

Fiches d'information pour le corps enseignant sur différents troubles et déficiences

Introduction

CSPS : SZH
Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik
Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csp@csps.ch, www.csps.ch



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Introduction aux fiches du CSPS et de la CIIP à l'attention du corps enseignant

Différenciation pédagogique et compensation des désavan- tages



Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Rédaction

Géraldine Ayer et Melina Salamin, collaboratrices scientifiques CSPS

Corrections spécialisées

Serge Ramel, Professeur ordinaire spécialiste de l'éducation inclusive à la HEP Vaud, co-directeur du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire LISIS (www.lisis.org)

Olga Meier-Popa, collaboratrice scientifique CSPS spécialiste de la compensation des désavantages

Claudine Gremion, collaboratrice pédagogique au Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide du canton de Fribourg SESAM

Nancy Granger, professeure adjointe, responsable du microprogramme de 2^e cycle en conseillances pédagogiques, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (Québec), Canada

Relecture

Robin Morand, collaborateur scientifique CSPS

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60, csp@csps.ch

Version de décembre 2024 © SZH/CSPS Octobre 2018

Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) :



Table des matières

Avant-propos	4
1 Introduction	5
1.1 Objectif	5
1.2 Définitions	5
Déficiences / Troubles	5
Handicap	5
Besoins éducatifs particuliers	6
Handicap et besoins éducatifs particuliers	6
2 Structure et clés de lecture des fiches	7
2.1 Structure des fiches.....	7
2.2 Clés de lecture des fiches	8
3 Différenciation pédagogique et compensation des désavantages	9
3.1 La différenciation pédagogique en Suisse.....	9
Définition.....	9
Axes de différenciation.....	10
3.2 La compensation des désavantages en Suisse.....	11
Définition.....	11
Procédure d’octroi.....	11
Mesures.....	12
3.3 Situer la compensation des désavantages dans le contexte de l’école inclusive et ses pratiques.....	13
Différenciation pédagogique	13
Aménagements.....	13
Adaptations	13
4 Mesures de pédagogie différenciée et mesures de compensation des désavantages dans les fiches	15
4.1 Distinction entre les mesures de pédagogie différenciée et les mesures compensation des désavantages.....	15
4.2 Questions éthiques quant à l’égalité et l’équité	16
Concernant l’élève bénéficiant d’une compensation des désavantages.....	16
Concernant les autres élèves.....	16
5 Dans l’optique d’une école pour tous : éléments généralisables des fiches	17
5.1 Postures et attitudes à adopter	17
5.2 Environnement de classe	18
5.3 Organisation / Planification.....	18
5.4 Communication, consignes et objectifs.....	19
5.5 Motivation et apprentissages.....	19
5.6 Supports visuels et écrits	21
5.7 Règles de vie et gestion des comportements et émotions	21
5.8 Technologies de l’information et de la communication	22
6 Références bibliographiques	23

Avant-propos

Les cantons ont relevé ces dernières années le besoin d'information des enseignantes et enseignants de l'école régulière 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 régulière de ces élèves.

C'est ainsi que les fiches d'information à l'attention du corps enseignant ont vu le jour. De 2014 à 2022, onze fiches ont été publiées puis mises à jour en 2018 et 2024.

- Déficience auditive.
- Déficience visuelle.
- Dyslexie-dysorthographe (troubles spécifiques du langage écrit).
- Trouble développemental du langage (anciennement dysphasie).
- Troubles du spectre de l'autisme.
- Déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.
- Haut potentiel intellectuel.
- Déficiences intellectuelles.
- Trouble développemental de la coordination (anciennement dyspraxie).
- Trouble spécifique d'apprentissage en mathématiques (anciennement dyscalculie).
- Difficultés de comportement.

Chaque fiche existe également sous forme résumée. Toutes peuvent être téléchargées depuis le site du CSPS ou de la CIIP, ou directement sur la plateforme du Plan d'études romand (PER)¹ :

CSPS : <https://www.csps.ch/le-csps/projets/besoins-educatifs-particuliers-et-integration>

CIIP : <https://www.ciip.ch/Activites/Pedagogie-specialisee/Fiches-pedagogiques>

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

¹ <https://portail.ciip.ch>

1 Introduction

1.1 Objectif

Ce document vise à introduire les fiches en présentant leur structure et en suggérant des clés de lecture (chapitre 1). Il expose également la différenciation pédagogique et la compensation des désavantages dans le contexte de l'école obligatoire 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 relève, 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 par troubles ou déficience. Ces mesures sont des propositions pour adapter l'enseignement à la classe 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 plus ciblés (chapitre 4).

1.2 Définitions

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

Déficiences / Troubles

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

- Les « déficiences » se réfèrent aux déficiences auditives, visuelles et intellectuelles ;
- Les « troubles » se réfèrent aux troubles spécifiques du langage écrit, au trouble spécifique de l'apprentissage en mathématiques, au trouble développemental du langage, au trouble développemental de la coordination, aux troubles du spectre de l'autisme et au trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ;
- Le « haut potentiel intellectuel » (HPI) n'étant ni une déficience ni un trouble, il est mentionné tel quel. Il en va de même des « difficultés de comportement ».

Lorsqu'on parle de toutes les fiches, le HPI et les difficultés de comportement sont également inclus dans la définition de fiches « par troubles ou déficiences ».

Handicap

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

Le terme de « handicap » est compris au sens juridique.

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 (art. 2, al. 1).

Selon la définition de la Convention de l'ONU (2006) relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) :

Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres (art. 1, al. 2).

Selon ces définitions, une situation de handicap donne des droits, comme celui de bénéficier de mesures de compensation des désavantages (voir sous-chapitre 3.2).

