

Léna Bergeron, Nadia Rousseau et Lise-Anne St-Vincent

Défis et enjeux liés à l'utilisation des technologies d'aide en contexte scolaire

Résumé

Cet article, issu d'une recherche-action-formation, met en évidence les défis entourant la mise en œuvre des technologies d'aide dans une école secondaire québécoise. Les craintes, les irritants et les dilemmes liés à leur utilisation ainsi que les modifications des pratiques pédagogiques existantes sont abordés. L'expérience montre que les membres de l'équipe-école sont constamment à la recherche d'un équilibre entre ce qu'ils et elles pensent être bénéfique aux élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage et ce que les technologies exigent comme ajustements.

Zusammenfassung

Dieser Artikel, der auf einer Forschung-Aktion-Ausbildung beruht, zeigt die Herausforderungen auf, die mit der Umsetzung von Hilfstechnologien an einer Sekundarschule in Quebec verbunden sind. Thematisiert werden die Befürchtungen, Irritationen und Dilemmata sowie die Änderungen bei den bestehenden pädagogischen Ansätzen, die sich im Zusammenhang mit der Verwendung solcher Technologien ergeben. Die Erfahrung zeigt, dass die Teammitglieder stets auf der Suche nach einem Gleichgewicht zwischen dem, was sie für die Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten oder Lernstörungen gut finden, und den Anpassungen sind, welche die Technologien erfordern.

Introduction

C'est en s'appuyant sur la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) et la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) que la *Direction de la sanction des études* (MELS, 2011) déclare qu'il peut être nécessaire d'apporter des adaptations pour certains élèves ayant des besoins particuliers afin qu'ils puissent démontrer leurs apprentissages. Ces adaptations peuvent prendre différentes formes, dont le recours à la technologie d'aide (Td'A)¹. Elles représentent des réponses pédagogiques adap-

tatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe (Benoit & Sagot, 2008). Les Td'A peuvent soutenir les élèves en situation d'apprentissage comme en situation d'évaluation. À ce titre, certaines technologies d'aide sont acceptées en situation d'évaluation et sont légiférées par la *Direction de la sanction des études*. Auparavant appuyé sur un diagnostic de trouble d'apprentissage ou autre, le choix d'offrir ces mesures peut dorénavant se baser sur le besoin manifeste des jeunes lorsqu'un « lien entre la mesure et le besoin particulier de l'élève, reconnu par le personnel scolaire, [est] établi dans un plan d'intervention » (MELS, 2011, p. 132). Dans un tel contexte, une proportion grandissante d'élèves peuvent avoir accès aux Td'A, plus spécifiquement aux diverses fonctions d'aide qu'ils fournissent, ce qui n'est pas sans nécessiter l'ajustement des milieux scolaires. Ces derniers sont tenus de donner

¹ L'expression technologie d'aide signifie toute chose, appareil, produit ou système acheté commercialement, modifié ou fait sur mesure, qui peut servir à aider directement, à maintenir ou à améliorer les capacités fonctionnelles d'une personne ayant des troubles d'apprentissage (*Individuals with Disabilities Education Act* (2004, paragraphe 1401, article 33). Internet: <http://idea.ed.gov> [Consulté le 25 octobre 2012].

rapidement accès à ces outils dans leur école et ont avantage à se doter de démarches rigoureuses pour encadrer ces dispositifs. De plus, des répercussions considérables sont à prévoir dans les pratiques pédagogiques existantes, tant dans le travail enseignant que dans le travail orthopédagogique. C'est dans ce contexte qu'une école secondaire québécoise s'est engagée

Une proportion grandissante d'élèves peuvent avoir accès aux Td'A, plus spécifiquement aux diverses fonctions d'aide qu'ils fournissent, ce qui n'est pas sans nécessiter l'ajustement des milieux scolaires.

dans une démarche de mise en œuvre des Td'A à travers un processus de recherche-action-formation². Diverses craintes, irritants et dilemmes ont émergé progressivement au cours de cette démarche qui aura duré deux ans. La mise en lumière de ces défis à travers les propos des membres de l'équipe-école permet de mieux comprendre le processus de mise en place des Td'A dans cette école.

