

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

.....
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

.....
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
ENGÉNIERIE ÉDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

.....
UNIVERSITY OF YAOUNDE I
FACULTY OF EDUCATION

.....
POST CORDINATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

.....
DOCTORAL UNIT OF
RESEARCH AND
EDUCATIONAL
ENGINEERING

ANALYSE DES PRATIQUES INCLUSIVES ET SCOLARISATION DES APPRENANTS DEFICIENTS VISUELS

THESE PRESENTEE ET SOUTENUE LE MARDI 16 AVRIL 2024 DANS
L'AMPHITHEATRE 80.3 DE LA FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Par :

NJUIKUI BERNADETTE EMILIENNE

OPTION : Psychologie de l'Éducation



Devant le Jury composé ainsi qu'il suit :

Président	NGUELE ABADA, Pr.	Université de Yaoundé II
Rapporteurs	MAINGARI DAOUDA, Pr	Université de Yaoundé 1
	NKELZOCK KOMTSINDI Valère, Pr.	Université de Douala
Membres	AMANA EVELYNE, MC.	Université de Yaoundé 1
	MAYI MARC BRUNO, Pr.	Université de Yaoundé 1

Avril 2024

ATTENTION

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABBREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
RESUME	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GENERALE ET PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	11
CHAPITRE 1 : NOTION DE HANDICAP	12
CHAPITRE 2 : DEFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET	65
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	154
CHAPITRE 3 : PROTOCOLE	155
CHAPITRE 4 : RESULTATS	175
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS	198
CHAPITRE 6 : SUGGESTIONS : CAHIER DE CHARGE DE L’ENSEIGNANT	254
CONCLUSION	298
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	301
ANNEXES	I
TABLE DES MATIERES	XLII

DEDICACE

A ma famille

REMERCIEMENTS

Ce travail achevé, du moins dans le cadre de ce doctorat, je me dois de remercier toutes les personnes que j'ai croisées au cours de cette étude et qui par un mot, une phrase, un geste m'ont encouragé et m'ont apporté des idées.

Tout particulièrement, je dis « un grand merci » :

- A mon Directeur de Thèse, Pr Daouda Maingari pour ses apports (précieux conseils, orientations et documentations) ;
- Aux enseignants de thèse à l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et en Ingénierie Educative ;
- A toute l'équipe du CJARC et de PROMHANDICAM pour l'accueil et la facilitation d'accès à ces structures ;
- A mon époux Dr Talla Paul dont les contributions multiformes ont facilité l'aboutissement de ce travail ;
- A Mme Boucheu Sorelle épouse Boulleys Sceleh et M. Fotio Alain Hermann, pour leurs précieuses contributions dans l'analyse statistique de ce travail ;
- A Pokem Yannick et Soh Louis-Paul pour la traduction et la relecture de ce travail ;
- Aux grandes familles KAMCHU et NZOKOULEU pour l'aide, le soutien et les encouragements qu'elles n'ont cessé de nous accorder dans ces moments difficiles ;
- A mes camarades doctorants dirigés par le Pr Maingari, je tiens à vous remercier pour vos discussions constructives à l'endroit de ce travail ;
- Aux enfants Talla : Régis, Marvin, Ange-Loïc et Rayan pour leur soutien moral et leurs encouragements ;
- Tous ceux qui de près ou de loin ont collaboré à la réalisation de ce travail.

SIGLES ET ABBREVIATIONS

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire.

BAC : Baccalauréat.

BEP : Besoins Educatifs Particuliers.

BEPC : Brevet d'Etude du Premier Cycle.

CIDE : Convention internationale des droits de l'enfant.

CIF : Classification Internationale du fonctionnement.

CIH : Classification Internationale des Handicaps.

CIM : Classification Internationale des Maladies.

CJARC : Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun.

BUCREP : Bureau Central de Recensement de la Population.

CRDE : Convention Relative aux Droits de l'Enfant.

CRDPH : Convention Internationale Relative aux Droits des Personnes Handicapées.

DMLA : Dégénérescence Maculaire Liée à l'Age.

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi.

DV : Déficiant(s) Visuel(s).

ENS : Ecole Normale Supérieure.

INS : Institut National des Statistiques.

MINAS : Ministère des Affaires Sociales.

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur.

ODD : Objectif du Développement Durable.

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement.

OMS : Organisation Mondiale de la Santé.

ONU : Organisation des Nations Unis.

PEI : Projet Educatif Individuel.

PPH : Processus de Production du Handicap.

PPO : Pédagogie Par Objectif.

PROMHANDICAM : Promotion des handicapés du Cameroun.

RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat.

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance.

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

VIH/SIDA : Virus de l'Immunodéficience Humaine / Syndrome de l'Immunodéficience Acquise.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse des quatre approches (Barral, 2007, d'après Ravaud, 1999).	19
Tableau 2: Classification du handicap visuel selon l'OMS.	32
Tableau 3: Nomenclature des handicaps selon l'OMS.	84
Tableau 4: les principes de la CUA (CAST, 2015)	95
Tableau 5: Comparatif des quatre modèles d'ateliers Caron (2003 :224).	125
Tableau 6: La différenciation des éléments du programme d'études : les contenus, les processus, les productions et les structures. Source : Caron (2003 : 105).	142
Tableau 7: Distribution totale des sujets élèves déficients visuels et enseignants à l'école inclusive de PROMHANDICAM.	160
Tableau 8: Distribution totale des sujets élèves déficients visuels et enseignants à l'école inclusive du CJARC.	161
Tableau 9: Distribution totale des sujets élèves déficients visuels et enseignants dans les deux institutions.	161
Tableau 10: Opérationnalisation de la Variable n° 1.	167
Tableau 11 : Opérationnalisation de la variable n°2.	168
Tableau 12 : Opérationnalisation de la variable n°3.	169
Tableau 13 : Opérationnalisation de la variable n°4.	170
Tableau 14 : Répartition de la variable de l'hypothèse 1 (HR1) selon les outils de collecte de données.	171
Tableau 15 : Répartition de la variable de l'hypothèse 2 (HR2) selon les outils de collecte de données.	172
Tableau 16 : Répartition de la variable de l'hypothèse 3 (HR3) selon les outils de collecte de données.	173
Tableau 17: Répartition de la variable de l'hypothèse 4 (HR4) selon les outils de collecte de données.	174
Tableau 18: Quelques caractéristiques sociaux-démographiques de l'élève DV selon l'école fréquenté par l'élève.	176
Tableau 19: répartition (effectif) des élèves DV selon leurs situations de handicap et l'école fréquentée.	177
Tableau 20: Répartition (effectif) des élèves DV, par école, selon leurs sentiments de leur compréhension au sein de l'école	178

Tableau 21: répartition (effectif) des élèves DV par école, selon leurs opinions sur leurs sentiments d'appartenance à l'école	179
Tableau 22: Principales difficultés rencontrées par les élèves DV au sein des différentes écoles	181
Tableau 23: Eléments liés aux modalités d'accueil des élèves déficients visuels.	183
Tableau 24: Effectif des écoles ou classes selon les outils d'aides technologiques utilisés	184
Tableau 25: Effectif des responsables d'écoles / enseignants selon leur opinion sur l'utilisation du matériel didactique adapté aux élèves en situation de classe	186
Tableau 26: Effectif des responsables d'écoles / enseignants selon leur opinion sur leur utilisation du matériel didactique adapté aux élèves en situation d'évaluation	187
Tableau 27: Effectif des classes selon la prise en compte des aspects objectifs liés à la déficience visuelle par l'enseignant.....	188
Tableau 28: Effectif des classes selon la prise en compte des aspects comportementaux liés à la déficience visuelle par l'enseignant	190
Tableau 29: Effectif des classes selon la prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle par l'enseignant.....	191
Tableau 30: Effectif des enseignants selon le sexe et les différentes stratégies pédagogiques adoptées.....	193
Tableau 31: Répartition (effectif) des enseignants selon le sexe, le diplôme le plus élevé et le renforcement des capacités ou non à l'encadrement des élèves DV	194
Tableau 32: Répartition (effectif) des enseignants selon les autres déterminants de leur qualité de formation en rapport avec l'inclusion des apprenants DV.....	195
Tableau 33: Répartition (effectif) des enseignants selon les difficultés majeures rencontrées dans la pratique d'enseignements des déficients.	196
Tableau 34 : Tableau Synthétique des résultats et de la validation des hypothèses	252

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Modèle du processus de production du handicap (PPH). Source (Fougeyrollas, 2010).....	21
Figure 2 : Carte du Cameroun.....	23
Figure 3: L'éducation dans l'optique de l'inclusion. Source: Unesco: Principes directeurs pour l'inclusion (2009).	68
Figure 4: Schéma de l'éducation intégratrice (Handicap International, Module de formation STUBBS, Where there are few resources, 2008).	72
Figure 5: Schéma simplifié de l'éducation inclusive. Source: Document de politique de Sightsavers (juillet 2011).....	92
Figure 6 : Les trois rouages de la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2010 :11). ..	98
Figure 7 : Les intelligences multiples de HOWARD Gardner.....	143
Figure 8 : Notre méthode d'investigation	157
Figure 9 : Modélisation des stratégies de collecte des données	163

LISTE DES ANNEXES

<i>Annexe 1 : Autorisation de recherche</i>	II
<i>Annexe 2 : Attestation de recherche CJARC</i>	III
<i>Annexe 3 : Attestation de recherche PROMHANDICAM-ASSOCIATION</i>	IV
<i>Annexe 4 : Grille D'observation</i>	V
<i>Annexe 5 : Guide D'entretien (ENSEIGNANT)</i>	VIII
<i>Annexe 6 : Guide D'entretien (ELEVE)</i>	X
<i>Annexe 7 : La machine à écrire Perkins (prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)</i>	XII
<i>Annexe 8: L'emboseuse ou imprimante braille ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC).....</i>	XIII
<i>Annexe 9: La tablette et le poinçon pour l'écriture braille ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC).....</i>	XIV
<i>Annexe 10: La tablette pour débutant : Ecriture braille ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC).....</i>	XV
<i>Annexe 11 : Matériel didactique ; quelques figures géométriques ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC).....</i>	XVI
<i>Annexe 12: Cubarithme ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)</i>	XVII
<i>Annexe 13 : Alphabet Braille</i>	XVIII
<i>Annexe 14 : Description Du Site (Le CJARC)</i>	XIX
<i>Annexe 15 : Description Du Site PROMHANDICAM</i>	XXII
<i>Annexe 16 : LOI N° 83/013 DU 21 JUILLET 1983 RELATIVE A LA PROTECTION DES PERSONNES HANDICAPEES.</i>	XXVI
<i>Annexe 17 : Décret d'application de la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010.....</i>	XXX

RESUME

Notre recherche porte sur le thème : « analyse des pratiques inclusives dans la scolarisation des apprenants déficients visuels ». En effet, les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (Unesco : 2009) mettent l'accent sur la dynamique politique nécessaire à la transformation d'un système éducatif en une organisation vraiment inclusive. Pour ce faire, différents leviers sont identifiés : des programmes d'étude et des méthodes didactiques et pédagogiques souples, un curriculum inclusif, une réorientation de la formation des enseignants. En 2010, sur 3 000 000 de personnes en situation de handicap, la plupart, soit 800 000 étaient des déficients visuels. Ayant vécu longtemps avec les personnes handicapées, spécifiquement ceux déficients visuels, en famille comme durant nos vingt-six années de carrière en tant qu'enseignante, nous avons été touchée par leurs difficultés multiformes.

Raison pour laquelle, le présent travail pose le problème de la prise en charge des déficients visuels en éducation inclusive par les enseignants et, consiste à suggérer des pratiques pédagogiques ainsi qu'un cahier de charge de l'enseignant à partir des nouveaux besoins d'intégration des apprenants déficients visuels dans ce contexte.

Ayant opté pour une recherche exploratoire, nous avons porté notre choix sur deux écoles inclusives de la ville de Yaoundé au Cameroun à savoir :

- L'Ecole Primaire Bilingue Intégrée Louis Braille au CJARC ;
- L'école inclusive de PROMHANDICAM.

Nos informations ont été collectées grâce à une grille d'observation complétée par un guide d'entretien adressé aux élèves et aux enseignants. Comme méthode d'analyse des données, nous avons utilisé l'analyse de contenu. Après analyse et interprétation de ces données, nous avons constaté que toutes nos hypothèses ont été confirmées :

- HR1 : Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels sont insuffisantes.
- HR2 : Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants dans ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants déficients visuels.
- HR3 : En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasage avec le profil de l'apprenant déficient visuel.
- HR4 : La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels est insuffisante.

Ce qui nous a permis à la fin de notre travail de suggérer quelques pratiques pédagogiques inclusives et de proposer un cahier de charge de l'enseignant. Ils sont axés sur l'accueil des déficients visuels, l'adaptation matérielle et pédagogique et sur la formation des enseignants.

ABSTRACT

This thesis examines how inclusive classroom practices are applied to visually impaired learners in Cameroon. The guidelines for inclusion in education (UNESCO, 2009) emphasise the political effort needed to transform an educational system into a truly inclusive organisation. This can't be done without identifying a number of levers such as a flexible curriculum and teaching methods, an inclusive curriculum and a reorientation of teacher training in 2010, out of 3 000 000 students with disabilities, the majority - that is, 800 000 - were visually impaired. For having spent a long time with people with disabilities, specifically the visually impaired, both as family members and learners during my 26 - years career as a teacher, I have become very familiar and sensitive to their huge challenges. This work therefore raises the issue of how teachers deal with visually impaired learners in an inclusive education setting. It aims at suggesting pedagogical practices as well as a teacher's book of specifications based on new integration needs of visually impaired learners.

This study is exploratory and is based on two inclusive schools in the city of Yaoundé, namely:

- Integrated Bilingual Primary School Louis Braille of CJARC
- The PROMHANDICAM's inclusive school

Data collection was done using an observation grid supplemented by an interview guide for students and teachers. Data was analysed using content analysis research method. After analysing and interpreting the data, all research hypotheses were confirmed, as can be seen below:

- RH1: Facilities for accommodating visually impaired learners are insufficient.
- RH2: The accommodation measures implemented by teachers in these inclusive institutions are inadequate for the effective inclusion of visually impaired learners.
- RH3: In the classroom, teachers resort to practices that are out of step with the profile of the visually impaired learner.
- RH4: The quality of the training received by teachers in inclusive education institutions pertaining to the inclusion of visually impaired learners is insufficient.

Based on these findings, some inclusive teaching practice were suggested and a teacher's mission statement was proposed. These suggestions focus on the reception of visually impaired learners, material and pedagogical adaptation and teacher training.

Keywords: Inclusive education, inclusive practices, disability, visual impairment.

INTRODUCTION GENERALE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1- Origine et motivation de la recherche.

Ayant vécu longtemps avec en général autour de nous des personnes handicapées et spécifiquement les élèves handicapés de la vue dans le cadre de notre profession d'enseignante, nous avons été touchée par leurs difficultés multiformes :

- La solitude de ces personnes suite à des bouleversements ou difficultés survenues dans leur vie (repli sur soi, dépression, dénutrition et autres troubles de comportement).
- Leurs difficultés dans leur scolarisation (marginalisation, vulnérabilité, limitation d'activité, restriction de participation).

La situation des personnes en situation de déficience visuelle a le plus retenu notre attention. En tant qu'enseignante, nous étions limitée dans la planification de l'enseignement qui prévoit les moyens et les ressources pédagogiques ciblés pour répondre aux besoins spécifiques de ce type d'élèves. C'est ce qui a motivé notre recherche intitulé : « Analyse des pratiques inclusives et scolarisation des apprenants déficients visuels ».

Dans un contexte où la référence à l'inclusion scolaire est de plus en plus courante, cette étude s'intéresse à la situation des apprenants déficients visuels pris en charge dans une classe ordinaire, c'est-à-dire en éducation inclusive. Pour y parvenir, il a paru fondamental de cerner la notion de handicap et d'inclusion scolaire en contexte camerounais. La littérature étant peu abondante dans ce contexte, nous avons appuyé notre propos sur ce que nous avons appris sur cette question en nous basant non seulement sur quelques écrits existants, mais aussi, en nous appuyant sur le travail de terrain à travers l'observation et l'écoute des acteurs dans les établissements ciblés.

2- Détail de la question posée.

L'institution scolaire par ses fonctions et ses missions se singularise par la diversité de sa clientèle. Par diversité, il faut comprendre les apprenants avec ou sans invalidités, entre autre, les minorités ethniques, les groupes linguistiques, les groupes économiquement désavantagés, les enfants orphelins du VIH/SIDA, des guerres et conflits qui au fait, constituent des groupes à risque d'exclusion scolaire.

Cette diversité de la clientèle apprenante interpelle l'éducation inclusive. Le concept d'inclusion scolaire vise à fournir des réponses positives à la diversité et à éliminer ce qui peut contribuer à marginaliser certains élèves en raison du genre, de l'âge, ou d'un handicap (Bourvier, 2012). Elle repose sur un grand besoin grandissant de reconnaître la valeur

humaine chez tout individu et constitue ainsi un enjeu majeur pour la démocratie et la réussite de tous les élèves (Tardif et Presseau, 2000).

En général, la diversité des apprenants nécessite des moyens et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Plus que jamais, l'avènement d'un système éducatif flexible qui prend en compte les besoins spécifiques d'une gamme diverse d'apprenants est souhaité. Le compte rendu de l'UNESCO intitulé *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (2009) et sous-titré « assurer l'accès à l'éducation pour tous » notifie que l'inclusion de tous les élèves est un droit fondamental.

Chez le personnel enseignant, il faut développer les compétences pour composer avec l'inclusion scolaire pour que les besoins de chaque élève ne soient plus noyés dans l'uniformité des pratiques pédagogiques. Ce travail revient sur les difficultés auxquelles est confronté ce type d'apprenants en milieu scolaire et spécifiquement les apprenants déficients visuels. Il s'agit en outre de montrer comment le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité (Armstrong et Barton : 2003). L'école doit s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement pour permettre à tous les élèves d'apprendre. Ainsi, l'enseignant doit faire appel à la créativité pédagogique en envisageant des adaptations particulières en raison d'une déficience, en utilisant le matériel ou des techniques spécifiques. En effet, depuis que l'éducation est devenue un investissement, l'échec scolaire est apparu comme un problème de société. Revenant dans le cadre de la pédagogie par compétence, l'enseignant en contexte d'inclusion est appelé à différencier son enseignement en établissant un contrat didactique pour l'intérêt de chaque apprenant. Dans cette optique, la visée de cette étude est de réduire le problème de l'échec scolaire en procurant un éventail de dispositifs pour soutenir tout enseignant désireux de tenir compte des différences et spécifiquement chez les apprenants déficients visuels.

3- Approche théorique préconisée.

Notre intérêt étant porté sur les pratiques inclusives visant l'intégration des handicapés visuels en milieu scolaire ordinaire, le cadre de référence se fonde obligatoirement sur les théories de l'inclusion, des intelligences multiples, du principe d'éducabilité, et du socioconstructivisme.

Développée par la canadienne Caron (2003), la théorie de l'inclusion soutient que tous les élèves sont amenés à fréquenter la même école dans les groupes hétérogènes au niveau des capacités, des intérêts, de la motivation et des besoins.

Pour sa part, la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983) s'inscrit dans une approche contextualiste où l'intelligence se définit comme une capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis.

Parlant de la théorie du principe d'éducabilité, le courant de l'éducabilité cognitive se réfère essentiellement aux travaux théoriques des chercheurs tels que : Antoine de la Garanderie (1996), Philippe Meirieu (2016), Loarer (1998), etc.

Notre quatrième théorie, le socioconstructivisme, a été développée par Vygotsky (1896-1934). Celle-ci défend un apprentissage à vocation de socialisation des individus (Ivic, 1994). Cet apprentissage est basé sur le principe de l'implication active du sujet dans son apprentissage, la formation à la résolution de problèmes de la vie courante, la coaction-émulation, mais aussi et surtout l'apport constructif de la socioculture qui structure la pensée des individus.

4- Formulation du problème de l'étude, questions, objectifs et hypothèses.

- Formulation du problème.

Le droit à l'éducation est un pilier de l'édifice des droits humains et du développement durable (UNESCO, 1990). Les notions d'éducation inclusive et d'inclusion scolaire ont acquis une légitimité internationale avec la déclaration de l'ONU pour les droits des personnes handicapées de 2006. On peut citer également la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994) qui a formulé des orientations pour passer de l'éducation traditionnelle dite « spéciale » pour des enfants dénommés « déficients » à une éducation dite « inclusive » pour des enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers ». Malgré les textes, règles et engagements nationaux ou internationaux, les données d'observation issues du terrain à propos de la scolarisation des enfants en situation de handicap peuvent dissimuler des formes subtiles de mise à l'écart et de nombreux enfants continuent, à des degrés divers, à faire l'objet de violations de leurs droits dans toutes les parties du monde. Ils sont exposés à de multiples discriminations, à des défauts de soin, des abandons et des maltraitements. C'est ce que nous révèle le premier rapport mondial sur le handicap. Venant combler une carence du système d'information et d'indicateurs sanitaires ou sociaux, ce rapport publié en juin 2011 indique que, sur une population mondiale de 7 milliards, plus d'un milliard est en situation de handicap. Si l'on inclut les membres de leur famille-parents, fratries, conjoints- quotidiennement impliqués, plus d'un tiers des habitants de la planète s'en trouve donc concerné de façon directe ou indirecte. Par ailleurs, en dépit des progrès substantiels ces deux dernières décennies en matière d'accès à l'éducation, le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous* de 2018 (ODD4) publié par l'UNESCO montre qu'à travers le monde, 262 millions d'enfants et de jeunes ne sont pas

scolarisés et que près de 100 millions d'enfants n'achèvent pas le cycle du primaire. Le même rapport souligne que la non prise en compte des problèmes éducatifs systémiques par certains acteurs, pourrait avoir des effets négatifs graves comme une accentuation des inégalités ou une détérioration des apprentissages.

La majorité de ces enfants non scolarisés concerne des personnes handicapées qui sont exclus du monde de l'éducation pour diverses raisons : « Des formes de violences manifestes ou insidieuses, continuent à régner dans le milieu scolaire et à perturber l'éducation des enfants », (Maingari,2010). L'exclusion peut prendre une forme manifeste quand l'élève n'est pas ou n'est plus scolarisé, mais également des formes insidieuses, lorsque l'élève est entre les murs mais que sa situation pédagogique a un déficit d'«accessibilité pédagogique» (Benoit, 2009).

Selon Nuss (2011 : 97), dans un tel contexte, le bon sens a difficilement sa place lorsqu'il affirme que : « Tout devient source à problème qu'il faut solutionner, formater et encadrer, dès qu'il s'agit de la scolarisation d'un enfant dit handicapé ». Il est évident que sa présence suscite des problèmes et des inquiétudes du fait des présupposés ou des préjugés générés par des peurs ataviques.

Les problèmes peuvent être dus au manque de la régulation des actions. Les résultats de la recherche de Zaretsky (2004) en témoignent et il affirme que les interactions multiples entre les acteurs scolaires sont souvent caractérisées par l'injustice et des rapports de force inégaux nourris par des politiques organisationnelles dysfonctionnelles. En contexte d'éducation inclusive, selon Zay (2012), « Les problèmes viennent du grand nombre de mesures requises pour que le processus d'inclusion réussisse, c'est-à-dire assurer l'accès à l'éducation pour tous ».

Comme mesures, cet auteur évoque les aménagements du milieu physique, l'impact des réformes pédagogiques, l'élaboration des plans d'action adaptés, etc.

En effet, la scolarisation des élèves handicapés dans les classes ordinaires des écoles, collèges et lycées est devenue de plus en plus courante depuis la fin du vingtième siècle. Le Cameroun n'est pas en reste ayant ratifié la plupart des lois et conventions concernant l'éducation inclusive.

Selon le document cadre de Handicap International (2012), dans les pays au sein desquels travaille Handicap International, on constate fréquemment un manque de connaissances et de compétences en matière d'enseignement dans les environnements d'apprentissage formels et informels. Des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage prédominantes sont « à sens unique, c'est-à-dire de l'enseignant à l'apprenant, et le concept de besoins individuels est rarement compris. Beaucoup d'enseignants n'ont eux-mêmes qu'un niveau d'éducation basique, et n'ont jamais été confrontés ni formés à la manière dont ils peuvent s'assurer que chaque enfant suit les leçons et est inclus dans la vie scolaire et communautaire.

Dans le cadre d'une éducation inclusive et des changements préconisés, quelques théories nous ont amené à examiner les apprentissages des apprenants déficients visuels à la lumière du

socioconstructivisme, Vygotsky (1980), de la pédagogie différenciée, Caron (2010), en ce sens que l'enseignant et les élèves doivent construire des buts partagés.

Sur le terrain, l'apprenant déficient visuel est mal accueilli (l'espace école n'est pas sécuritaire pour lui, aussi bien sur le plan physique qu'émotionnel ; ce milieu n'est ni participatif, ni inclusif et respectueux de tous les élèves), les enseignants se trouvent confrontés à un manque de compétences pour la gestion des élèves à besoins spécifiques (manque de stratégies d'enseignement, de matériel pédagogique ou d'outils technologiques et d'évaluations pertinents, participatifs et correspondant aux besoins de ce type d'apprenant). En plus, ils peinent à intervenir de manière cohérente et constante auprès de ce type de public faute de formation adéquate et de matériel suffisant, ce qui affecte le climat de travail et l'environnement à l'apprentissage. Malgré l'existence d'une législation, au regard de tout ce qui précède, les enfants handicapés restent encore mal accompagnés et mal encadrés sur le plan éducatif dans la mesure où ils sont confrontés à de graves problèmes au cours de leur scolarisation, lesquels nécessitent d'être étudiés pour que les objectifs de l'Education Pour Tous soient atteints. Ce constat général a des conséquences pour les élèves handicapés visuels « lorsqu'une personne, qui n'a enfreint aucune loi, se voit néanmoins exclue de l'école et de la vie communautaire, alors c'est l'ensemble de la société qui devient vulnérable » (Vienneau, 2002 :271). Comme leurs homologues voyants, ils ont droit à une éducation de qualité pour une bonne orientation socioprofessionnelle à laquelle ils doivent participer de manière active. Il est donc nécessaire que des dispositions particulières soient prises pour que ce type d'élève spécifique soit pris en compte dans l'atteinte de cet objectif.

De ce qui précède, un ensemble de constats mérite d'être fait. Tout d'abord il convient de souligner que la prise en charge des personnes handicapées en contexte éducatif d'inclusion constitue un centre d'intérêt important tant du point de vue de la recherche que de celui du cadre légal. A cet effet on constate que la question est posée avec beaucoup d'acuité tant dans la sphère scientifique internationale que nationale camerounaise. Parallèlement il existe désormais un cadre législatif très important qui engage les états et les communautés sur la question. L'on pourrait donc comprendre pourquoi de plus en plus de personnes handicapées se retrouvent dans les salles de classe ordinaires. Cependant, les avancées ainsi soulignées tendent à occulter bien de problèmes qui persistent. L'on pourrait noter à titre d'exemple le cas de l'aménagement du cadre physique d'apprentissage. Celui-ci demeure très faiblement inclusif, montrant des défaillances de l'état dans l'accomplissement de ses engagements au plan international.

L'on pourrait également s'attaquer à la qualité de la formation des formateurs. En effet, la prise de conscience de l'inclusion au Cameroun est relativement récente dans notre contexte local. De ce fait, plusieurs générations d'enseignants qui exercent aux côtés des apprenants handicapés n'ont reçu aucune formation initiale à ce sujet. Aussi pourrait-on observer la carence en formation continue, toute chose qui rend l'application d'une pédagogie inclusive particulièrement difficile. Enfin, il faudrait

noter un conservatisme des pratiques didactiques qui ne s'adaptent guère au nouveau contexte qui désormais admet dans les mêmes situations d'enseignement des apprenants différents.

Ces trois aspects qui s'inspirent donc dans les perspectives de la recherche en éducation inclusive constituent autant de centre d'intérêt qui méritent d'être laminés en vue de prétendre à une réelle inclusion dans notre système éducatif. Aussi choisissons-nous dans le cadre de la présente étude, de nous intéresser à l'adaptation des pratiques pédagogiques et celles didactiques qu'on devrait désormais retrouver dans nos salles de classe. Le traitement de ces aspects sera appliqué principalement aux cas des déficients visuels.