Besoins éducatifs particuliers

Le terme de « besoins éducatifs particuliers (BEP) » se base sur l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (Concordat sur la pédagogie spécialisée ; CDIP, 2007a), 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 régulière sans soutien spécifique » (art. 3). La terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée sur la base du Concordat sur la pédagogie spécialisée en donne la définition suivante :

Des besoins éducatifs particuliers existent :

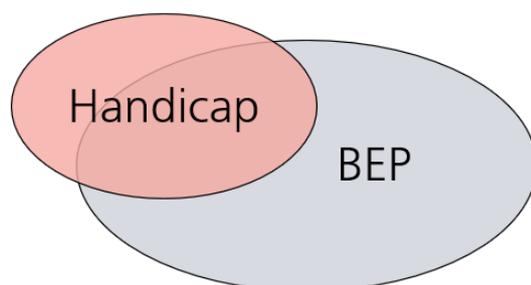
- chez des enfants avant le début de la scolarité, s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas, selon toute vraisemblance, suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ;
- chez des enfants et des jeunes qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le plan d'études de l'école ordinaire sans un soutien supplémentaire,
- dans d'autres situations où l'autorité scolaire compétente constate formellement de grandes difficultés au niveau de leurs compétences sociales, de leurs facultés d'apprentissage ou de réalisation.

Le contexte est pris en compte lors de l'évaluation visant à déterminer des besoins éducatifs particuliers (CDIP, 2007b, p. 1).

Cette définition désigne les élèves qui bénéficient de mesures de pédagogie spécialisée, renforcées (selon le Concordat sur la pédagogie spécialisée, art. 4 et 5) et selon les cantons, également les élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée ordinaires².

Handicap et besoins éducatifs particuliers

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



Ces définitions de « handicap » et de « BEP » se réfèrent à deux réalités différentes. Bien qu'elles désignent la plupart du temps les mêmes élèves, cela n'est pas toujours le cas : 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 rencontrer des difficultés d'apprentissage suffisamment importantes et liées à un contexte suffisamment défavorable pour avoir des BEP.

² Pour plus de détails, consulter les concepts cantonaux de pédagogie spécialisée : <https://www.csps.ch/fr/themes-de-la-pedagogie-specialisee/cadre-legal-et-financier/concepts-cantonaux>

2 Structure et clés de lecture des fiches

2.1 Structure des fiches

Les fiches sont construites autour des chapitres suivants :

- Le **chapitre 1** fournit des informations générales sur la nature des troubles ou déficiences, telles que les définitions couramment utilisées et celles admises dans les principales nomenclatures³, 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 enseignantes et enseignants obtiennent des clés de compréhension concernant les singularités ainsi que les difficultés qu'un élève ayant un trouble ou une déficience particulière peut rencontrer à l'école et plus globalement dans sa vie de tous les jours. Une meilleure connaissance de ce que peuvent vivre ces élèves pourra les aider à mieux accueillir certaines réactions et certains comportements et à distinguer plus clairement ceux qui seraient la conséquence du trouble ou de la déficience 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 (langue des signes, langage parlé complété et aides auditives), pour l'autre les moyens et aides à la prise d'information visuelle (aides visuelles à la lecture « en noir », écriture braille et dessins en relief, supports audios) ; les répercussions étant très différentes selon le moyen ou l'aide à disposition.

- Le **chapitre 3** propose des mesures de pédagogie différenciée. Les pratiques et outils exposés sont tirés de l'expérience des enseignantes et enseignants et peuvent s'avérer utiles pour soutenir les apprentissages des élèves concernés, en proposant des mesures de pédagogie différenciée. Dans la fiche sur le HPI, ces pratiques et outils 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 contient pas de chapitre sur les mesures de compensation des désavantages puisque le HPI n'entraîne pas – du moins isolément – une situation de handicap dans les apprentissages.
- Le **chapitre 5** propose une sélection de ressources pédagogiques directement accessibles en ligne permettant d'approfondir ou d'enrichir la démarche de soutien dans les apprentissages. Il s'agit principalement de plateformes proposant soit des outils numériques, soit des ressources pédagogiques visant à soutenir l'élève selon les difficultés qu'il rencontre (p. ex., méthodes ou moyens spécifiques selon l'activité, la difficulté ou la branche enseignée). Des références relatives à l'information / la sensibilisation pour les enseignantes et enseignants et 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.) et dispensant de l'information sur les troubles, les déficiences présentées dans 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 des fiches, lorsqu'elles ont été consultées pour leur élaboration. Dans la fiche sur les difficultés de comportement, ces ressources sont présentées dans le chapitre 4.
- 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** de la fiche en question.

³ Il s'agit de la Classification internationale des maladies (CIM), publiée par l'Organisation mondiale de la santé (<https://icd.who.int/fr>) et du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM) publié par l'Association américaine de psychiatrie (<https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>).

2.2 Clés de lecture des fiches

Certaines difficultés d'apprentissage et/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 ou déficiences 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 n'existe pas. Deuxièmement, parce que les répercussions d'un trouble ou d'une déficience 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 présenter des déficiences ou des troubles distincts. Troisièmement parce que l'on ne peut réduire un élève et sa singularité à son trouble ou à la déficience qu'il présente ; la catégorisation entraîne le risque de faire disparaître l'élève derrière le trouble ou la déficience (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'enseignante et/ou l'enseignant à ne pas identifier ni comprendre le besoin réel de l'élève et d'inciter l'élève à se conformer à ce qu'on attend d'une personne qui présente la déficience ou le trouble en question (Thomazet, 2012, 2013).

Chaque élève, qu'il présente un trouble ou une déficience, ou non, aura des besoins qui lui sont propres. 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 et/ou déficiences, les enseignantes et enseignants doivent composer avec les autres élèves de la classe. La structuration des fiches peut engendrer un biais quant au rôle de l'enseignante ou enseignant régulier. Il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette en place des aménagements conséquents pour chaque élève présentant un trouble, une déficience, un HPI ou ayant des difficultés de comportement, mais qu'il offre des pratiques et outils 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 présentant un trouble ou une déficience devient conséquent, l'enseignante ou enseignant régulier devrait bénéficier de l'aide d'autres personnes professionnelles du domaine de la pédagogie spécialisée (enseignantes et enseignants spécialisés, logopédistes, psychomotriciennes et psychomotriciens, psychologues, etc.). Celles-ci peuvent intervenir directement auprès de l'élève concerné ou d'un groupe d'élèves en difficulté, soit en classe (cointervention interne), soit dans un espace à l'extérieur de la classe (cointervention externe) (Tremblay, 2017). Il existe d'autres types de collaboration entre le corps enseignant régulier et le corps enseignant spécialisé : outre la consultation collaborative – où l'enseignante ou enseignant spécialisé n'intervient généralement pas directement auprès des élèves, mais fournit conseils et orientation au corps enseignant régulier sur les interventions et objectifs pour les élèves à BE – relevons surtout le co-enseignement.

