudhomme_140231.pdf?fd=3)

- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L., & Chapdelain, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76–78. Récupéré de www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73646ac.pdf
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291–307.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17. Récupéré de www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm
- Tremblay, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés : articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. In P. Tremblay & S. Kahn (Eds.), *Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux* (pp. 8-22). Québec : Livres en ligne du CRIRES. Récupéré de http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay_Kahn_2017.pdf

Rédaction : Géraldine Ayer et Melina Salamin

Relecture : François Muheim

Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, CP 3001 Berne
Tél. : 031 320 16 60, Fax : 031 320 16 61, csps@csps.ch

Corrections spécialisées : Nancy Granger, professeure adjointe, responsable du microprogramme de 2^e cycle en conseillanc e pédagogique, Faculté d'éducation, Université de Sherbrook (Québec), Canada.
Claudine Gremion, collaboratrice pédagogique au Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide du canton de Fribourg (SESAM).
Olga Meier-Popa, collaboratrice scientifique, spécialiste de la compensation des désavantages, CSPS.