- Questions de recherche.

Comme souligné plus haut, nous voulons dans cette étude, analyser les pratiques inclusives de l'enseignant face aux apprenants déficients visuels et dans une classe ordinaire. Au vue de la visée ci-dessus exprimée, cette étude se construira autour d'une question principale et des questions secondaires de recherche. A titre général, l'on pourrait se poser la question suivante : Quelle analyse peut-on faire des pratiques inclusives dans le cadre de la scolarisation des apprenants déficients visuels ?

Plus précisément, l'on se demande :

- Quelles sont les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels en milieu scolaire ?
- Quelles mesures d'adaptation sont mises en place par les enseignants?
- Quelles sont les pratiques pédagogiques privilégiées par les enseignants face aux élèves déficients visuels en situation de classe ?
- Quelle est la qualité de formation des enseignants en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels?

Dans l'optique de mieux éclairer la compréhension de notre objet, nous allons traduire le présent questionnement en hypothèses. Mais avant, il serait nécessaire d'énoncer les objectifs à atteindre.

- Objectifs.

Suivant le mouvement défini ci-dessus à partir des buts, puis des questions de recherche, notre recherche poursuit un objectif principal qui se décline en objectifs secondaires. Au niveau général, il est question de suggérer des pratiques pédagogiques inclusives dans un cahier de charge de l'enseignant à partir des nouveaux besoins d'intégration des apprenants déficients visuels.

Pour être plus clair, il s'agira :

- De recenser les modalités d'accueil de l'apprenant déficient visuel en milieu scolaire.
- D'apprécier les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants des institutions inclusives.
- D'interroger les pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants face aux élèves déficients visuels en situation de classe.
- D'examiner les éléments de la qualité de formation de ces enseignants en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels.

- **Hypothèses.**

L'hypothèse générale qui sous-tend cette recherche s'énonce comme suit :

Les pratiques pédagogiques inadéquates pourraient compromettre le processus de scolarisation des déficients visuels.

Cette hypothèse générale pourrait être reformulée en hypothèses de recherche.

- HR1 : Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels sont insuffisantes.
- HR2 : Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants dans ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants déficients visuels.
- HR3 : En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasage avec le profil de l'apprenant déficient visuel.
- HR4 : La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels est insuffisante.

5- Approche méthodologique.

En vue de vérifier nos hypothèses, il nous semble utile d'appliquer un devis qualitatif, lequel se déclinera en deux études. La première, de nature documentaire, procèdera de fouille impliquant la recension et la confrontation des documents dans l'optique d'éclairer notre compréhension des paramètres du contexte de scolarisation des déficients visuels. Le second volet, de nature empirique, aura pour but de consolider les données documentaires relatives au profil du public cible. Par l'application des techniques de collecte dont l'interview et l'observation, il s'agira de dresser une carte des caractéristiques des apprenants malvoyants,

leurs défis face à la scolarisation, la nature des pratiques pédagogiques qui leur sont appliquées, puis la qualité de formation des enseignants.

- Intérêt et délimitation de l'étude.

Cette étude s'interroge sur l'éducation des déficients visuels au secondaire en contexte d'inclusion. En effet, le problème du handicap est fondamentalement pédagogique, psychologique, voire même social. Se pencher sur la personne avec handicap permettra de briser les tabous et les résultats apporteront des avancées au niveau pédagogique, psychologique et même didactique.

- L'intérêt pédagogique.

En effet, les descentes sur le terrain montrent que l'élève déficient visuel a beaucoup de problèmes d'orientation spatiale dont il n'a pas une vision globale, il perçoit mal, voire très mal son environnement. Il met beaucoup de temps à prendre des repères. Il fait donc face à des difficultés matérielles, organisationnelles et d'apprentissage ; les lieux ne sont pas matérialisés par des panneaux significatifs, il est confronté aux problèmes d'accueil, de l'absence des infrastructures et d'équipements académiques adaptés et même de l'organisation des examens. En plus de ces difficultés s'ajoutent celles liées à une prise en charge non adéquate de la part des enseignants. Dans les établissements ordinaires, les enseignants manquent trop souvent une préparation et un soutien adéquat pour enseigner ce type d'élèves.

A ce titre, la présente étude qui aborde l'éducation des déficients visuels du primaire en contexte d'inclusion nous informera sur les apports de l'approche inclusive et permettra de :

- Recenser les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels en milieu scolaire.
- Apprécier les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants dans ces institutions inclusives.
- Interroger les pratiques adoptées par les enseignants face aux apprenants déficients visuels en situation de classe.
- Examiner la qualité de formation de ces enseignants en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels.

- Intérêt psychologique.

Cette étude va aider toute la communauté et particulièrement le parent ayant à sa charge un déficient visuel.

En effet, il est largement reconnu qu'un enfant présentant des besoins spécifiques comme tout autre enfant, réussit mieux à l'école avec l'aide de ses parents. En jouant le rôle d'accompagnateur vers son enfant par sa participation même à comprendre les pratiques pédagogiques inclusives, le parent va constituer un renforcement psychologique et moral pour son enfant. C'est ainsi que l'enfant va redoubler d'effort dans ses apprentissages.

- Intérêt scientifique.

L'obligation légale pour les écoles d'accueillir tous les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers requiert une prestation de services de soutien appropriés. Ce travail, sur le plan scientifique pourrait contribuer à la discussion sur l'inclusion et l'éducation inclusive, il peut aider à former les enseignants et les cadres pour transformer les pratiques existantes afin de les préparer à leur nouveau rôle, et permettre ainsi : d'accroître l'apprentissage de tous les élèves en concevant à la fois des produits et des environnements pour les rendre accessibles à tous.

- Délimitation de l'étude.

Notre champ d'action est à la fois thématique, spatial et temporel.

- Sur le plan thématique, notre recherche cadre dans le domaine des sciences sociales et précisément en sciences de l'éducation. C'est une étude de type appliquée puisqu'elle vise la solution d'un problème identifié, soit les pratiques inclusives chez les apprenants déficients visuels.

- Sur le plan spatial, notre recherche se déroule uniquement à Yaoundé et particulièrement dans deux établissements primaires d'éducation inclusive à savoir :

L'école primaire de PROMHANDICAM et l'école primaire inclusif Louis Braille du CJARC parce qu'ils sont des structures d'encadrement des personnes handicapées et accueillent assez de déficients visuels en contexte d'éducation inclusive.

- Sur le plan temporel, notre étude dans ces écoles couvre l'année académique 2020-2021.

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL.

CHAPITRE 1 : NOTION DE HANDICAP

Ce premier chapitre est axé sur le concept de handicap : son évolution, le handicap : état des lieux au Cameroun, l'adolescence et le handicap, le handicap visuel, handicap et éducation et enfin l'Approche Par Compétence et handicap visuel.

1- 1 LE CONCEPT DE HANDICAP : SON EVOLUTION.

Le mot handicap, d'origine anglaise, désignait au départ le *hand in cap*, à savoir des jeux dans lesquels des objets de valeurs différentes étaient disposés dans un chapeau, le hasard élisait le gagnant en dépit de tout autre paramètre. Ce sens dérivé s'est ensuite attaché aux courses hippiques dans lesquelles il s'agissait d'égaliser les chances des concurrents en imposant aux meilleurs de porter un poids plus grand ou de parcourir une distance plus longue. C'est par ce biais sémantique que ce mot a fait son entrée dans la langue française. Par extension, le terme s'appliquera peu à peu à d'autres sports avec l'idée d'égaliser les chances des concurrents, soit en imposant aux meilleurs un désavantage sous forme de poids plus important, de distances plus longues à parcourir, de scores négatif, de moyens moindres, etc, soit en accordant des avantages aux réputés moins forts. Le désavantage, la charge, la tare étant toujours déterminée par un tiers, un arbitre : un handicapé (fin du 19 siècle). Il a également été une métaphore banale pour dire une difficulté, une infériorité, une insuffisance s'agissant d'individus, d'organisations ou même de pays (Chauvière, 2018). Il s'agit d'une entrave, d'une gêne, puis d'une « infériorité momentanée » en parlant d'une collectivité par rapport à une autre (années 1960). Dans le même temps « handicap » a pris la valeur sociale de handicapé. Issu de la notion sportive, il désigne une personne mise en état d'infériorité.

C'est en 1957 que l'on parle pour la première fois de « travailleur handicapé » ; le terme, s'il tend à remplacer celui d'infirme, en élargit aussi le champ. Il est devenu très courant, comptant parmi les euphémismes sociaux masquant des réalités pénibles (malvoyant...). Dans la dernière décennie, la question du handicap est devenue une préoccupation prégnante de notre société. Même si cela tarde à progresser, au cœur du débat se pose la question sur la façon d'envisager le handicap.

Le *Rapport mondial sur le handicap* publié en 2019 par l'organisation Mondiale de la Santé et la Banque Mondiale estime le nombre de personnes handicapées à environ 1,3 milliards de personnes vivant avec un handicap modéré ou sévère (OMS, 2011), soit environ 15,6% de la population mondiale. 80 % vivent en milieu rural et 20 % d'entre elles vivent

avec de grandes difficultés fonctionnelles au quotidien. Ce taux de prévalence varie de 11,8 % dans les pays à revenu élevé à 18 % dans les pays à faible revenu. L'Afrique subsaharienne demeure toutefois l'une des régions du monde les plus touchées. Le rapport montre par ailleurs que ces chiffres sont en augmentation et que les personnes handicapées sont parmi les groupes les plus vulnérables. Malgré les progrès accomplis ces dernières années, les personnes handicapées rencontrent encore de nombreux obstacles quant à leur pleine inclusion et participation dans la communauté, et au sein de la société dans son ensemble. Tel est le message principal du premier *Rapport phare sur le handicap et le développement* UNESCO (2018).

1-1.1 Handicap : évolution sociale.

Selon Crété (2007a : 11), le handicapé est une personne « mise en état d'infériorité ». Dans le langage commun, il n'est pas nécessaire d'avoir une déficience pour être désigné comme handicapé, le sens qui en est donné est plus large. Nous dirons de quelqu'un qui cherche un emploi mais qui n'a pas son permis de conduire et qui ne peut donc se déplacer qu'il a un handicap dans sa recherche d'emploi. Ceci sera d'ailleurs considéré comme tel pour une personne qui réside en milieu rural mais ne le sera pas pour un résidant en milieu urbain. Cela désigne alors bien dans ces cas de figure l'expression d'un désavantage.

Par ailleurs, il existe une norme sociétale. Nous définirons la norme par une référence de comportement, de pensée, d'être, communément admises dans un groupe donné et qui peut donner lieu à une marginalisation (implicite ou explicite) de ceux qui n'y sont pas conformes. La société crée la norme et ceux qui n'y répondent pas peuvent-être stigmatisés. Le handicap désignera alors une incapacité dont sont pourvus des individus qui sont considérés comme hors norme. Ebersold (1997 : 23) précise qu'« appartenant au langage des évidences quotidiennes cette notion a pénétré le vocabulaire de la loi et de l'action administrative donnant par ailleurs une apparence d'unité au domaine de la déficience ». Ces individus pourvus d'une incapacité seront catégorisés comme « handicapés ». Cette catégorisation provient d'un besoin inhérent de l'homme de penser les autres par processus d'identification ou de différenciation. Les individus sont classifiés en fonction d'attributs et caractéristiques qu'on leur affecte. Ainsi dans la dénomination « handicapé », nous retrouvons des individus pourvus d'attributs différents de la majorité des autres individus représentatifs d'une norme. Parmi les attributs qui sont communément adjoints au handicapé, nous retrouvons celui d'incapacité car il est perçu comme pourvu de moins de capacités que l'individu *normal*. Par contre il pourra être doté de sens surdéveloppé ainsi on pensera l'aveugle comme jouant de la

musique car dépourvu de la vue, il aura un goût pour la musique et il aura des facilités grâce à son ouïe. A partir de ces caractéristiques indûment attribuées, nous nous forgeons des représentations erronées. Pour Elias et Scotson (1997), les infirmes sont vus comme des outsiders et sont en perpétuel fragrant délit de non-conformité. Ces personnes sont considérées comme ceux qui s'imposent au groupe avec des particularités et sont des intrus.

Au Cameroun, les personnes en situation de handicap sont, dans certains contextes, considérés comme des personnes pas conformes selon une norme préétablie par la société, ce qui semble justifier les stéréotypes, la discrimination et les préjugés dont ils sont victimes à savoir par exemple qu'ils sont responsables de ce qui leur arrive et donc coupables de ce qu'on leur reproche (pratique de sorcellerie, mysticisme). Il s'agit d'un processus d'exclusion sociale permettant de mettre la personne handicapée en marge de la société. Cette mise à l'écart s'observe aussi bien dans la réalité que sur le plan symbolique et imaginaire car la seule présence de la personne handicapée est perçue comme menaçant l'ordre et la cohésion du groupe et la société, d'où son exclusion et son état de mise en marge.

Pour Olivier (1990), la déficience serait une menace susceptible de freiner l'élan et le développement sociétal. Dans ce sens, il est question de considérer la personne en situation de handicap comme susceptible de favoriser un mauvais rendement de la société et enfreindre ainsi le progrès de celle-ci. C'est un processus qui prolonge l'exclusion et renforce la stigmatisation tout en amplifiant la discrimination.

Ville (1995) avait déjà souligné que le handicap serait le symbole d'une menace qui est toujours existante à l'esprit, car la peur d'être diminué, de ne plus être à la hauteur, a des répercussions sur la compétitivité et les possibilités de pouvoir surmonter le handicap par les personnes qui y sont confrontées.

Selon Goffman (1963 : 11), « la société établit des procédés servant à répartir en catégorie les personnes et les contingents d'attributs qu'elle estime ordinaires et naturels chez les membres de chacune de ces catégories ». De ce fait, de façon inconsciente et automatique, lorsque nous rencontrons une personne, nous lui donnons des attributs nous permettant de la référencer dans une catégorie ou une autre. La différence physique est stigmatisée en ce sens (Goffman parle de monstruosité du corps) qu'elle sort de l'ordinaire, qu'elle dévie de la norme attendue. Nos comportements peuvent alors être influencés par nos représentations face à eux. La différence s'oppose à la norme, pourtant elles sont intrinsèquement liées car l'une n'existerait pas sans l'autre. Les représentations qu'elles génèrent ont pour conséquence

une stigmatisation. Effectivement, à travers la norme, n'instaurons-nous pas un idéal, une illusion de ce qu'il faut être pour vivre heureux ? Qui ne s'est pas dit en croisant une personne handicapée « le pauvre » ou alors « mon dieu quel horreur je ne pourrai vivre sans la vue ».

Cette fausse empathie est en réalité une façon masquée de se ramener soi-même à sa propre normalité et à cette peur de ne pas être conforme à la norme et d'être perçu comme différent.

Nuss (2011) souligne que, pour l'enfant ayant un handicap, au départ son handicap est vécu naturellement. Ce n'est que le regard environnemental qui va rendre ce handicap invivable, stigmatisant et culpabilisant. Ce regard environnemental, ou regard du corps social, a pour conséquence de sur handicaper progressivement et insidieusement l'enfant, le réduisant à son handicap et l'y enfermant durablement. En somme, le corps social handicape bien plus que la maladie ou l'accident. Comment le handicap de l'enfant est-il perçu par ses camarades ? En fait, une fois la phase de curiosité naturelle passée, les camarades d'école, et les enfants en général, intègrent « sans difficulté » la présence du handicap dans leur univers de vie et de jeux. L'adaptation est spontanée et rapide, le plus souvent. Le problème de l'insertion dans le corps social, et en particulier dans le milieu scolaire ordinaire ne réside pas au niveau des enfants, des camarades de classe eux-mêmes. Il réside uniquement au niveau des adultes, dont le regard est comme perverti par des *a priori*, des idées préconçues, des présupposés et des tabous éducatifs, culturels et socioculturels ataviques. Le rapport à la différence se transmet de génération en génération. Il est généralement spontané et sans préjugés chez l'enfant, du moins jusqu'à l'adolescence, environ. Ce n'est que le regard de ses parents et de son environnement social qui va peu à peu transformer son propre regard et faire naître des *a priori*, sources d'angoisses et de rejets, de prise de distance devant tout ce qui sort du cadre de la norme sociale, et dont les handicaps font partie. Ce n'est pas un problème d'avoir un handicap. On peut très bien vivre avec un handicap si la société a une vraie démarche citoyenne et intégrative, c'est-à-dire si elle se met à la portée de chaque personne ayant un handicap. Ce qui implique une authentique démarche de mise en accessibilité des cadres bâtis et de compensation des handicaps. En fait, l'enfant est plus handicapant qu'il n'est handicapé. Car ce qu'il renvoie, c'est l'image d'une imperfection insupportable, d'incapacités rédhibitoires et non de capacités spécifiques. L'enfant n'est pas autrement capable, mais définitivement incapable. Il est l'image d'une faute lorsque son handicap est inné. D'où son interpellation permanente.

1- 1.2 Les modèles interprétatifs du handicap.

Les études présentent deux principaux axes qui caractérisent les conceptions du handicap: l'axe individuel qui comprend le modèle biomédical et le modèle fonctionnel et l'axe social qui englobe le modèle environnemental et le modèle par les droits de l'homme.

1- 1.2.1 Approche médicale du handicap.

Le premier courant des études du handicap s'inscrivant dans la sociologie de la santé adopte une perspective biomédicale (Hahn, 1993). Cette approche identifie les enfants sur la base d'un diagnostic et se focalise sur les déficiences ou maladies (par exemple, la surdité, la c civit , une paralysie cérébrale, etc.). C'est un problème de santé ou une condition médicale de l'individu et qui peut être traité ou qui peut disparaître grâce à une assistance médicale. Le modèle biomédical traditionnel, sur lequel a repos  la médecine, décrivait la maladie comme un enchaînement causal dans lequel une étiologie quelconque (par exemple un agent infectieux) entraînait un phénomène pathologique (maladie, intoxication, etc.) qui lui-même entraînait des manifestations (signes et symptômes). Cette approche appréhende ces phénomènes morbides comme indépendants des individus chez lesquels ils apparaissent. Constit  en modèle théorique, cette approche médicale situe l'origine du handicap dans les déficiences plutôt que dans la société (Thomas, 2004). On peut le qualifier de modèle curatif car il est axé sur la recherche des causes des maladies ( tiologie) qui permet de trouver les clés de leur guérison, la suppression de l'agent pathogène suffisant le plus souvent à faire disparaître les manifestations de la maladie (Ravaud, 1999). C'est cette approche qui a dominé la médecine jusqu'aux lendemains de la deuxième guerre mondiale. Depuis la disparition progressive des maladies infectieuses et l'arrivée au premier plan des maladies chroniques, ce modèle curatif s'est vite avéré insuffisant pour rendre compte des conséquences de celles-ci comme de celles des traumatismes et autres maladies à distance de leur phase aiguë. Parallèlement, l'émergence de la médecine de réadaptation a mis l'accent sur les questions entourant les limitations fonctionnelles, et une discipline médicale s'est donné un objectif différent de la guérison, celui de la réadaptation (Rochat, 2008). Cette terminologie traditionnelle du handicap comprend le handicap comme propre à la personne et reflète l'approche médicale. Les facteurs environnementaux sont ici considérés comme déterminants pour expliquer l'émergence d'un problème ou les facteurs de risque qui pourraient l'aggraver, mais n'expliquant pas le problème en soi. Cette approche a été discréditée comme étant partielle et inutile dans le contexte des droits de l'homme.

Un autre argument contre cette conceptualisation du handicap tient dans le fait qu'elle met l'accent sur des caractéristiques qui seraient fixes et immuables. Il est compréhensible que de telles étiquettes paralysent les enseignants. En effet, les enseignants ont besoin d'informations sur les forces et talents des enfants, mais plus important encore, sur les réelles expériences d'apprentissage et de participation des enfants (Durkin, 2009). Or ce modèle médical rend les enseignants impuissants et démunis au lieu d'encourager leurs actions. Les enseignants, dans ce contexte, se sentent dépendants des spécialistes qui seraient les seuls capables de dispenser un enseignement à ces enfants. Connaître les déficiences existantes des enfants ne facilite en rien la compréhension de leurs aptitudes, capacités, talents et aspirations. Les différences qui peuvent réellement changer les choses dans l'apprentissage restent cachées et sont, par conséquent, souvent incomprises. Les catégories de handicaps ne tiennent pas compte des influences environnementales, y compris les processus sociaux qui ont mené à l'identification d'un enfant appartenant à cette catégorie.

1- 1.2.2 Le modèle social du handicap.

En réaction à cette vision très médicale du handicap, sont apparus, dès les années 1970, différents mouvements de personnes handicapées qui ont développé une vision strictement sociale du handicap. Ceci a donné naissance au modèle social, qui considère le handicap comme le résultat de l'inadéquation de la société aux spécificités de ses membres. Le handicap est alors moins perçu comme une anomalie (d'un individu) que comme une différence (diversité) à intégrer dans un ensemble ; ce modèle insiste sur les causes socio-environnementales (barrières architecturales, préjugés sociaux, règles officielles...) des situations vécues par un membre différent de la communauté (Delcey, 2002).

La classification de Philippe Wood constitue un bon tremplin pour comprendre la notion de handicap. Wood définit trois niveaux dans une personne :

- L'organisme, le corps, la dimension biologique, qui supporte une déficience (par exemple, une déficience du nerf auditif).
- La personne en tant qu'individu, la dimension fonctionnelle, qui supporte une incapacité (par exemple, une incapacité à entendre).
- La personne en tant qu'être social, sujet psychique. C'est la dimension sociale dans laquelle on exerce des rôles (être élève, être copain, être enfant de, être parent, être client...). Ces rôles ne peuvent être joués qu'au sein d'une situation, dans les interactions avec l'environnement. A ce niveau, la personne supporte un désavantage.

C'est au troisième niveau, celui de la personne en tant qu'être social, que le handicap émerge. Le handicap c'est la possibilité, ou plus exactement l'impossibilité, de tenir les rôles sociaux que tout un chacun est amené à jouer au cours de sa vie (Muller, 2013). Etre handicapé, c'est être empêché dans sa vie sociale, cela provoque une grande souffrance, et cela est très préjudiciable, notamment pour les enfants, dans toute la sphère psychologique. Le handicap est créé par l'environnement, par nous tous, même s'il découle à l'origine d'une déficience. De ce fait, on peut agir à deux niveaux : au niveau de la personne (on peut tenter de guérir une déficience, on peut compenser une incapacité, par les moyens techniques ou par des apprentissages spécifiques comme le braille), et au niveau de l'environnement, qui doit être adapté de manière à ce que le handicap soit réduit à son minimum.

Il s'agit d'une approche environnementale du handicap où il est perçu comme une conséquence de l'absence d'aménagements des environnements ordinaires. L'origine du handicap est donc externe à l'individu. Le type d'interventions proposées va ainsi se modifier : l'approche sociale va abandonner l'idéal de guérison et favoriser le développement des capacités restantes de la personne dans le but de la rendre autonome. D'où une mise en accessibilité et des adaptations de l'environnement et les services, de les rendre accessibles et utilisables pour les personnes ayant une incapacité physiques ou psychiques (Rochat, 2008). La responsabilité de la société revient à identifier et éliminer des barrières architecturales, sociales, économiques et psychologiques.

Dans ce modèle social, l'accent est également mis sur les droits de l'homme. La situation du handicap étant inhérente à la société, le handicap résulte d'un problème d'organisation sociale et de rapport entre la société et l'individu. La société devrait réduire les inégalités dans les droits et donner accès à une pleine citoyenneté et le traitement passe par une reformulation des règles politiques, économiques et sociales. La synthèse de ces modèles est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Synthèse des quatre approches (Barral, 2007, d'après Ravaud, 1999).

	Modèle individuel		Modèle social	
Approche.	Biomédical.	Fonctionnel.	Environnemental.	Par les droits de l'homme.
Cause principale.	Problème de santé.	Problème de santé.	Limitation environnementale.	Non-respect des droits humains.
Stratégie d'intervention ; traitement.	Prévention guérison.	Compensation fonctionnelle et financière.	Aménagement de l'environnement.	Réforme de la société.
Exemple : Déficience visuelle.	Traitement médical et chirurgical.	Prothèses (lunettes).	Disponibilité d'autres supports de communication.	Diversification systématique des supports de communication.
Exemple : Déficience intellectuelle.	Prévention, sélection génétique, traitement.	Education spécialisée.	Education intégrée avec soutien spécifique.	Changement des critères scolaires
Domaines de référence.	Politique sanitaire.	Politique sociale : discrimination positive.	Non-discrimination.	Politique des droits de l'homme.

1-1.2.3 Le modèle systémique du handicap.

La classification de Wood a été remaniée en raison de ses imperfections. Les restrictions de participation des enfants handicapés ont longtemps été considérées comme des conséquences directes de troubles et de déficiences (UNESCO *Webinaire 2 – Livret technique* : 2014). Selon cet ouvrage, la terminologie traditionnelle du handicap reflète cette approche médicale consistant à « faire un zoom » sur les individus en négligeant les facteurs environnementaux comme étant des facteurs du handicap. L'accent est mis sur les causes médicales et est aveugle à la dynamique sociale, et, dans le cadre des droits humains, efface aussi sans doute le plus préoccupant : la réduction de la personne à une simple catégorie, masquant la complexité de l'expérience du handicap. Une compréhension médicale traditionnelle du handicap est excessivement portée sur l'individu. Les questions autour de

l'identification des enfants comme « étant handicapés », d'après le modèle médical, ont été pointées du doigt il y a plusieurs décennies.

Depuis les années 1970, de nouvelles approches pour définir le handicap ont été tentées. Dès lors, pour comprendre le handicap, plusieurs perspectives différentes basées sur le modèle social ont été développées. Cependant, elles mettent l'accent, en général, sur la création et la dynamique du « handicap » comme concept abstrait, au lieu de faire face au problème consistant à décrire effectivement les « handicaps » spécifiques que les individus vivent. Le handicap a été fixé dans un contexte de discrimination, de pauvreté et de diversité, de restriction de l'accès et des droits humains. Ces perspectives impliquent que le handicap est un phénomène bien plus complexe et ne peut se comprendre à travers de simples catégories proposées. Le handicap doit ainsi être compris comme étant le résultat d'une interaction entre les caractéristiques de l'environnement et de la personne (Fougeyrollas, 2010). En fait, c'est la situation de la personne qui devrait être mise en relief, et non la personne.

Ainsi, les modèles sociaux considèrent que le handicap n'est pas une caractéristique individuelle et qu'elle est plutôt causée par la société. Elle résulte d'une inaptitude de la société à prendre en compte la diversité des caractéristiques et des besoins des individus dans sa façon de permettre un accès égal aux opportunités de participation. Le handicap peut être envisagé sous l'angle de la marginalisation. Par exemple, l'organisation des espaces et des services publics, considérés comme le reflet des normes et valeurs dominantes, sera la cause du handicap lorsqu'elle agira comme une contrainte à l'accès et à la mobilité de certains individus. Elle pourrait ainsi produire un sentiment d'exclusion chez ces personnes. En somme, le handicap est une caractéristique de la société en ce sens que c'est cette dernière qui est incapable de favoriser l'intégration complète de tous. La nouvelle classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF, ou CIDIH) de l'OMS tente de tenir compte des aspects individuels et environnementaux dans la description du handicap. C'est pour cette raison que le processus de production du handicap (PPH) utilise l'expression « situation de handicap » et non « personne handicapée ». Le PPH considère le caractère situationnel du handicap comme résultat de l'interaction personne/environnement et se traduisant par une restriction de la qualité de réalisation des habitudes de vie de la personne ayant des incapacités. Pour les tenants de ce courant, il faut considérer l'être humain comme un « produit culturel tout autant que son extrême créativité dans l'exploration, le contrôle et la transformation de son environnement » (Fougeyrollas, 2010).

Aujourd'hui, le handicap n'est plus conceptualisé comme la conséquence d'une maladie, mais est perçu comme une interaction dynamique entre l'état de santé d'une personne, les facteurs environnementaux et les facteurs personnels (plus de manière linéaire, mais comme un modèle interactif).