Ce modèle, dans lequel les deux corps enseignants font « un travail pédagogique commun, dans un même groupe, temps et espace » (co-présence) et « partagent les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (Friend et al., 2007, cités par Tremblay, 2017, p. 14), favorise une différenciation de l'enseignement (Tremblay, 2017) (voir sous-

chapitre 3.1, La différenciation pédagogique en Suisse). C'est pourquoi le coenseignement 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'enseignante ou enseignant régulier peut soutenir la démarche de l'enseignante ou enseignant spécialisé en intégrant aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des outils et pratiques, proposés notamment dans les fiches, qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également aux autres élèves de la classe.

3 Différenciation pédagogique et compensation des désavantages

3.1 La différenciation pédagogique en Suisse

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 groupe, 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 régulière (art. 20, al. 2), ainsi que sur l'Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (art. 2, let. b ; CDIP, 2007a), 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, 2021). Par ailleurs, l'intégration des élèves ayant des BEP ne ralentit pas les progrès d'apprentissage des autres élèves de la classe (Bless, 2021 ; Sermier Dessemontet et al., 2011). Même en cas de troubles sévères, l'intégration ne cause pas d'effets négatifs sur les autres élèves, à condition que les moyens nécessaires soient déployés (Gruner Gandhi, 2007, cité par Ramel & Benoit, 2011).

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 » sur lequel l'École publique romande et tessinoise se fonde pour assumer sa mission de formation (CIIP, 2003, p. 14), l'action des enseignantes et enseignants se construit en conséquence. La réalité des classes, avec un nombre souvent important d'élèves aux profils et aux besoins variés, représente pour le corps enseignant et les directions d'établissement un défi que les pratiques de différenciation pédagogique notamment⁴, devraient aider à surmonter.

Définition

La différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée est – en dépit d'un consensus actuel, mais selon la conception de divers auteurs (Leroux & Paré, 2016) – un « processus par lequel le corps enseignant ajuste son enseignement pour permettre à chacun des élèves d'atteindre un but d'apprentissage » (Stradling & Saunders, 1993, cités par Prud'homme, 2007, p. 2). À ce titre, elle est considérée comme une composante importante de l'inclusion scolaire (AuCoin & Vienneau, 2010 ; Paré & Trépanier, 2010 ; Prud'homme et al., 2015 ; Rousseau & Prud'homme, 2010 ; Rousseau et al., 2013). En Suisse, elle « 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).

Résumer la différenciation pédagogique à un ensemble de pratiques provenant d'un courant pédagogique spécifique serait réducteur (Paré & Prud'homme, 2014). Elle est, de fait, bien plus que

⁴ Il existe d'autres pratiques qui permettent de tenir compte de l'hétérogénéité des élèves. La conception universelle de l'apprentissage ou le modèle de réponse à l'intervention (RAI) en sont des exemples. Tout comme la différenciation pédagogique, ces approches reposent sur une conception de l'enseignement à visée collective. Autrement dit, la manière d'enseigner doit être accessible à tous les élèves de la classe (avec et sans BEP). Pour une description détaillée, voir la thèse d'Ariane Paccaud (2017).

cela. Comme le soulignent Prud'homme & Bergeron (2012), elle s'appréhende comme « une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignante ou enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous et toutes 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 » (p. 12). Une action de différenciation concerne tant « la conception des situations collectives d'apprentissage [que] les ajustements (...) pour répondre à certains besoins spécifiques (travail en sous-groupe ou en individuel) [et, globalement, toutes] les interventions liées à la gestion d'un environnement dans lequel les manifestations de la diversité [...] sont légitimes » (p. 12). La pédagogie différenciée se soucie donc autant de l'individu que du collectif et tente, en recourant à divers moyens, de maximiser le potentiel de chaque élève (Gillig, 1999, cité par Leroux & Paré, 2016), en poursuivant des objectifs communs (Perraudau, 1999, cité par Leroux & Paré, 2016).

Axes de différenciation

Les situations d'enseignement peuvent être différenciées de diverses manières. Quatre axes, catégories ou dispositifs de différenciation sont fréquemment mentionnés (p. ex., Gouvernement du Québec, 2006 ; Meo, 2008, cité par Tremblay, 2013 ; Tomlinson, 1999, 2004 ; Caron, 2003, 2008). Il s'agit de la différenciation :

- des **contenus**, c'est-à-dire les faits, concepts, principes et compétences propres à une discipline scolaire (ce que les élèves vont apprendre ; objets d'apprentissage, sujets ou compétences à développer) : il peut s'agir, par exemple, de mettre à disposition des textes requérant des niveaux de lecture variés, d'offrir des sujets différents pour le développement d'une compétence, de proposer plusieurs choix de problèmes à résoudre ou de proposer des recherches sur des contenus disciplinaires différents. Ainsi, le contenu de l'enseignement peut être ajusté selon les compétences de chacun ;
- des **structures**, c'est-à-dire les modalités d'organisation d'une situation d'apprentissage (le contexte d'apprentissage) : par exemple, varier les lieux, les types de regroupement des élèves (besoins, niveaux, intérêts, etc.), offrir la possibilité de travailler de manière individuelle, par deux ou en petits groupes, diversifier l'aménagement de la classe (coin lecture, coin travail collectif, coin travail en individuel, etc.) ;
- des **processus**, c'est-à-dire la manière dont les apprentissages sont réalisés (proposer des modalités d'apprentissage multiples) : par exemple, varier les degrés de guidance (verbale, gestuelle, imitative, visuelle, physique), les outils (livres, vidéos, sites Internet, articles), les démarches (déductive / inductive, enseignement explicite). Ainsi, le processus peut être ajusté « en vue d'une transmission optimale des savoirs » (Tomlinson, 2004, citée par Paccaud, 2017, p. 56) ;
- des **productions**, c'est-à-dire la manière dont les élèves montrent ce qu'ils ont appris (produits finis, résultats de la tâche ou réalisations) : par exemple, varier les types de présentation des travaux (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 varier les modalités d'évaluation, avec les mêmes objectifs et critères d'évaluation pour tous les élèves). Ainsi, celles-ci peuvent varier en fonction des affinités de chacun.

