



L'approche écologique fonctionnelle dans la politique éducative chilienne. Développement des compétences pour l'inclusion sociale des personnes ayant des besoins élevés en matière de soutien ?

Ivette Norambuena-Sandoval

Université de Playa Ancha, Chili

ivette_norambuena@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7026-4536>

Reçu le 03-11-2024 / Évalué le 20-11-2024 / Accepté le 18-12- 2024

Résumé

Cette recherche vise à analyser les lignes directrices fournies par l'État du Chili par rapport à l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle comme stimulant de l'inclusion sociale dans l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien. La recherche s'appuie sur une analyse documentaire qualitative de la politique éducative chilienne, pour laquelle deux phases sont établies ; une première, de compilation du corpus et une seconde, d'analyse du corpus final de travaux en employant des catégories de l'analyse inductive. Au niveau des résultats pertinents, on constate que, bien que l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle favorise l'inclusion sociale des personnes ayant de grands besoins de soutien dans leur environnement naturel, il existe d'autres stratégies qui permettent à la personne de développer les compétences nécessaires à son inclusion sociale immédiate et à long terme.

Mots-clés : politique éducative, handicap, approche écologique fonctionnelle, grands besoins de soutien, Chili

Enfoque ecológico funcional en la política educativa chilena.

¿Desarrollo de habilidades para la inclusión social de personas con grandes necesidades de apoyo?

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar las orientaciones entregadas por el Estado de Chile para la utilización del enfoque ecológico funcional como potenciador de la inclusión social en la educación de personas con grandes necesidades de apoyo. La investigación se basa en un análisis documental cualitativo de la política educativa chilena, para ello se establecen dos fases; la primera de recopilación del corpus y la segunda de análisis del corpus final de trabajo bajo categorías de análisis inductivas. Como resultados relevantes se encuentra que, si bien el uso del enfoque ecológico funcional propicia la inclusión social de personas con grandes necesidades de apoyo en sus ambientes naturales, existen otras estrategias que le permiten a la persona desarrollar habilidades necesarias para su inclusión social inmediata y a largo plazo.

Palabras clave: política educativa, discapacidad, enfoque ecológico funcional, grandes necesidades de apoyo, Chile

**Functional ecological approach in Chilean educational policy.
Skills development for the social inclusion of people with high support needs?**

Abstract

The objective of this research is to analyze the guidelines given by the Chilean State for the use of the functional ecological approach as an enhancer of social inclusion in the education of people with high support needs (multiple disabilities). The research is based on a qualitative documentary analysis of the Chilean educational policy, for which two phases are established; the first one of corpus compilation and the second one of analysis of the final corpus of work under inductive categories of analysis. As relevant results it is found that, although the use of the functional ecological approach favors the social inclusion of people with high support needs in their natural environments, there are other strategies that allow the person to develop the necessary skills for immediate and long-term social inclusion.

Keywords: educational policy, disability, functional ecological approach, high support needs, Chile

Introduction

La *Déclaration universelle des droits de l'homme* stipule que les êtres humains naissent libres dans des conditions égales, sans faire aucune distinction d'un être humain par rapport à un autre (Nations Unies, 1948 : 1), mais il existe divers groupes pour lesquels ce droit n'a pas été facile à exercer. C'est le cas des personnes handicapées, qui ont dû mener un combat inlassable tout au long de l'histoire pour faire valoir leurs droits. Pour cette raison, et depuis sa reconnaissance en tant que groupe de protection spéciale, une série d'instruments législatifs ont vu le jour pour garantir la pleine jouissance de leurs droits et, avec lui, la protection de leur inclusion sociale.

À partir de la reconnaissance de la condition humaine de ces personnes, la Convention relative aux droits des personnes handicapées est née (2006 : 1). Celle-ci s'efforce de faire respecter leurs droits en faisant preuve de prudence quant au soutien qui peut être nécessaire à cette fin. Cet instrument juridique imprègne les politiques publiques de l'État en matière d'inclusion sociale des personnes handicapées (c'est le cas de la Loi 20.422/2010), garantissant leur accès, leur participation et leur permanence dans les sphères sociales et politiques auxquelles les personnes non handicapées participent fréquemment.

Cette vision du droit à l'égard de groupes de protection spéciale, comme les personnes handicapées, implique des changements paradigmatiques dans la façon dont les personnes handicapées ont été conçues, déplaçant les conceptions basées sur des modèles médicaux centrés sur le déficit inhérent à la personne, vers des modèles de compréhension sociale qui permettent de regarder les barrières qui rendent les contextes handicapants.