En résumé, le modèle médical voit le handicap comme une caractéristique de l'individu, liée à une déficience ou une limitation fonctionnelle. Dans l'approche sociale, le handicap est perçu comme une résultante d'obstacles sociaux (cadre de vie inaccessible, préjugés, discrimination, etc.). Le modèle interactif, quant à lui, perçoit le handicap comme « le résultat situationnel d'une interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique » (Fougeyrollas, 2002).

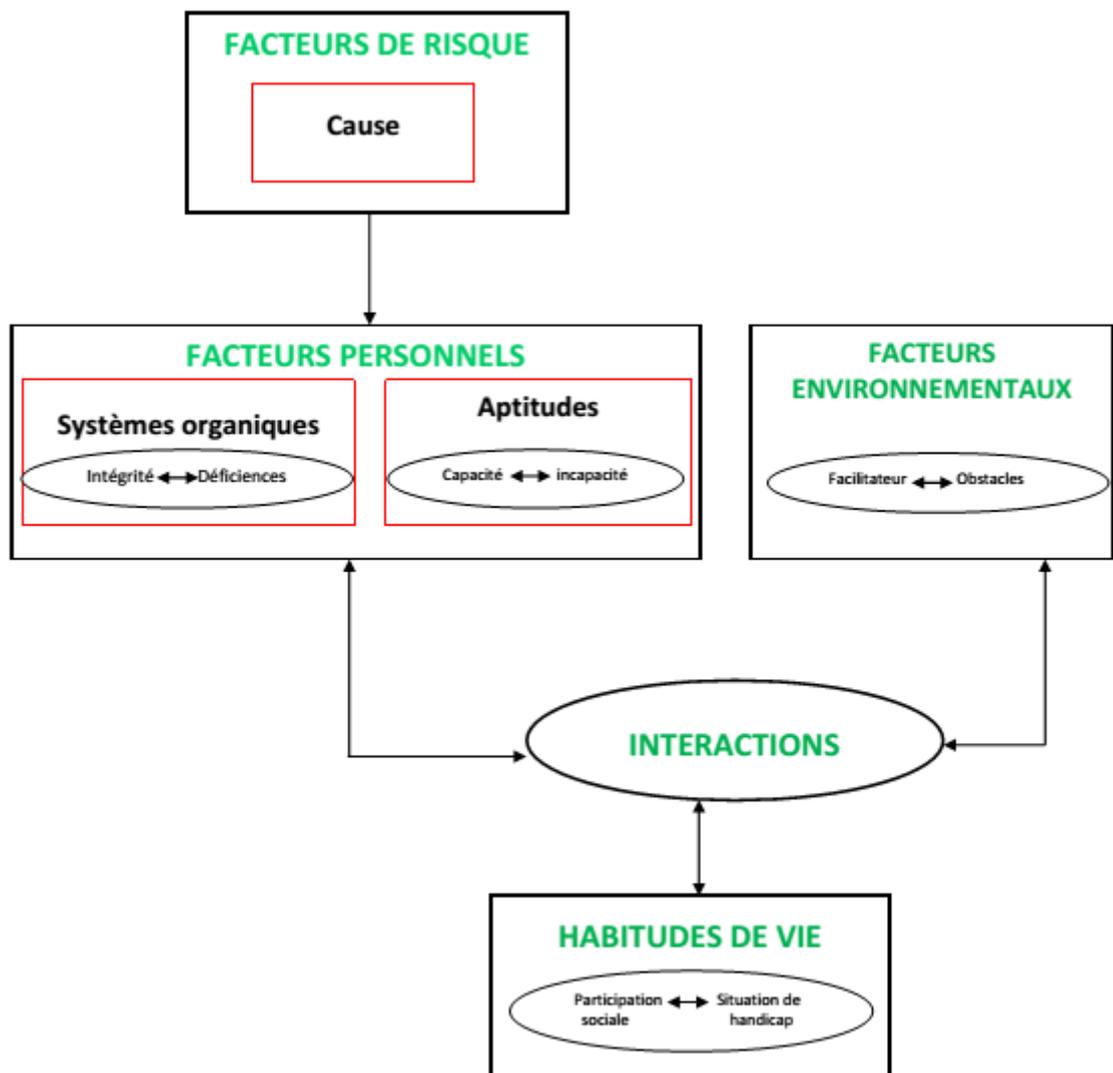


Figure 1: Modèle du processus de production du handicap (PPH). Source (Fougeyrollas, 2010).

1- 2 LE HANDICAP : ETAT DES LIEUX AU CAMEROUN.

Evoquer la notion de handicap dans le contexte camerounais, c'est rappeler le cadre psychosocial dans lequel ces personnes y font face, évoluent, ainsi que la considération économique, culturelle et les représentations dont elles font l'objet.

1- 2.1 Population camerounaise et personnes en situation de handicap.

Situé en Afrique centrale, le Cameroun couvre une superficie de 475 442 km **(carré)**. Abritant près de 24 millions d'habitants en 2017 (Banque mondiale, 2017), le Cameroun est un pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Bordant l'océan Atlantique, il partage ses frontières avec la République Centrafricaine (RCA), le Gabon, la Guinée équatoriale, le Nigéria et le Tchad. Les régions limitrophes avec le Nigéria (Nord-Ouest et Sud-ouest) sont anglophones, alors que le reste du pays est francophone. Notre étude est menée à Yaoundé, capitale du Cameroun et chef-lieu de la région du centre. Les dix régions du Cameroun sont matérialisées sur la carte ci-dessous.

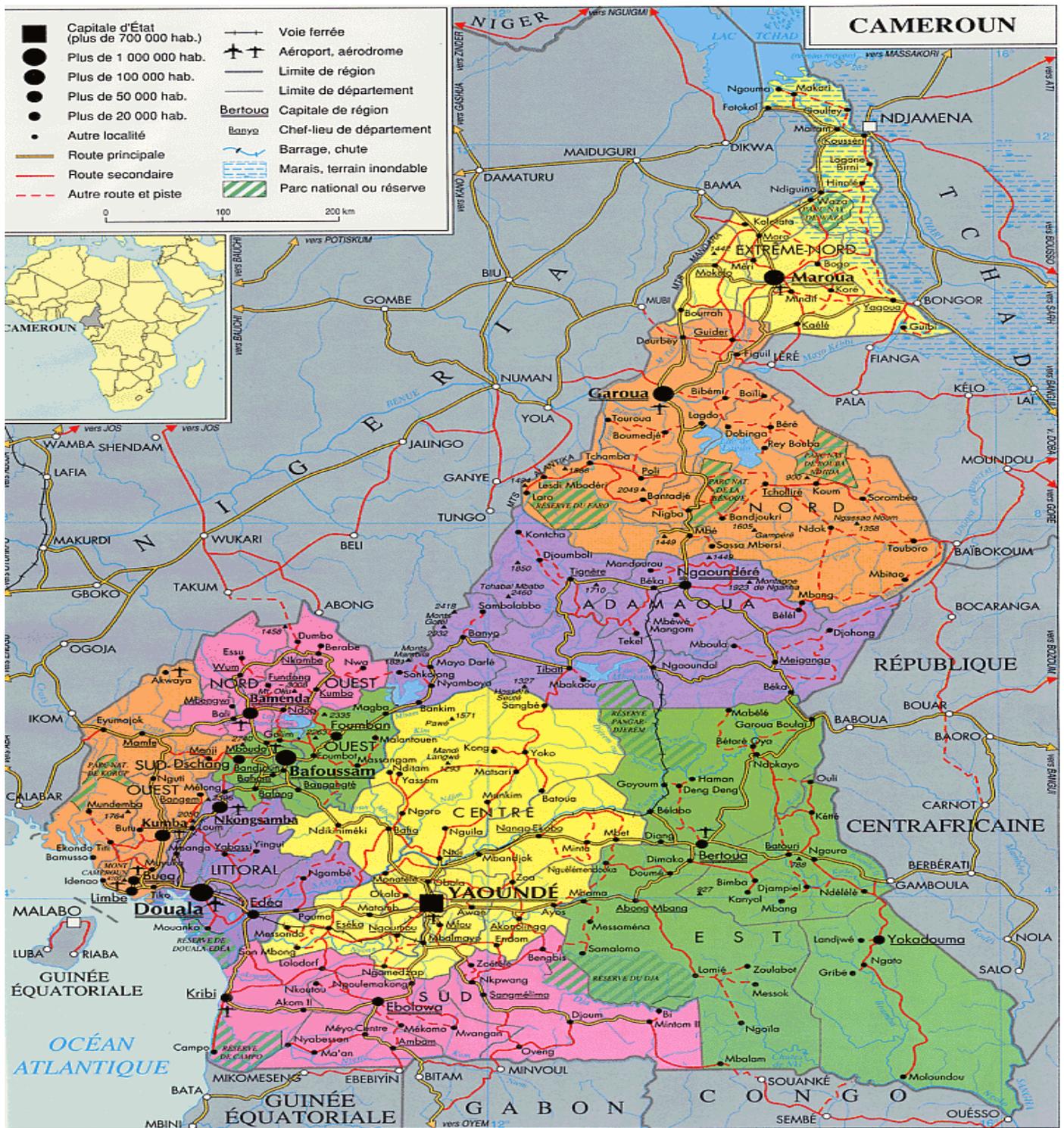


Figure 2 : Carte du Cameroun.

Source : L'Atlas de l'Afrique (Yahmed et al. , 2000. p.86).

Au Cameroun, la loi du n° 83/013 du 21 juillet 1983 en son article 1^{er} entend par personne handicapée « toute personne qui, frappée d'une déficience physique ou mentale, congénitale ou accidentelle, éprouve des difficultés à s'acquitter des fonctions normales à une personne valide ». Cette définition a été complétée par la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées tout en précisant les dispositions générales sur la prévention, la réadaptation et l'intégration psychologique, sociale et économique, la promotion de la solidarité nationale à l'endroit des personnes handicapées ainsi que leur accès à l'éducation, à la formation professionnelle, à l'information et aux activités culturelles. Cette loi a été suivie par un décret d'application. En effet, selon le décret du 26 juillet 2018 du premier Ministre chef du gouvernement, fixant les modalités d'application de la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées, l'Etat promeut l'éducation et la formation professionnelle inclusives des personnes handicapées. S'inspirant de la classification de Philip Wood (1980) sur le handicap, la législation camerounaise distingue trois catégories de personnes handicapées : les handicapés physiques, mentaux et polyhandicapés. Sont parfois associés à ces catégories les grands malades et les surdoués (MINAS, 2010). Les handicapés visuels qui sont au centre de cette étude, font parti des handicapés physiques et classés dans la sous-catégorie « handicapés sensoriels ». Dans notre travail, nous utiliserons les vocables « aveugles, malvoyant ou déficient visuel » pour désigner un handicapé visuel.

Selon les données du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) publié en 2010, on dénombrait environ 3 000 000 d'individus en situation de handicap, toutes formes de déficiences confondues (motrice, sensorielles et intellectuelles). Selon ces mêmes statistiques, il semble que, parmi tous les autres handicaps, il y a plus de personnes ayant une déficience visuelle (800 000). Et, environ 10% seulement des enfants en situation de handicap vont à l'école, 80% de ces individus âgés entre 15 et 64 ans sont sans emploi. Au vue de ces statistiques, il ressort que ces personnes constituent une couche sociale non négligeable par leur nombre qui est estimé à près de quinze pourcent de la population totale du Cameroun. Les données chiffrées sur la situation de ces personnes au Cameroun sont particulièrement parcellaires, sans doute dû au fait que cette catégorie de citoyens est placée sous tutelle administrative de plusieurs départements ministériels. Parmi les intervenants, on peut notamment citer le Ministère des Affaires Sociales (MINAS), le Ministère de la Santé (MINSANTE) et les ministères chargés de l'Education. Adoptant une approche basée sur les droits humains et l'égalité des genres, l'UNESCO aborde la problématique des opportunités et

les défis des jeunes handicapés à travers un travail continu en matière de production de connaissances et de recherche en vue du développement de politiques, de la promotion de l'engagement civique et de la participation des jeunes. Pour elle, l'un des problèmes les plus graves auxquels le monde est confronté aujourd'hui est l'augmentation du nombre de personnes qui sont privées de toute possibilité de participation véritable à la vie économique, sociale, politique et culturelle de leurs communautés. Dans de telles conditions, une société n'est ni efficace, ni sûre (UNESCO, 2003).

1-2.2 Situation socio-économique et personnes en situation de handicap au Cameroun.

La crise économique qu'a connue le Cameroun a accentué sa situation de pauvreté touchant ainsi toutes les couches de la population. Les enfants et les personnes en situation de vulnérabilité telles que les personnes en situation de déficience et les personnes âgées ont connu d'énormes difficultés sur tous les plans et qui sont encore perceptibles aujourd'hui malgré les efforts juridico-politiques entrepris par l'Etat camerounais. Le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE, 2009) est venu renforcer la mise sur pied de la stratégie pour la réalisation des objectifs des OMD tout en reconnaissant qu'en 2007, la population vivant en dessous du seuil de pauvreté n'a pas connu une réelle réduction passant de 40,2% à 39,9%. En 2009, ce document s'était inscrit dans l'idée du développement équilibré avec une croissance à deux chiffres en 10 ans, sur la période de planification (2009-2019). La DSCE est arrivé à son terme le 31 décembre 2019 et, à ce jour, les objectifs restent non atteints. Selon le ministre délégué en charge de l'économie, le Cameroun a fait reculer la pauvreté de 3% là où on attendait 10%. Le niveau de précarité qui est perceptible vient accentuer la rupture du lien social qui se vit sur le plan du droit des personnes, de la participation aux actions sociales et des capacités dont elles disposent pour y faire face ainsi que la réduction des possibilités de réalisation des activités. Ce niveau de précarité de la situation socio-économique traduit en quelque sorte le manque de ressources élémentaires reflété par le taux d'analphabétisme, la sous-alimentation, bref le niveau de vie précaire avec pour conséquence le renforcement de la vulnérabilité déjà existante et les exclusions de toutes sortes.

Cette situation socio-économique du pays a des répercussions sur la qualité de vie des personnes porteuses d'un type de handicap, limitant leur possibilité d'intégration scolaire (Fonkoua, 2002 ; Ondoua Abah, 2002), de distorsion de lien familial voire de la cohésion sociale. D'après l'étude réalisée par Ondoua Abah (2002), à peine 5% d'enfants handicapés

vont à l'école et moins de 2% terminent le cycle d'études secondaires. Ceci est dû à la situation socio-économique expliquée plus haut, provoquant l'exclusion des couches sociales vulnérables. Fonkoua (2002) remarque aussi que les difficultés d'accès à l'école pour ces enfants, sont dues à l'inadaptation des infrastructures et équipements dans les établissements scolaires publics et privés. C'est dans cette logique que Tchokote (2014) dans son étude portant sur les sujets déficients moteurs, nous informe que les principales difficultés rencontrées par ce type de personnes sont innombrables et concernent la qualité et la prise en charge en termes de coût et de durée de la rééducation fonctionnelle. Elle note aussi le manque de moyens de déplacement (tricycles ou fauteuils roulants, cannes anglaises ou béquilles); le manque de moyens de transport adapté sans compter la perturbation psychologique dont vivent ces personnes ainsi que les membres de leurs familles.

Concernant le cas spécifique des personnes en situation de handicap visuel, Njuikui (2012), dans son étude sur l'utilisation du matériel didactique chez les élèves déficients visuels, met en relief le fait qu'il existe dans les institutions d'éducation inclusive des problèmes liés à l'acquisition et au financement des équipements et outils pédagogiques adaptés, au manque d'enseignants spécialisés et à la mauvaise organisation matérielle des examens. On peut également se référer à Dzounesse (2013) qui, dans une étude portant sur l'intégration des TIC dans les apprentissages chez les déficients visuels, démontre son état embryonnaire. A cette situation, il impute des raisons organisationnelles et pédagogiques défavorables à l'accueil et l'encadrement de ce type d'élève en insistant sur la pauvreté en ressources humaines ainsi que les conditions de travail et de dispositifs technologiques encore assez médiocres.

1- 3 L'ADOLESCENCE ET LE HANDICAP.

On constate, de façon très fréquente, non seulement un allongement de la phase adolescente elle-même, mais aussi une entrée à un âge plus tardif dans cette période (Griffon, 1997). La prise de conscience des transformations corporelles, la modification des enjeux et des investissements affectifs, ainsi que les processus identificatoires s'amorcent de manière lente et progressive. Pour l'adolescent visuel, la question centrale va être celle des possibilités de sauvegarde de l'adolescent par lui-même, d'occupation et de création/re-création de sa place, dans la place qui lui est accordée.

L'adolescence est un moment clé, décisif dans l'évolution du sujet, puisque se jouent pour le jeune, handicapé ou non, quatre enjeux majeurs que sont :

- L'acquisition d'une identité personnelle ;
- L'autonomisation ;
- L'appropriation du corps propre et de la sexualité ;
- La projection de l'avenir.

1- 3.1 L'acquisition d'une identité personnelle.

Selon Nuss (2011), si la période de l'adolescence laisse tout adolescent interrogatif quant à son devenir social, physique et psychique, son vécu corporel et son image corporelle changent, sa représentation inconsciente du corps évolue, sa perception du monde et des autres se modifient, le groupe des pairs forme un étayage. Il soutient ces changements qui sont partagés *a minima* avec d'autres. Les modèles visibles dont les corps apparents, les apparences données de manière spécifique par chacun à cet âge (vêtements, tatouages, piercings, démarches, langages, mouvements, postures...) affichent une « identité » à laquelle chacun peut s'identifier, les autres auxquels on veut bien ressembler ou au contraire qui serviront de contre-modèle pour construire, renforcer sa propre identité. Dans le cas d'un handicap peu visible, ces autres n'existent pas de la même façon. En effet, si le jeune qui a un handicap de naissance, ou apparu avant la scolarisation, peut parfois se retrouver dans le même milieu, il ne se retrouvera pas dans ces autres si différents. Il ne se retrouvera pas dans les retours des autres sur lui et avec lui. La réalité est souvent une coupure des autres, de tous les autres, soit du fait d'être dans une institution spécialisée entre « handicapés », soit du fait de rester cantonné dans le cercle familial, seul « handicapé » du fait de cette différence inhérente au handicap. Ainsi, la recherche et le besoin de ce qui peut « ressembler » et l'identification restent sans réponse, sans expérience collective, dicible et partageable. Dans cette période particulière qu'est l'adolescence, nous voyons que la réalité fait barrage à toute possibilité d'accès à un vécu permettant de se sentir être une personne comme une autre. Les échanges et rencontres entre pairs sont difficiles, rendant improbable un appui identificatoire constructif de l'identité revendiquée. La réalité reste le collage à une souffrance indicible qui empêche le recours à toute symbolisation nécessaire à cette construction de l'identité sexuelle.

L'identité personnelle peut être définie comme un système de représentation et de sentiment de soi, à travers lequel l'individu se spécifie et se singularise. Elle est élaborée, entre autres, grâce à une différenciation amenée par la maturation physique. Par l'avènement de la puberté, le corps se modifie. Le corps constitue la base et le support privilégié du sentiment d'identité de l'enfant qui s'élabore à la fois à partir de la perception du corps

propre, mais aussi à travers les interactions avec l'entourage. C'est son corps que l'adolescent donne à voir, qu'il offre au regard d'autrui. Sous le poids des normes sociales, il donne une estimation, un jugement sur son corps par comparaison à des idéaux corporels socialement valorisés (des « somatotypes »). De cette comparaison résulte sa satisfaction corporelle et, plus largement, son estime. L'estime de soi représente l'ensemble des attitudes et des sentiments que le sujet éprouve à l'égard de lui-même et qui l'oriente dans ses réactions comme dans ses conduites organisées (Lewi-Dumont, 2016 : 50). Donnant à l'identité personnelle sa totalité affective, elle constitue l'aspect évaluatif du concept de soi, ensemble de représentations dont le sujet dispose à propos de lui-même. Elle oriente la prise de conscience et la connaissance de soi, par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même en comparaison avec autrui. C'est ce que semble affirmer Nuss (2011 : 73) « Comment faire avec un corps différent de *tous les autres* ? Avec un regard posé sur soi isolé dès le départ ? Avec les regards des autres qui ont la plupart du temps augmenté, et parfois entretenu, cet isolement ? Nous pouvons considérer que l'identification aux autres sera morcelée et/ou partielle ». L'identification au corps de l'autre est d'emblée complexe. Celle de l'autre à soi est difficile, souvent impossible et fréquemment excluante. Avec du recul, il me reste un profond sentiment de solitude face à ces questionnements. Une solitude d'autant plus grande que la déchéance physique est devenue de plus en plus choquante et/ou pitoyante pour des regards environnants. Plus j'ai avancé dans l'adolescence, plus je me suis senti un rien, un objet de compassion révolté par l'injustice de la vie.

1- 3.2 L'autonomisation.

Par ce processus, l'adolescent désigné comme différent parce que déficient visuel, handicapé, se compare aux voyants et émet des jugements de valeur positifs ou négatifs à leur égard, en relation avec ses propres capacités et celles des autres dans les domaines qu'il juge importants, mais aussi, et surtout, en relation avec ce qui est socialement véhiculé par le groupe majoritaire. L'adolescent a besoin de se retrouver « entre soi », c'est-à-dire de pouvoir s'identifier à ses pairs. La survenue d'un handicap tout comme l'aggravation d'un état de santé sont particulièrement douloureux et traumatiques pour un adolescent : certains jeunes réagissent par des conduites dépréciatives à l'encontre d'autrui ou en se comportant de manière agressive. D'autres retournent l'agressivité contre eux-mêmes, se replient, ou expriment l'envie de « disparaître ».

Mais l'adolescence, par le jeu des identifications, défis, vérifications et mises en situation qu'elle entraîne, peut aussi amener le jeune à découvrir par lui-même des domaines

d'efficience, d'autonomie et d'intérêt insoupçonnés au cours de l'enfance. Il va alors s'approprier son handicap en essayant de définir les limites fonctionnelles que ce dernier lui impose et, à l'intérieur de ces limites, les domaines de compétence sur lesquels il va s'appuyer pour affirmer son identité nouvelle.

1- 3.3 L'appropriation du corps propre et de la sexualité.

Pour Blos (1962), ce qui caractérise l'adolescence est en fait un processus de désidéalisation des objets libidinaux de l'enfance, consistant à se défaire des images parentales idéales (du fait des défauts que le jeune y découvre et également du fait de la découverte de ses propres limites, ce qui peut entraîner le rejet de sa propre image). A l'adolescence, les idéaux du moi, c'est-à-dire les images parentales introjectées, sont remaniées. Le rejet des images parentales est un renoncement, un prélude à de nouveaux attachements. Il conduit parfois l'adolescent au risque d'un conflit ouvert avec ses parents. La perte d'une certaine image des parents peut également provoquer une réaction de deuil. L'adolescent ayant de ses parents une image différente de celle forgée pendant l'enfance, suite à l'évolution de leurs relations, assiste en quelque sorte, en les rejetant, à leur mort fantastique. Une telle rupture s'avère nécessaire pour la conquête de son autonomie. Cependant, pour l'adolescent en situation de handicap, il est souvent plus difficile de faire entendre sa parole. Il y a un équilibre délicat entre la contestation propre à l'individu et la normalisation attendue par son entourage. Les professionnels ont un rôle à jouer dans la reconnaissance de la valeur de nouveaux états d'âmes ou de nouveaux comportements identitaires, par exemple en consultant l'élève pour qu'il puisse effectuer des choix que l'on respectera.

Selon Lewi-Dumont (2016 : 53) « la sexualité de l'aveugle ou du malvoyant n'est généralement pas particulièrement caractéristique. Les modalités d'approche de l'autre, sujet d'amour, de désir, vont, en fonction de la gravité de l'atteinte visuelle, s'appuyer sur d'autres modalités sensorielles que la vue : l'ouïe et le toucher principalement ». Une grande importance peut être donnée à la voix, aux intonations, à la chaleur, au rythme, au débit, aux hésitations, à la portée, la proximité, etc., de celui ou de celle que l'on désire. Cette importance relative de la voix est parfois mal estimée par l'entourage voyant du sujet qui, lui, reste principalement sensible aux données visuellement apparentes, à l'apparence. Le toucher est à la fois l'un des supports de compensation de la vision déficiente le plus important pour le malvoyant et celui pour lequel les réactions, connotations et tabous sont les plus nombreux et anciens dans l'histoire de nos sociétés occidentales. Toucher pour découvrir ne se fait pas et la

place du toucher dans les relations sociales est ritualisée. Les explorations tactiles dépassant ce rituel sont perçues comme l'expression d'un désir sexuel, comme une manœuvre d'approche de l'être désiré. Or, pour nombre de jeunes déficients visuels, il n'y a pas d'autre moyen pour compléter l'image imparfaitement vue de l'autre désiré, que d'utiliser l'audition et le toucher. La difficulté pour le jeune malvoyant est alors de parvenir à comprendre et tenir compte de ce qui est socialement admis à l'égard du toucher, sans pour autant perdre ou rejeter cette modalité sensorielle dans son approche de l'autre. Il doit donc parvenir à s'adapter non seulement aux attentes de l'autre désiré, mais aussi ce qui est socialement toléré.

1- 3.4 La projection dans l'avenir.

Selon Hatwell (2000), dans le travail avec les adolescents handicapés, il s'agit de permettre aux élèves de connaître des projets professionnels adaptés, de sensibiliser aux limites du handicap, sans casser tous les rêves! Les adolescents déficients visuels se trouvent en effet confrontés au choix d'une profession dont l'exercice est compatible avec la déficience visuelle, c'est-à-dire à l'élaboration d'un projet de vie limité par le handicap. La demande de reconnaissance de « travailleur handicapé » et les démarches pour l'obtention des prestations de compensation du handicap à 19 ans ont pour effet de figer la situation du jeune, à un âge où il est communément admis que tout est encore possible. L'expérience clinique auprès d'adolescents et de jeunes adultes nous a appris qu'à ce moment-là, l'impossibilité de passer son permis de conduire ou de conduire un deux-roues prend une place symbolique particulière, en condensant l'image d'une perte irrémédiable et d'une clôture.

Il n'est pas rare que se produise pour le jeune et ses parents une réactivation de l'effet mortifère d'annonce du handicap : les parents ne se vivent plus parents d'un enfant en cours d'évolution, mais d'un jeune majeur définitivement déficient visuel, ce sentiment de perte d'une évolution positive potentielle risquant de déboucher sur une fermeture fantasmatique. Un accompagnement psychologique, pour les parents et le grand adolescent, constitue alors une ressource pour favoriser ce passage de l'enfance à la vie adulte et le renoncement de la part des parents et du jeune au modèle de relations de l'enfance. Considérer par exemple ces enfants comme plus fragiles qu'ils ne le sont, les surprotéger, serait une manière de les rendre plus vulnérables Lewi-Dumont (2016). Certains dispositifs, comme le groupe d'analyse de la pratique, constituent des espaces tiers dans lesquels peuvent se métaboliser les anxiétés des élèves, mais aussi le désir des enseignants dans ces excès. Ils s'avèrent particulièrement utiles pour soutenir les professionnels dans leur capacité de contenance, pour les aider à se recentrer

sur leur tâche : leur rapport aux élèves, le rapport des élèves aux objets d'apprentissage, en vue de soutenir le développement de l'autonomie.

1- 4 LE HANDICAP VISUEL.

La vision comme nos autres fonctions évolue au cours de la vie. Perdre une partie ou la totalité de ses capacités visuelle est un choc qui laisse l'individu et ses proches désemparés. Les personnes en situation de handicap visuel sont atteintes de cécité (personnes aveugles), ou de malvoyance. Ces individus présentent des incapacités ou capacités réduites à voir, lire et écrire, se déplacer. Les causes peuvent être des maladies comme la cataracte (opacification d'une lentille interne) ou le glaucome (touchant le nerf optique), ou héréditaire. La plupart des personnes atteintes de la cécité développent plus profondément leurs autres sens comme celui du toucher par exemple. Le toucher qui va servir pour l'apprentissage et la maîtrise de l'alphabet Braille. Cet alphabet permet à ces personnes de déchiffrer les lettres, les chiffres..., grâce à l'assemblage de 6 points en relief. Il existe aussi d'autres sortes d'aides mises en place pour les personnes aveugles. La plus utilisée est la canne blanche, ou le chien de garde.