3.2 La compensation des désavantages en Suisse

Définition

Les mesures de compensation des désavantages sont des aménagements raisonnables selon l'article 2 de la Convention de l'ONU (2006) relative au droit des personnes handicapées (CDPH)⁵. Ces aménagements sont un instrument majeur de l'éducation inclusive (Meier-Popa & Ayer, 2021). Les mesures de compensation des désavantages touchent uniquement les conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages ou les examens, mais en aucun cas le contenu. C'est pourquoi, au niveau légal, on distingue les aménagements formels (compensation des désavantages) des aménagements matériels, c'est-à-dire les adaptations des objectifs d'apprentissage (Mizrahi & Bolkensteyn, 2020). Alors que le droit utilise ces deux termes pour distinguer les aménagements touchant aux objectifs d'apprentissage de ceux qui n'y touchent pas, dans le langage courant, on parle simplement d'aménagements (équivalent légal = aménagements formels) et d'adaptations (équivalent légal = aménagements matériels) (voir sous-chapitre 3.3, notamment Figure 2, p. 14).

La compensation des désavantages est ancrée dans des traités internationaux contraignants ainsi que dans les bases légales fédérales bien spécifiques au handicap (Meier-Popa & Ayer, 2021) ; les personnes vivant avec un handicap y ont droit en vertu du principe de non-discrimination. Selon la définition du handicap dans la LHand (voir sous-chapitre 1.2), une personne avec « une déficience corporelle, mentale ou psychique » est toujours handicapée par rapport à une situation bien particulière. « Les répercussions de la déficience fonctionnelle d'une personne sur sa capacité à réaliser les activités pertinentes en lien avec les apprentissages sont tout aussi individuelles que son besoin d'adaptation et de soutien » (Meier-Popa & Ayer, 2021, p. 43). C'est pourquoi ces mesures ont toujours un caractère individuel.

Procédure d'octroi

S'agissant de l'école obligatoire, il appartient aux cantons de concrétiser les mesures de compensation des désavantages. Certains cantons les ont inscrites dans leurs bases légales et/ou dans leurs concepts, d'autres ont élaboré des directives et/ou documents divers à ce sujet. Il peut aussi arriver qu'un canton ne fasse pas explicitement référence aux mesures de compensation des désavantages, préférant simplement parler d'aménagements.

Bien que la procédure d'octroi varie d'un canton à l'autre, on peut relever certains jalons indispensables (pour plus de détails, voir l'ouvrage de Meier-Popa & Ayer, 2021 qui décrit les étapes indispensables de la procédure d'octroi des mesures de compensation des désavantages).

- Tous les parents doivent clairement être informés de l'existence de ces mesures et de la possibilité pour leur enfant d'en bénéficier si nécessaire. Cette information peut être dispensée par les établissements scolaires réguliers.
- La demande de mesures est déposée par les parents auprès de la direction de l'établissement. Cependant, relevons que si une personne professionnelle intervenant en classe soupçonne une déficience fonctionnelle et estime qu'un élève pourrait avoir besoin de telles mesures, il serait judicieux qu'elle en informe les parents.
- Le droit aux mesures de compensation des désavantages exige une expertise médicale ou psychologique avec un diagnostic par un ou une spécialiste (médecin, psychologue ou toute autre personne professionnelle accréditée). Toutefois, une déficience (ou un trouble) diagnostiqué(e) ne donne pas automatiquement droit à des mesures de compensation des désavantages. C'est seulement lorsque cette déficience entrave l'élève dans ses apprentissages ou lors des évaluations – c'est-à-dire qu'elle le « handicape » dans ces situations bien précises – que le droit devient effectif. C'est pourquoi l'expertise doit clairement identifier les répercussions de la déficience fonctionnelle.

⁵ « ... on entend par « aménagements raisonnables » les modifications et ajustements nécessaires et appropriés n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue apportés, en fonction des besoins dans une situation donnée, pour assurer aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales » (art. 2 CDPH).

- Il est donc crucial d'évaluer la situation individuellement. Pour cela, toutes les personnes qui ont une expérience ou une expertise doivent être impliquées, c'est-à-dire l'élève et ses parents, les spécialistes (peuvent identifier les répercussions de la déficience ou du trouble sur les activités en lien avec la formation) ainsi que les personnes professionnelles de la pédagogie spécialisée et/ou responsables de la compensation des désavantages au sein de l'établissement scolaire (corps enseignant spécialisé, logopédistes, etc.) ou, si nécessaire, travaillant dans des centres spécialisés (p. ex., dans la déficience visuelle ou l'autisme) externes à l'établissement. Dans le champ de leurs compétences, ceux-ci pourront non seulement contribuer à définir les limitations occasionnées par le handicap dans chaque situation d'apprentissage et d'évaluation, proposer les aménagements appropriés, mais aussi aider à leur mise en place.
- L'examen de la demande et la décision reviennent à la direction de l'établissement et doivent être validés et formalisés par écrit (mesures décidées, durée de validité, modalités de mise en œuvre, etc.).
- La situation évoluant au fil du temps (en fonction de l'âge, des objectifs, etc.), les mesures doivent être périodiquement réexaminées et actualisées si nécessaire.

Mesures

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** : par exemple, examen dans une salle séparée ;
- aménagements du **temps** : par exemple, octroi de pauses supplémentaires ou prolongation du temps ou du délai accordé ;
- aménagements de la **forme** : par exemple, évaluation orale au lieu d'écrite ;
- adaptation des supports : par exemple, documents en format numérique adaptés (contraste, agrandissements, etc.) ou mise en évidence des informations importantes ;
- mise à disposition d'**outils ou de moyens auxiliaires** : par exemple, dictionnaire, calculatrice ou logiciels spécifiques ;
- accompagnement par une **tierce personne** : par exemple, personne codeuse-interprète en langage parlé complété ;
- **assouplissement de règles de conduite** : par exemple, autorisation de manger pendant un examen (Meier-Popa & Ayer, 2021) ;
- **adaptations des modalités d'évaluation** tout en veillant à garder intacts les objectifs et exigences : par exemple, apprécier séparément les domaines à évaluer.