Ainsi, du point de vue socio-écologique, l'être humain est compris comme une partie constitutive de l'environnement (Bronfenbrenner, 1986 : 40), de même, Rodríguez *et al.* (2007) indiquent que « le développement individuel doit être compris dans le contexte de l'écosystème, car un individu grandit et s'adapte par l'échange avec son environnement immédiat (la famille) et avec des environnements plus éloignés tels que l'école et la communauté¹ » (p. 182). Dans cette perspective, la compréhension du handicap dépend des contextes dans lesquels la personne se débrouille et des opportunités de développement et d'interaction qui sont offertes ; Comprendre que la personne handicapée n'est pas un agent passif qui ne reçoit que des stimuli de l'environnement, mais a la possibilité d'interagir et d'influencer les environnements.

Selon cette compréhension du handicap, il est entendu que les personnes ayant de grands besoins de soutien sont un groupe de personnes handicapées présentant des caractéristiques particulières. Bien que le concept soit relativement nouveau, il fait référence à des handicaps multiples d'un point de vue social et axé sur les forces. Par conséquent, les grands besoins de soutien se réfèrent aux personnes qui ont besoin de toutes sortes de soutiens, à la fois humain et physique ; la plupart du temps généralisée dans tous les domaines du développement humain et de manière intense ; ce qui explique les personnes ayant un degré élevé de dépendance dans les activités de la vie quotidienne (Plena inclusión, 2016 : 2).

Les caractéristiques particulières des personnes ayant de grands besoins de soutien montrent les défis importants avec lesquels elles doivent vivre

¹ Cita original en castellano: [...]el desarrollo individual debe comprenderse en el contexto del ecosistema, pues un individuo crece y se adapta a través del intercambio con su ambiente inmediato (la familia) y con ambientes más distantes como la escuela y la comunidad.

au quotidien, l'un de ces défis est la possibilité d'opter pour des services éducatifs qui, en raison de leur situation, doivent être spécialisés. C'est ce qu'indiquent les études de (McKenzie *et al.*, 2020 : 5), qui rendent compte de l'amélioration nécessaire que les enseignants doivent avoir pour répondre aux besoins de ces élèves. De même, Donoso (2012 : 46) souligne la nécessité que la réponse éducative pour ces personnes soit réalisée dans des centres éducatifs spécialisés et non dans des espaces de soins pour personnes ayant un seul handicap.

Parmi les spécificités à prendre en compte lors de la planification de supports qui offrent des réponses cohérentes aux besoins de ces élèves ; la littérature internationale met en évidence l'utilisation d'approches curriculaires qui se sont avérées utiles pour le développement des compétences chez ces élèves (Dymond *et al.*, 2018 : 10 ; Kontu, Pirttimaa, 2010 : 4 ; Browder *et coll.*, 2003 : 168). Parmi les approches historiquement utilisées, les approches fonctionnelles et écologiques se distinguent.

L'approche fonctionnelle est reconnue comme l'une des approches curriculaires les plus largement utilisées dans l'histoire de l'éducation pour cette population. Selon Ayres *et al.* (2011 : 6) Cette approche implique l'enseignement de compétences qui permettent le développement autonome de la personne dans ses contextes habituels. L'enseignement des compétences centrées sur la réalisation de l'autonomie est élaboré à partir du « critère de fonctionnement final », ce qui implique la création de programmes basés sur les environnements actuels et futurs dans lesquels la personne se développe, en fournissant un accès communautaire en se concentrant sur les compétences nécessaires pour fonctionner dans la vie quotidienne à partir de l'enseignement organisé en quatre domaines de compétences fonctionnelles : communautaire, récréative, domestique et professionnelle (Brown, Nietupski, Hamre-Nietupski, 1976 ; dans Browder *et coll.*, 2003 : 168).

Selon l'étude d'Alwell et Cobb (2009 : 5), cette approche fonctionnelle se concentre sur l'enseignement communautaire pour parvenir au développement de compétences fonctionnelles en fonction de l'âge chronologique de la personne, parmi les compétences travaillées figurent : l'achat et la gestion de l'argent, les soins personnels, les loisirs, les compétences d'entretien domestique ou domestique, la cuisson et la

préparation des aliments. (Branham, Collins, Schuster, Kleinert, 1999 ; Collins, Hall, Branson, 1997 ; Domaracki, Lyon, 1992 ; Horsfall, Maggs, 1986 ; Llewellyn, McLaughlin, 1986 ; dans Alwell et Cobb, 2009).