² Selon Guay et Prud'homme (2011), la recherche-action-formation prévoit la mise en œuvre d'une méthodologie rigoureuse guidant et éclairant l'action tout en permettant d'en évaluer les effets (pôle recherche). Elle soutient le recours à des gestes concrets pour intervenir sur une situation jugée insatisfaisante (pôle action) et par la réflexion et les délibérations, elle se conçoit aussi comme un processus de développement professionnel soumis à l'analyse (pôle formation). Ainsi, sur une période de deux ans, les chercheurs et chercheuses auront soutenu les praticien-ne-s dans l'appropriation et la mise en œuvre des technologies d'aide par une série d'activités de formation, de réflexion et d'expérimentation jumelées à la saisie de données qualitatives (questionnaire en début et en fin de projet, enregistrement audio de l'ensemble des rencontres) et à l'analyse inductive des données.

L'émergence de craintes

Les propos des membres de l'équipe-école traduisent plusieurs craintes relatives au rôle de l'enseignant-e ou de l'orthopédagogue, et ce, dans un contexte où le temps d'investissement nécessaire à la mise en place des Td'A semble constituer un enjeu majeur. Ainsi, trois types de craintes retiennent l'attention (Figure 1).

1^e crainte : des compétences informatiques insuffisantes

Plusieurs participant-e-s se questionnent sur leurs compétences informatiques permettant d'assurer un suivi aux élèves utilisateurs et utilisatrices des Td'A. Ils disent « ne pas se sentir à l'aise » ni « habiles », être « insécures » et « inquiet-e-s » et considèrent parfois qu'il s'agit d'un ajout à leurs responsabilités et une complexité qui accroît les défis associés à l'entrée dans la profession enseignante : « Où c'est écrit qu'il fallait que je devienne pro des technos pour devenir enseignante? ». Ce faible sentiment de compétence informatique fait émerger des craintes quant à l'accompagnement des

Ce faible sentiment de compétence informatique fait émerger des craintes quant à l'accompagnement des élèves dans l'utilisation d'outils informatiques, dont les Td'A.

élèves dans l'utilisation d'outils informatiques, dont les Td'A. C'est en réponse à ces craintes que les participant-e-s décident de miser sur la formation de tous les enseignant-e-s qui gravitent dans l'école, des parents et des élèves, un élément déterminant pour une mise en œuvre efficace des Td'A.

2^e crainte : la légitimité des Td'A

D'autres craintes sont relatives à la légitimité même de l'utilisation des fonctions d'aide. En ce sens, l'importance du respect des règles prescrites par la *Direction de la sanc-*

Les participant-e-s se demandent s'ils et elles permettent une trop grande utilisation des Td'A, et ce, pour un trop grand nombre d'élèves.

tion des études est mise en évidence chez les participant-e-s, doublé de la nécessité d'en faire une bonne interprétation. Pour certain-e-s, les règles en situation d'apprentissage ou d'évaluation doivent se calquer sur les règles d'évaluations ministérielles : « L'élève, il faut qu'on l'outille avec des outils qu'il va pouvoir utiliser au secondaire V³. Sinon, on n'est pas aidant de faire ça ». Malgré cette attention aux normes des hautes instances décisionnelles, la crainte d'offrir une aide « qu'on n'est pas supposé offrir » persiste. Fréquemment en cours de processus, les participant-e-s se demandent s'ils et elles permettent une trop grande utilisation des Td'A, et ce, pour un trop grand nombre d'élèves. Les participant-e-s mentionnent avoir peur d'abuser de la Td'A, notamment lorsque peu de rééducation ou d'entraînement a été réalisé. Il s'agit d'ailleurs d'un constat important du processus de mise en œuvre : la Td'A ne doit pas être la première option à considérer lorsque les élèves manifestent des besoins, et l'utilisation de l'ensemble des fonctions d'aide inhérente à la

Td'A n'est pas toujours nécessaire : « Sans nécessairement octroyer à l'élève dyslexique tout le package deal qui vient avec, [on a choisi] d'y aller à partir de ses besoins. Qu'est-ce qui lui permet de réussir? C'est ça qu'on veut ». Ainsi, une démarche rigoureuse mais surtout graduelle a été instaurée de manière à mieux juger de la nécessité d'utiliser certaines fonctions d'aide et ainsi s'assurer de répondre aux besoins réels des élèves.