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 touche au contenu et doit de ce fait être indiquée dans le document de certification (CSPS, 2021).

Il arrive parfois que les mesures de compensation des désavantages ne suffisent plus et qu'il faille individualiser les objectifs d'apprentissage (voir sous-chapitre 3.3). Néanmoins, il est évident que lesdites mesures ne sont pas pour autant retirées à l'élève. Les mesures demeurent toujours nécessaires aux apprentissages de l'élève (p. ex., adaptation des supports, outils de travail spécifiques) perdent leur statut de compensation des désavantages et s'inscrivent dès lors dans le cadre d'une autre mesure (p. ex., projet pédagogique individualisé).

Relevons encore que des mesures de même nature peuvent être offertes dans le cadre d'un soutien spécialisé (p. ex., adaptation des supports, accompagnement par une tierce personne). Dans ce cas, il ne sera pas nécessaire de mettre en place ces mesures en classe sous le statut de compensation des désavantages. Toutefois, en cas d'examens ou d'épreuves cantonales, il faudra impérativement veiller à ce que l'élève bénéficie des mesures nécessaires pour qu'il puisse démontrer ses compétences. Dans le cas où l'instance responsable des examens est différente, il est impératif de faire une demande de mesures de compensation des désavantages auprès de celle-ci, et de la faire suffisamment à l'avance.

3.3 Situer la compensation des désavantages dans le contexte de l'école inclusive et ses pratiques

La compensation des désavantages est un concept qui a été développé et standardisé pour assurer le respect des droits de toutes les personnes apprenantes en situation de handicap en Suisse. Il peut être toutefois difficile de le situer par rapport au large éventail de mesures qui existent pour soutenir les apprentissages des élèves de l'école régulière, dans le contexte de l'école inclusive. Pour mieux comprendre où se situe la compensation des désavantages, nous pouvons nous baser sur le cadre théorique des pratiques d'individualisation de l'enseignement présenté par Paré & Trépanier (2010). Comme le soulignent les auteures, ces pratiques sont importantes pour la réussite éducative des élèves. « Élaboré à partir d'une synthèse d'écrits américains et québécois sur le sujet » (Paré & Trépanier, 2010, p. 298), ce cadre théorique présente trois pratiques principales : la différenciation pédagogique, l'accommodation et la modification. Ces dernières s'articulent selon le degré de soutien nécessaire, aussi bien pour l'élève que pour le corps enseignant (selon qu'elle implique ou non une collaboration multidisciplinaire, voir ci-après). Ces pratiques sont présentées ci-dessous et adaptées au contexte de la Suisse romande selon la terminologie et l'organisation en vigueur.

Différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique, qui touche aux contenus, structures, processus et productions (voir sous-chapitre 3.1), et dont l'action peut être planifiée ou spontanée, se produire simultanément ou successivement, s'opérer à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ou s'implanter de manière mécanique ou régulatrice (Paré, 2011), s'adresse au groupe-classe, en tenant compte « des différences individuelles entre élèves pour sélectionner les méthodes d'enseignement qui conviennent » (Paré & Trépanier, 2010, p. 296). La différenciation pédagogique peut prévenir la gradation vers des aménagements plus conséquents.

Aménagements

Lorsque la différenciation pédagogique ne suffit pas à la progression et à l'acquisition par l'élève des connaissances et compétences exigées par le programme de formation générale (plan d'études en vigueur), soit qu'il est à risque d'échec scolaire, en situation de handicap, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, on recourt à ce que les auteures nomment l'accommodation. Pratique définie comme « un service ou un type de soutien particulier offert à un élève dans le but de l'aider à accéder pleinement aux notions et à l'enseignement de ces notions, ainsi que pour l'aider à démontrer ce qu'il connaît lors d'une évaluation » (Nolet & McLaughlin, 2005, p. 84, cités et traduits par Paré & Trépanier, 2010, p. 296). Tout comme la pratique de la différenciation pédagogique, celle de l'accommodation ne modifie en aucun cas le niveau de complexité des tâches à réaliser ni les critères et les exigences d'évaluation. Dans le contexte Suisse romand, le terme qui se rapproche le plus de cette définition est celui d'aménagement.

Adaptations

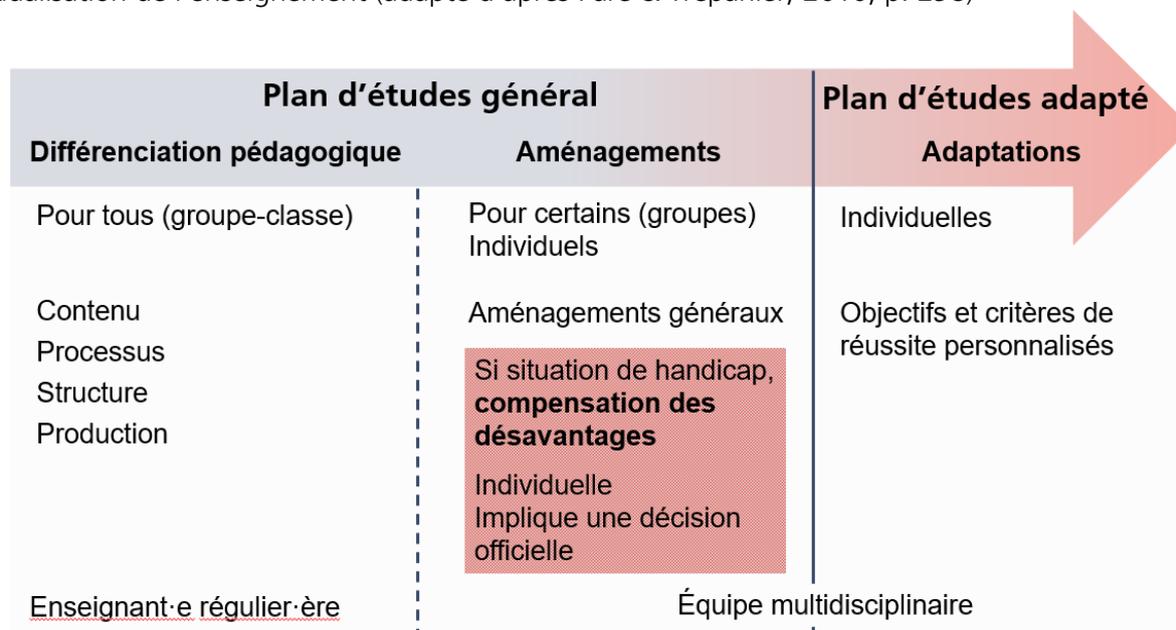
Lorsque l'élève rencontre des difficultés d'apprentissage importantes et que malgré des aménagements, il ne parvient pas à atteindre une partie des objectifs dans une ou plusieurs discipline(s), il faut envisager ce que les auteures nomment une modification du programme ou des contenus de formation.