Dans le cas de l'approche écologique, la construction d'un programme d'études basé sur cette approche doit poursuivre l'amélioration de la qualité de vie de la personne, à partir de l'enseignement de compétences qui sont « pertinentes pour la vie et les intérêts individuels des élèves et qui, par conséquent, sont significatives et motivantes » (Hunt, McDonnell, 2012 : 141). La mise en place de supports dans le cadre de cette approche implique de comprendre l'élève comme un être situé, où ses besoins dépendront nécessairement des facilitateurs présentés par le contexte, au-delà des espaces éducatifs dans lesquels la personne évolue (Dymond, Orelove, 2010 : 119), en insistant sur le fait que l'élève doit développer un sentiment d'appartenance à son espace de résidence, par conséquent, leur pleine participation dans ce contexte et avec leurs voisins sera favorisée (Hunt et McDonnell, 2012 : 140). Cette approche vise, avant tout, à favoriser un meilleur fonctionnement dans les contextes dans lesquels la personne développe sa vie quotidienne (Ketelaar *et al.* 2001 : 1536).

Au niveau latino-américain, les approches écologiques et fonctionnelles décrites dans les recherches anglo-saxonnes sont travaillées ensemble, donnant ainsi naissance à l'approche écologique fonctionnelle. Selon Power (2005), cette approche est conçue comme « un modèle qui améliore l'apprentissage des élèves ayant des besoins éducatifs multiples, en particulier ceux atteints d'autisme et de surdité » (dans Salas et Muñoz, 2017 : 71) ; C'est ainsi que cette approche cherche à répondre aux besoins de soutien généralisés de ces élèves à partir du développement d'activités dans des contextes naturels, en respectant l'âge chronologique de l'élève, en favorisant la participation active de la famille et de l'élève lui-même dans la prise de décision sur les soutiens à mettre en œuvre (Cormedi, 2001: 14).

1. Méthodologie

Le processus méthodologique de cette recherche est basé sur la technique de l'analyse documentaire qualitative des documents officiels de l'État du Chili qui traitent de l'utilisation de l'approche écologique

fonctionnelle dans l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien, à cet égard Taylor et Bogdan (1987) indiquent que "L'analyse qualitative des documents officiels ouvre de nombreuses nouvelles sources de compréhension. Des matériaux que ceux qui cherchent des « faits objectifs » considèrent comme inutiles, sont précieux pour le chercheur qualitatif précisément en raison de leur nature subjective » (p. 150).

Pour réaliser cette analyse documentaire qualitative, deux étapes sont établies : l'une de conformation du corpus et l'autre d'analyse du corpus.

L'étape de conformation du corpus a été réalisée sur la base de l'objectif de recherche suivant : « Obtenir des informations sur les indications fournies par l'État chilien, pour la mise en œuvre de l'approche écologique fonctionnelle dans l'éducation des élèves ayant de grands besoins de soutien ». De même, les critères de recherche suivants sont établis : Documents officiels qui traitent de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle dans l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien. Les sources d'information prises en compte étaient les suivantes :

Sources primaires : Lois, décrets et résolutions. Ensuite, l'examen des considérants et des vues qui expliquent le contexte des règlements à l'étude, établis dans les mêmes lois et décrets.

Sites officiels : Revue des sites gouvernementaux (ministères, bibliothèque du Congrès national).

Pour enregistrer les documents, des feuilles de calcul *Excel* ont été utilisées, où cinq documents ont été initialement pris en compte ; par la suite, deux d'entre eux ont été rejetés pour ne pas avoir fait référence à la mise en œuvre de l'approche écologique fonctionnelle dans l'éducation de ces élèves. Par conséquent, le corpus final de travaux est composé des documents officiels suivants :

Année de publication	Mec	Nom	Organisme
2013	Guide	Guide d'éducation de transition	Ministère de l'Éducation
2018	Guide	Progressions d'apprentissage en spirale	Ministère de l'Éducation
2019	Guide	Directives spéciales pour les écoles	Ministère de l'Éducation

Tableau 1. Corpus de travail final des documents officiels de l'État du Chili. (Élaboration propre)

L'étape de l'analyse de corpus a envisagé l'établissement d'une catégorie inductive d'analyse Approche écologique fonctionnelle, à l'intérieur de laquelle se trouvent les sous-catégories : Accès au curriculum national et principes éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale.

Catégories d'analyse	Sous-catégories d'analyse
Approche écologique fonctionnelle	Accès au cursus national
	Principes éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale

Tableau 2. Catégories et sous-catégories d'analyse des documents officiels de l'État du Chili.
(Élaboration propre)

2. Résultats / Discussion

Au début de cette section, il est nécessaire de tenir compte du fait que les documents officiels analysés suggèrent l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle principalement dans les écoles spéciales et les cours spéciaux au sein des écoles ordinaires, où l'attention se concentre uniquement sur les élèves handicapés. Toutefois, son utilisation dans l'enseignement ordinaire n'est pas exclue ; Les suggestions font allusion à l'utilisation dans les espaces éducatifs conçus pour les étudiants handicapés.