1- 4.1 La classification des déficiences visuelles suivant l'OMS.

L'organisation mondiale de la santé (OMS) a classifié les déficiences visuelles en 5 catégories en fonction de l'acuité et du champ visuel. Cette classification permet de définir le degré de malvoyance.

Tableau 2: Classification du handicap visuel selon l'OMS.

Catégorie OMS	Caractéristique de l'acuité visuelle.	Type d'atteinte visuelle CIM-10*	Type de la déficience visuelle CIF**
Catégorie 1	Acuité visuelle corrigée comprise entre 3/10 et 1/10 avec un champ visuel d'au moins 20°.	Basse vision ou malvoyance	Déficience moyenne
Catégorie 2	Acuité visuelle corrigée comprise entre 1/20 et 1/10.		Déficience sévère
Catégorie 3	Acuité visuelle corrigée comprise entre 1/50 et 1/20 ou champ visuel compris entre 5° et 10°.	Cécité	Déficience profonde
Catégorie 4	Acuité visuelle inférieure à 1/50 mais perception lumineuse préservée ou champ visuel inférieur à 5°.		Déficience presque totale
Catégorie 5	Cécité absolue, absence de perception lumineuse		Déficience totale

CIM : Classification internationale des maladies. CIM-10 : 10^e révision du CIM éditée en 1990 par l'Assemblée Mondiale de la Santé (AMS) puis mise à jour en 1994.

CIF : Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé, anciennement appelée CIH (Classification Internationale des Handicaps).

Les maladies qui affectent l'œil n'ont pas les mêmes conséquences selon la localisation et l'atteinte et n'entraînent pas le même handicap. Les déficiences visuelles que l'on rencontre le plus fréquemment sont classifiées par ordre croissant suivant leur gravité.

a) Le daltonisme.

Le daltonisme est une anomalie génétique héréditaire. Cette déficience est causée par une absence de cône, responsable de la perception des couleurs, au niveau de la rétine. L'altération de la perception des trois couleurs fondamentales (vert, bleu et rouge) conduit à ce que les daltoniens ne perçoivent pas la totalité de la palette des couleurs, allant de quelques couleurs manquantes à une vision uniquement en noir et blanc. Cette anomalie est incurable mais n'évolue pas dans le temps.

b) La rétinite pigmentaire.

La rétinite pigmentaire (RP) est une maladie génétique dégénérative de l'œil, caractérisée par le rétrécissement progressif du champ visuel (vision en « tunnel »), évoluant généralement vers la cécité. Elle se déclenche fréquemment entre 10 et 30 ans d'âge et touche 1 personne sur 4000. Cette maladie conduit à la perte progressive des photorécepteurs (cellules de la rétine sensibles à l'énergie lumineuse) et au dysfonctionnement de la couche externe pigmentée de la rétine provoquant l'apparition de dépôts pigmentés dans la rétine et de tâches noires dans le champ visuel. Cette atteinte affecte les deux yeux. Aucun traitement à ce jour n'existe, mais des recherches en cours permettraient d'envisager des options thérapeutiques telles qu'une thérapie génétique ou une greffe de rétine. Les premiers signes ressentis par la personne atteinte d'une RP sont une baisse de la vision, une déficience de la vision des couleurs et une difficulté à s'adapter à l'obscurité. Survient ensuite une sensibilité accrue ou intolérance à la lumière suivie par la perte progressive du champ visuel périphérique et cette maladie aboutit à terme à une cécité. Les personnes atteintes éprouveront des difficultés pour réaliser des activités minutieuses, lire, conduire de nuit et de jour suivant l'évolution de la RP et auront quelques maladroises pour saisir les objets ou se déplacer. Pour ralentir la progression de la maladie, il est recommandé de porter des verres protecteurs et filtrants contre la luminosité et les rayons ultraviolets, le but étant de limiter la sensation d'éblouissement.

c) La DMLA.

La dégénérescence maculaire liée à l'âge (DMLA) concerne les personnes de plus de 50 ans et est la première cause de handicap visuel voire de cécité légale (acuité inférieure 1/20

après correction). Cette maladie de l'œil est évolutive et correspond à la dégradation de la macula. Cette dernière occupe 2 à 3 % de la région centrale de la rétine, la DMLA provoque donc une perte progressive de la vision centrale et épargne la vision périphérique ou latérale. La maculopathie liée à l'âge (MLA) est la phase précoce sans dégénérescence de la DMLA. Elle est caractérisée par l'accumulation de dépôts blanchâtres à l'intérieur et autour de la macula et/ou d'une altération dans l'épithélium pigmentaire (couche externe pigmentée de la rétine).

Une MLA n'évolue pas forcément en DMLA. Néanmoins, cela est possible dans environ la moitié des cas et sous l'influence de plusieurs facteurs de risque favorisant la dégénérescence. Au stade précurseur, les personnes atteintes de DMLA perçoivent peu ou pas de symptômes. Les premiers signes d'une DMLA peuvent être discrets et se traduisent par : une diminution de l'acuité visuelle dans le champ central de la vision ; des difficultés pour lire ; une diminution de la sensibilité au contraste ; une légère déformation des objets ; une gêne en vision nocturne.

d) Le glaucome.

Le glaucome est une maladie oculaire grave provoquant une altération du champ visuel et des dommages au nerf optique par l'augmentation de la pression intraoculaire ou d'une mauvaise circulation sanguine entraînant la nécrose des cellules du nerf optique et de la rétine. Les lésions sur le nerf optique sont irréversibles et peuvent aboutir, en l'absence de prise en charge, à la cécité complète. Cette maladie est la deuxième cause de cécité et touche 1 à 3 % des personnes âgées de plus de 40 ans.

Les symptômes sont différentes suivant les formes cliniques de glaucome, mais la perte de la vision périphérique est le dénominateur commun. Les plus virulents concernent une baisse de la vision rapide avec apparition de halos colorés autour des lumières vives, des douleurs, des rougeurs oculaires, voire des nausées et vomissements. Les facteurs de risque provoquant un glaucome peuvent être : l'âge ; la prédisposition génétique; l'origine ethnique ; la prise de certains médicaments ; un traumatisme brutal de l'œil ; un autre problème de la vue tel que la cataracte, la myopie prononcée, l'uvéite chronique ; certaines maladies telles que le diabète, l'hypertension, les troubles cardiovasculaires, l'hypertonie oculaire.

e) La cécité.

Le nombre de personnes aveugles dans le monde est d'environ 40 millions (sur environ 300 millions de déficients visuels). Plusieurs types de cécité existent : la cécité partielle

(sujets pouvant percevoir des formes) ; la cécité presque totale (sujets pouvant percevoir la lumière et parfois les masses et les volumes) ; la cécité totale (sujets n'ayant aucune perception visuelle).

Les causes de la cécité peuvent être nombreuses : le diabète ; le glaucome ; la dégénérescence maculaire (DMLA); les accidents ou blessures qui ont atteint la surface de l'œil tels que des brûlures chimiques ou des blessures sportives.

Dans beaucoup de pays africains comme au Cameroun, l'onchocercose est une cause importante de cécité. En effet, l'onchocercose ou cécité des rivières est une maladie oculaire provoquée par un parasite nommé *Onchocerca volvulus* et transmis par une simulie (petite mouche noire). Ce parasite est plus logé chez l'homme. Les vers adultes vivent dans des nodules dans le corps humain où les vers femelles produisent en grand nombre de larves ou microfilières. Elles émigrent des nodules vers l'épiderme où elles peuvent être intégrées par les simulies lors d'une piqûre. Elles se développent ensuite dans le corps de l'insecte et peuvent infester un nouvel individu lors d'une piqûre. Des lésions oculaires chez l'homme sont provoquées par des microfilières. On les retrouve dans les tissus oculaires excepté le cristallin, où elles provoquent une inflammation, des hémorragies et d'autres complications qui conduisent finalement à la cécité. Selon Lewi-Dumont (2016), les pathologies sources de malvoyance ou d'affections cécitantes sont extrêmement nombreuses, leur retentissement clinique extrêmement varié. Prendre en charge un élève déficient visuel demande de la part de l'enseignant de la souplesse et de l'adaptation. Pour comprendre comment fonctionnent ces enfants, un dialogue est indispensable entre le milieu enseignant et les intervenants médicaux ou paramédicaux.

Les personnes non voyantes sont certes atteintes d'un handicap lourd mais il ne faut en aucun cas présumer de leur capacité ou incapacité ainsi que de leur autonomie. Ainsi il conviendra d'adresser la parole à la personne non-voyante directement et non par le biais de l'accompagnateur s'il est présent. Afin qu'elle puisse identifier son interlocuteur, il est nécessaire de se présenter oralement et de lui indiquer quand on la quitte.

Pour l'enseignant, ce sont les conséquences possibles de la pathologie sur les performances et le comportement de son élève et les adaptations à mettre en place qui importent et non pas le nom précis de la maladie, ni son étiologie (Lewi-Dumont, 2016). Dans une démarche inclusive, tout enfant et tout adolescent présentant un handicap doit être inscrit dans l'école ou dans l'établissement le plus proche de son domicile. Cette scolarisation en

milieu ordinaire permettrait à chaque apprenant d'accéder aux mêmes chances et de développer ses pleines capacités pour favoriser leur autonomie et leur socialisation. Au regard des exigences d'un établissement, tous ceux qui accueillent les apprenants déficients visuels devraient s'assurer pour ce type d'élève : de l'accueil physique et les moyens de communication ; des moyens humains et techniques de compensation ; des bonnes pratiques à privilégier pendant les cours ; de l'accessibilité des contenus pédagogiques.

1- 4.2 L'accessibilité et l'adaptation.

Notons que le handicap résulte de la rencontre entre les ressources d'une personne et les exigences de son environnement, c'est pourquoi deux notions sont alors à investiguer : l'accessibilité et l'adaptation.

1- 4.2.1 L'accessibilité.

L'accessibilité est un droit et un principe reconnu par la Convention relative aux Droits des Personnes Handicapées. En effet, cette convention, entrée en application le 3 mai 2008, a intégré l'accessibilité parmi ces huit principes généraux (article 3). Elle fait par ailleurs l'objet d'un article spécifique (article 9) qui stipule qu'afin de permettre aux personnes handicapées de vivre de façon indépendante et de participer pleinement à tous les aspects de la vie, les Etats signataires prennent des mesures appropriées pour leur assurer, sur la base de l'égalité avec les autres, l'accès à l'environnement physique, aux transports, à l'information et à la communication, y compris aux systèmes et technologies de l'information et de la communication, et aux autres équipements et services ouverts ou fournis au public, tant dans les zones urbaines que rurales. Ces mesures parmi lesquelles figurent l'identification et l'élimination des obstacles et barrières à l'accessibilité, s'appliquent, entre autres :

- a) Aux bâtiments, à la voirie, aux transports et autres équipements intérieurs ou extérieurs, y compris les écoles, les logements, les installations médicales et les lieux de travail.
- b) Aux services d'information, de communication et autres services, y compris les services électroniques et les services d'urgence. Notons qu'une meilleure accessibilité profite d'abord et avant tout aux personnes handicapées, ayant une incapacité soit physique, soit sensorielle, soit intellectuelle. Au-delà de notre public cible, il est important de noter, notamment pour sensibiliser les pouvoirs publics et les décideurs, qu'un environnement accessible profite aussi à une part importante de la population, celle nommée à « mobilité réduite » qui recouvre un public varié (personnes de petites

tailles...). Enfin, il faut garder à l'esprit qu'un environnement accessible profite au final à tous, parce que plus confortable et simple d'utilisation.

- c) L'accès aux documents graphiques ou, plus généralement, imagés par les élèves déficients visuels.

Selon Lewi-Dumont (2016 :155), la généralisation de la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire pose cette question de façon plus sensible aujourd'hui. En effet, les situations auxquelles ils sont placés ont été conçues pour leurs camarades voyants. Prenons au hasard quelques exemples très typiques : s'aider de l'illustration pour comprendre un texte, lire une carte pour répondre à des questions en géographie, comprendre un phénomène à partir d'un schéma en SVT, croquis en géométrie, schémas en géographie ou en sciences. Or l'un des enjeux de la scolarisation en milieu ordinaire d'un élève déficient visuel est que celui-ci puisse bénéficier des apports et sollicitations de ce milieu, mais aussi de réaliser les tâches demandées dans des conditions d'effort comparables à celles de ses camarades. L'adaptation de la situation proposée à l'élève déficient visuel ne concerne alors pas seulement le support, l'image matérielle, contrairement à une idée trop simple, pour être efficace. Selon celle-ci, l'amélioration des contrastes d'une image, son agrandissement pour le non-voyant permettraient de résoudre une bonne part des difficultés rencontrées par l'élève.

L'accessibilité à tout pour tous signifie que tous les droits, les objets et les services doivent être accessibles à tous les citoyens quelle que soit leur capacité. « Désormais, si l'école n'est pas architecturalement accessible, il y a de fortes chances que les esprits ne le soient non plus. Aujourd'hui, on ne fait plus fi des barrières architecturales, on les invoque afin de justifier le refus d'insérer un enfant dit handicapé physique » Nuss (2011: 96).

1-4.2.2 L'adaptation.

L'adaptation permet de rendre l'environnement capacitant en répondant aux besoins spécifiques de chaque personne handicapée.

De façon générale, les adaptations tiennent compte d'un ensemble de facteurs (techniques, ergonomiques, informatiques) pour être préconisées à une personne malvoyante ou aveugle. Ces adaptations vont varier en fonction de l'âge, de la situation individuelle (famille, santé...) et de différents contextes (domicile, loisirs, emploi, étude, etc.).

Selon la définition de l'Union européenne des aveugles (2003), une personne malvoyante est un individu dont la déficience visuelle entraîne une incapacité dans l'exécution d'une ou plusieurs des activités suivantes :

- Lecture ou écriture (vision de près) ;
- Activités de la vie quotidienne (vision à moyenne distance) ;
- Communication (vision de près et à moyenne distance) ;
- Appréhension de l'espace et déplacements (vision de loin) ;
- Poursuite d'une activité exigeant le maintien prolongé de l'attention visuelle.

En lecture ou écriture, la question des adaptations des activités est très importante pour la réussite de l'élève : d'abord parce que, si le texte n'est pas adapté lisiblement, l'élève ne peut rien faire en autonomie. D'autre part, statistiquement, le temps de lecture est plus lent que pour les voyants, même si le texte est lisible pour l'élève ou s'il utilise un dispositif d'agrandissement (loupe, télé-agrandisseur). Même bon lecteur, il met plus de temps à trouver la page ou la ligne demandée. Dans ces disciplines, ce qui est commun à tous les élèves est la connaissance des buts et des fonctions de l'écrit et la familiarisation avec les livres et les autres supports de lecture. Une verbalisation accrue est nécessaire et profite à l'ensemble des élèves. Si l'enfant est malvoyant, il peut en général avoir accès aux albums illustrés. L'élève non-voyant quant à lui, qui n'a pas accès du tout aux images visuelles, profite du travail sur le texte. Il est souvent assez rapide pour les enseignants spécialisés ou les services de transcription, de transcrire en braille ou mieux encore en bi-graphisme. Il n'est pas toujours possible en revanche de fournir les images en relief. Certains enseignants utilisent des objets, des figurines en plastique, des marionnettes, pour aider les enfants à se repérer dans le système de personnage, dans leurs déplacements, en remplaçant les images.

Concernant les études, l'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Ce principe « demande que les écoles se transforment elles-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal » (Armstrong : 1998). « Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité » (Armstrong et Barton : 2003). C'est-à-dire que l'école doit s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre.

Selon champagne et Jalbert (2004), les enfants sans problème visuel sont constamment sollicités par les mots écrits sur les livres, les magazines, les emballages, les écrans, les divers

documents chez eux, mais aussi à l'extérieur, dans la rue, les moyens de transport et s'en imprègnent. A contrario, le braille (présent sur certains emballages) doit être mis sous les doigts des enfants aveugles pour qu'ils en prennent conscience et les enfants malvoyants, discernent à peine les signes et ne voient ni les textes des affiches, ni les noms dans les rues. Ainsi, l'enseignant doit faire appel à la créativité pédagogique, en envisageant des adaptations particulières en raison d'une déficience, d'utiliser du matériel ou des techniques spécifiques (par exemple, pour les sourds ou les aveugles) ou d'avoir recours à des professionnels ayant des compétences dans le domaine concerné pour apporter un soutien individualisé.

Chez l'apprenant handicapé de la vue, la déficience visuelle entraîne, à des degrés divers, des difficultés d'apprentissage. La plupart de ces difficultés sont liées à la prise d'information visuelle et de transmission par l'écrit des connaissances et ceci dans toutes les disciplines. Pour compenser ces difficultés, l'enseignant doit mettre en place des adaptations pédagogiques et proposer des aides techniques indispensables. Le recours à un matériel adapté (les aides optiques, les télé agrandisseurs, les interfaces d'ordinateur c'est-à-dire, les logiciels qui lisent à haute voix ou restituent en braille ce qui est affiché à l'écran), permet d'améliorer le confort de lecture d'un texte imprimé ou sur le web. Selon l'OMS (2011), il peut s'agir chez ce type d'élève, d'impression en gros caractères (logiciels d'agrandissement), de lecteurs d'écran ; de braille ou de logiciels spécialisés. De fait, les apprenants déficients visuels ont besoin des styles et des méthodes d'enseignement appropriés.

Toutefois, ces outils ne règlent pas tout, d'autant plus que leur utilisation n'est pas si fréquente en raison de leur coût, des démarches à entreprendre pour les obtenir, de la difficulté d'utilisation ou par méconnaissance de leur existence. Lewi-Dumont (2016 :175) explique que l'utilisation des documents imagés avec les élèves déficients visuels, notamment avec ceux qui possèdent peu ou pas d'expérience visuelle, bouleverse l'économie ordinaire d'une séance de classe qui repose sur beaucoup d'aspects implicites. Cela concerne l'opérationnalité du document, d'une part, et l'adéquation avec les capacités que l'élève peut mobiliser à un niveau donné, d'autre part. Si les productions d'images documentaires actuelles, fondées sur l'analogie avec les données de la perception visuelle semblent s'imposer en plaçant le lecteur déficient visuel et les professionnels qui l'entourent dans une grande difficulté, il existe d'autres économies de représentation, de forme plus schématique et construites à partir des contraintes humaines de représentation ou de communication. C'est dans ces registres de figuration qu'il faut trouver les éléments conventionnels permettant de

construire des représentations graphiques utilisables aussi bien par des élèves déficients visuels que par leurs camarades voyants. Cela concerne notamment les activités scolaires pour lesquelles l'usage de l'image poursuit des objectifs en matière de développement de capacités ou de connaissances. C'est l'un des enjeux sur ce point très particulier de la scolarisation en milieu ordinaire. Dans le même temps, poursuit-elle, nous avons constaté que cet usage de l'image n'est pas toujours possible, qu'un support spatial plus analogue à la perception tactile, voire qu'un support textuel devait être envisagé. Il est alors très important d'évaluer si la tâche confiée à l'élève est préservée et, dans tous les cas, d'évaluer le décalage didactique opéré par le changement du support. Une autre voie d'adaptation des situations consiste à décomposer la tâche en proposant un usage simplifié de l'image à côté d'autres supports (tableaux numériques, énoncés textuels) ou transformer une activité de réalisation graphique en activité de lecture. Pour l'exploitation du dispositif adapté, l'enseignant doit envisager de gérer deux temporalités différentes au cours de la séance, mais parfois aussi hors séance, en effet, le temps d'exploitation du document et le temps d'identification des données à traiter par l'élève sont notablement plus longs pour l'élève déficient visuel. L'organisation de la séance du groupe classe doit prendre en compte cet aspect essentiel de l'activité.

1- 4.3 Profil du handicapé visuel.

Le handicapé visuel désigne également le déficient visuel. Lorsque l'on parle des enfants déficients visuels, on désigne deux groupes d'enfants : tout d'abord, l'on fait référence aux enfants aveugles. Les enfants aveugles ne voient que très peu ou pas du tout. Deuxièmement, l'on fait référence aux enfants malvoyants. Les enfants malvoyants ont une quantité importante de vision utile, mais voient beaucoup moins que les enfants voyants. La malvoyance est aussi appelée la basse vision.

1- 4.3.1 Vivre après la perte de la vue.

L'organisation mondiale de la santé considère la cécité comme un « handicap majeur », reconnaissant que, parmi nos différents sens, la vue occupe une place centrale, puisque 80% des informations que nous traitons sont visuelles. Stimulés simultanément et en permanence (Steri et Gentaz, 2004), nos sens prélèvent dans notre environnement de manière automatique une multitude d'informations qui doivent être intégrées et reliées entre elles pour que nous puissions répondre adéquatement à chaque situation. Ainsi, les bébés sont-ils capables, dès l'âge d'un mois, de mettre en relation, à partir des informations de texture et de substance, des objets perçus successivement dans les modalités orales puis visuelles (Gentaz, 2009).

Il va donc de soi que l'atteinte des capacités visuelles d'un enfant a des conséquences, non seulement sur le plan neurophysiologique (Safran et Assimacopoulos, 1997) mais également sur le plan psycho-développemental, tant au niveau psychomoteur que social, cognitif et affectif. La déficience visuelle, comme d'autres formes de handicap, impacte également la relation parents-enfant, confrontant inévitablement les parents à des remaniements adaptatifs, externes (sur le plan familial) et internes (sur le plan de leurs représentations) (Sausse, 1996).

D'après Hatwell (2003), de toutes les atteintes physiques qui peuvent survenir dans l'enfance, la cécité est peut-être celle qui frappe le plus l'imagination populaire. Etre aveugle c'est souvent pour le profane, ne pas pouvoir connaître ce qui semble être essentiel de l'enfance : une passionnante découverte du monde. Privé de multiples « émerveillements » qui procurent la vue des choses, on se représente l'aveugle comme un enfant triste, perdu dans d'étranges rêves intérieurs, privé de l'organe sensoriel qui transmet de si précieuses informations sur le monde extérieur. Selon cette auteure, l'aveugle apparaît comme un être désarmé sans autonomie physique et sans avenir professionnel. En effet, la perte de la vue est un choc qui laisse le concerné et ses proches désemparés, c'est un aspect complexe des aléas qui affectent l'être humain. Compte tenu de l'existence de coordinations inter-modales précoces, en particulier entre la vision et le toucher, l'âge à l'apparition de la cécité modifie considérablement les effets de ce handicap (Lisack-Schwindenhammer et al., 2008). Lorsque le bébé bénéficie de perceptions visuelles durant les deux ou trois premières années de sa vie, il peut se construire un espace visuel sensori-moteur et mettre en place une bonne coordination visuo-tactile, compétences qui perdureront en absence de vision, contrairement à l'enfant aveugle congénital, dont les aires visuelles n'ont jamais été sensibilisées et dont le développement ne se fait pas comme celui d'un enfant « normal » avec la vue en moins, mais sur des bases intégrant la déficience visuelle, dans sa spécificité congénitale/acquise-partielle/totale.

A l'adolescence, on constate de façon très fréquente non seulement un allongement de la phase adolescente elle-même, mais aussi une entrée à un âge plus tardif dans cette période (Griffon, 1997). La prise de conscience des transformations corporelles, la modification des enjeux et des investissements affectifs, ainsi que les processus identificatoires s'amorcent de manière lente et progressive. Pour l'adolescent déficient visuel, la question centrale va être celle des possibilités de sauvegarde de l'adolescent par lui-même, d'occupation et de création/re-création de la place dans la place qui lui est accordée.

Quelque soit le moment de l'annonce de la déficience visuelle et en particulier de la cécité, il constitue un événement qui fait effraction dans le psychisme parental. Selon Scelles(2007), le handicap affecte de manière spécifique chacun des membres de la famille, le couple parental mais aussi le « groupe-fratrie ». Les positions éthiques et morales des professionnels influencent la manière dont ils accueillent l'enfant et ses parents, et en particulier leur présence effective, leur disponibilité psychique, leurs attitudes verbales et comportementales à l'égard de la famille. Ces aléas bouleversent considérablement son état psychologique et physique. Dans ses débuts, le patient atteint de cécité est vivement perturbé par le manque de repères visuels lui permettant de se déplacer. Il a cette sensation d'exposer son visage à un choc qu'il ne peut malheureusement éviter par ses déplacements à pas de pousseur. Les premiers réveils sont caractérisés par une perte de repères. La victime est le plus souvent (pour ceux qui ont perdu la vue après l'enfance) incapable d'allumer facilement son poste radio, encore moins de faire sa toilette, sa petite cuisine ou encore prendre son petit déjeuner. Tout semble nouveau pour la victime qui a du mal à se mouvoir dans son environnement et ses activités quotidiennes (lits, chambre, penderie, coins et recoins de la maison, trottoirs, passages piétons, obstacles, escaliers, etc.)

Les journées sont longues et ennuyeuses. Les seules activités accessibles à ce moment consistent à causer avec les proches, écouter la radio ou la télévision. Les repères spatio-temporels s'estompent et les multiples reflexes s'oublent (Coco : 2011). En effet, la vision de l'extérieur est une force importante, en ce qu'elle limite notre imagination, en la cadrant dans les repères spatio-temporels. A ce niveau, la conscience peut à tout moment se libérer de son poids de pensées et questionnements pour se distraire dans le monde extérieur. Avec la cécité, le vécu quotidien entre le patient et sa conscience s'accroît, et aucun élément extérieur capté par les yeux ne vient libérer ce rythme cardiaque sans cesse à la hausse. Il s'agit pour tout dire, d'une phase effroyable qui bouleverse les perceptions de la victime. Le dépassement de cette étape amène le patient à s'approprier son nouveau monde dans lequel les performances des autres sens sont multipliées.

1- 4.3.2 Processus de réhabilitation du déficient visuel.

L'acceptation de la déficience vient clôturer la diversité des recherches infructueuses effectuées par le patient. Ce n'est qu'ainsi qu'il se libère des pressions de sa conscience et se réintègre dans la société. En effet, la plus grande victoire du déficient visuel est acquise quand il accepte son handicap de façon définitive. A ce moment, il se met à la recherche de ses

semblables, afin de bénéficier de leurs expériences pour se relancer dans la vie quotidienne. Quand un non-voyant rejoint enfin un centre d'encadrement de ses semblables, il est plus souvent bien accueilli par les responsables des centres en question et ses pairs. C'est à ce moment qu'il retrouve alors pleinement la joie de vivre (Coco, 2011 : 54). Dans les centres spécialisés, l'orientation et la mobilité fonctionnelle de l'aveugle constituent des étapes essentielles, voire indispensables à son autonomie. C'est un ensemble de techniques et aptitudes qui lui permettent de se déplacer indépendamment. L'utilisation pratique de la canne blanche facilite la souveraineté de l'aveugle. Il s'agit d'un accessoire de couleur traditionnellement blanche utilisée par les déficients visuels, non seulement comme un moyen de se repérer dans leur environnement spatial et de faciliter leur locomotion en évitant les obstacles, mais aussi, comme un symbole de la cécité, afin d'indiquer leur handicap aux autres personnes, pour faciliter la communication. Elle aurait été inventée en 1921 par James Biggs, un photographe britannique résidant à Bristol, et ayant perdu la vue à la suite d'un accident et tentant d'être plus visible des automobilistes dans le trafic routier. C'est en 1930 que la française *Guilly d'herbemont* lance une grande campagne en faveur de la reconnaissance de la canne blanche. Vivant au boulevard de Courcelles à Paris, quartier fréquenté par les aveugles se rendant dans un foyer tout proche, elle constate en effet les dangers qu'ils courent dans les rues où les feux de croisement et les passages protégés étaient encore rares à l'époque. Elle a l'idée de munir les aveugles de cannes de la même couleur que les bâtons utilisés par les agents de la police de l'époque, qu'ils pourraient lever pour demander aux automobilistes de s'arrêter, et ainsi pouvoir traverser. La journée internationale de la canne blanche se célèbre chaque 15 octobre et est l'occasion de sensibiliser la population aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne.