Une modification du programme général de formation est un choix d'objectifs et de critères de réussite personnalisés et adaptés aux besoins d'un élève qui éprouve de grandes difficultés et a cumulé un retard significatif (deux ans) par rapport aux exigences du programme de formation générale. Elle a lieu lorsqu'un enseignant assigne systématiquement des tâches moins complexes à un élève, qu'il enseigne sur une base régulière le contenu d'un autre cycle d'apprentissage ou n'enseigne qu'une partie du contenu du programme général choisi en fonction d'objectifs et de critères de réussite personnalisés » (Paré & Trépanier, 2010, p. 297).

Dans le contexte de la Suisse romande, ces modifications sont des adaptations des objectifs fixés par les plans d'études, dont le Plan d'Études Romand (PER) (CIIP, 2010-2021), et touchent donc aux critères et exigences d'évaluation.

La figure 2, adaptée d'après Paré et Trépanier (2010, p. 298), permet de situer la compensation des désavantages par rapport à ces pratiques d'individualisation de l'enseignement, dans le contexte de l'école régulière en Suisse romande⁶. Les trois pratiques détaillées précédemment peuvent être représentées sur un continuum allant des pratiques les plus universelles, générales ou collectives, aux pratiques plus ciblées, spécialisées, voire intensives. Comme le sens de la flèche l'indique, ces pratiques sont mises en place de manière graduelle⁷. Dès que celles en vigueur ne suffisent pas ou plus, on recourt à des pratiques plus conséquentes.

Figure 2 : Place de la compensation des désavantages dans un continuum de pratiques d'individualisation de l'enseignement (adapté d'après Paré & Trépanier, 2010, p. 298)



- La différenciation pédagogique est mise en place par les enseignantes et enseignants réguliers et s'adresse à tous les élèves (groupe-classe). Les mesures de pédagogie différenciée proposées dans les fiches (au chapitre 3, excepté fiche sur le HPI où elles sont présentées dans le chapitre 4) rentrent dans cette catégorie.
- Les aménagements sont des pratiques qui peuvent cibler certains élèves (groupes) ou être individuelles. Comme décrit plus haut, elles ne touchent ni aux objectifs d'apprentissage ni aux critères d'évaluation – les élèves suivent le plan d'études général ; en Suisse romande, le PER. Elles nécessitent l'engagement d'une équipe multidisciplinaire. Les mesures de compensation des désavantages (chapitre 4 des fiches, excepté fiches sur le HPI et sur les difficultés de comportement) sont des mesures individuelles de cette nature. Comme exposé dans le sous-chapitre précédent (3.2), elles concernent les élèves reconnus comme étant en situation de handicap et impliquent une décision officielle des instances responsables ; au niveau de l'école obligatoire, il s'agit généralement des directions d'établissement, bien que les services d'enseignement spécialisé soient, selon les situations, impliqués dans la détermination des mesures – puisqu'il s'agit souvent d'élèves également désignés comme ayant des BEP (voir Handicap et besoins éducatifs particuliers
- **Figure 1**, p. 6).
- Les adaptations des objectifs fixés par le plan d'études (plan d'études adapté) sont individuelles et nécessitent, elles aussi, l'engagement d'une équipe multidisciplinaire. Ces adaptations sont

⁶ L'école obligatoire étant sous la responsabilité des cantons, des variations et différences par rapport à ce schéma synthétique et à la terminologie utilisée sont possibles. Les services de l'enseignement obligatoire, ainsi que ceux de l'enseignement spécialisé de chaque canton mettent à disposition les divers documents officiels (lois, règlements, concepts, directives, ordonnances, etc.) en vigueur. Les nomenclatures, procédures et responsabilités, y sont, entre autres, détaillées.

⁷ À noter que cela n'exclut pas que certaines pratiques plus spécialisées soient offertes temporairement puis retirées, l'important étant que la situation de l'élève soit régulièrement réévaluée et que les pratiques répondent à ses besoins.

validées par la direction, en accord avec les parents.

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

4.1 Distinction entre les mesures de pédagogie différenciée et les mesures compensation des désavantages

Ce sous-chapitre explique comment les fiches du CSPS et de la CIIP par trouble ou déficience distinguent les mesures de pédagogie différenciée (pratiques ou actions de différenciation pédagogique telles que mentionnées précédemment), des mesures de compensation des désavantages.

Les **mesures de pédagogie différenciée** proposées dans les fiches sont celles qui, d'expérience, se sont avérées particulièrement utiles pour soutenir les élèves ayant tel trouble ou telle déficience. 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 qui aurait besoin de s'y référer ultérieurement (également en raison d'un trouble reconnu ou non).

Les mesures de pédagogie différenciée proposées peuvent dans cette optique servir de base à l'enseignante et à l'enseignant pour construire la situation d'enseignement-apprentissage à la classe entière. Celles-ci sont toutes rassemblées plus bas dans le chapitre 5.

Les **mesures de compensation des désavantages** proposées dans les fiches sont celles qui peuvent s'avérer utiles pour diminuer ou éliminer les obstacles aux apprentissages d'un élève en raison de son trouble ou de sa déficience. La liste n'est bien évidemment pas exhaustive.