2.1. Catégorie : Approche écologique fonctionnelle

Aux fins de cette recherche, la catégorie approche écologique fonctionnelle fait référence à l'approche curriculaire utilisée en Amérique latine pour l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien. Cette approche consiste à sonder les caractéristiques individuelles de l'élève, afin de concevoir des supports qui répondent à ses besoins actuels et futurs dans ses contextes naturels et qui sont axés sur le développement des compétences pour l'accession à l'autonomie. Cette catégorie contient deux sous-catégories : l'accès au curriculum national et les principes

éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale.

2.2. Sous-catégorie Accès au programme national

Cette sous-catégorie fait référence à la possibilité pour tous les élèves de participer au programme prescrit proposé par le ministère de l'Éducation du Chili. Cette participation au programme prescrit s'effectue sur la base de stratégies spécifiques en fonction des besoins de chaque élève, tout cela pour que leur éducation ne présente pas un écart important par rapport à celui reçu par un élève non handicapé. À cet égard, le Ministère de l'Éducation indique que :

Les processus d'enseignement et d'apprentissage prennent comme référence les Bases curriculaires de l'enseignement général et, en parallèle, sont conçus par des contextes de participation sociale basés sur l'approche écologique fonctionnelle comme mesure d'enrichissement et de stratégie pour opérationnaliser les objectifs d'apprentissage, qu'il s'agisse de ceux des disciplines ou des objectifs transversaux² (Guide d'éducation pour la Transition, 2013 : 24).

Ainsi, dans le but de promouvoir des pratiques inclusives, le ministère de l'Éducation a guidé à partir de 2000 l'utilisation du programme prescrit pour les élèves handicapés. Cependant, c'est en 2015 que cela se matérialise avec l'instruction claire du décret d'exemption 83/2015, qui souligne également que pour que ces élèves puissent accéder et participer au programme scolaire, les ajustements curriculaires nécessaires doivent être effectués pour chaque élève. Ces ajustements peuvent être effectués en hiérarchisant les objectifs d'apprentissage essentiels pour l'élève sur la base de l'approche écologique fonctionnelle, comme l'indiquent les progressions d'apprentissage en spirale.

En travaillant avec des élèves polyhandicapés, l'approche écologique consiste à considérer dans l'évaluation, la planification et la mise en œuvre

² Cita original en castellano: Los procesos de enseñanza y de aprendizaje tomen como referente las Bases Curriculares de la Educación General y en paralelo a ello, se conciben por contextos de participación social con sustento en el enfoque ecológico funcional como medida de enriquecimiento y estrategia para operacionalizar los Objetivos de Aprendizaje, sean estos los de las asignaturas o los transversales. (Guía Educación para la Transición, 2013: 24).

des soutiens, les caractéristiques des personnes et de leurs contextes et la manière dont elles se rapportent les unes aux autres, afin de générer des propositions d'intervention de nature contextuelle, qui favorisent à la fois l'apprentissage du sujet et de leurs environnements. Afin d'avancer vers la réalisation d'une inclusion effective³ (Spiral Learning Progressions, 2018 : 12).

Un aspect intéressant à sauver de l'orientation de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle du programme prescrit est la prise en compte nécessaire des caractéristiques individuelles de l'élève tout au long du processus éducatif, en mettant l'accent sur le respect du contexte particulier de la personne, car c'est l'espace où la personne sera socialement incluse. C'est ce qu'expriment Hunt et McDonnell (2012 : 140) lorsqu'ils indiquent que l'éducation de cette population devrait viser le développement d'un sentiment d'appartenance et de participation à des activités communautaires avec des voisins handicapés et non handicapés. À ce stade, il faut tenir compte du fait que l'école fréquentée par la personne n'est pas le seul espace de développement, par conséquent, les efforts éducatifs ne doivent pas être axés uniquement sur le développement des compétences sociales dans le contexte de l'école ; car à l'âge adulte, cette personne aura besoin de se sentir incluse dans la communauté où elle réside.

Un autre aspect pertinent qui met en évidence la participation nécessaire de la personne ayant de grands besoins de soutien dans les espaces de socialisation avec des personnes non handicapées, est exposé dans l'état de l'art international (Kurth *et al.*, 2021: 285 ; Foreman *et al.*, 2004: 191) où il est indiqué que la décision selon laquelle l'éducation des personnes ayant de grands besoins de soutien devrait prendre comme référence le programme prescrit est une pratique qui découle de la conception de l'éducation inclusive, qui cherche à faire en sorte que tous les élèves puissent faire partie de l'idéologie de la personne que l'État souhaite former en tant que citoyen.