Au Cameroun, après l'étape première qui consiste à apprendre à se servir de la canne blanche, l'aveugle accède dans les centres spécialisés à une panoplie d'apprentissage de base (formation en braille, tissage, élevage, menuiserie, informatique, kinésithérapie, sport, etc.). Ces formations varient en fonction des compétences des centres spécialisés et des choix sollicités par l'aveugle. En général, après la formation en locomotion, l'apprentissage du braille est souvent privilégié.

1- 4.3.2.1 L'autonomie.

L'une des plus grandes difficultés pour le déficient visuel est de se repérer dans l'espace, ce qui a des conséquences à la fois sur sa connaissance du monde et sur son autonomie. En effet, les enfants aveugles acquièrent la marche indépendante un peu plus tard

que les voyants, malgré les différences interindividuelles importantes (Fraiberg, 1977 ; Hatwell, 2003). Dès la petite enfance, les éducateurs de jeunes enfants, les psychomotriciens puis les instructeurs de locomotion aident les enfants à être actifs, à bouger, à explorer leur environnement et à découvrir le monde, ils incitent les parents à accompagner leurs enfants en ce sens. Il faut se rappeler que, sans voir, il y a moins d'incitations à bouger pour s'approprier d'un objet ou pour l'attraper. Il ne faut pas non plus sous-estimer les dangers possibles pour le jeune déficient visuel, mais si son environnement est bien sécurisé, il peut, petit à petit, se déplacer d'abord dans sa chambre, puis dans la maison, puis dans les alentours. De même, à son arrivée dans un nouveau lieu, il apprendra à y prendre des repères. Même un élève malvoyant peut se trouver en danger s'il n'a pas appris à utiliser tous ses sens pour se déplacer et il peut avoir besoin lui aussi de cours de locomotion (Lewi-Dumont, 2016 : 75). La locomotion est une aide à la prise de repères, à l'orientation et à la représentation mentale de l'environnement.

Dans le cadre de la déficience visuelle, le psychomotricien est le professionnel de santé qui accompagne plus spécifiquement les domaines liés à l'absence d'informations visuelles que sont :

- Le développement psychomoteur singulier de l'enfant, avec les différentes étapes d'acquisition développementale (motricité générale, coordinations globales et manuelles) ;
- La prise ou reprise de confiance en ses capacités corporelles ;
- L'organisation spatiotemporelle ;
- L'aspect tonique et postural, ainsi que l'adaptation posturale nécessaire au maintien de l'équilibre (statique et dynamique) ;
- Le développement des fonctions exécutives et des fonctions mnésiques, nécessaires à l'adaptation et à la compensation (stratégies de résolution de problème, planification, anticipation, mémoire de travail, etc.) ;
- La prise de conscience corporelle (schéma corporel et image du corps), ainsi que le développement des modalités sensorielles compensatoires.

L'instructeur de locomotion est le professionnel qui enseigne aux enfants déficients visuels comment s'orienter et se déplacer avec sécurité pour assurer pleinement leur autonomie (Wiener, Welsh et Blasch, 2010).

Ses principaux axes de travail sont :

- Le développement des habiletés sensorielles et l'utilisation des indices sensoriels utiles aux déplacements ;
- Le développement des habiletés et stratégies d'orientation spatiales ;
- Le maniement de la canne de détection, pour se déplacer en sécurité.

Concernant le domaine spatial, le psychomotricien et l'instructeur de locomotion sont deux professionnels qui travaillent en étroite collaboration.

1- 4.3.2.2 L'écriture braille.

Selon *l'ABC de l'écriture braille* de la Fédération Suisse des aveugles et malvoyants (2009), l'écriture porte le nom de son inventeur : le Français Louis Braille (1809-1852). Fils d'un bourrelier de Coupvray (Seine-et-Marne), il perdit la vue à l'âge de trois ans en jouant avec une serpette. A dix ans, il entra à l'institut des jeunes aveugles créé par Valentin Haüy. Grâce à l'invention par le capitaine Charles Barbier de la sonographie, il s'orienta vers une utilisation nouvelle du point saillant en formant 63 combinaisons donnant l'alphabet, une notation musicale, une notation mathématique, une sténographie. Le braille est une méthode d'écriture comprenant 6 points. L'écriture en relief est obtenue à l'aide d'un appareil fort simple, composé d'une plaque métallique rainée, ou gaufrée de petites cuvettes, d'un cadre et d'une réglette portant deux ou trois rangées de fenêtre rectangulaires aux dimensions du caractère braille. Le papier est introduit sous le cadre, et l'opérateur, au moyen d'un poinçon, pique de 1 à 6 points dans chaque cellule de la réglette. On écrit de droite à gauche. C'est le signe (é) qui comprend le plus de points (6points).

La cécité survenant à tout âge, ce sont des enfants de toute taille, de tout niveau intellectuel, que réunit la classe d'initiation à la lecture braille. L'acquisition de la vitesse demande plus de temps, beaucoup de pratiques et des dispositions particulières. A cet égard, les différences individuelles sont sensibles.

Le principe braille se lit comme l'écriture ordinaire, de gauche à droite et de haut en bas. Chaque caractère s'inscrit dans une matrice rectangulaire de deux points en largeur (3 à 4 millimètres) sur trois points en hauteur (6 à 8 millimètres) et peut comporter de un à six points (au lieu des douze points de la sonographie de Barbier). Il existe soixante-trois combinaisons possibles qui permettent, dans les langues alphabétiques, de coder les lettres de l'alphabet, les signes de ponctuation, les lettres accentuées dans les langues qui en comportent. Pour les chiffres, les symboles mathématiques et les notes de musique, les caractères doivent être remployés : ils sont précédés de marqueurs sémantiques. Les points composant la matrice

braille ont reçu une numérotation conventionnelle : ceux de la colonne de gauche, en allant de haut en bas, sont appelés « point 1 », « point 2 », « point 3 », ceux de la colonne de droite « point 4 », « point 5 », « point 6 » :

1	4
2	5
3	6

Par exemple, le C est composé des points 1 et 4, le L est composé des points 1, 2 et 3. Le système paraît simple, car il est très logique : tout découle des dix premières lettres de l'alphabet, qui n'utilisent elles-mêmes que les points du haut et du milieu (point 1, 2, 4, 5). Pour les lettres de la deuxième ligne (de k à t), on ajoute le point 3 aux lettres de la première ligne. Les dix signes suivants (du u à ù) sont formés en ajoutant le point 6 à la ligne précédente. Au groupe suivant, celui de la quatrième série (du à au w), on enlève le point 3. La cinquième série est identique à la première, mais décalée d'une ligne vers le bas. Les possibilités restantes ont été réservées à d'autres signes (signes de ponctuation, signes de l'abrégé). Parfois, il est nécessaire de combiner des signes pour donner toutes les possibilités de l'écriture en noir.

Aujourd'hui, l'écriture braille est le système de lecture et d'écriture pour personnes aveugles et malvoyantes le plus efficace et le plus répandu dans le monde (dans la mesure où il a été adapté à toutes les langues, au grec ancien aussi bien qu'au russe et au chinois). Il fait intervenir le sens du toucher par les doigts (on lit le braille des deux mains). De nos jours, l'éducation d'un jeune aveugle passe par la connaissance de l'écriture braille. Cette écriture nécessite un matériel bien spécifique, qui diffère selon le support privilégié.

- La tablette et le poinçon.

Selon l'*ABC de l'écriture braille*, la façon traditionnelle et techniquement la plus simple d'écrire le braille consiste à utiliser une tablette. Le papier est placé entre deux plaques dont la supérieure comporte des fenêtres et l'inférieure des cuvettes destinées à recevoir les points que l'on fait dans le papier à l'aide d'un poinçon. La chose n'est pas toutefois si simple dans la mesure où la production des points est ordonnée à l'envers. Il faut donc écrire de droite à gauche pour pouvoir ensuite, après avoir retourné la feuille, lire de gauche à droite (le point 1 par exemple se fait alors à droite et non plus à gauche).

- La machine à écrire *Perkins*.

L'écriture braille peut se faire à l'aide d'une machine à écrire « Perkins », nettement plus confortable qu'un ordinateur muni d'un clavier braille. Disposant de sept touches (une pour chaque point et une pour marquer les espaces), l'écriture d'un caractère se fait en appuyant simultanément sur toutes les touches nécessaires.

L'écriture étant l'accès à la culture, à la connaissance et à l'information. Le braille est, aujourd'hui, la seule écriture mondialement répandue qui autorise cet accès aux aveugles de toute la planète. Il confère aux aveugles une autonomie incomparable et favorise incontestablement leur intégration. L'autonomie, tout d'abord, c'est le choix de ses lectures d'ouvrage ou de magazine, la possibilité de prises de note en toutes circonstances, des repérages en braille sur des documents personnels, etc. L'autonomie passe aussi par l'utilisation d'une multitude d'objets, instruments, outils, accessoires, gadgets, qui facilitent la vie quotidienne. Citons notamment : montres et réveils braille, thermomètres braille, boussoles braille, programmeurs braille, cartes de géographie et globes terrestres en relief avec légendes en braille, jeux de carte et autres jeux adaptés en braille (scrabble, planche de jeux). Mais, de nos jours, les moyens technologiques actuels (ordinateur, embosseuse, systèmes de transcription informatisés, plages tactiles, internet) permettent, en effet, de disposer très rapidement de documentations en braille aisément reproductibles. Une somme considérable d'informations disponibles sur internet est en outre directement accessible aux personnes aveugles ou malvoyantes équipées d'un ordinateur et d'un système d'affichage braille ou de synthèse vocale. Les pages jugées intéressantes peuvent être enregistrées sur le disque dur de l'ordinateur, une disquette ou un cédérom pour y être consultées ultérieurement.

1- 5 HANDICAP ET EDUCATION.

1- 5.1 Nécessité de l'éducation.

L'éducation est la porte d'entrée à la pleine participation à la société. Elle permet à l'être humain d'être capable d'assurer sa subsistance et de profiter de toutes les opportunités que la société a à offrir, (Drèze et Sen : 2002). L'éducation est donc un droit humain. Mais elle est bien plus que cela : elle sert également de base fondamentale pour le développement économique et social. Pour toutes ces raisons, l'éducation primaire universelle est au cœur des déclarations des droits humains mais également des cadres de développement économique. Le droit à l'éducation figure parmi les principales priorités de la communauté internationale. Il

est affirmé dans de nombreux traités relatifs aux droits de l'homme et reconnu par les gouvernements comme l'essentiel au développement et aux transformations sociales. Cette reconnaissance est illustrée par les objectifs, les stratégies et les buts définis à l'échelle internationale au cours des vingt dernières années. Les objectifs de l'Éducation pour tous ont été fixés à Jomtien (Thaïlande) en 1990 et réaffirmés lors du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar (Sénégal) en 2000. Avec les objectifs du Millénaire pour le développement, fixés en 2000, les gouvernements du monde entier se sont engagés à réaliser l'accès universel à un enseignement primaire gratuit, obligatoire et de qualité (UNESCO, 2003). Ces mesures visent à promouvoir l'accès universel à l'enseignement et à surmonter les discriminations à l'égard des filles, des enfants handicapés, des enfants travailleurs, des enfants des communautés rurales et des enfants des minorités et communautés autochtones.

Assurer l'éducation de tous les enfants est important pour les enfants handicapés, qui sont souvent stigmatisés ou exclus (Nuss : 2011). En fait, la fréquentation scolaire est un moyen important pour les enfants handicapés de briser les idées reçues qui font obstacle à l'inclusion partout ailleurs. Pour développer et mettre en œuvre des politiques visant à promouvoir l'inclusion et pour contrôler l'efficacité, des données sont nécessaires. Les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation sont fondamentaux pour assurer et garantir la fiabilité et la sécurité de ces données.

Selon le document cadre de Handicap international (2012), dans les pays les plus pauvres du monde où Handicap International met en œuvre des projets, une large majorité d'enfants handicapés n'a pas accès à l'éducation. On estime qu'un tiers des enfants non scolarisés dans le monde sont des enfants handicapés. Les rapports montrent également que malgré une volonté politique au niveau international, il existe de « sérieuses lacunes de mise en œuvre entre la politique et la pratique lorsqu'il s'agit de s'assurer que les enfants handicapés disposent d'une égalité d'accès à une Éducation Inclusive de qualité ». Ainsi, même s'ils sont scolarisés, un très grand nombre reçoit une éducation de très mauvaise qualité qui ne leur assure pas les compétences et les connaissances dont ils ont besoin pour sortir de la pauvreté. La faible qualité de l'éducation des enfants handicapés et ses impacts sur les taux de redoublement et de rétention sont également reconnus par certains ministères de l'éducation.

1- 5.2 Handicap et inclusion.

Le droit des personnes à l'éducation a été défini pour la première fois dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, établie par les Nations Unies, puis approfondi dans diverses conventions, notamment la convention relative aux droits de l'enfant et plus récemment la convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH). Par le passé, les personnes handicapées ont surtout bénéficié des solutions qui en même temps les excluaient, telles que les écoles spécialisées. Nous sommes passés de la ségrégation à l'intégration et de l'intégration à l'inclusion (Plaisance, 2009). En 1994, la déclaration de Salamanque encourage les pouvoirs publics à concevoir des systèmes éducatifs à même de répondre à des besoins divers, de sorte que tous les élèves puissent avoir accès à une école ordinaire qui les accueille avec une approche pédagogique centrée sur l'enfant. Selon le *Rapport mondial sur le handicap*, on estime entre 93 millions et 150 millions le nombre d'enfants (de 0 à 14 ans) handicapés. Le rapport 2010 sur les OMD (objectifs du millénaire pour le développement) est le premier à mentionner le handicap, en admettant que les enfants handicapés bénéficient de beaucoup moins d'opportunités que les autres et à reconnaître la relation entre handicap et marginalisation dans le monde de l'éducation. En septembre 2010, l'assemblée générale des Nations Unies a conclu le sommet sur les OMD par l'adoption de la résolution « tenir les promesses : unis pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement ». Cette résolution reconnaît que les politiques et les actions doivent être centrées sur les personnes handicapées afin que celles-ci puissent bénéficier des progrès accomplis dans la réalisation des OMD.

Sorel (1994), en parlant du principe d'éducabilité cognitive, nous amène à renoncer à l'idée que tout est joué « à la naissance » ou « avant six ans », que l'intelligence est une « capacité toute faite », prédéterminée et à admettre au contraire qu'elle s'élabore progressivement par l'intermédiaire des actions successives exercées sur les objets par le sujet, au cours de ses expériences de vie. L'une des priorités de tous les pays devrait être de veiller à ce que les enfants handicapés reçoivent un enseignement de bonne qualité dans un environnement inclusif. Selon la convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies, des changements systémiques visant à éliminer les obstacles et à mettre en place des aménagements raisonnables et des services d'accompagnement sont nécessaires si l'on veut que les enfants handicapés ne soient pas exclus des possibilités d'apprendre dans le système ordinaire. Car, l'éducation contribue à la formation du capital humain ; c'est un déterminant clé du bien-être personnel et du mieux-être individuel. Mais, les réformes des

politiques qui ont fait suite à la déclaration de Salamanque n'ont pas été suivies de progrès. Puisque ces handicapés accueillis dans les écoles ordinaires rencontrent beaucoup de difficultés (inadéquation des ressources, programmes scolaires et pédagogie non flexibles, obstacles physiques, obstacles aux attitudes, inadéquate formation des enseignants, etc.).

L'école, à travers ses fonctions sociologiques est un creuset irremplaçable de socialisation où s'acquièrent des comportements sociaux, collectifs et individuels dont les implications au niveau de l'individu sont inestimables. Tous les jeunes y apprennent, avec ou sans handicap, à vivre ensemble et à s'enrichir mutuellement. Dans le guide intitulé : *Pour assurer l'inclusion et l'équité en éducation* (UNESCO 2017 : 14), il est mentionné : « Le message central est simple : chaque apprenant importe et importe de la même manière ». Fondant son approche sur les droits, l'UNESCO encourage le recours aux pratiques efficaces et le partage des connaissances par le biais de différentes plates-formes telles que le portail internet « l'éducation inclusive en action : autonomiser les enseignants, autonomiser les apprenants. Pourtant, le monde est loin d'être en mesure de garantir le droit universel à l'éducation qu'il a promis de mettre en œuvre pour tous les enfants et tous les jeunes.

Au Cameroun, le droit à l'éducation fondamentale est garanti par la constitution, et la Loi N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées en fait « une obligation de solidarité nationale ». En outre, le Décret N°90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi susvisée stipule en son article 1^{er} que « L'éducation des enfants et adolescents handicapés est assurée dans les écoles ordinaires et dans les centres d'éducation spéciale. » L'article 2 (alinéa 1 et 2) dudit décret précise que : « Les enfants déficients auditifs, visuels et mentaux bénéficient d'une éducation spéciale leur permettant d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles ordinaires. Cette formation est assurée par les centres d'éducation spéciale. Cependant, des sections d'initiation aux méthodes de communications nécessaires à l'intégration des enfants handicapés peuvent être créées dans les écoles ordinaires ».

Dans le même sens, l'article 3 prévoit que « Les écoles ordinaires dans lesquelles sont inscrits les enfants handicapés sont dotées, en cas de nécessité, d'un personnel spécialisé et de matériel didactique adapté aux exigences de leur encadrement pédagogique. Pour faciliter l'accès des élèves et étudiants handicapés dans les classes, les écoles ordinaires qui accueillent comportent dans la mesure du possible, les aménagements nécessaires tels que prévu ».

Même si les progrès considérables semblent être réalisés, il convient de relever que de par le monde, le problème de l'éducation inclusive constitue encore une véritable préoccupation. Selon le livret n°4 de l'UNICEF de 2014 intitulé « Collecter les données sur les enfants en situation de handicap », lorsque les études ont été réalisées, il est clairement apparu que les enfants handicapés comptent parmi les plus désavantagés en terme de participation scolaire. En effet, l'écart demeure important au niveau mondial entre les besoins constatés et les services disponibles pour offrir une égalité d'accès à l'éducation aux personnes handicapées. Dans le cadre de sa stratégie nationale d'éducation pour tous, l'UNESCO soutient les efforts des pays pour assurer des services éducatifs au sein des structures ordinaires à tous les enfants présentant des difficultés d'apprentissage, que celles-ci soient d'ordre physique, psychique, social, affectif ou autre.

1- 5.3 La pédagogie centrée sur l'enfant.

Le terme de « pédagogie » est communément utilisé au sein de l'éducation pour désigner « l'acte d'enseigner en participant à l'élaboration d'un discours. Il est question de ce que chacun doit savoir, et des compétences et besoins que chacun doit maîtriser » (Alexander, 2003). Tous les enseignants font face, dans leurs écoles, à des enfants ayant des origines, capacités, intérêts et besoins d'apprentissage différents. Etant donné qu'il n'existe pas de pédagogie spéciale pour enseigner aux enfants handicapés, les enseignants, dans les environnements inclusifs, utilisent la pédagogie centrée sur l'enfant pour répondre aux besoins de tous. Lorsque l'on met en œuvre une pédagogie centrée sur l'enfant, les conditions et la culture locales doivent être respectées et prises en considération.

1- 5.3.1 Opportunités d'apprentissage significatives.

Quand les élèves comprennent l'objectif des leçons et des activités scolaires, ils seront plus motivés. Le lien entre ce qui est enseigné et la manière dont c'est enseigné et la vie scolaire quotidienne des enfants est important. Cela ne peut se faire que si les enseignants font un effort pour se rapprocher de leurs élèves, s'ils communiquent avec eux, s'ils cherchent à savoir ce qui est important pour eux et s'ils créent une atmosphère détendue dans laquelle les élèves se sentent en sécurité pour échanger entre eux et avec l'enseignant. UNESCO (2014) a élaboré quelques idées pour permettre cette connexion entre l'enseignant et ses élèves :

- Construire des leçons sur les connaissances et compétences des élèves acquises précédemment. L'enseignant a besoin de très bien connaître les élèves et leur donner

des occasions de montrer ce qu'ils savent et de contribuer de manière significative aux leçons.

- Utiliser les expériences quotidiennes des enfants comme exemples pour expliquer de nouveaux concepts. Cela augmentera la pertinence des leçons pour les enfants. Les élèves peuvent être encouragés à amener des objets de leur maison et à partager leurs histoires et leurs expériences. Encore une fois, l'enseignant doit être particulièrement conscient des conditions de vie et de la culture des élèves.
- Rendre l'apprentissage utile en donnant aux enfants des occasions de pratiquer ce qu'ils ont appris dans des situations du quotidien.
- Faire le lien entre ce que les enfants apprennent dans un domaine et ce qu'ils ont appris dans un autre. De nombreux thèmes sont interconnectés et il est important de montrer cette cohérence.

1- 5.3.2 Parcours multiples d'apprentissage.

Les enfants apprennent de différentes manières. La plupart des enfants utilisent toutes les différentes méthodes d'apprentissage tout au long de leur processus d'apprentissage (UNESCO, 2004). Les enseignants doivent être capables de favoriser ces moyens multiples d'apprentissage en utilisant différentes approches pédagogiques pour s'assurer que tous les enfants participent et apprennent ensemble. Les enseignants deviennent des « praticiens réflexifs » au sein de la pédagogie centrée sur l'enfant. Ils sont encouragés à réfléchir sur :

- Avec quelles méthodes d'apprentissage les enfants de leurs classes sont-ils plus à l'aise ;
- Les raisons pour lesquelles certains enfants ne progressent pas au même rythme que les autres ;
- Les stratégies et techniques à utiliser pour permettre à tous les enfants d'apprendre et de réussir ;
- Comment faire des ajustements dans les ressources, les activités et/ou l'accès afin de les rendre accessibles pour tous ;
- La motivation et l'engagement des enfants et la façon dont cette motivation et cet engagement sont influencés par les parcours et les expériences spécifiques ;
- Comment des suppositions liées à la culture façonnent l'interaction avec et entre les enfants, les autres enseignants et les parents.

En fonction de nombreux facteurs (sujet de la leçon, contexte, les parcours spécifiques d'apprentissage...), l'enseignant pourra donner des occasions d'explorer, de s'exprimer, d'apprendre et de consolider ses connaissances. Et, également d'offrir la liberté aux élèves d'utiliser leurs propres recherches et leurs compétences pour résoudre des problèmes, et guider les enfants pour qu'ils fassent le meilleur usage possible de leurs talents naturels. De nombreux enseignants sont très habitués à l'apprentissage par cœur. Ils ont souvent expérimenté cette méthode d'enseignement lorsqu'ils étaient eux-mêmes enfants et durant la formation initiale des enseignants. Les enseignants ont besoin d'être encouragés à offrir aux enfants des opportunités d'explorer et d'expérimenter (par exemple, grâce à des sorties éducatives et des jeux éducatifs), à faciliter les discussions de groupes et à utiliser une large variété d'aides et d'outils à l'enseignement et à l'apprentissage.

1- 6 APPROCHE PAR COMPETENCE ET HANDICAP.

Le terme de compétence est désormais un des termes les plus employés en sciences sociales, aussi bien dans le champ de l'éducation que la formation des ressources humaines ou du travail (Gilbert et Parlier, 1992). A l'heure où la promotion de l'inclusion scolaire est à l'agenda politique de nombre de système de formation dans le monde, et après un demi- siècle de controverses scientifique et sociopolitique, la question de la mise en œuvre de la pédagogie et des modes d'organisation scolaire inclusifs est plus vive que jamais.

On ne peut nier l'influence des compétences sur l'évolution de l'école et de ses curricula. De plus en plus, pour s'inscrire dans un tissu socioéconomique, que ce soit à l'échelle locale ou globale, l'élève doit apprendre à mettre ses connaissances et ses savoir-faire acquis au service de l'action (Reinbold et Breillot, 1993). Il doit pouvoir traiter des situations complexes de la vie quotidienne et professionnelle. En un mot, il s'agit de lui apprendre à transférer ses connaissances et ses savoir-faire. L'école et ses acteurs doivent dès lors être outillés pour pouvoir traiter cette nouveauté : mener des apprentissages en termes de compétences, mais aussi évaluer les élèves en termes de compétences.

1- 6.1 Les compétences comme réponse aux défis des effets de la mondialisation.

En quelques décennies, la mondialisation a amené l'école à modifier l'échelle de référence : alors que, il y a 30 ans à peine, c'était l'environnement local et régional qui était concerné dans les textes fondateur des programmes scolaires, l'école se voit soudainement projetée dans l'environnement global. Ce changement d'échelle oblige l'école à articuler

plusieurs niveaux, et en particulier le niveau global et le niveau local (Bravslavsky, 2001 ; Operti, Brady et Duncombe, 2001). Elle est tout d'abord amenée à recentrer les apprentissages sur un ancrage de l'élève au niveau local. Mais dans le même temps, elle est invitée à s'inscrire dans un mouvement international tel que l'EPT (Education Pour Tous) et dans une meilleure compréhension du fonctionnement du niveau global, tout cela dans une perspective de développement durable. Plus que jamais, l'école est donc conviée à être en connexion avec son environnement : environnement local et régional, mais aussi l'environnement global.

En termes d'outils et de dispositifs, la mondialisation provoque deux influences directes sur l'école, qu'il s'agit de gérer avec la plus grande vigilance (Confemen, 2012) : à savoir, le développement des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICEs) et le développement des épreuves standardisées. Les élèves habitent aujourd'hui le virtuel. Les TICEs se sont installées d'abord dans les établissements scolaires, puis dans les classes, et maintenant dans les cartables des élèves (Serres, 2011). Une des réponses majeures à ces défis consiste à réorienter progressivement les missions de l'école : mettre l'accent sur les compétences de l'élève et non plus uniquement sur ses connaissances. Plus que jamais, l'école est donc conviée à être en connexion avec son environnement : l'environnement local et régional, mais aussi l'environnement global. Ce centrage sur les compétences est censé permettre d'outiller l'élève pour pouvoir faire face aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle, et parfois aussi à ses contradictions. Par ailleurs, la technologie contribue à tous les liens, partenariats, principes et composantes d'un environnement pédagogique (Istance et Kools : 2013). L'école ne saurait devenir réellement formative sans la technologie pour structurer les données sur l'apprentissage et la rétroaction. Il va de même pour la formation continue des enseignants qui fait appel à l'utilisation de documents en ligne, de plateformes de collaboration ou des médias sociaux.

1- 6.2 Concept de compétence :évolution et approches.

Historiquement, c'est l'approche par les contenus-matières qui a longtemps prévalu dans les systèmes éducatifs, et qui prévaut encore à ce jour dans de nombreux endroits. On est passé dans les années 70 de cette logique de contenus-matières à une approche « pédagogique par objectifs (PPO) », dans laquelle la préoccupation d'opérationnalité, et donc d'évaluation, est devenue prépondérante : au lieu de rédiger les programmes selon ce que l'enseignant ou le formateur devait enseigner, la PPO a proposé de rédiger les programmes selon ce que l'apprenant devait maîtriser, à partir d'un découpage en objectifs opérationnels.

Aujourd'hui, la grande majorité des systèmes éducatifs s'entendent pour placer les compétences au cœur des curricula. Toutefois, la notion même de compétence est loin d'être entièrement stabilisée : elle est comprise de plusieurs manières différentes, et traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curricula. Quelles que soient les différentes manières d'envisager le rôle que peuvent jouer les compétences dans les curricula scolaires, toutes s'entendent sur les trois propositions suivantes que l'on peut considérer comme dénominateurs communs (Roegiers, 2010).

- Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire.

Si l'école doit faire face aujourd'hui à de nouveaux savoirs et savoir-faire consécutifs à l'évolution naturelle des connaissances, elle est surtout confrontée à la nécessité de prendre en compte des nouvelles catégories de contenus, comme par exemple des « life skills », ou des compétences transversales. Cette évolution découle de la nécessité pour l'école d'embrasser des problématiques connexes à l'éducation, et qui influencent celle-ci : la culture, l'emploi, notamment par la circulation des valeurs, des informations, des idées et des personnes qui leur est associée, et qui assigne implicitement d'autres fonctions à l'école. Cette circulation implique tout d'abord que l'école n'est plus considérée comme étant le premier vecteur pour la diffusion des savoirs. Elle suppose ensuite que l'on se dote d'un système de valeurs basées sur les droits humains, ainsi que de règles internationales de communication et de comportement dans le monde scolaire : ces règles sont essentiellement traduites par les « life skills » (notamment encouragées par l'UNESCO, l'UNICEF...), reflets de certaines valeurs propres aux pays démocratiques occidentaux et de leur façon de se penser eux-mêmes en tant que société : accès à la citoyenneté, pratiques liées au développement durable dans les domaines de l'alimentation, du respect de l'environnement, de la santé, etc.