Le tableau 1 résume les critères utilisés dans les fiches pour distinguer les mesures de différenciation pédagogique de celles de compensation des désavantages.

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 (chapitres 3 et 4 excepté dans les fiches sur le HPI et les difficultés de comportement), concrètement, les critères de distinction mentionnés précédemment ne permettent pas toujours de délimiter clairement les deux. Par exemple, certaines mesures sont individuelles, mais peuvent être mises en place facilement par le corps enseignant (p. ex., le choix de la place de l'élève dans la classe). On peut ainsi concevoir que certaines 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 non, si elles sont mises naturellement en place par le corps enseignant lorsqu'il planifie les situations d'enseignement-apprentissage. Ce type de mesures peut ainsi se trouver tant sous le chapitre 3 que le chapitre 4.

4.2 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 toutes et tous.

Concernant l'élève bénéficiant d'une compensation des désavantages

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

- respecter le droit à la protection des données et de la personnalité⁸ : 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 de bonnes notes, et que ceci n'implique pas le retrait des mesures ;
- si l'élève concerné refuse une mesure, la percevant comme stigmatisante, accepter sa décision et lui proposer d'autres options (Meier-Popa & Ayer, 2021) ;
- afin d'éviter à l'élève et à ses parents de devoir tout reprendre à zéro lors de changements d'établissement, veiller à la transmission des informations (avec l'accord des parents) ;
- le refus d'octroi d'une mesure doit se faire pour des raisons valables et doit être clairement justifié par écrit, ainsi que les possibilités de recours.

Concernant les autres élèves

L'octroi de mesures de compensation des désavantages à certains élèves ne doit pas s'exercer au détriment des autres élèves, qui peuvent aussi rencontrer des difficultés d'apprentissage. Pour éviter de créer d'autres inégalités, il convient de tenir compte lors de l'évaluation, de la détermination et de la mise en œuvre des mesures, des points suivants (pour plus de détails, voir Lienhard-Tuggener, 2014, 2015) :

- relever clairement les limitations de fonctionnement ;
- définir clairement les mesures, les réévaluer et les actualiser régulièrement si nécessaire ;
- conserver les objectifs d'apprentissage et ne pas les revoir « 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 proportionnalité⁹) ;
- ces mesures sont validées formellement par écrit à la suite de la procédure décrite plus haut et ne doivent pas être attribuées à un élève sans un examen approfondi, 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 peut se faire que si les parents et l'élève concerné ont donné leur accord.

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.

⁸ Art. 13, Constitution fédérale (Cst. ; 101) ; Loi fédérale sur la protection des données (LPD ; 235.1) et son ordonnance (OLPD, 235.11).

⁹ 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). Il s'agit de situations lors desquelles les ressources financières ou l'investissement organisationnel seraient trop importants par rapport aux bénéfices procurés à l'élève. Ces situations sont toutefois rares et une alternative appropriée doit être proposée (Mizrahi, 2017).

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

Les mesures proposées dans les fiches peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves. Ce chapitre reprend donc les mesures tirées de ces fiches.

Faisant certainement déjà partie des pratiques quotidiennes de nombreuses personnes du corps enseignant, ces éléments généralisables de différenciation pédagogique permettent, en réduisant l'ensemble des obstacles potentiels (physiques, cognitifs, intellectuels, organisationnels et autres), de rendre plus accessibles les situations d'enseignement-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 (Bélangier, 2010 ; Douidin, 1997 ; Galand, 2017).

5.1 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 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 ; avoir conscience qu'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.) ; mettre en valeur les savoirs ou les compétences de l'élève (p. ex., portfolio, arbre ou livre de compétences) plutôt que la tâche, la note ou la satisfaction de l'enseignant / des parents ;
- 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 » ; développer une culture de classe où l'erreur n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque, mais une phase du processus d'apprentissage qu'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.
- 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 et authentique** : par exemple, admettre ses erreurs ou son ignorance, expliquer sincèrement le pourquoi d'une demande ou d'une action.
- **Prêter attention 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 sur le plan attentionnel, réduire la durée d'une activité ou la quantité d'un exercice).

5.2 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 lors de l'utilisation de certains matériels (ciseaux, poinçon en fonction de l'âge des enfants, à fortiori dans des travaux collectifs).

5.3 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 / de la 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 notes ; utilisation de classeurs et chemises ; etc.
- **Gestion du temps** : fixer une limite 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 »). Pour tous les points mentionnés au préalable, utiliser le plus souvent possible des supports visuels (dessin, schéma, image, etc.) afin d'aider les élèves à s'organiser et visualiser les différentes étapes / tâches.

5.4 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 le corps enseignant dissocie ce qu'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 ; se déplacer dans la salle de classe pour être plus proche des élèves. Lorsqu'un élève en particulier est inattentif : se rapprocher de lui ; utiliser un signe convenu pour l'aider à se refocaliser ou poser la main sur son épaule.
- **Nommer les élèves** interrogés ou à qui l'on s'adresse par leur prénom.
- **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 reformuler la consigne ou l'explication aux élèves.
- **Intensifier et varier les stimulus** : changer le ton et l'intensité de la voix ; utiliser des couleurs ou des formats différents (p. ex., format numérique) ; diversifier les canaux sensoriels (visuel, auditif et kinesthésique) et ne pas en privilégier un en particulier (voir les trois points suivants).
- **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., yeux = 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 et/ou 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 mots, de lignes, de paragraphes ou de pages attendues pour la réponse.

5.5 Motivation et apprentissages

- Donner des **feedbacks** réguliers et précis.
- **Encourager et féliciter** les élèves, notamment lorsqu'ils réussissent un exercice, mais aussi lorsqu'ils font preuve de persévérance, fournissent des efforts et travaillent en autonomie.
- **Intérêt** : proposer plusieurs thématiques pour répondre aux intérêts de tous, ou choisir des thèmes qui intéressent le plus grand nombre (p. ex., le football pour apprendre la géographie).
- **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.
- **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'ils peuvent réutiliser et dans quelles situations.