3^e crainte : la valeur des évaluations

Les enseignant-e-s affirment avoir du mal à se situer par rapport aux évaluations dans lesquelles les élèves ont de meilleurs résultats lorsqu'elles sont réalisées à l'aide des Td'A : « il y avait un 20 % de différence avec

Une inquiétude récurrente concerne également l'invalidation des activités d'évaluations réalisées par les jeunes utilisateurs et utilisatrices des Td'A.

la technologie. Des fois, tu as des grandes différences, surtout chez les élèves dyslexiques ». Une inquiétude récurrente concerne également *l'invalidation* des activités d'évaluations réalisées par les jeunes utilisateurs et utilisatrices des Td'A. Par exemple, les participant-e-s craignent de laisser leurs élèves travailler au laboratoire de Td'A⁴ lorsqu'il n'y a pas d'adultes présent-e-s, de peur que les élèves s'échangent des réponses. Dans le même ordre d'idées, l'emploi d'un ordinateur amène à craindre que les jeunes puissent tricher ou se référer à des documents d'aide interdits, qu'ils uti-

³ Les élèves de 5^e secondaire sont âgés de 16 à 17 ans.

⁴ Le laboratoire désigne un endroit physique de l'école où se trouvent 15 postes d'ordinateurs, tous équipés de Td'A variées.

lisent des moyens de communication virtuels pour échanger sur l'évaluation, qu'ils fournissent aux autres élèves les questions d'évaluation, ou encore qu'ils apportent les ordinateurs portables à la maison pour re-travailler leurs tâches d'évaluation.

En d'autres mots, les membres de l'équipe-école craignent que l'emploi de l'ordinateur se fasse de manière inadéquate par les élèves, et ce, surtout en situation d'évaluation. Plusieurs solutions de contrôle sont mentionnées sans toutes être utilisées, telles qu'une session de travail réservée à l'école, le recours à différents logiciels de surveillance des écrans et des sites consultés et l'utilisation du laboratoire sous supervision d'un adulte.

Des irritants qui se vivent au quotidien

La mise en œuvre des Td'A a également permis de mettre en évidence certains irritants qui méritent d'être pris en considération. Deux irritants retiennent l'attention (Figure 2).

1^e irritant: du matériel informatique désuet

Un irritant majeur concerne le matériel informatique désuet avec lequel les élèves et les enseignant-e-s doivent composer. Notamment, certains ordinateurs portables

participant-e-s se disent irrité-e-s que le technicien en informatique de l'école ne dispose pas de temps supplémentaire pour répondre à leurs besoins, et ce, même si le nombre d'appareils informatiques a considérablement augmenté dans les dernières années. L'entretien régulier de ces outils s'en trouve atteint, ce qui n'aide pas à s'assurer d'avoir en main du matériel fonctionnel et performant. Il semble donc que l'accès à un équipement informatique actuel et mis à jour constitue un élément déterminant à une mise en œuvre des Td'A. De plus, l'acquisition d'un ordinateur portable personnel pour les élèves utilisant les Td'A serait particulièrement facilitant.

2^e irritant: les défis associés à la construction d'une banque de documents numérisés, la logistique des évaluations et l'utilisation du laboratoire

Des enseignant-e-s se disent irrité-e-s du temps d'investissement initial que leur demande les élèves recourant aux Td'A, et ce, dû aux démarches nécessaires à la construction d'un premier répertoire de documents informatisés. Il semble aussi que la gestion de la logistique des évaluations (préparation et accès aux examens informatisés) et de l'utilisation du laboratoire pose un certain défi. Le laboratoire gagnerait à être supervisé par un-e responsable dûment désigné-e par l'école. Faute d'une telle mesure, l'orthopédagogue se retrouve fréquemment dans une situation où elle doit superviser les élèves qui réalisent leur évaluation au laboratoire plutôt que d'offrir des activités de rééducation aux élèves. D'ailleurs, les participant-e-s considèrent que le service de Td'A repose largement sur les épaules de l'orthopédagogue. Ils semblent sensibles à sa « dévotion » tout en relatant l'ensemble

Il semble donc que l'accès à un équipement informatique actuel et mis à jour constitue un élément déterminant à une mise en œuvre des Td'A.

disponibles sur réservation pour les élèves qui n'ont pas leur propre portable sont peu fonctionnels dû à leur faible niveau de performance. Dans le même ordre d'idées, les

des tâches qu'elle prend en charge. Pour certain-e-s, la solution se trouve peut-être dans une meilleure utilisation des enseignant-e-s-ressources⁵ au laboratoire alors que pour d'autres, une telle option rime avec la perte de cette ressource en classe. Après deux années de mise en œuvre, l'orthopédagogue précise que la situation a évolué et que les enseignant-e-s prennent de plus de plus de responsabilités, ce qui lui