L'école est donc amenée à dépasser la structure disciplinaire de l'éducation, qui répondait essentiellement à des problématiques de contenus et de savoirs. Aujourd'hui, le pouvoir n'est plus à celui qui sait, comme autrefois, ni même à celui qui cherche, mais à celui qui agit : celui qui entreprend, celui qui organise, celui qui gère... Et l'action pure ne suffit plus aujourd'hui : une analyse réflexive et critique de son action et des situations est indispensable également pour faire face aux défis actuels. Or, le découpage disciplinaire n'est plus adapté à cette logique de l'action.

- C'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages.

Quelle que soit la théorie principale de l'apprentissage que l'on considère, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la mobilisation cognitive de l'élève, en qualité et en quantité. Autrement dit, pour une éducation de meilleure qualité, l'élève doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages, le plus souvent possible. Cette activité de l'élève peut se concrétiser de multiples manières : travaux de groupes, recherches sur internet, enquêtes, projets...

Cet enjeu est étroitement lié à un autre enjeu important, à savoir celui de faire évoluer progressivement le rôle de l'enseignant dans la classe : lui faire jouer un rôle de médiateur et d'accompagnateur de l'activité de l'élève, en lieu et place d'une transmission de savoir pure et simple, hiérarchique, dans laquelle l'élève se sent extérieur à ce qu'il apprend.

- Le savoir-agir en situation est valorisé.

La place que doivent occuper les situations complexes dans les apprentissages n'est plus contestée par grand monde aujourd'hui même si, selon des variantes différentes, les spécialistes de l'approche par les compétences proposent des accents et des priorités différentes en matière d'exploitation de situations complexes dans les classes. Certains voient plutôt les situations complexes comme la source des apprentissages (situations d'exploration ; situations de recherche, situations didactique...). D'autres les situent plutôt comme aboutissement des apprentissages, ce sont alors des situations d'intégration, ou « situations cibles », c'est-à-dire des situations problèmes qui, pour être résolues, nécessitent dans le chef-d'œuvre de l'élève l'articulation de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) l'objectif visé est qu'il mette en pratique ses apprentissages en vue d'exercer une compétence donnée. D'autres encore insistent sur le rôle des situations complexes comme moyen d'évaluer les élèves (situation d'évaluation). Mais tous reconnaissent le fait que la gestion de la compétence devient une composante des apprentissages à part entière.

1- 6.3 Handicap et besoin éducatif particulier (BEP).

Le concept de « *Besoins éducatifs particuliers* » (BEP) a été conçu en Angleterre dans les années 1975-1978 et développé par Seamus Hegarthy et M.Warnock sous le terme de « *special educational needs* ». Il a fait son apparition en 1978 dans le rapport britannique de Mary Warnock (Beillerot et Mosconi, 2006).

Un bref regard sur le dictionnaire de base (Hachette, 2015), situe d'emblée l'intérêt fondamental des trois mots qui le constituent :

-Le besoin est défini comme « *ce qui est indispensable à l'existence* ». La notion de « besoin » est légitimée par les travaux d'Abraham Maslow qui a publié en 1972 la pyramide des besoins de l'être humain dont la satisfaction lui permet d'exister plutôt que de survivre. Ceci dans la mesure où on ne se contente pas de répondre aux besoins physiologiques primaires, mais aussi à ceux qui assurent la dignité de l'être, parmi lesquels selon Abraham Maslow, le besoin d'estime de soi et d'autrui;

- Educatif est « ce qui développe les facultés, les apprentissages, les connaissances »

- Particulier est défini comme « ce qui appartient en propre à une personne ». Ces quelques mots conduisent à individualiser notre regard dans une recherche inlassable de l'originalité de chaque personne humaine.

Le concept de BEP s'est, en moins de vingt ans, instauré en tant que socle de la scolarisation de tous les élèves en difficulté, qu'elle soit durable, permanente ou passagère (Zucman, 2009). En 1978, Seamus Hegarthy avait fait la démonstration, malheureusement non traduite en français, que l'usage de ce concept permettait d'améliorer la scolarisation de tous les élèves et que le brassage (mainstreaming) transformait positivement l'ensemble de l'école. Le terme est présent dans les instances internationales et se réfère surtout aux champs éducatifs (Plaisance, 2009). Cette notion désigne dans une même catégorie les élèves en grande difficulté ainsi que les élèves porteurs de handicap ayant besoin d'une aide particulière pour apprendre. Dans une orientation inclusive, elle permet de mettre l'accent sur le contexte et les besoins des enfants et cela sans désigner le handicap (Ebersold et Detraux, 2013). Ainsi, ce n'est plus à l'enfant de devoir s'adapter à l'école mais bien à l'école de faire en sorte de reconnaître la diversité et d'être en mesure de la prendre en compte (Curchod- Ruedi et al, 2013).

Le concept BEP est centré sur l'élève et renvoie au dispositif d'enseignement mis en place. Il implique l'acceptation des différences et fait le point entre ce qui relève du ponctuel, du transitoire et du durable. Ce concept permet d'offrir à chaque élève sa place à l'école (Guyotot, 2008). Selon Zuckman, le BEP est un concept pragmatique et pédagogique qui permet de s'adapter au mieux aux besoins évolutifs de chaque élève. Zuckman (cité par Plaisance, 2009) liste six avantages à utiliser le terme de BEP, parmi lesquels le regard neuf que l'on porte sur l'enfant, qui « favorise la mise en œuvre effective d'un projet personnalisé de scolarisation, souple et sans retard » et le choix d'une approche pédagogique plutôt que médicale. Ces auteurs estiment que si l'enfant continue à être vu comme « handicapé », l'enseignant se place inconsciemment dans un schéma médical qui l'exonère d'une démarche

pédagogique adaptée, alors que s'il remet en question sa propre pratique pour trouver quelle connaissances et compétences manquent à l'enfant, il « cherche dans ses pratiques d'enseignement, comment résoudre le problème » (Cèbe et Picard, 2009).

- Le BEP, clef de « l'école pour tous ».

Selon Zucman (2009), s'approprier le concept de BEP au cours de la formation de tous les enseignants dans les pratiques pédagogiques dans tous les cursus, présenterait de multiples intérêts :

- a) En premier lieu, la mise en œuvre du BEP oblige à porter sur l'élève un regard neuf, dénué de tout *a priori*, qui permettra de déceler les besoins, même les plus simples et les plus temporaires (comme le port d'un plâtre ou une détresse passagère lors d'un éloignement familial), besoin qui nécessite pourtant une aide précise et immédiate pour sauvegarder le succès d'une année scolaire. L'impact est évidemment tout autre et à longue durée lorsqu'il s'agit de maladies ou de handicaps. Mais dans l'un et l'autre cas, le concept pragmatique de BEP rouvre l'accès à la mise en œuvre effective d'un projet personnalisé de scolarisation souple et sans retard ;
- b) Ce concept proprement pédagogique forge un langage commun dans l'école et met à l'abri des querelles du secret médical, des classifications, fussent-elles internationales, et des risques d'étiquetage ;
- c) La prise en compte du BEP permet de suivre avec plus de souplesse et de proximité les méandres du développement propre à chaque élève dans ses capacités émergentes et de prévenir des risques de régression ;
- d) De plus, cela implique une démarche pédagogique et des formations harmonisées, susceptibles d'aplanir les murs invisibles, voire les hiérarchies involontaires qui séparent les élèves et les enseignants par type de difficulté (handicap, maladies, échec, troubles cognitifs).
- e) Enfin, ce concept de BEP recrée une communauté scolaire à partir d'un droit égal aux aides, remédiations, adaptations et soutiens... Mais ceux-ci demeurent, bien entendu, diversifiés et clairement différenciés pour s'adapter, au mieux, aux besoins évolutifs de chacun des élèves concernés.

1- 6.4 Handicap et vision du curriculum.

Le curriculum est un composant essentiel de tout système d'éducation. De nos jours, les systèmes éducatifs doivent se confronter aux défis liés à la mondialisation et au

développement du marché mondial et en même temps se préoccuper d'assurer, jusqu'à un certain point, la cohésion sociale et le soutien aux cultures locales. Selon Delors, J. et al, (1996), un curriculum « ouvert à tous » porte sur le développement cognitif, affectif, social et créatif de l'enfant. Il est fondé sur les quatre piliers de l'éducation pour le vingt-et-unième siècle : apprendre à connaître, à faire, à être, à vivre ensemble. Il contribue activement à encourager la tolérance et le respect des droits de l'homme et constitue un outil puissant pour transcender les différences d'ordre culturel, religieux, et autres. Un curriculum inclusif tient compte du genre, de l'identité culturelle et du contexte linguistique. Il impose de rompre avec les stéréotypes négatifs, non seulement dans les manuels scolaires, mais aussi, et surtout, dans les attitudes et attentes des enseignants.

Face à la complexité de ce monde changeant et à la nécessité de viser des apprentissages pertinents dans ce contexte, les approches contemporaines du développement curriculaire poursuivent l'objectif de remplacer par autre chose les approches traditionnelles en ce domaine, qui se limitait à prescrire de simples plans d'étude. Il est par ailleurs reconnu aujourd'hui qu'il n'est plus possible de s'assurer de l'efficacité des apprentissages, des contenus, des méthodes et des structures de l'enseignement qu'en effectuant des réajustements permanents, en fonction des évolutions scientifiques, culturelles, économiques et sociales. De nos jours, on s'accorde de plus en plus sur une nouvelle vision plus globale du curriculum, inspirée de la nécessité de créer des systèmes éducatifs inclusifs à tous les niveaux, depuis leur conception jusqu'à la mise en œuvre. Cette vision holistique vise en fait à démocratiser les opportunités d'apprentissage, en intégrant les différents aspects des politiques éducatives qui traitent l'accès mais aussi des résultats. L'interdépendance entre l'équité et la qualité dans l'éducation est un élément clé, et l'inclusion et les relations transversales sont au cœur de cette vision qui relie les curricula, les écoles et les enseignants. En un mot, une éducation équitable de qualité est de plus en plus définie comme un droit et un bien public, et doit répondre aux attentes et aux besoins des élèves dans toute leur diversité (Jonnaert et al, 2009). Plus précisément, le curriculum reflète le type de société auquel nous aspirons. Il est maintenant communément admis que le curriculum est un élément essentiel de tout processus éducatif et qu'il est devenu pour le système éducatif ce que la constitution représente pour une démocratie. Il s'agit d'acquérir à l'école des moyens d'agir sur le monde « compétition et modernisation contre autonomie et démocratie » (Perrenoud, 1997). Ce changement de paradigme a fait du curriculum l'outil fondamental pour définir et mettre en

œuvre la politique éducative dans une perspective de long terme ainsi que pour former les enseignants.

- Implication sur le métier d'enseignant.

En contexte d'inclusion scolaire, l'approche par compétence ajoute aux exigences de la centration sur l'apprenant, de la pédagogie différenciée et des méthodes actives, puisqu'elle invite fermement les enseignants à considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser, créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement, adopter une planification souple et indicative, mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique (Zamorone, 2005). Il doit également évaluer à travers des situations de résolution de problèmes, c'est-à-dire par l'observation individualisée d'une pratique, dans le cadre d'une tâche. Ainsi, l'enseignant doit créer des dispositifs individualisés, des projets personnalisés et des activités qui répondent aux besoins des élèves, aider l'élève à apprendre plus qu'à réussir, bref, il doit différencier son enseignement (Allal et Laveault 2009).

- Du point de vue de l'élève.

La compétence désigne quelque chose que l'élève doit maîtriser. Elle ne traduit donc pas ce que l'enseignant doit faire, mais elle évoque une qualité acquise chez l'élève, un potentiel de réflexion et d'action, qu'il garde et entretient. L'élève doit pouvoir s'exprimer aisément, il doit être autonome (Donnelly et Fitzmaurice, 2005). Il s'agit de passer des pédagogies dites « traditionnelles », centrées sur les savoirs à transmettre et sur le « maître » qui enseigne, aux pédagogies « actives » centrées sur l'apprenant dans sa globalité et sur sa capacité à « construire » son savoir mobilisable dans de nouvelles situations (Meirieu , 2006).

En résumé, les compétences dont les élèves ont besoin pour contribuer véritablement à la société changent constamment, mais nos systèmes éducatifs ne tiennent pas le rythme. La plupart des établissements d'enseignement d'aujourd'hui n'ont guère changé par rapport à ceux de la génération précédente et, souvent, les enseignants eux-mêmes ne mettent pas en œuvre les pratiques et les compétences requises pour répondre aux besoins divers des apprenants d'aujourd'hui (Schleicher, 2015).

1- 6.5 Environnements d'apprentissage attractifs et accessibles.

La salle de classe et l'environnement scolaire peuvent soutenir l'apprentissage et l'enseignement centrés sur l'enfant. Les espaces d'apprentissage centrés sur l'enfant sont accueillants pour tous les enfants, sont sûrs pour tous, permettent une participation égale de

tous les apprenants et une focalisation sur la découverte de soi (Rieser et al., 2013) ; Bien qu'il soit essentiel de créer des espaces d'apprentissage attractifs et accessibles pour tous, ce n'est pas le but final, mais plutôt un moyen de mettre en œuvre des approches d'apprentissage centrées sur l'enfant dans lesquelles le droit de tous les enfants à une éducation de qualité est valorisé et abordé.

Certaines caractéristiques des espaces d'apprentissage centrés sur l'enfant comprennent :

L'espace physique : S'assurer que tous les enfants peuvent librement se déplacer dans la classe et dans l'école (Turnbull, 2002), travailler individuellement et en groupe et accéder aux ressources d'apprentissage si nécessaire.

Les coins ou ateliers pour apprendre : Mettre en place différents coins ou ateliers d'apprentissage dans votre classe dans lesquels les enfants peuvent apprendre de façon autonome ou en petits groupes grâce à un apprentissage autodirigé. Dans chaque espace, des ressources et des consignes sont présentées. Ces espaces donnent aux élèves des occasions d'enrichir ce qu'ils ont précédemment appris, de pratiquer de nouvelles compétences et d'explorer de nouveaux concepts (Du Saussois, 1991). Les élèves peuvent participer à une planification, l'organisation et la gestion des coins d'apprentissage. Cela peut renforcer le lien entre la maison et l'école.

Les zones d'affichage : Mettre en place un tableau d'affichage dans la classe sur lequel on peut montrer le travail de (tous) les élèves et fournir un commentaire sur les activités. Changer fréquemment ce tableau d'affichage et l'utiliser comme une aide pour l'enseignement.

La bibliothèque de classe : Les livres sont des outils pédagogiques très efficaces pour l'enseignement et aident les enfants à apprendre de nouveaux concepts, à développer leur langage et à comprendre des messages. Les livres réalisés localement ou les livres faits par les enfants peuvent être aussi efficaces que les livres pour enfants que l'on paye plus cher.

1- 6.6 Communautés d'apprentissage professionnelles.

Le terme communauté d'apprentissage professionnelle désigne un mode de fonctionnement qui favorise et reconnaît la contribution de chaque membre du personnel et encourage une vision partagée de l'école et la participation du personnel à des activités (Hord, 1997). Une communauté d'apprentissage se reconnaît à la collaboration des membres du

personnel qui, grâce à un dialogue réfléchi, discutent de l'apprentissage des élèves, de l'enseignement et de l'apprentissage afin d'identifier les enjeux et les problèmes et de discuter des stratégies qui pourraient apporter une transformation réelle de la culture de l'organisme.

Le personnel de l'école qui répond aux caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle est en mesure d'atteindre des buts que ne pourrait pas atteindre un membre seul (Dufour et Eaker, 2004). Le milieu d'apprentissage d'une école est enrichi par la collaboration de tous les intervenants et par un dialogue dans lequel les échanges respectueux d'idées sur l'enseignement, les élèves et l'apprentissage facilitent la discussion de stratégies efficaces (Hord, 1997). Les intervenants échangent leurs points de vue et cherchent constamment à apprendre. En équipe et en collaboration, ils conjuguent leurs efforts pour améliorer les résultats des élèves en recherchant un consensus et en échangeant leurs idées, les informations et le matériel.

Une communauté d'apprentissage professionnelle repose sur les valeurs et principes suivants (Danielson et McGreat, 2000 ; Levine et Shapiro, 2004) :

Une volonté commune de changement ;

Une vision et des buts communs comme la nécessité d'adopter la conception universelle de l'apprentissage ;

La conviction que tous les membres de l'équipe-école sont professionnellement égaux, ce qui implique une plus grande collaboration de tous dans la planification nécessaire pour aider les élèves ayant des besoins particuliers.

Gather-Thurler (2000) a élaboré les conditions au changement organisationnel comme suit :

- Organisation du travail : Une organisation flexible variant en fonction des besoins des apprenants, des initiatives et des problèmes.
- Relations professionnelles : Collégialité et coopération, échanges sur les problèmes professionnels, entreprises communes.
- Culture et identité collective : Les enseignants se représentent leur métier comme orienté vers la résolution de problèmes et la pratique réflexive.
- Capacité de se projeter dans l'avenir : Le projet est le résultat d'un processus de négociation au bout duquel la majorité de l'équipe adhère aux objectifs, contenus, stratégies et à la stratégie de mise en œuvre.

- Leadership et modes d'exercice du pouvoir : Il y a un leadership coopératif d'une autorité négociée. Le rôle et la fonction de la direction d'école s'inscrivent dans ce mode d'exercice du pouvoir.

L'école comme organisation apprenante : Les enseignants se voient comme des professionnels cherchant des solutions et améliorant la qualité de l'enseignement. Ils se sentent obligés de développer leurs compétences et sont responsables devant leurs collègues. Les intervenants échangent leurs points de vue et cherchent constamment à apprendre. En équipe et en collaboration, ils conjuguent leurs efforts pour améliorer les résultats des élèves en recherchant un consensus et en échangeant leurs idées, les informations et le matériel.

Conclusion partielle.

Il ressort de ce chapitre consacré au handicap que la conception historique a évolué progressivement. Ce terme est passé de la limitation des aptitudes des meilleurs chevaux à celle des incapacités humaines, mais les termes « handicap », « personnes handicapées » et « personnes en situation de handicap » ont progressivement remplacé les termes « infirme, invalide, paralytique, mutilé, débile, idiot, etc. ». Aujourd'hui, le terme handicap est utilisé très largement et dans tous les domaines, pour indiquer un désavantage, qu'il soit économique, social, physique, etc. La finalité de la réflexion a abouti à la nécessité de considérer la personne déficiente comme atteinte du point de vue biologique, psychologique et social. Ceci s'observe à travers l'évolution des classifications du handicap qui part de la conception de Philip Wood à la tridimensionnalité des facteurs qui fondent et maintiennent le handicap chez la personne. On parle de ce fait du processus de production du handicap (PPH) et de la Classification Internationale du Fonctionnement des handicaps et de la santé (CIF) qui est le modèle biopsychosocial.

Un accent a été mis sur le handicap visuel. La perte de la vue étant un choc qui laisse le concerné et ses proches désemparés. Mais l'acceptation de cette déficience permet au sujet de réintégrer la société. La réhabilitation passe selon les cas par l'orientation et la mobilité fonctionnelle avec l'utilisation de la canne blanche. Au Cameroun, la personne en situation de handicap visuel peut accéder dans les centres spécialisés avec une panoplie d'apprentissage de base (formation en braille, tissage, élevage, menuiserie, informatique, kinésithérapie, sport, etc.). Avec les objectifs de l'éducation pour tous fixés à Dakar (Sénégal) en 2000, les gouvernements du monde entier se sont engagés à réaliser l'accès universel à un enseignement primaire, gratuit, obligatoire et de qualité (UNESCO, 2003). En matière de

scolarisation des élèves handicapés, la plupart des rapports internationaux ou nationaux font référence au concept d'éducation inclusive. Elle consiste à créer des environnements d'apprentissage qui répondent positivement aux différents besoins des individus et embrassent la diversité naturelle de l'humanité. Les enfants handicapés font naturellement partie de cette diversité et sont présents dans toute communauté. Pourtant, leur participation à l'éducation est souvent rare, en particulier dans les environnements d'apprentissage ordinaires. Selon le document cadre de Handicap International (2012 : 32), dans les pays au sein desquels travaille Handicap International, on constate fréquemment un manque de connaissances et de compétences en matière d'enseignement dans les environnements d'apprentissage formels et informels. Des méthodologies d'enseignement et d'apprentissage prédominantes sont à « sens unique », c'est-à-dire de l'enseignant à l'apprenant, et le concept de besoins individuels est rarement compris. Beaucoup d'enseignants n'ont eux-mêmes qu'un niveau d'éducation basique, et n'ont jamais été confrontés ni formés à la manière dont ils peuvent s'assurer que chaque enfant suit les leçons et est inclus dans la vie scolaire et communautaire.

CHAPITRE 2 : DEFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET.

Le mouvement en faveur de l'inclusion scolaire s'est largement développé dans bon nombres de pays ces dix dernières années. Suite à cela, l'accueil des élèves en difficulté en général et des apprenants en situation de handicap visuel en particulier dans les écoles ordinaires et la non considération des nouvelles exigences qu'impose l'adoption de l'approche par compétence constitue aujourd'hui un problème. Ce problème ne cesse d'interpeller les acteurs de la société que sont les organisations internationales, les nations, voire les chercheurs. Comme indiqué dans la problématique soulevée précédemment, de nombreuses interrogations ont émergé. Il convient avant de répondre à toutes ces questions, et pour progresser, de cerner les concepts majeurs qui servent de cadre d'analyse ainsi que des connaissances théoriques actuelles autour desquelles la recherche s'est construite, afin de dégager ce qu'il y a lieu de retenir pour fixer nos démarches futures. Ainsi dit, dans le présent chapitre, l'accent est mis premièrement sur la définition des concepts clés ; ensuite sur les corpus des travaux portant sur les pratiques inclusives chez les personnes en situation de handicap; et enfin sur les théories qui soutiennent la base conceptuelle et l'option de recherche.

2- 1 DEFINITION OPERATIONNELLE DES CONCEPTS CLES.

La présente étude fait référence à de nombreux concepts qui méritent d'être classifiés et contextualisés. Nous allons définir les termes suivants : analyse, éducation inclusive, pratiques enseignantes ou pratiques inclusives, scolarisation des apprenants, handicap et ses différents composants.

2- 1.1 Analyse.

Selon le dictionnaire Larousse (2021 : 30,) analyse veut dire : décomposition d'une substance en ses principes constituants ou éléments.

Dans ce travail, nous avons ressorti les éléments des pratiques inclusives tels que : les modalités d'accueil, les mesures d'adaptations etc.

2- 1.2 Education inclusive.

Pour une bonne compréhension de ce concept, il convient de définir d'abord le terme éducation.

2-1.2.1 Education.

Selon le *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie* (2005 :336), éducation désigne l'action exercée par un adulte qui a la charge (éducateur) sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre.

Pour Durkheim (1973), l'éducation est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ».

2 -1.2.2 Inclusion.

Le vocabulaire de l'inclusion est courant en langue anglaise et de plus en plus adopté dans les organismes internationaux. Elle s'oppose à l'exclusion ou à la mise à l'écart de certaines catégories d'enfants, en fonction de leurs caractéristiques. Selon Ebersold (2009), le terme « inclusion » tend progressivement à s'imposer dans le langage public, scientifique ou politique en lieu et place de celui d'intégration, voire d'insertion. L'inclusion constitue un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque, des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année, de la charte du Luxembourg promulguées en 1996 par l'Union européenne.

Sur le plan scolaire, l'inclusion scolaire s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'un accès universel à l'institution qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus (Duchame, 2008). Elle repose donc sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Ce principe dépasse largement les seuls enfants en situation de handicap et concerne l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, sociales, culturelles. Poser ce principe ne signifie pas pour autant un nivellement des différences, mais au contraire une reconnaissance de la diversité. Ainsi, on a vu le passage d'un modèle d'école centrée sur l'homogénéité à celui d'une école centrée sur l'hétérogénéité s'inscrivant dans une

perspective de dénormalisation (Vienneau, 2010) menant à l'implantation de pratiques inclusives.

2 -1.2.3 L'éducation inclusive.

Pour Ebersold (2009), l'éducation inclusive est « une conception du monde social, qui déplace les grilles de lecture des inégalités et réinvente celles qui entourent la légitimité scolaire en développant les programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins ».

Selon le *Document d'orientation de politique Sightsavers* de juillet 2011, l'éducation inclusive est un processus visant à garantir la présence, la participation et la réussite de tous les enfants au sein du système scolaire. Elle peut être formelle dans des établissements scolaires et non formels dans d'autres lieux d'apprentissage comme des organisations humanitaires». Il s'agit de travailler à modifier les structures, les systèmes, les politiques, les pratiques et les cultures dans les écoles et dans les autres institutions en charge de l'éducation, de sorte qu'elles répondent à la diversité des élèves là où ils vivent.

Par ailleurs, l'éducation inclusive est souvent décrite comme « une position radicale demandant que les écoles se transforment elles-mêmes en communauté éducative où tous les apprenants sont accueillis sur une base de droit égale (Armstrong et Barton, 2000 :53).

De son côté, l'UNESCO (2006 :12) définit l'inclusion scolaire comme étant « une approche dynamique de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non comme des problèmes, mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage».

C'est à cet effet que l'UNESCO, dans son document intitulé « principes directeurs pour l'inclusion »(2009 :15), a ressorti le schéma suivant de l'éducation inclusive dans l'optique de l'inclusion.

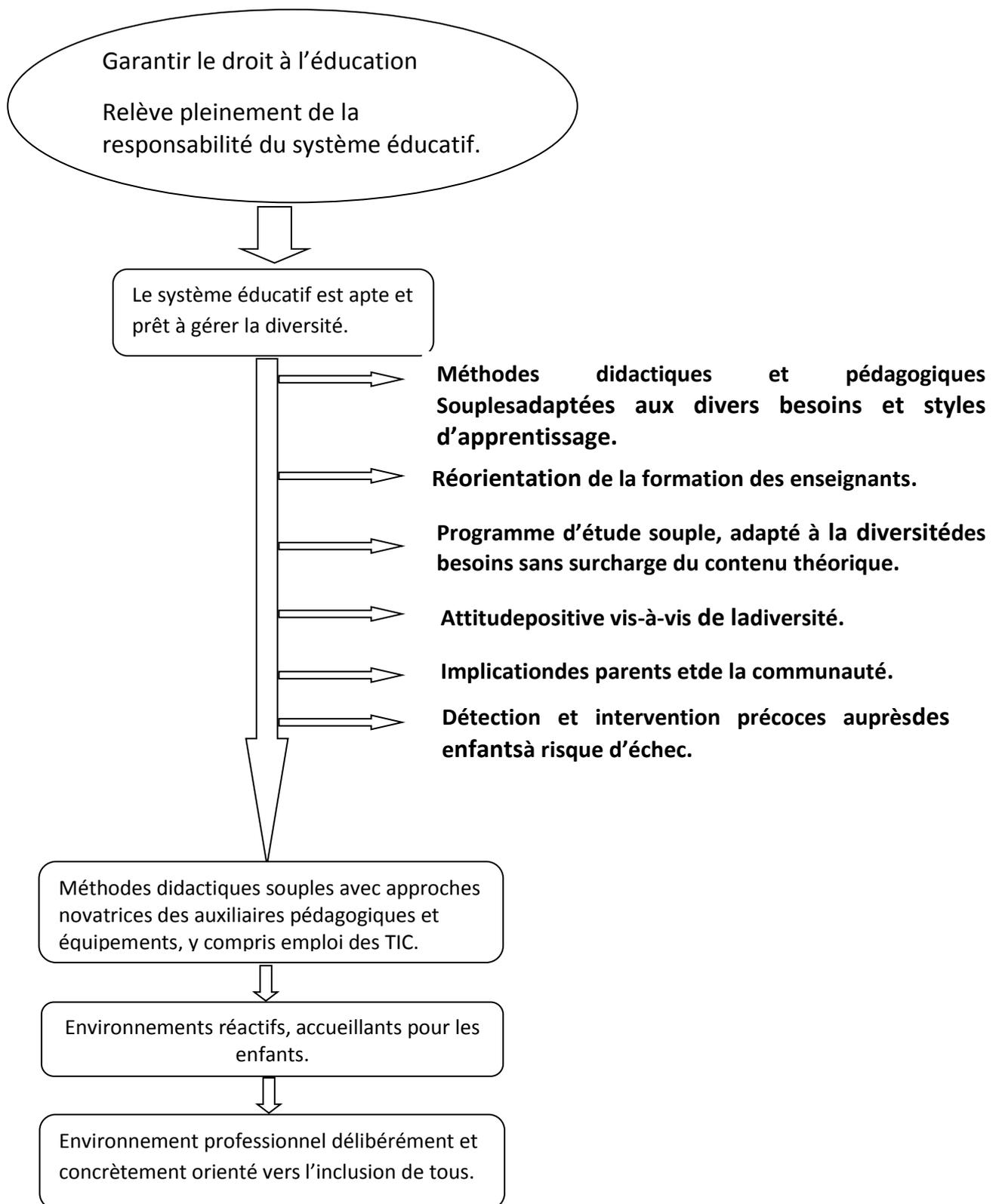


Figure 3: L'éducation dans l'optique de l'inclusion. Source: Unesco: Principes directeurs pour l'inclusion (2009 :15).