³ Cita original en castellano: *En el trabajo con estudiantes que presentan discapacidad múltiple, el enfoque ecológico supone considerar en la evaluación, planificación e implementación de apoyos, las características de las personas y de sus contextos y la forma en que estos se relacionan, con el fin de generar propuestas de intervención de carácter contextual, que promuevan tanto el aprendizaje del sujeto como de sus entornos, con el fin de avanzar hacia el logro de una inclusión efectiva. (Progresiones de Aprendizaje en Espiral, 2018:12).*

Bien que cette action permette à la personne handicapée de se sentir partie prenante d'un projet national, les recherches indiquent que les élèves qui fréquentent les écoles ordinaires développent plus de compétences sociales que ceux qui fréquentent les écoles ordinaires (Foreman *et al.*, 2004 : 191), malgré le fait que les écoles spéciales travaillent également avec le programme prescrit.

2.3. Sous-catégorie Principes éducatifs de l'approche écologique fonctionnelle qui favorisent l'inclusion sociale

Il rend compte des aspects intransigeants dont l'enseignant doit être clair lorsqu'il pense l'éducation à partir de l'approche écologique-fonctionnelle. L'un de ces aspects intransigeants est la prise en compte de l'individualité de l'élève, car pour réaliser des plans éducatifs qui permettent de répondre aux besoins de soutien situés, il est nécessaire d'établir un plan de soutien individuel (Arthur-Kelly *et al.*, 2008 : 165), ce plan de soutien doit être réalisé en tenant strictement compte des capacités de la personne et des besoins de soutien actuels et futurs qui émergent des contextes dans lesquels elle est présente. la personne participe.

[...]marqueur qui représente le caractère progressif, dynamique et interactif qui caractérise la trajectoire de vie de chaque élève dans le traçage de faits, d'événements, d'itinéraires ou de parcours, d'activités, d'expériences, de contextes de participation sociale, etc., qui nourrissent et configurent leur histoire de vie en parfait accord avec le groupe humain auquel ils appartiennent ; leur culture, les particularités de l'environnement et les temps socialement délimités de leur propre existence⁴ (sur la transition vers la vie adulte) (Guide Éducation pour la Transition, 2013: 19).

Comme il est possible de l'observer, dans la logique de l'approche écologique fonctionnelle, l'objectif du travail éducatif est de réaliser une éducation située dans la réalité socio-écologique de la personne, qui

⁴ Cita original en castellano: [...]marcador que representa el carácter progresivo, dinámico e interactivo que caracteriza la trayectoria vital de cada estudiante en el trazado de hechos, eventos, itinerarios o rutas, actividades, experiencias, contextos de participación social, etc., que van nutriendo y configurando su historia de vida en completa concordancia con el grupo humano al cual pertenece; su cultura, particularidades del ambiente y tiempos socialmente delimitados de su propia existencia. (sobre transición a la vida adulta) (Guía Educación para la Transición, 2013:19).

poursuit le développement de compétences sociales qui permettent à l'étudiant ayant de grands besoins de soutien de participer pleinement aux différentes sphères de la vie humaine (Blanco, 2006 : 7).

De toute évidence, les réalités sociales et culturelles sont absolument individuelles, par conséquent, la nécessité d'individualiser l'éducation de cette population est soutenue. De cette façon, un soutien est fourni qui est directement lié à l'inclusion sociale de la personne dans son espace d'appartenance.

Il prend en compte les environnements naturels et inclusifs dans lesquels l'enfant, l'adolescent ou le jeune se développe (famille, école, socio-communauté et travail) en comprenant que c'est dans chacun d'eux que l'apprentissage le plus pertinent se produira ⁵ (Lignes directrices pour les écoles spéciales qui éduquent des élèves handicapés, polyhandicapés et sourds-aveugles, 2019 : 26 - 27)

Un autre des points nécessaires dans l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle est la prise en compte de la fonctionnalité d'apprentissage, puisque comme l'expliquent Ayres *et al.* (2011 : 11), l'objectif de l'utilisation de cette approche dans l'éducation des personnes handicapées est d'améliorer le fonctionnement indépendant de l'élève dans son environnement actuel et futur. Ceci est basé sur l'enseignement de compétences chronologiquement appropriées (Browder *et al.*, 2003 : 167).

Prendre en compte la pertinence et la fonctionnalité de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que sa projection dans l'avenir⁶ (Mineduc, 2013, dans Progressions de l'apprentissage en spirale, 2018 : 12.