Interpellé-e-s par ces irritants, les participant-e-s considèrent qu'une personne coordonnatrice serait indispensable.

permet d'alléger l'investissement qu'elle consacre aux services entourant les Td'A. Interpellé-e-s par ces irritants, les participant-e-s considèrent qu'une personne coordonnatrice serait indispensable. Celle-ci devrait connaître la situation des élèves et les différentes fonctions des logiciels d'aide, aider à la construction d'un répertoire de documents numériques et être en mesure de régler certains problèmes informatiques.

En effet, à travers l'expérience des ces deux irritants, les participant-e-s en viennent à considérer beaucoup plus positivement l'utilisation des ordinateurs en salle de classe plutôt qu'au laboratoire, un versant plus inclusif du service actuellement offert.

⁵ L'enseignant-e ressource intervient auprès des élèves en difficulté, des enseignant-e-s et des autres intervenant-e-s scolaires. Cette mesure a été mise en place dans les écoles secondaires québécoises en 2006 (*Direction de l'adaptation scolaire et Direction générale des relations de travail*, 2006).

CRAINTE 1 Compétences informatiques suffisantes

- Formation sur les Td'A dispensée à tous les membres de l'équipe-école, les élèves et leurs parents

CRAINTE 2 Légitimité des Td'A

- Respect des règles de la sanction des études
- Développement d'un tableau de gradation des mesures d'aide (non-technologique à technologique)

CRAINTE 3 Valeur des évaluations

- Situations d'évaluation réalisées sous la supervision d'un adulte
- Utilisation de logiciels de surveillance d'écran (à développer)

Figure 1 : craintes et solutions mises en place

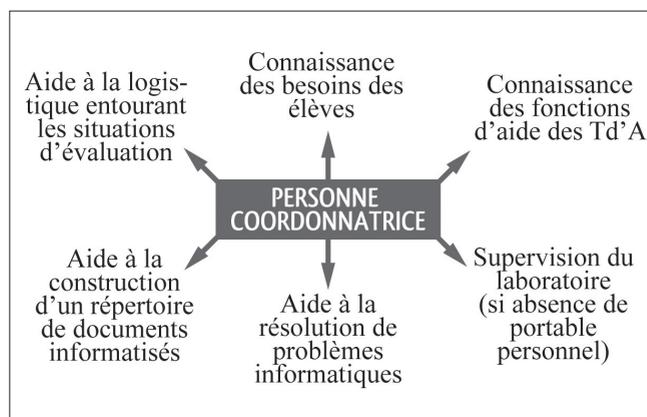


Figure 2 : solution aux irritants : désignation d'une personne coordonnatrice

L'émergence de dilemmes éthiques

Certains dilemmes ont également émergé lors de la mise en œuvre des Td'A, suscitant des questionnements pour lesquels il s'avère difficile d'arriver à une réponse unique. Ceux-ci mettent en jeu des valeurs et des principes professionnels. Par conséquent, les résoudre exige une réflexion, des décisions et des actions qui prennent en compte plusieurs éléments inscrits dans un contexte précis. Trois dilemmes retiennent l'attention.

1^e dilemme : l'équité : maintenir ou ne pas maintenir les mêmes exigences pour tous les élèves ?

Les participant-e-s se questionnent quant à la nature similaire ou différenciée du traitement des élèves. L'utilisation des Td'A, comme toute autre adaptation, entraîne une diversification des tâches, ce qui semble faire émerger un sentiment d'injustice chez certain-e-s participant-e-s : « Pour moi, c'était bien important le format papier [...] Pis elle m'a dit : « Mais pourquoi tu y tiens tant que ça qu'ils écrivent sur le papier ? » Je dis : « Ben aïe ? Égalité des chances. Il faut que tout le monde... [fasse la même chose] ». Certain-e-s expliquent aussi avoir du mal à ajuster leurs attentes devant un-e élève qui utilise un ordinateur pour écrire : « En français, je ne vois pas comment je peux remettre le portable à l'élève, parce que moi, mes exigences sont que l'élève applique la clé de correction avant, au même titre que les autres élèves. Je veux les voir chercher dans le dictionnaire. Je veux les voir pendant qu'ils et elles cherchent. Je veux qu'ils et elles s'interrogent, qu'ils et elles me posent des questions. » Les partici-

Les participant-e-s se trouvent ainsi partagé-e-s entre leurs attentes à l'égard de l'ensemble des élèves et leurs préoccupations à l'égard des besoins des élèves utilisant des Td'A.

pant-e-s se trouvent ainsi partagé-e-s entre leurs attentes à l'égard de l'ensemble des élèves et leurs préoccupations à l'égard des besoins des élèves utilisant des Td'A.