Ce schéma nous apprend qu'adopter une approche inclusive de l'éducation suppose de considérer que le problème tient non pas à l'enfant mais au système éducatif. A l'origine, on pensait que la source des difficultés d'apprentissage se trouvait chez l'enfant, ce qui était méconnaître l'incidence du milieu sur l'apprentissage. Alors qu'aujourd'hui, les politiques et les chercheurs soulignent que la réorganisation des écoles ordinaires au sein de la collectivité, en les améliorant et en mettant l'accent sur la qualité, garantit la possibilité d'un apprentissage efficace à tous les enfants y compris ceux classés comme ayant des besoins spéciaux.

Dans cette recherche, nous voulons promouvoir l'importance de l'éducation inclusive selon la définition précédente de l'UNESCO.

En effet, l'éducation inclusive se produit lorsque tous les enfants, filles et garçons (y compris les enfants déficients visuels et les autres enfants handicapés) :

- a) Sont scolarisés dans leur école de quartier ;
- b) Apprennent dans un environnement stimulant, favorable et accessible dans lequel ils reçoivent une éducation de qualité.

Les enfants déficients visuels doivent non seulement recevoir un soutien éducatif de qualité à l'école, mais aussi à la maison. En effet, les parents et les autres membres de la famille jouent un rôle clé dans le développement éducatif des enfants déficients visuels par exemple en les encourageant à explorer le monde qui les entoure et en les aidant à développer des compétences sociales, de communication et des aptitudes à la vie quotidienne.

2 -1.2.4 Autres formes d'éducation.

Nous allons présenter dans cette section l'éducation spécialisée, l'éducation intégratrice et la classe intégratrice.

*L'éducation spécialisée désigne l'éducation des enfants handicapés scolarisés dans un environnement d'apprentissage séparé tel qu'un centre ou un établissement spécialisé. Certains d'entre eux comportent également un internat. Les enfants y sont encadrés par des enseignants spécialisés. Généralement, un centre s'occupe d'un type particulier de déficience : centre pour enfants déficients visuels, école pour enfants déficients auditifs, etc. Dans de nombreux pays, ce type de système éducatif n'a pas de lien avec le ministère de l'éducation et dépend par exemple, du ministère de l'action sociale.

*L'éducation intégratrice fait référence à l'éducation d'un enfant qui est accepté dans une école ordinaire, toutefois, l'établissement fait peu d'effort pour s'intéresser aux besoins

éducatifs et sociaux spécifiques de l'enfant qui doit en conséquence s'adapter lui-même à l'environnement dans lequel il évolue.

C'est dans les années 1970 que l'on commence à parler d'intégration scolaire. Tout d'abord, c'est le conseil des enfants exceptionnels des Etats-Unis qui développe le concept d'intégration (mainstreaming), pour aider tous les élèves handicapés ou en difficulté. Selon le conseil pour l'Assemblée des Délégués des Enfants, ce concept exceptionnel est basé sur le principe que chaque enfant doit être éduqué dans l'environnement le plus normal possible avec d'autres enfants normaux. Par ailleurs, plusieurs auteurs se sont aussi investis à définir l'intégration scolaire : Salend (2001) et Shapiro (1999), la désignent comme étant le placement partiel d'un élève en difficulté dans une classe ordinaire pendant une période de la journée. En d'autres termes, l'intégration est la création d'un contrat entre les élèves handicapés et les élèves du secteur ordinaire en milieu scolaire.

Au départ, l'intégration scolaire se limitait à l'accueil d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou un léger handicap. Mais, au fil du temps, l'on a enregistré selon *l'Education des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport du comité provincial sur l'enfance inadéquate (copex)* créé en 1976, trois niveaux d'intégration scolaire représentant un système en cascade et qui sont : l'intégration physique, l'intégration sociale et l'intégration pédagogique.

L'intégration physique relève du fait que les élèves intégrés fréquentent la même école que les autres, tandis que l'intégration sociale veut que ces derniers intégrés aient des contrats avec les autres élèves, mais étant dans des classes séparées. Par exemple, participer aux mêmes activités sociales que les autres élèves. Enfin, l'intégration pédagogique prône que les élèves soient intégrés dans les classes ordinaires. Cela suppose une participation maximale aux activités d'apprentissage prévues pour le groupe classe.

A ces trois premiers niveaux d'intégration scolaire, un quatrième sera ajouté, à savoir l'intégration administrative. Elle souligne que les programmes et services de tous les élèves soient régis par la même loi scolaire. Ce dernier niveau d'intégration a pour effet de supprimer la barrière entre le système d'enseignement spécialisé et le système d'enseignement ordinaire. L'intégration administrative conduira donc à un système éducatif inclusif et unique ouvert à tous et adapté aux besoins de tous les élèves. Des classes spéciales sont donc à partir de ce modèle, placées au sein de l'école ordinaire (intégration physique), afin que les élèves fréquentant ces classes, bénéficient de relations sociales avec les autres des classes ordinaires

(intégration sociale). L'on assiste mais dans de rares cas, au passage de certains élèves intégrés dans des classes ordinaires où ils reçoivent une partie ou la totalité de leur programme d'études personnalisé (intégration pédagogique à temps partiel ou à plein temps)

*La classe intégrée fait référence à un enfant qui est accepté au sein de l'école ordinaire mais qui reçoit des cours dispensés par un enseignant spécialisé dans une classe séparée. L'enfant entre rarement en contact avec ses camarades non handicapés. Baby (2005), précise que c'est l'élève qui doit s'adapter à l'école. Celui-ci doit être placé dans une classe ordinaire. Mais les acteurs de l'institution scolaire tiennent peu (voire pas du tout) compte de ses besoins spécifiques. Sapon-Shevin (1999) précise aussi que certains enfants sont parachutés dans la classe ordinaire au nom de l'intégration, alors qu'en amont, rien n'a été fait pour en faire une classe intégratrice, sauf comme dit O'Neil (1995 :4) « pour placer un élève handicapé ou en difficulté ».

Petit (2001), pour sa part, pense que l'intégration scolaire désigne tout aussi bien le cas d'élèves regroupés à l'intérieur d'une classe spéciale dans une école ordinaire que le cas d'élèves intégrés dans les classes ordinaires. L'amplitude de cette intégration dans les classes ordinaires, peut varier : elle va de l'intégration limitée à des matières dites périphériques (éducation physique et arts par exemple) à l'intégration dans les matières dites fondamentales (français et mathématiques), jusqu'à l'intégration dans toutes les matières.

Dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive, les établissements spécialisés ont un rôle capital à jouer, car ils détiennent une véritable mine de connaissances, d'expériences, de ressources humaines et matérielles. Ils ne doivent cependant pas être considérés comme des systèmes parallèles. Les écoles ordinaires et les établissements spécialisés doivent travailler de concert pour encourager et faciliter l'inclusion des enfants handicapés dans les systèmes éducatifs nationaux. L'éducation inclusive est une composante du développement inclusif, l'objectif final étant de parvenir à une société inclusive qui privilégie les valeurs et croyances inclusives. C'est un moyen d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous.

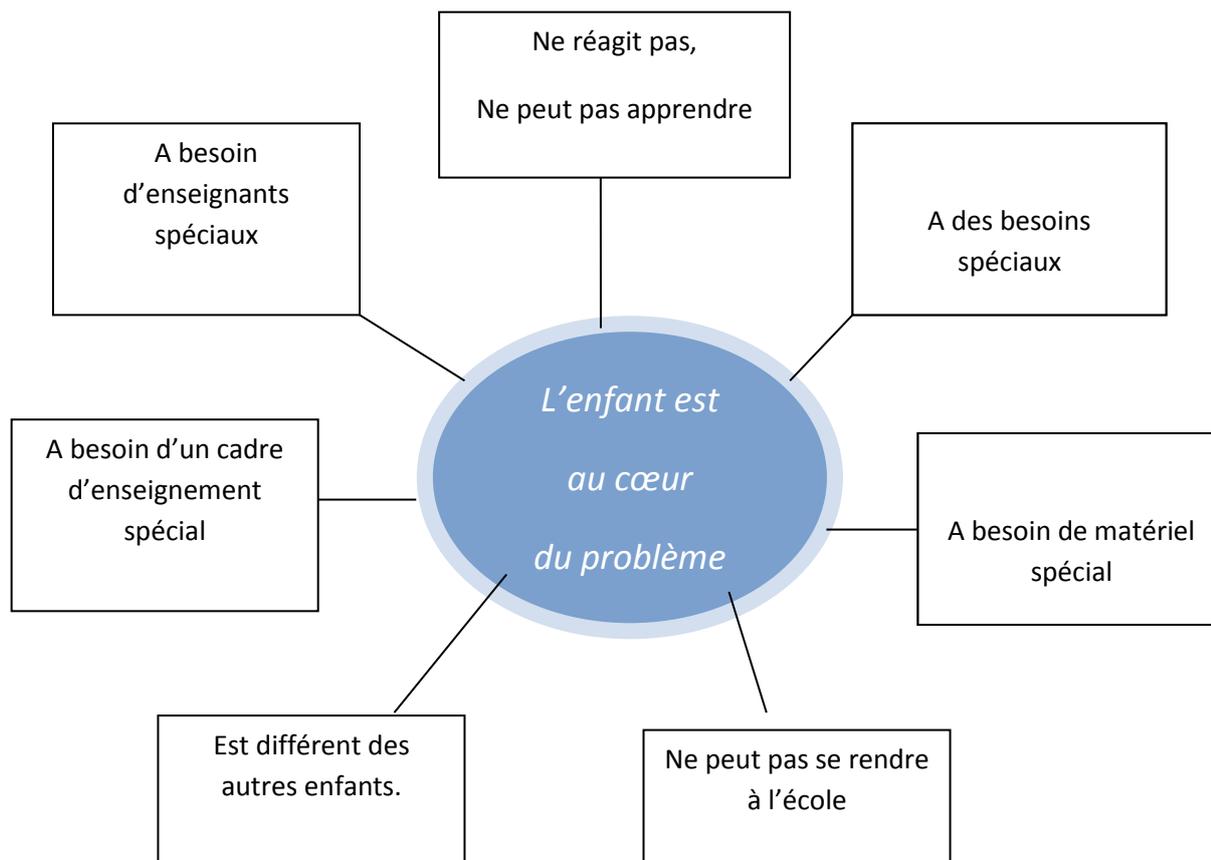


Figure 4: Schéma de l'éducation intégratrice (Handicap International, Module de formation STUBBS, Where there are few resources, 2008).

2- 1.3 Les pratiques enseignantes.

Historiquement, la plupart des travaux portaient sur les pratiques enseignantes et ont longtemps été inscrits dans le paradigme « processus-produit ». Ils réduisaient l'étude du processus d'enseignement aux comportements observables afin de déterminer l'efficacité de l'enseignant (Walberg, 1991). Ceux qui ont suivi, relevant d'un paradigme cognitiviste, portaient sur « la pensée des enseignants ». Ils concevaient la cognition comme instance essentielle de contrôle de la pratique enseignante (Shavelson, 1981; Tochon, 1993). Puis l'émergence du paradigme écologique a permis de prendre en compte l'importance de la « situation » (Bronfenbrenner, 1986) au sein de laquelle se déroule l'enseignement. Aujourd'hui, le paradigme interactionniste et intégrateur éclaire l'articulation de plusieurs types de variables concernant l'enseignant, l'élève et la situation, pour comprendre la pratique enseignante.

2-1.3.1 Les dimensions de la pratique enseignante.

On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle: l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse », comme le dit Jacky Beillerot (1998), en précisant : D'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoquées. La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire singulière, le faire propre à cette personne et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction des buts, d'objectifs et de choix autonomes. L'enseignement est alors défini comme « un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 1991). C'est ainsi que le contenu du savoir, l'objet de l'apprentissage, en tant qu'instrument du développement de l'enfant, est une première dimension essentielle de la pratique enseignante. Une deuxième dimension essentielle est constituée par l'ensemble des interactions, avec les effets induits par l'implication des participants en présence, leurs choix, leurs motivations. L'enseignant est en interaction avec un groupe d'élèves dont il ne peut pas prévoir quelles seront leurs réactions. Quelles que soient la préparation et la programmation de la séquence de classe du professionnel, celui-ci sera amené à s'adapter, en situation, à des réactions et à des événements non prévus, à l'aléa.

Des caractéristiques de l'activité enseignante.

Nous abordons la notion d'activité dans le courant de recherches ouvert par Vergnaud, celui de la conceptualisation dans l'action, avec une place centrale donnée au couple conceptuel schème-situation. La préoccupation majeure de ce chercheur en psychologie est de construire une théorie de l'activité humaine permettant à un sujet d'articuler connaissances et actions. Forts de cette perspective, Samurçay et Rabardel (2004) ont développé l'idée que dans toute activité humaine, il y a deux faces : *une activité productive* et *une activité constructive*.

La première relève de la transformation du réel, la deuxième relève de la transformation de l'homme par lui-même. Il est plus difficile de comprendre que se transformer soi-même

implique une réorganisation profonde de l'activité qui concerne *les aspects invariants des situations et de l'action*. La dimension constructive de l'activité se développe chez une personne dans le temps. Nous reprenons à notre compte cette double dimension de l'activité comme clé d'intelligibilité du fonctionnement des acteurs de la classe qui vont se construire à partir de l'ensemble des conditions définies par une pratique effective.

L'activité productive.

L'analyse de l'activité productive de l'enseignant aboutit à caractériser celle-ci en termes de buts, de règles d'actions, de prises d'information et de contrôle permettant d'inférer les principes qu'il tient pour vrais. Ces éléments constitutifs des schèmes d'action sont particulièrement repérables à travers l'analyse de sa pratique effective et des traces objectives de celle-ci. Pour caractériser ce qu'est cette activité productive, on peut indiquer, dans un premier temps, le fait que l'enseignant vise, chez les élèves, des transformations de type continu : les apprentissages ne sont pas à eux-mêmes leur propre fin, ils participent au développement de l'enfant. Cette orientation de l'activité vers une articulation «apprentissage-développement» est à relier à une deuxième propriété constitutive de l'activité de l'enseignant, entant qu'elle se construit dans une « co-élaboration » avec l'activité des élèves (Vinatier et Numa-Bocage, 2007). Nous avons eu l'occasion de montrer, en effet, que le contrat de communication (système d'obligations réciproques entre les interlocuteurs) et le contrat didactique (normes, valeurs, et règles qui déterminent l'activité sociale de chacun) sont chahutés par la dynamique des échanges.

Au-delà de toute détermination contractuelle, se construit entre les interlocuteurs – c'est le point nodal des analyses de l'ensemble des contributions– une organisation interactionnelle qui redéfinit ces contrats *in situ*, en élaborant subjectivement un espace de conceptualisation de l'objet travaillé. L'enseignant et les élèves doivent construire des buts partagés, se mettre d'accord pour construire une production. L'activité de l'un est tournée vers l'activité des autres, le travail de l'un est l'activité des autres, et réciproquement, à propos d'un « objet », le savoir en question. C'est une conséquence directe des thèses développées par Vygotski, lequel situe le développement au niveau inter psychique avant qu'il ne soit d'ordre intrapsychique et confère par conséquent un rôle essentiel à la transmission sociale par les systèmes sémiotiques comme le langage par exemple pour ce qui regarde le développement cognitif. Dans cette perspective, la culture et le milieu qu'est la classe sont producteurs d'instruments psychiques co-élaborés dans les échanges verbaux et que les interlocuteurs progressivement s'approprient et intériorisent.

Ainsi, l'enseignant a à gérer un temps pluriel : le temps d'apprentissage individuel d'un élève se trouve mis en tension avec la gestion du temps collectif du groupe-classe, le temps de l'apprentissage est en décalage par rapport au temps du développement, la gestion du niveau de la classe n'est pas la gestion du potentiel de chaque élève. Cette activité enseignante, dans sa dimension productive, est aussi caractérisée par le fait que le niveau d'informations dont dispose le professionnel est plus ou moins direct et nécessite de sa part des inférences plus ou moins importantes en situation. Il doit, par exemple, chercher à comprendre l'état de l'avancée de la séance d'apprentissage en traduisant les comportements de ses élèves en termes de rapport à la tâche, rapport au savoir, vécu relationnel.

L'activité constructive.

La deuxième dimension de l'activité, *l'activité constructive*, celle qui renvoie à la transformation de l'homme par lui-même à travers son expérience professionnelle est particulièrement lisible à travers le type d'entretien que nous avons mené avec le professionnel. En effet, ce type d'entretien est appelé « co-explicitation » car il convoque la collaboration du professionnel dans la conceptualisation de sa situation avec le chercheur qui lui a soumis ses analyses des traces objectives de la situation. Le but de l'entretien est de permettre au chercheur, tout comme au professionnel pour son propre compte, d'articuler des observables aux processus sous-jacents et leur genèse. Vues sous l'angle de l'activité constructive, les compétences ont un statut d'objet. Le sujet se développe lui-même à travers l'activité qu'il déploie. Il se développe également par une posture réflexive orientée vers l'identification des compétences. Le repérage des compétences productives – l'efficacité de l'action – mais également constructives – liées aux aspects invariants de la situation – possède une valeur heuristique pour l'intelligence du développement d'une activité professionnelle.

L'analyse de l'entretien par les différents chercheurs va cependant montrer que les principes organisateurs de l'activité du professionnel relèvent de plusieurs facteurs liés à son histoire, son éthique, sa conception de l'apprentissage et de l'enseignement, eux-mêmes traduisant une certaine construction de l'identité professionnelle de l'acteur et son appartenance à différents mondes. C'est cette appartenance à différents mondes qui caractérise la dimension constructive de l'activité professionnelle. Dans toute activité enseignante, il y a du générique (des modes de fonctionnement qui sont partagés par le groupe professionnel) et du spécifique (chaque enseignant se construit un style, une manière d'enseigner qui lui est propre). Analyser les processus d'enseignement-apprentissage d'une situation telle que « la conduite d'un débat scientifique », comme nous l'avons fait et présenté

dans ce travail, c'est-à-dire de manière pluridisciplinaire et en croisant les approches, a une forte valeur générique pour comprendre les enjeux de la pratique et de l'activité de l'enseignant à partir d'un cas singulier. Ce type d'analyse renvoie à une conception du général en tant que contenu *dans* le singulier. L'analyse plurielle nous permet ainsi d'avoir accès à cette « multi-dimensionnalité » de la pratique et de l'activité enseignante opératoire en situation, et d'en comprendre les articulations et les pôles en tensions.

2-1. 3.2L'apprentissagecoopératif.

L'apprentissage coopératif semble être une méthode assez proche des pédagogies de groupe dans la mesure où il est question de faire travailler étroitement les élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors des activités scolaires. Il faut toutefois chercher les origines de l'apprentissage coopératif outre-Atlantique où une discipline scientifique (la psychologie sociale) semble avoir fortement influencé plusieurs chercheurs en éducation. C'est notamment le cas des frères Johnson (Johnson et Johnson, 1974 et 1975) et de Slavin (1977) très inspirés par les travaux de Deutsch (1949 et 1962) et des époux Shérif (Shérif et al., 1961; Shérif, 1967) relatifs à l'influence de la coopération et de la compétition sur le fonctionnement des groupes, ainsi que sur les relations sociales existant entre les membres d'un même groupe ou de groupes distincts. Mais qu'est-ce qui fait l'originalité de l'apprentissage coopératif ? Quelles sont les principales caractéristiques ?

Tout d'abord, les groupes d'apprentissage coopératif doivent être représentatifs d'une certaine hétérogénéité (Johnson et Johnson, 1980). C'est-à-dire qu'ils sont constitués de filles et de garçons, de divers niveaux scolaires, appartenant à des milieux sociaux différents, parfois même issus de cultures ou d'ethnies distinctes. Ce type de composition a pour vocation de dynamiser les échanges entre élèves, de rendre le groupe le plus interactif possible. Ils travaillent sur une activité commune, orientés vers un même objectif, ils ont tout intérêt à être à l'écoute les uns des autres, donner et recevoir de l'aide (Gillies et Ashman, 1996). Le personnel enseignant doit structurer la tâche proposée aux élèves de façon qu'aucun membre de l'équipe ne puisse l'exécuter individuellement (Arcand, 2004). Cette structure favorise à la fois l'interdépendance et la responsabilité. Tous les élèves ont le même but, partagent leurs connaissances, leur expertise et leurs ressources et participent activement à la recherche de solution. Les élèves prennent conscience de leur engagement et leurs efforts constituent un appui solide pour leurs coéquipiers et sont essentiels à la réussite de l'équipe. Les interactions sociales permettent aux élèves de verbaliser et de reformuler leurs idées, de

les confronter, d'en discuter et de comparer leurs façons d'apprendre. Par conséquent, ils sont capables de clarifier et de mieux comprendre des concepts fondamentaux. La présence d'un seul profil d'élèves, l'homogénéité groupale, étant en général à l'origine de l'effet contraire. Nous retrouvons ici les avantages de la pensée divergente en matière d'approche des problèmes à résoudre, notamment lorsqu'il s'agit de trouver des solutions nouvelles, quelque peu insolites (Nemeth, 1987). Ensuite, tout est fait pour que le principe de l'interdépendance soit respecté, sachant que les élèves des groupes coopératifs « peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres avec qui ils sont co-opérativement associés atteignent les leurs » (Johnson et Johnson, 1980).

Il est préférable, voire nécessaire de mettre en place des règles de base avec les enfants avant de commencer un travail de groupe (UNESCO, 2014).

Les enfants auront besoin d'apprendre et de pratiquer des compétences pour réussir le travail de groupe (comprendre les tâches, répartir les tâches et les ressources, alterner, valoriser les contributions des uns et des autres, exprimer des idées et avoir une écoute active). Ils peuvent jouer chacun un rôle mais il faut assurer une rotation dans les rôles des uns et des autres afin que chacun puisse être chef de groupe, par exemple. Les enseignants doivent créer un environnement dans lequel les enfants se sentent valorisés et soutenus pour prendre des risques et contribuer au groupe. C'est un travail qui nécessite d'être soigneusement planifié afin de permettre à l'activité d'être constructive et significative pour tous et afin de s'assurer que les enseignants seront disponibles pendant les tâches pour aider les élèves lorsque cela est nécessaire. Dans le cadre de l'apprentissage coopératif, les élèves partagent les responsabilités et les ressources de travail en vue d'atteindre des objectifs communs. Afin d'être significatif, le travail de groupe doit aller au-delà des situations dans lesquelles les enfants accomplissent des tâches individuellement et assistent les autres si besoin. Les expériences d'apprentissage les plus intéressantes proviennent de situations dans lesquelles les enfants dépendent les uns des autres et doivent collaborer pour compléter une tâche (UNESCO, 2014).

Avantages de l'apprentissage coopératif.

Le travail coopératif en groupes peut être puissant chez les enfants en ce qui a trait à l'augmentation de la compréhension des concepts et des attitudes positives envers le travail et entre eux. Une telle approche a un impact positif significatif sur la confiance en soi des élèves et, en même temps, elle stimule les interactions sociales au sein du groupe de pairs. Lorsque

cela est bien mis en œuvre, le travail de groupe permet aux enseignants de passer plus de temps en individuel et en petits groupes (Mitchell, 2008). Il aide à créer des rapports de réciprocité assez étroits entre les élèves, ils se soutiennent mutuellement, pour que des pratiques d'entraide apparaissent et se développent. Voilà ce qui est prioritairement recherché. Enfin, l'introduction de la dimension compétitive est parfois visible. Ceci par le biais de systèmes de récompenses (Slavin, 1983 ou Edwards et Devries, 1974). Ces groupes se voient alors attribuer des points ou des félicitations en fonction de la qualité de leurs productions respectives, productions évidemment dépendantes des réalisations individuelles au sein de chaque groupe.

En général, la coopération a pour mérite d'inciter les personnes à s'entraider à l'intérieur d'un groupe, elle peut favoriser le développement de conduites pro-sociales et de comportement altruistes. Ces aspects sont questionnés dans le contexte de l'école où des formes d'apprentissage coopératif sont mises en œuvre par la pédagogie de groupes. L'âge des élèves, le fait qu'ils soient initiés ou non à la coopération, les relations existant entre demande et offre d'aide, le type d'activité scolaire, le statut social des élèves en classe, leurs liens d'amitié, sont autant de facteurs susceptibles d'infléchir le cours de l'entraide et, ce faisant, de favoriser ou non les apprentissages scolaires. Enfin, les groupes structurés sur la base d'une interdépendance fonctionnelle pourraient bénéficier d'une plus-value interactive à même de stimuler les contacts interindividuels, les rapports de réciprocité entre élèves, et ainsi offrir un terrain très favorable à l'entraide.

Pour permettre un travail de groupe efficace dans des classes inclusives, il est essentiel pour les enseignants de prendre en considération la manière dont ils répartissent les enfants en groupes, surtout lorsque l'on enseigne à des enfants en situation de handicap, il est bon d'éviter de faire des groupes basés sur des niveaux de capacité. Placer tous les enfants handicapés dans un groupe peut être très stigmatisant et cela n'offre aux enfants que peu d'opportunités de collaboration et d'apprentissage. Créer des groupes d'enfants ayant différents parcours peut permettre plus d'opportunités d'apprentissage pour tous (Mitchell, 2008). Il est également important que les enfants handicapés endossent des rôles valorisants et cruciaux dans le groupe de travail. Il peut, souvent, s'avérer nécessaire de mettre en place des règles de base avec les enfants avant de commencer un travail de groupe (UNESCO, 2014).

En somme, l'objectif de la reconnaissance de la diversité en inclusion scolaire est de développer une école qui accepte et prenne en compte les différences : « une école inclusive accueille tout le monde sans distinction (...). Cela signifie que la culture de l'école doit être

telle que personne ne soit stigmatisé. Le curriculum et la pédagogie doivent prendre en compte la diversité » (Armstrong et Barton, 2003). Cette culture doit mettre l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages.

Il s'agit :

- D'un apprentissage axé sur le travail en petites équipes, ce qui convient aux besoins affectifs et aux styles d'apprentissage de certains élèves ;
- Les groupes sont formés d'élèves dotés de différents savoirs et talents, ce qui permet aux participants de se rendre compte de la valeur de leurs points forts personnels ;
- Les élèves travaillent ensemble pour réussir des tâches précises, ce qui favorise l'interdépendance positive et la responsabilité du travail en équipe ;
- Les tâches sont conçues pour qu'aucun membre de l'équipe ne puisse les accomplir seul, ce qui favorise l'appréciation de la collaboration et l'intégration de compétences (aptitudes sociales, communication, pensée critique).

2-1. 3.3 L'enseignement explicite.

L'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est de former les élèves à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie. S'il est vrai que certains élèves sont aisément en mesure de travailler de manière autonome et n'auront besoin que de peu d'orientation pour acquérir des stratégies d'apprentissage et des compétences utiles, d'autres auront besoin de beaucoup d'aide. De plus, les habiletés des élèves à travailler de manière autonome varient en fonction de la tâche spécifique proposée (par exemple, résoudre un problème mathématique ou rédiger un texte convaincant). En d'autres termes, les habiletés à apprendre de manière autonome s'inscrivent dans un continuum en vertu duquel les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves toute une gamme de possibilités d'apprentissage structurées ou non (Yokoi et Rankin, 1996).