De ce point de vue, le processus éducatif doit tenir compte de la pertinence et de la pertinence, ce qui implique « d'enseigner ce qui est d'importance mondiale » et de « relier les connaissances scolaires aux connaissances locales » (Cabrera, Mendoza, 2022 : 104-105). Ainsi, compte tenu de ces qualités, l'enseignement pour le développement des

⁵ Cita original en castellano: *Considera los ambientes naturales e inclusivos en los que se desenvuelve la niña, niño, adolescente o joven (familiar, escolar, socio-comunitario y laboral) entendiendo que es en cada uno de ellos donde se producirán los aprendizajes más relevantes. (Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera, 2019:26 - 27).*

⁶ Cita original en castellano: *Tomar en cuenta la pertinencia y funcionalidad de la enseñanza y de los aprendizajes, así como su proyección hacia el futuro. (Mineduc, 2013, en Progresiones de Aprendizaje en espiral, 2018:12).*

compétences chez les élèves ayant de grands besoins de soutien doit être réalisé en accord absolu avec la réalité contextuelle dans laquelle la personne interagit, sans perdre de vue les besoins du contexte lui-même. Cela permet à la personne de contribuer à l'environnement en répondant aux besoins du contexte à partir du développement de ses forces individuelles.

Enfin, un autre aspect incontournable de l'approche écologique fonctionnelle associée à l'inclusion sociale est la participation absolument nécessaire de la famille au processus éducatif.

*Cette approche privilégie l'apprentissage dans les contextes naturels de la vie quotidienne, par conséquent, un engagement élevé est requis de la part des familles, pour identifier les apprentissages les plus pertinents et les plus pertinents en fonction de la réalité des enfants⁷ (Jong, Raemaekers eZambone, 2002, dans *Spiral Learning Progressions*, 2018 : 12).*

Dans le processus éducatif de ces élèves, la participation familiale devient un aspect central, car elle fournit des informations qui permettent à l'élève de connaître pleinement, en plus de fournir des informations de base qui permettent de détecter les besoins des contextes dans lesquels l'élève se développe.

La participation de la famille au processus éducatif a été largement étudiée, c'est ainsi qu'il a été déterminé qu'il s'agit du premier noyau social, de sorte que sa participation devient fondamentale lors de la prise de décisions sur les besoins de la personne (Ramos, González, 2017 : 101). À partir de l'approche écologique fonctionnelle, il est établi que la participation de la famille doit être prise en compte tout au long du processus éducatif. Lors de la réalisation des procédures d'évaluation et d'évaluation fonctionnelle, la famille permet aux professionnels de comprendre l'environnement dans lequel l'élève évolue (Vásquez, 2011 : 136). Leur participation à la prise de décision concernant le plan de soutien, en fonction de leurs attentes et de leurs propres besoins familiaux, les rend

⁷ Cita original en castellano: *Este enfoque privilegia el aprendizaje en contextos naturales de la vida diaria, por lo tanto, se requiere un alto compromiso de las familias, para identificar aquellos aprendizajes de mayor relevancia y pertinencia en función de la realidad de las niñas y niños. (Jong, Raemaekers y Zambone, 2002, en *Progresiones de Aprendizaje en Espiral*, 2018:12).*

membre de l'équipe de soutien et les engagent à participer activement en assumant des responsabilités dans la mise en œuvre des soutiens. Par conséquent, le premier espace où les élèves ayant un grand soutien ont besoin de se sentir socialement inclus est dans l'environnement familial, car la famille a une fonction de socialisation innée (Nuñez, 1995 : 234) ; c'est dans cet espace que la famille transmet la culture qui permet à l'élève de gérer des codes communs d'interaction sociale avec l'environnement (Reyes, 2014 : 77).

Conclusion

Des résultats du processus d'analyse, il est possible de tirer les conclusions suivantes.

Actuellement, le ministère de l'Éducation du Chili assure l'inclusion éducative des élèves handicapés principalement à travers deux actions : l'une est l'accès des élèves handicapés aux écoles ordinaires avec l'appui des programmes d'intégration scolaire ; et l'autre est d'assurer l'accès au programme prescrit pour ces élèves sur la base de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle, qui, selon les directives ministérielles, doit être appliquée principalement dans les écoles spéciales et les cours spéciaux des écoles ordinaires. Cette perspective nous permet de réfléchir sur le concept d'inclusion sociale au-delà du partage des espaces communs, puisque l'accès au programme régulier n'implique pas nécessairement l'obligation pour les personnes ayant de grands besoins de soutien de fréquenter les écoles ordinaires. Cet aspect est essentiel dans la réalité chilienne, car, bien qu'il existe des équipes multiprofessionnelles formées pour fournir un soutien spécialisé dans les écoles ordinaires, l'éducation chilienne ordinaire se concentre sur les études, qui est généralement un domaine où ces élèves présentent de nombreux besoins. De plus, en plus de cela, dans la plupart des cas, les ressources humaines et matérielles sont insuffisantes pour répondre aux besoins de soutien de ces élèves ; Par conséquent, la protection de leur droit de recevoir une éducation qui réponde de manière cohérente à leurs besoins est au-dessus de l'inclusion éducative tant attendue dans les espaces communs.