2^e dilemme : les priorités : encourager ou ne pas encourager la mobilisation de ressources moins traditionnelles ?

Les participant-e-s semblent également se questionner sur ce qui est prioritaire, voire essentiel pour les élèves, comme par exemple l'utilisation du papier pour écrire

Alors que certain-e-s participant-e-s soutiennent que les technologies offrent de la facilité, d'autres précisent qu'elles offrent de l'efficacité.

ou l'emploi du dictionnaire « traditionnel » « Ouvrez le dictionnaire. Feuillotez le dictionnaire. [...] C'est tu vraiment si important que ça que le jeune feuillette le dictionnaire ? Moi, je suis en réflexion par rapport à ça. Pis je l'entends encore. C'est important qu'ils cherchent là-dedans ! Pis là, la brique est grosse comme ça. C'est tu vraiment important... C'est le fun, parce qu'on avance là-dedans. On va laisser tomber des affaires à un moment donné pis on va avancer avec le jeune. » Alors que certain-e-s participant-e-s soutiennent que les technologies offrent de la facilité, d'autres précisent qu'elles offrent de l'efficacité. Certain-e-s soulignent l'avantage de l'utilisation du traitement de texte qui permet d'éviter la retranscription (et les erreurs qu'elle peut entraîner), de même que l'avantage d'utiliser les dictionnaires électroniques : « Qu'est-ce qui est important ? Qu'est-ce que je veux qu'ils apprennent ? Les élèves qui cherchent dans un dictionnaire papier ou électronique, ce qu'on veut, c'est qu'ils et elles se débrouillent pour

chercher l'information. On veut qu'ils et elles mettent du temps à se corriger. C'est ça l'objectif! ».

3^e dilemme : la pérennité : se préoccuper ou ne pas se préoccuper de la disponibilité des Td'A dans la suite du cheminement du ou de la jeune pour l'accompagner dans ses apprentissages ?

Les participant-e-s semblent vivre un important questionnement par rapport à l'accès aux Td'A d'un milieu scolaire à l'autre, voire d'un milieu scolaire au monde du travail. Effectivement, les participant-e-s se demandent s'ils ou elles avantagent ou désavantagent les élèves en leur offrant une Td'A, tout en sachant que leur accès dans d'autres milieux (scolaire et travail) sera

Les participant-e-s se demandent s'ils ou elles avantagent ou désavantagent les élèves en leur offrant une Td'A, tout en sachant que leur accès dans d'autres milieux sera peut-être inégal.

peut-être inégal : « Mon inquiétude est toujours face au futur, parce que je trouve qu'on est une école qui y croit beaucoup pis qui est outillée dans les classes, autant le laboratoire. Ma crainte est toujours quand je laisse aller mes élèves par la suite. » Au fil des réflexions, un participant estime que : « si nous, on freine le soutien qu'on apporte aux élèves, parce qu'on pense qu'ils ne l'auront pas après, on freine des élèves. La structure n'a pas le droit de freiner des élèves ». Sans arriver à une réponse claire

Logo école	Nom de l'élève Code permanent
	Voici les adaptations auxquelles j'ai droit pour réussir : Prédicteur de mots Rétroaction vocale Synthèse vocale
Direction	

Figure 3 : fiche d'identification personnalisée des élèves utilisateurs des Td'A

relativement à ces questionnements, les participant-e-s décident de créer des fiches personnalisées et signées par la direction d'école faisant état des besoins de chacune des élèves utilisateurs et utilisatrices des Td'A de manière à les aider à défendre leurs droits au fil des transitions (Figure 3).