- **Rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qu'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 euristiques (*mind mapping*), 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).
- **Autoévaluation** : apprendre aux élèves : a) à repérer et à nommer pour chaque activité scolaire ce qu'ils ont appris (p. ex., à la fin du cours, demander « Qui peut me dire ce que nous avons appris aujourd'hui ? », « Pour quoi 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.).
- Varier les situations d'apprentissage concernant les aspects suivants :
 - (1) **lieux** : en classe (p. ex., à sa place, dans un coin dévolu à une activité), en sortie (p. ex., forêt), etc. ;
 - (2) laisser choisir les **ressources matérielles** (p. ex., feuille, écran, tableau ; histoire ou exercice en format papier (lecture) ou audio (écoute) ;
 - (3) travail individuel, par deux ou en groupe, face à l'enseignante ou à l'enseignant, etc. ;
 - (4) varier les modalités d'apprentissage et d'évaluation ;
 - (5) **abstraction** : explications avec exemples à l'appui, exercices de logique, utilisation de symboles ;
 - (6) apprentissages pratiques et démonstrations ;
 - (7) 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.) ;
 - (8) 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) ;
 - (9) **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 ;
 - (10) **utiliser graduellement les guidances verbale, visuelle, gestuelle, imitative ou physique** : rappel verbal de ce qui est attendu (demander si la consigne a bien été lue, attirer l'attention sur un point spécifique) ; utiliser des supports visuels pour accompagner la démarche (pictogrammes, images, schéma, démarche, etc.) ; pointer ou montrer d'un geste un support ou un objet utile à la réalisation de la tâche cognitive ou du comportement attendu ; montrer l'exemple par imitation (concrètement comment faire p. ex., avec une vidéo ou en utilisant un visualiseur) ; accompagner physiquement le geste à accomplir avec l'élève (tenir sa main et accompagner son geste).

- **Varié les 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.).
- Utilisation d'**outils et de matériel** facilitant les apprentissages : cache pour la lecture ; outils aimantés ; ciseaux adaptés ; bouliers ; outils scribes variés ; etc.

5.6 Supports visuels et écrits

Les technologies de l'information et de la communication offrent de nombreuses possibilités (voir page 22).

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 combinaisons de couleurs peu contrastées.
- **Caractères :** choisir des polices simples (p. ex., *verdana*, *arial*) et éviter les caractères trop compliqués ; choisir une taille 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.).

Supports 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

5.7 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.
- **Informé 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.
- Privilégier le **renforcement positif** plutôt que les sanctions.
- Lorsque les élèves ont des comportements inadéquats, leur proposer des alternatives de comportement plus acceptables.
- 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 trainer tes affaires sur ton bureau »).

- **Encourager les élèves à collaborer** avec les autres (p. ex., prendre en compte la parole et l'avis des autres).
- Prêter attention 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 ne comprennent pas et à demander 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 **reconnaitre 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.

5.8 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 dont 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 (wifi) 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 enseignantes et enseignants devraient pouvoir recourir à diverses technologies. Celles choisies devraient être compatibles avec l'idée de différenciation pédagogique et de conception universelle de l'apprentissage. 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 audios ;
- 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.

6 Références bibliographiques

- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., pp. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec, 111-132.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(5), 216-227.
- Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. In G. Plegrims, T. Assude & J.-M. Perez (Eds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 21-39). EDITION SZH/CSPS.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Les Éditions de la Chenelière.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021). *Quelle est la différence entre la libération des notes dans une branche et la compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-5
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003*. <https://www.ciip.ch/File-Download/Get/148>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2021). *Plan d'études romand*. <https://www.plandetudes.ch>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007a). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007b). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. http://edudoc.ch/record/25918/files/Terminologie_f.pdf
- constitution fédérale de la Confédération suisse* (Cst.) ; RO 1999 2556. 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 ?* 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*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée* (1^{re} éd.). de Boeck.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique ? *Vivre le primaire*, 29(1), 35-37.
- Lienhard-Tuggener, P. (2014). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich: Kommentierte Folien* [PDF en fichier zip]. www.peterlienhart.ch/download/orientierungsrahmen_nta.zip

Lienhard-Tuggener, P. (2015). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich* [Vidéo en ligne]. www.youtube.com/watch?v=UUomYRD8oGk&feature=youtu.be

Loi fédérale sur la protection des données (LPD) ; 2003 1945. 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. www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2003/4487.pdf

Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2021). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. EDITIONS SZH/CSPS.

Mizrahi, C. (2017). L'égalité des personnes handicapées dans le domaine de la formation. In F. Bellanger & T. Tanquerel (Éds.), *L'égalité des personnes handicapées : principes et concrétisation* (pp. 181-234). Schulthess Éditions Romandes.

Mizrahi, C., & Bolkensteyn, A. (2020). Compensation des désavantages : questions et aspects juridiques. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 7-13.

Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD) ; RO 1993 1962. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/201210160000/235.11.pdf

Organisation des Nations Unies (ONU). (2006, 13 décembre). *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (RS 0.109, état le 24 août 2020). <https://fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2014/245>

Paccaud, A. (2017). *Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire : entre adaptations nécessaires et accès au curriculum* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Rero. <http://doc.rero.ch/record/305003/files/PaccaudA.pdf>

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf?sequence=2

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. www.csp.ch/bausteine.net/f/50966/Pare_Prudhomme_140231.pdf?fd=3

Paré, M., & Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire - Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., pp. 287-305). Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel UQUAM. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>

Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, (17), 12-13. www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf

Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L., & Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, (174), 76-78. www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73646ac.pdf

Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : Quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (pp. 203-224). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (1), 71-90. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902>

Rousseau, N., & Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd., pp. 7-46). Presses de l'Université du Québec.

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. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm

Thomazet, S. (2013). *Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ? La scolarisation des élèves en situation de handicap : un enjeu pour leur citoyenneté*. UNALG. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01122859>

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2004). Sharing Responsibility for Differentiating Instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-189. <http://doi.org/10.1080/02783190409554268>

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). Livres en ligne du CRIRES.

Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : Principes, applications et approches connexes – Revue de littérature*. www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Recension_CUA_CRISPESH_2014.pdf