D'autre part, et montrant certaines contradictions avec la réalité chilienne, la recherche internationale révèle un aspect de plus grand intérêt dans la manière dont l'éducation de ces étudiants est conçue ; le fait que lorsque ces élèves partagent des espaces éducatifs avec d'autres élèves non handicapés, leurs compétences sociales s'améliorent considérablement. Cela implique de mettre au défi les équipes professionnelles de déplacer parfois les besoins académiques d'autres qui nécessitent un soutien plus urgent (comme c'est souvent le cas dans le domaine de la communication sociale). Par conséquent, il est probable qu'au-delà de s'assurer que le parcours éducatif de l'élève ayant des besoins élevés de soutien est réalisé à partir du programme prescrit, ce qui s'avère être un coup de pouce pour leur intégration sociale est le partage dans une école ordinaire avec des élèves non handicapés, car cela les met au défi d'améliorer leurs compétences sociales.

Un autre aspect à conclure est que l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle suggérée par le ministère de l'Éducation pour servir ces élèves implique une série de principes éducatifs, dont beaucoup sont associés à la promotion de l'inclusion sociale de ces élèves ; Tel est le cas du principe de fonctionnalité, d'individualité et de participation de la famille au processus éducatif. Ces aspects visent à faire en sorte que l'éducation soit absolument située dans les contextes dans lesquels l'élève se développe et où il développera sa vie future, ce qui garantirait qu'au cours de sa scolarité, il développe des compétences qui lui permettent de vivre dans ses contextes naturels.

À partir de cette étude, il est nécessaire de réfléchir à l'approche écologique fonctionnelle qui permet à la personne ayant de grands besoins de soutien de se préparer tout au long de son parcours scolaire en développant des compétences qui lui permettent d'être socialement incluse. Les plus grands défis résident dans la préparation actuelle que la société doit vivre avec une différence valable. Le processus d'inclusion sociale, au-delà de l'utilisation de l'approche écologique fonctionnelle, n'est donc qu'un désir ou une promesse non tenue.

Bibliographie

- Arthur–Kelly, M., Foreman, P.M Bennett, D., Pascoe, S. (2008). Interaction, inclusión and students with profound and multiple disabilities: towards an agenda for research and practice. *Journal of Research in Special Education Needs*, 8 (3): 161-166. [En ligne]: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00114.x> [consulté le 15 octobre 2024].
- Asamblea General de Naciones Unidas. 2006. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Asamblea General de Naciones Unidas. 1948. *Declaración universal de derechos humanos*. París: ONU.
- Alwell, M., Cobb, B. 2009. Functional Life Skills Curricular Interventions for Youth With Disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), p. 82–93. [En ligne]: [10.1177/0885728809336656](https://doi.org/10.1177/0885728809336656) [consulté le 15 octobre 2024].
- Ayres, K., Lowrey, K., Douglas, K., Sievers, C. 2011. I Can Identify Saturn but I Can't Brush My Teeth: What Happens When the Curricular Focus for Students with Severe Disabilities Shifts. *Educational and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 46, p. 11-21.
- Blanco, R. 2006. “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), p. 1-15.
- Bronfenbrenner U. 1986. *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C., Algozzine, B., Karkoven, M. 2003. A content analysis of the curricular philosophies reflected in states' alternate assessment performance indicators. *Research & Practice for persons with severe disabilities*, 28 (4), p. 165-181. [En ligne]: <https://doi.org/10.2511/rpsd.28.4.165> [consulté le 15 octobre 2024].
- Cabrera, F., Mendoza, R. 2022. ¿Pertinencia cultural o relevancia en la educación intercultural bilingüe? Una exploración de sus significados y tensiones en escuelas indígenas en México. *Revista peruana de investigación educativa*. 17, 101-124. [En ligne]: <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.408> [consulté le 15 octobre 2024].
- Cambridge, MA: Harvard University Press Browder, D., Spooner, F., Ahlgrim-Dezell, L., Flowers, C., Algozzine, B., Karvonen, M. 2003. A Content Analysis of the Curricular Philosophies Reflected in State's Alternate Assessment Performance Indicators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 28, p. 165-181. [En ligne]: [10.2511/rpsd.28.4.1](https://doi.org/10.2511/rpsd.28.4.1) [consulté le 15 octobre 2024].
- Cormedi, M. 2001. *Developing a functional ecological curriculum for a program of children and youth who are deafblind in Brazil*.
- Decreto exento N° 83. 2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Publicado en Diario Oficial 05 de febrero de 2015. Santiago. Ministerio de Educación de Chile.
- Donoso, O. 2012. *Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile*. Santiago: Académica Española
- Dymond, S., Butler, A., Hopkins, S., Patton, K. 2018. “Curriculum and Context: Trends in Interventions With Transition-Age Students With Severe Disabilities”. *The Journal of*

Special Education. 52 (3), p. 152-162. [En ligne]: [10.1177/0022466918768776](https://doi.org/10.1177/0022466918768776) [consulté le 15 octobre 2024].