Conclusion

Devant les défis qu'entraîne la mise en œuvre des Td'A dans une école secondaire, les membres de l'équipe-école engagés dans le projet de recherche-action-formation se sont constamment retrouvés en recherche d'équilibre. Ainsi, il y avait d'un côté les craintes, irritants et dilemmes, et de l'autre la constatation des nombreux avantages de l'utilisation des Td'A, notamment sur la réussite scolaire, l'autonomie des élèves, la motivation et le goût du dépassement, ainsi que le sentiment de confiance et la fierté (chez les élèves comme chez les enseignant-e-s). Ces apports sur la situation scolaire des élèves utilisateurs des Td'A sont aussi rapportés dans la littérature (Bender, 2008; Bertrand, 2008; Lewis, 2005). À la recherche de cet équilibre, les participant-e-s en viennent à identifier certains facteurs déterminants dans une mise en œuvre efficace des technologies d'aide au secondaire. Ils et elles arrivent par-

fois à mettre en place différents dispositifs et parfois à identifier des alternatives qui seraient gagnantes à explorer. À la fin du processus, les participant-e-s considèrent avoir acquis une certaine assurance profession-

À la recherche de cet équilibre, les participant-e-s en viennent à identifier certains facteurs déterminants dans une mise en œuvre efficace des technologies d'aide au secondaire.

nelle et une capacité accrue d'argumentation : « On est capable d'argumenter maintenant. [...] Tu sais, ça ne me dérange pas de défendre quelque chose quand je suis capable de dire pourquoi je le fais. Ça permet de croire en nous autres puis d'appuyer nos démarches ». Pour Zabala et Carl (2005), une planification concertée et articulée des technologies d'aide est essentielle à l'efficacité de la mise en œuvre des technologies d'aide.

À la lumière de cette recherche-action-formation, force est de constater qu'il s'agit là d'un défi considérable mais combien enrichissant dans lequel se sont plongés les membres de l'équipe-école à travers des réflexions, négociations et décisions menant à une planification concertée et articulée des Td'A au secondaire.

Bibliographie

Bender, W. (2008). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (6^e éd.). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Benoît, H. & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43 (3), 19-26.

Bertrand, T. (2008). Ressources numériques adaptées : l'action du ministère de l'Éducation nationale. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43 (3), 9-18.

Guay, M. -H. & Prudhomme, L. (2011). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.) (pp. 183-212). Saint-Laurent : Éditions du Nouveau pédagogique.

Lewis, R.B. (2005). Classroom technology for students with learning disabilities. In D.K. Edyburn, K. Higgins & R. Boone (Eds.). *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 325-334). Whitefish Bay : Knowledge by Design Inc.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Sanction des études. Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Politique de l'adaptation scolaire et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.

Zabala, J.S. & Carl, D.F. (2005). Quality indicators for assistive technology services in Schools. In D. Edyburn, K. Higgins & R. Boone (Eds.). *Handbook of special education technology research and practice* (pp. 197-208). Whitefish Bay : Knowledge by Design Inc.



Léna Bergeron

Doctorante en éducation, chargée de cours,
assistante de recherche
lena.bergeron@uqtr.ca



Nadia Rousseau

Professeure en sciences de l'éducation
nadia.rousseau@uqtr.ca



Lise-Anne St. Vincent

Professeure en sciences de l'éducation
lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

Chaire de recherche Normand-Maurice,
LISIS
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boulevard des Forges
Trois-Rivières (Québec)
CANADA G9A 5H7

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
4/2012, décembre 2012, 2^e année
ISSN 2235-1205

Editeur

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

Rédaction et production

redaction@cspss.ch
Responsables: Béatrice Kronenberg,
Martin Sassenroth
Coordination: Céline Joss Almassri
Rédaction: Céline Joss Almassri,
Myriam Jost-Hurni, Géraldine Ayer
Layout: Monika Feller

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour mars 2013: 4 janvier 2013
Pour juin 2013: 8 mars 2013

Annonces

annonces@cspss.ch
Délai: le 10 du mois précédent la parution
1/1 page: CHF 660.–
1/2 page: CHF 440.–
1/4 page: CHF 220.–
TVA exclue

Tirage

300 exemplaires

Impression

Ediprim SA, Bienne

Abonnement annuel

Suisse: CHF 35.90 (TVA incluse)
Etranger: EUR 30.00

Numéro isolé

Suisse: CHF 9.20 (TVA incluse)
Etranger: EUR 8.00

Reproduction

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

Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont sous
la responsabilité de leur-s auteur-e-s. Ils ne
reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

Informations

www.cspss-szh.ch/fr
cspss@cspss.ch