Dymond, S., Orelove, F. 2010. "What Constitutes Effective Curricula for Students With Severe Disabilities?". *Exceptionality: A special education journal*. 9 (3), 109-122. [En ligne]: [10.1207/S15327035EX0903_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX0903_2) [consulté le 15 octobre 2024].

Foreman, P., Arthur Kelly, M., Pascoe, S., Smyth King, B. 2004. Evaluating the Educational Experiences of Students with Profound and Multiple Disabilities in Inclusive and Segregated Classroom Settings: An Australian Perspective Research & Practice for Persons with Severe Disabilities. 29 (3), p. 183-193.

Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., Iverson, V. S. 1998. Choosing options and accommodations for children (COACH): *A guide to planning inclusive education* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Hunt, P., McDonell, J. 2012. Reconciling an ecological curricular framework focusing on quality of life outcomes with the development instruction of standards-based academic goals. *Research & Practice for persons with disabilities*, 37 (3), p. 139-152. [En ligne]: <https://doi.org/10.2511/02749481280415347> [consulté le 15 octobre 2024].

Ketelaar, M., Vermeer, A., Hart, H., van Petegem-van Beek, E., Helders, PJM. 2001. Effects of a functional therapy program on motor abilities of children with cerebral palsy. *Phys Ther* 81: 1535-1545.

Kontu, E., Pirttimaa, R. 2010. Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*. 38, 175-179. [En ligne]: [10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2009.00571.x) [consulté le 15 octobre 2024].

Kurth, J., Lockman-Turner, E., Burke, K., Ruppert, A. 2021. "Curricular Philosophies Reflected in Individualized Education Program Goals for Students With Complex Support Needs". *Intellectual and Developmental Disabilities*, 59, p. 283-294. [En ligne]: [10.1352/1934-9556-59.4.283](https://doi.org/10.1352/1934-9556-59.4.283) [consulté le 15 octobre 2024].

McKenzie, J. Kelly, J., Moodley, T. y Stofile, S. 2020. Reconceptualising teacher education for teachers of learners with severe to profound disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), p. 205- 220. [En ligne] : <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837266> [consulté le 15 octobre 2024].

Ministerio de Educación. 2010. Orientaciones y criterios curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples y sordoceguera [archivo pdf].

Ministerio de Educación. 2013. *Guía para la educación y la transición: Orientaciones técnico-pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica*. Guía para la transición especial.pdf

Ministerio de Educación. 2018. Progresiones de aprendizaje en espiral: Orientaciones para su implementación. [En ligne]: <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/progresiones-de-aprendizaje-en-espiral-y-orientaciones-para-su-implementacion/> [consulté le 15 octobre 2024].

Ministerio de Educación. 2019. Orientaciones para escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera. División educación general. [En ligne] : https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2019/08/Orientaciones_Especiales.pdf [consulté le 15 octobre 2024].

Núñez Aragón, E. 1995. *¿Qué sucede entre la escuela y la familia?* Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Ley 20.422 2010. *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. [En ligne] : <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2023-01-01&idParte=8869222> [consulté le 15 octobre 2024].

Plena Inclusión. 2016. *Posicionamiento de Plena inclusión sobre personas con discapacidad intelectual o del desarrollo con grandes necesidades de apoyo*.

Ramos, Y., González, M. 2017. “Un acercamiento a la función educativa de la familia”. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), p. 100- 114. [En ligne]: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252017000100009&lng=es&tlng=es [consulté le 15 octobre 2024].

Reyes, N. 2014. “La función cultural familiar y las relaciones generacionales. ¿distanciamiento familiar?”. *Revista Pedagógica Maestro y Sociedad*, 11(3).

Rodríguez, M., Alvarado, A., Moreno, M. 2017. “Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2) p. 181-189.

Salas, M., Muñoz, M. 2017. Enfoque ecológico funcional en una escuela de discapacidades múltiples. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, Vol 56 (2), p. 70-91.

Taylor, S., Bogdan, R. 1987. *introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.

Vásquez, P. 2011. Valoración funcional en niños y niñas con multidiscapacidad o sordoceguera. *Alteridad, Revista de Educación*, 6(2), 2011: 136–144. [En ligne]: <https://doi.org/10.17163/alt.v6n2.2011.05> [consulté le 15 octobre 2024].



© *Synergies Chili*, n° 20, Année 2024.

Revue du GERFLINT

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426944659>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d’auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d’archivage et mentions légales consultables sur le site de l’éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-chili>