Certains élèves, plus particulièrement ceux ayant des besoins particuliers, devront faire l'objet d'une approche pédagogique utilisant des procédés de raisonnement explicite (par exemple, l'enseignement explicite (Gaskins, 1998 ; Mosenthal, Pearson et Barr, 2000 ; National Reading Panel, 2000).

L'enseignement explicite fournit des occasions d'apprentissage adaptées à l'élève qui profite davantage d'un enseignement structuré, de consignes claires et de processus précis. Cet enseignement fournit une structure à l'élève qui a besoin d'être plus encadré.

L'enseignement explicite exige que l'enseignant fasse régulièrement le modelage de stratégie d'apprentissage appropriées et utilise divers outils d'évaluation en :

- Verbalisant les processus de raisonnement, notamment lors de la résolution de problème et concept ou à la stratégie enseignée ;
- Partageant des expériences d'apprentissage personnelles et pertinentes qui sont liées au concept ou à la stratégie enseignée ;
- Permettant aux élèves des occasions de mettre en pratique la stratégie ciblée ;
- Guidant, les essais de l'élève, en lui fournissant des rétroactions et en l'orientant dans ces tentatives jusqu'à ce qu'il y parvienne seul à employer la stratégie de manière autonome.

L'apprentissage de stratégies requiert du temps et de la motivation. Au début, de nombreux élèves ont besoin de beaucoup de temps et d'un soutien considérable pour apprendre à appliquer les stratégies d'apprentissage de manière efficace. Avec de la pratique, ils apprennent à s'en servir correctement de plus en plus facilement. Peu à peu, ils acquièrent tout un répertoire d'outils d'apprentissage.

2-1. 3.4 La démarche par étapes.

Selon Vaughn et Fuchs (2003), pour aborder l'évaluation et l'intervention de manière très efficace, il faut une démarche par étapes. La démarche par étapes de la prévention et de l'intervention est une approche systématique dont le but est de fournir des évaluations et un enseignement de qualité reposant sur des données probantes et des interventions adaptées qui répondent aux besoins individuels des élèves. Elle se fonde sur un suivi constant des progrès accomplis par les élèves et sur l'utilisation de données d'évaluation portant sur le rythme et le niveau d'apprentissage, afin de repérer les élèves qui ont des difficultés et de planifier des évaluations et des interventions pédagogiques particulières de plus en plus intenses pour répondre efficacement aux besoins des élèves. On peut recourir à une démarche par étapes pour répondre à la fois aux besoins scolaires et aux besoins comportementaux. La nature, l'intensité et la durée des interventions peuvent être choisies par le personnel enseignant seul ou en collaboration avec une équipe-école, en s'appuyant toujours sur les données probantes obtenues grâce au suivi du rendement des élèves.

Lina,-Thompson et Hicman (2003) ont élaboré trois étapes suivantes :

- A l'étape 1, l'évaluation et l'enseignement sont planifiés selon le curriculum pour tous les élèves en appliquant les principes de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique. Le personnel enseignant observe, suit les progrès accomplis par les élèves et repère ceux qui pourraient avoir des difficultés.
- A l'étape 2, en fonction des résultats de l'évaluation, la différenciation pédagogique et des interventions sont planifiées pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en général ou dans un domaine particulier. Les progrès obtenus suite aux interventions sont étroitement suivis et l'enseignement est ajusté selon les besoins.
- A l'étape 3, pour les élèves qui ont besoin d'un soutien intensif pour atteindre les objectifs d'apprentissage, on prévoit une évaluation et un enseignement encore plus ciblés et personnalisés, souvent avec l'aide de l'équipe-école ou d'autres ressources disponibles. On continue à suivre les progrès accomplis.

La démarche par étapes peut faciliter le dépistage précoce des élèves qui peuvent être à risque et de ceux qui ont besoin de plus grands défis.

Elle peut également assurer une intervention adaptée et opportune auprès des élèves ayant des besoins, ce qui réduit considérablement leur risque de développer des problèmes insolubles plus tard.

2-1.4Scolarisation.

Selon le vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (2005 :932), scolarisation désigne : « Un ensemble de mesures prises pour l'instruction d'un enfant, tant par ses parents que par ses maîtres. Elle comprend donc la fréquentation scolaire et l'utilisation des méthodes pédagogiques convenant à chacun ; la notion de scolarisation est indépendante du niveau scolaire ».

Genouvrier (2001), définit la scolarisation comme étant l'action de scolariser, c'est-à-dire la dotation d'un pays, d'une région, des établissements nécessaires à l'éducation de toute une population. Ensuite, permettre à un enfant ou à un groupe d'enfants de suivre des enseignements au sein de ces établissements.

D'un point de vue économique, la scolarisation est définie comme un investissement avec des dépenses qui ne rapportent des bénéfices que des années plus tard. En ce sens, Bommier et Shapiro (2001) considèrent que la scolarisation est un moyen d'augmenter le capital humain d'un individu. Pour ces deux auteurs, ce concept peut être défini comme

l'ensemble des connaissances qui augmentent sa productivité future, valorisées sur le marché du travail.

Par contre, la conception sociologique définit la scolarisation comme un processus de transmission de savoirs écrits qui influence les comportements et les mentalités qui se répercuteront sur la société toute entière.

Pour Gérard (1999), la scolarisation est vue comme une combinaison d'un ensemble de règles sociales et d'attentes éducatives, entre un ordre scolaire et des capacités d'ajustement de cet ordre et enfin entre des attentes et des besoins d'intégration sociale et d'acquisition de connaissances, des contraintes (économiques, sociales) et la capacité à répondre à ces besoins. En ce sens, la scolarisation est le produit de représentations, d'aspirations et de la relation entre elle et les moyens de les réaliser. Ainsi, le parcours scolaire s'effectue toujours de manière particulière pour chaque enfant, d'où la nécessité de l'intégrer au travers d'une éducation intégratrice.

Dans cette étude, nous sommes en contexte d'éducation inclusive et nous retenons la définition de Dubois (2011 :5). Il définit la scolarisation des élèves à besoins particuliers comme: « la mise en œuvre des moyens de réussite par la personnalisation du parcours scolaire de l'élève dans une classe ordinaire ». Un processus d'accueil des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires en offrant une grande flexibilité et de possibilité de personnaliser cet accueil selon les besoins spécifiques.

2-1.5 Définition du handicap et de ses différents composants.

Le grand Larousse de la langue française (1987 : 1101), révèle que le terme handicap dérive du mot anglais « hand in cap » qui veut dire la main dans le chapeau. C'est une infirmité ou une déficience congénitale ou acquise des capacités physiques ou mentales. Pour Zucman (1981 : 11), un handicapé est « toute personne qui se perçoit ou qui est perçu frustrée ou pénalisée, en raison des différences significatives qu'elle présente par rapport à celles qui l'entourent ».

Le terme handicap a été perçu de diverses façons. L'ONU le définit ainsi: « *toute personne dans l'incapacité d'assurer par elle-même tout ou une partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales*».

Sous ce rapport, l'OMS a décliné la notion de handicap selon trois concepts : déficience, incapacité et désavantage, mots clés qui permettent de comprendre tout ce qui sous-entend le concept handicap.

Incapacité:

Incapacité correspond à toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales pour un être humain. (Exemple: incapacité à marcher, courir, lancer un objet, utiliser les toilettes, s'habiller, etc...).

Désavantage :

Le désavantage social d'un individu est le préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels... (Exemple: gagner sa vie, faire des études ou du sport, avoir un emploi, etc.). La nomenclature officielle des handicaps de janvier 1989 reconnaît donc trois niveaux dans le handicap: la déficience, l'incapacité engendrée par la déficience et le désavantage qui en résulte pour la personne. Au sens strict, le handicap est le désavantage qui correspond à l'aspect situationnel du handicap: situations de dépendance physique, de dépendance économique ou de non-intégration sociale comme les relations perturbées ou l'isolement social, etc.

Déficience et déficient visuel:

Le Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie (2005 : 263) définit la déficience comme un organe qui présente un manque ou qui ne peut pas arriver à atteindre le niveau désiré, ou à réaliser l'action entreprise.

L'OMS définit la déficience comme la perte de substance ou l'altération d'une structure ou fonction (psychologique, physiologique ou anatomique) ; la déficience correspond donc à la lésion. Par exemple : amputation, lésion de la moelle, lésion de l'oreille interne, et /ou au déficit résultant : paraplégie, surdité...

Un déficient visuel est une personne qui présente une déficience visuelle. Selon le Guide pédagogique élaboré par l'Institut National Canadien pour les aveugles, une personne est considérée comme déficiente visuelle lorsqu'elle a après correction au moyen des lentilles ophtalmologiques appropriées, une acuité visuelle de chaque œil inférieure à 6/21 ou dont le champ de vision de chaque œil est inférieur à 60 degré.

Dans l'un ou l'autre cas, la personne éprouvera des difficultés soit à lire, soit à écrire ou à se déplacer dans un environnement.

La classification internationale des maladies (CIM-10) divise la fonction visuelle en quatre catégories : la vision normale, la déficience visuelle modérée, la déficience visuelle grave et la cécité. Lors de la déficience visuelle modérée ou grave, on parle de basse vision. Lorsque la personne est totalement ou presque privée de la vue, on parle de cécité. Le terme déficience visuelle englobe tant la basse vision que la cécité. Le terme malvoyance (ou l'adjectif malvoyant) est un terme plus courant, désignant la basse vision. De même, les adjectifs aveugle ou non voyant désignent les personnes privées de l'usage de la vue.

Dans notre travail, déficient visuel est un terme générique que nous utilisons pour désigner les malvoyants et les aveugles ou non-voyants.

Le tableau ci-dessous nous donne une meilleure compréhension.

Tableau 3: Nomenclature des handicaps selon l'OMS.

NOMENCLATURE DES HANDICAPS : CLASSIFICATION OMS		
DESAVANTAGE OU HANDICAP PROPRESMENT DIT :	Désavantage social résultant pour l'individu d'une déficience ou d'une incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal	<p>Handicap :</p> <ul style="list-style-type: none"> -d'orientation (par rapport à l'environnement) ; -d'indépendance physique (dépendance d'une tierce personne) ; -d'activité occupationnelle ; -d'intégration sociale ; -d'indépendance économique.
INCAPACITE :	Réduction partielle ou totale de la capacité à accomplir une activité.	<p>Incapacité concernant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le comportement (acquisition des connaissances, relations...) ; -La communication (communication orale, visuelle, écrite...) -Les soins corporels ; -La locomotion ; -Etc...
DEFICIENCE :	Altération d'une structure ou	<ul style="list-style-type: none"> -Déficience intellectuelle (retard mental...) -Déficience du psychisme

	fonction psychologique, physiologique ou anatomique.	(conscience, comportement...); -Déficiência du langage et de la parole ; -Déficiência visuelle, auditive...
--	--	---

2-2RECENSIONDESECRITS.

Toute recherche se situant dans une lignée scientifique, importe de procéder à une recension des écrits. Il s'agit dans notre cas, de présenter et d'analyser les publications, revues ou volumes associés à la question des pratiques inclusives dans la scolarisation des personnes en situation de handicap en général et des déficients visuels en particulier. Elle nous éclaire sur les facteurs et variables mis en évidence dans un tel contexte. Nous avons structuré les travaux consultés en deux grands axes : un premier axe consacré à l'histoire et l'évolution de l'éducation inclusive ; un deuxième axe expose un ensemble de travaux relatifs aux pratiques inclusives.

2 -2.1 Histoire et évolution de l'éducation inclusive.

2 -2.1.1Les fondements de l'éducation inclusive.

Les fondements de l'éducation inclusive se résument en deux points principaux : les fondements philosophiques et les fondements juridiques.

- **Les fondements philosophiques.**

Les fondements philosophiques se résument en trois grands principes : (synthèse de la Conférence pour une éducation inclusive au Québec en 2011).

*Le premier principe est celui de la responsabilité de tous, qui repose sur une vision systémique de démocratisation qualitative et d'imputabilité des acteurs : l'objectif de réussite éducative pour tous les apprenants passe par la réduction des causes, obstacles et processus systémiques qui empêchent cette réussite éducative.

*Le second principe renvoie à l'équité et à la justice sociale qui implique non seulement une accessibilité aux services et aux ressources sans discrimination, mais surtout une capacité systémique de tenir compte de la diversité des besoins des enfants en vertu des réalités sociales qu'ils vivent (pauvreté, immigration, handicaps ou autres). Il en va de la capacité d'un système à adapter ses pratiques et ses services afin de suivre, retenir, soutenir et accompagner les apprenants vers la réussite.

*Le troisième principe renvoie à la citoyenneté et à la performance, d'où des attentes éducatives élevées pour chacun quel que soit le milieu auquel il appartient, notamment en matière de « vivre ensemble » et de participation démocratique aux décisions éducatives.

Ces trois principes se déclinent en plusieurs moyens et démarches pour permettre que soient atteints des objectifs d'éducation inclusive. Ainsi, une vision systémique touche l'ensemble des dimensions de gouvernance, en termes de dotation en ressources, d'accessibilité des services, d'acceptabilité des contenus et d'adaptabilité des pratiques et services de tous ordres ; un système éducatif inclusif doit donc viser à actualiser chacune de ces conditions.

- **Les fondements juridiques.**

Les fondements juridiques révèlent les différentes conventions et déclarations internationales, ainsi que les différentes conventions et déclarations africaines.

***Sur le plan international.**

- La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, en son article 26 stipule que tout être humain a droit à l'éducation ; c'est un droit fondamental.
- La Convention relative aux droits de l'enfant (C R D E) de 1989. L'article 2 de cette convention souligne le principe de non-discrimination. La conséquence logique de ce droit est que tous les enfants ont le droit de recevoir une forme d'éducation exempte de toute discrimination motivée par le handicap, l'origine ethnique, la religion, la langue, le sexe, les compétences, etc.
- La déclaration et le cadre d'action de Salamanque. En 1994, la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, organisée par l'UNESCO et le gouvernement espagnol, a adopté un cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux et la déclaration de Salamanque. Celle-ci réaffirme le droit de toute personne à l'éducation, tel qu'il est énoncé dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, et renouvelle l'engagement pris par la communauté internationale lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990, d'assurer l'application universelle de ce droit, indépendamment des différences individuelle. Cette déclaration formule des orientations pour passer de l'éducation traditionnelle dite « spéciale », destinée aux élèves déficients, à une éducation « inclusive » pour les enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers ». Elle propose ainsi une orientation plus détaillée sur l'éducation

inclusive. Elle déclare que : Tous les enfants ont un droit fondamental à l'éducation et doivent avoir la possibilité d'atteindre et de conserver un niveau d'éducation acceptable ; Que les systèmes d'éducation devraient être conçus et les programmes d'enseignement établis compte tenu de la grande diversité, des caractéristiques et des besoins éducatifs spéciaux. Ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux doivent avoir accès aux écoles ordinaires ; Que les écoles ordinaires ayant cette orientation inclusive, ont le moyen le plus efficace pour combattre les attitudes discriminatoires, pour créer des communautés accueillantes, édifier une société inclusive pour atteindre l'objectif de l'éducation pour tous.

- La convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (C R D P H), adoptée en 2006, a été signée par 153 pays et ratifiée par 107 Etats, dont le Cameroun. L'article 24 de cette convention préconise l'éducation inclusive en stipulant que les Etats signataires doivent veiller à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire. Cet article énumère clairement cinq points qui font référence à l'égalité et à la non-discrimination des opportunités de formation continue, de développement social et de participation au sein de la communauté pour les apprenants handicapés.

***Au niveau régional africain.**

La charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant est une convention adoptée par les pays africains dans le cadre de l'organisation de l'unité africaine de juillet 1990. Le Cameroun a ratifié cette convention en septembre 1997. Elle déclare en son article 13 alinéa 1 que : « Tout enfant qui est mentalement ou physiquement handicapé a droit à des mesures spéciales de protection correspondant à ses besoins physiques et moraux et dans les conditions qui garantissent sa dignité et qui favorisent son autonomie et sa participation active à la vie communautaire ».

***Au Cameroun.**

- La lettre circulaire conjointe n° 283/07/LC/MINESEC/MINAS du 14 août 2007 relative à l'identification des enfants handicapés et ceux nés de parents handicapés

indigents, inscrits dans les établissements publics d'enseignement secondaire et à leur participation aux examens officiels.

- La lettre circulaire conjointe n° 08/0006/LC/MINESUP/MINAS du 08 juillet 2008 relative au renforcement de l'amélioration des conditions d'accueil et d'encadrement des étudiants handicapés ou vulnérables dans les universités d'état du Cameroun.
- La constitution du Cameroun affirme que l'éducation de base est obligatoire. La loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapés et son décret d'application n° 90/1516 du 26 novembre 1990, en ses articles 1er à 7 prévoit des mesures spécifiques pour l'intégration des élèves déficients moteurs, visuels, auditifs et mentaux dans les écoles ordinaires.

En outre, la loi n° 98/04 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun préconise l'éducation pour tous.

Avec tous ces dispositifs élaborés tant sur le plan international que national, nous comprenons que l'éducation des personnes handicapées interpelle la société toute entière. Mais, malgré ces progrès encourageants, on estime que 113 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire ne vont pas à l'école (Forum consultatif international sur l'éducation pour tous, 2000). Quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux vivent dans les pays à revenu faible ou intermédiaire et plus de quatre-vingt pour cent de ces enfants vivent en Afrique. Parmi ceux qui sont effectivement inscrits dans l'enseignement primaire, un grand nombre quitte l'école avant d'avoir achevé le cycle d'étude primaire. C'est un problème grave qui touche l'humanité entière et c'est alors le lieu de nous interroger sur les différents freins de cet accès.

2– 2.1.2 Education Inclusive : objectif, principe et pertinence.

- Selon son objectif.

Selon le document cadre de Handicap International (2012), l'éducation inclusive a pour objectif d'assurer aux enfants l'égalité des droits et chances en matière d'éducation. Il s'agit d'une approche éducative basée sur la valorisation de la diversité comme élément enrichissant du processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent, favorisant le développement humain.

L'éducation inclusive vise à combattre la marginalisation des individus et à promouvoir la différence. Elle est un moyen pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous qui promeuvent une approche centrée sur l'enfant.

Elle repose plutôt sur les pratiques inclusives évolutives qui peuvent être adaptées à différents contextes.

-Selon ses principes.

Selon l'UNICEF (2013 :11), l'éducation inclusive repose sur quatre principes directifs qui sont :

***L'accueil de la diversité.**

Les écoles inclusives partent du principe que tous les élèves d'une communauté doivent apprendre ensemble dans la mesure du possible, quelles que soient leurs difficultés et leurs déficiences, elles doivent reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins de leurs élèves, en s'adaptant à leurs styles et à leurs rythmes d'apprentissage différents. Quand on ne possède pas de stratégies adaptées et efficaces pour éduquer les personnes déficientes, on peut finir par croire que ces personnes ne sont pas éduquables. Un changement de mentalité est donc nécessaire car les récents travaux et les performances de ces personnes apportent aujourd'hui un démenti sur leur non éducatibilité.

*** L'éducation par les pairs.**

Un des aspects importants des relations et des attitudes à l'école inclusive se retrouve dans les relations d'enfants à enfants. L'utilisation de cette relation appelée « éducation par les pairs » aide souvent les enfants à mieux apprendre. L'une des formes bien connues de cette éducation par les pairs est le monitorat.

***La responsabilité du système éducatif.**

La responsabilité de l'éducation revient à l'ensemble du système éducatif. En effet, selon l'UNESCO « ce ne sont pas nos systèmes éducatifs qui ont droit à un certain type d'enfants, c'est le système scolaire de chaque pays qui doit s'efforcer de répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants ».

- Selon sa pertinence.

La pertinence de l'éducation inclusive relève du fait qu'elle est un processus qui évolue en permanence et qui :

- Reconnaît que tous les enfants peuvent apprendre ;
- Reconnaît et respecte les différences entre les enfants ;
- A pour objectif d'assurer l'égalité des droits ;

- Permet aux enfants handicapés ou non d'apprendre ensemble ;
- Permet aux structures, systèmes et méthodes d'éducation de répondre aux besoins de tous les enfants ;
- Tient compte des besoins individuels de tous les enfants ;
- Fait partie d'une stratégie plus large de promouvoir une société inclusive ;
- Est indispensable pour arriver à une éducation de qualité pour tous.

2 – 2 .1.3 Education inclusive : évolution.

Selon Thomazet (2008), l'expression école inclusive tend à remplacer le terme intégration pour désigner la scolarisation des élèves particuliers dans les écoles ordinaires. Il s'agit des pratiques qui permettent de scolariser différemment dans une école pour tous, des enfants et adolescents, quels que soient leurs handicaps ou leurs difficultés, et de dépasser ainsi les limites de l'intégration. Cette argumentation s'appuie avant tout sur des principes démocratiques et humanistes, qui ne permettent pas l'exclusion des enfants différents des lieux comme l'école, pour des raisons de handicaps ou de difficulté.

Thomazet a ainsi étudié les grandes périodes de la mise en œuvre de l'école inclusive qu'il classe en trois périodes comme suit :

- Une première période ségrégative.

Dans les années 1970, des systèmes spécialisés autonomes assuraient la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers dans des filières ségrégatives. Ce type de scolarisation permettait une réponse adaptée aux élèves exceptionnels grâce à des professionnels et à des pratiques spécialisées. L'objectif de l'école ordinaire était donc d'apporter une réponse normalisée à des élèves dits normaux. Pendant cette période, on prévoyait par exemple des soins et de la rééducation pour les enfants extraordinaires, rendant ainsi illogique de scolariser à l'école ordinaire des élèves qui avaient des besoins extraordinaires ; le système spécialisé offrait donc un détour ségrégatif destiné à faciliter la future intégration de ces élèves dans la société.

- Une deuxième période intégrative.

A partir de 1980, l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) affirme le droit des personnes handicapées à participer plus activement à tous les aspects de la vie sociale. Relayés par des groupes de pression animés notamment par des parents d'enfants porteurs de handicap, ces documents obligent les différents systèmes

éducatifs à se positionner plus fortement en faveur d'une scolarité ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ainsi a débuté cette période intégrative, qui a permis l'accueil d'élèves handicapés à l'école ordinaire. La scolarité de ces enfants différents s'effectuait alors dans des classes ou des centres spécialisés à l'intérieur des écoles ordinaires.

- **Une troisième période inclusive.**

Sans renoncer aucunement aux programmes et aux missions de l'école, il s'agit d'enseigner chaque élève en fonction de ses besoins. Depuis une dizaine d'années environ, cette nouvelle conception suppose l'émergence d'une école ordinaire, invitée à pratiquer effectivement la pédagogie différenciée d'inspiration constructiviste (Perrenoud, 2005) et à l'appliquer à l'ensemble des élèves. C'est dans ce contexte que le terme d'inclusion est apparu dans le vocabulaire de langue française pour décrire une conception de la scolarisation au plus près de l'école ordinaire qui supposait, non seulement l'intégration physique (l'établissement spécialisé qui se déplace dans l'école et socialise les élèves à besoins particuliers partagent les récréations, repas, ateliers récréatifs, etc., des élèves de filières régulières), mais aussi pédagogique afin de permettre à la fois aux élèves d'apprendre dans une classe et de bénéficier de dispositifs correspondants à leur âge et cela, quel que soit leur niveau scolaire.

En d'autres termes, il est demandé à l'école de se modifier structurellement et pédagogiquement pour remplir sa mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement (UNESCO, 1994 : 4). Ainsi, la réussite d'une telle politique éducative interpelle, bien au-delà des spécialistes, chaque organe de formation et chaque acteur du système éducatif. C'est sans doute pourquoi Sightsavers a élaboré le schéma simplifié de l'éducation inclusive suivant.

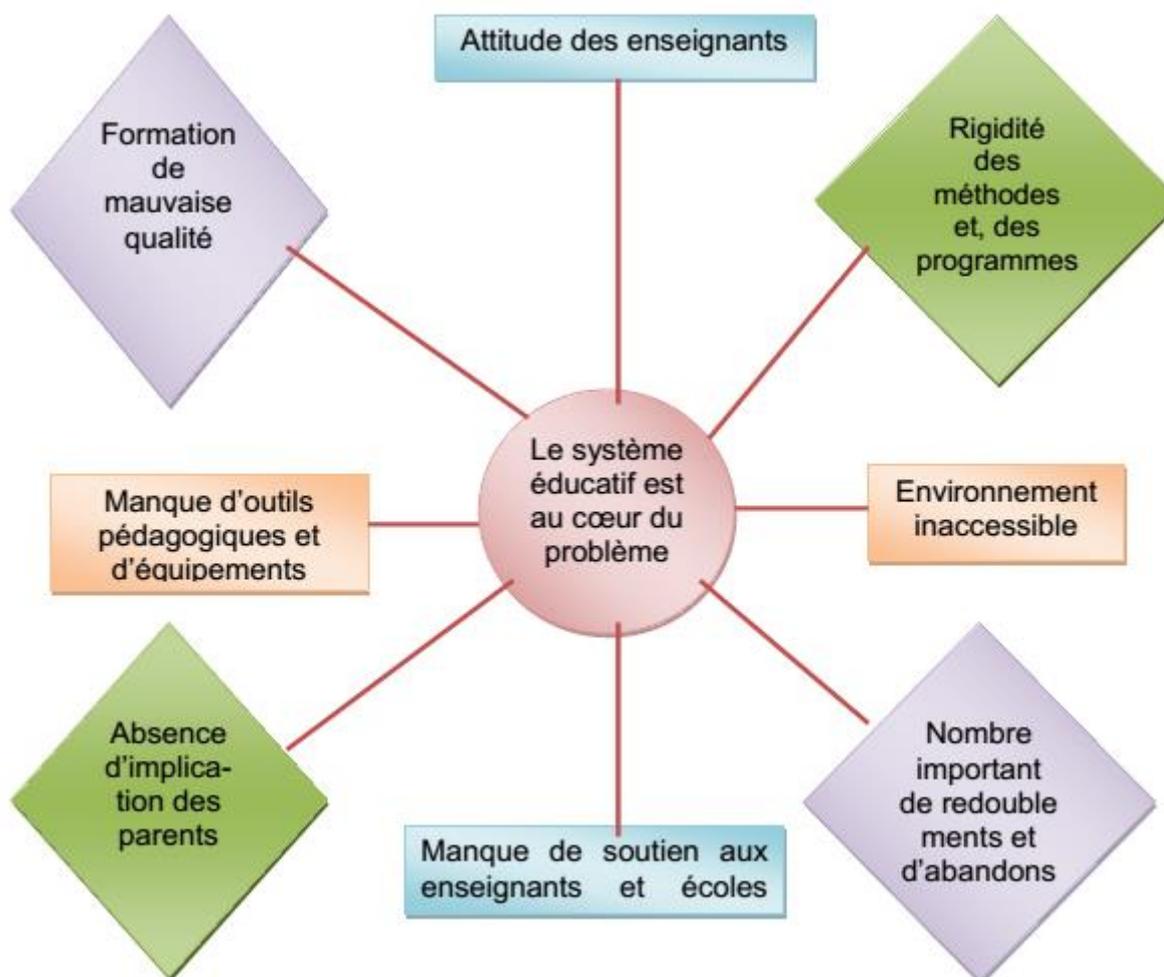


Figure 5: Schéma simplifié de l'éducation inclusive. Source: Document de politique de Sightsavers (juillet 2011).

Ce schéma, élaboré par l'ONG Sightsavers, explique comment en contexte d'inclusion scolaire, c'est le système éducatif qui doit s'adapter aux différents problèmes des élèves handicapés énumérés dans ce schéma. Il est au cœur du problème. Et chaque acteur du système éducatif est interpellé pour la réussite d'une telle politique éducative. D'après Gérard Boutin et Lise Bessette (2009), la scolarisation des élèves en difficulté a un impact sur les pratiques éducatives et pédagogiques. Selon eux, l'adoption de l'une ou l'autre de ces approches nous incite à porter une attention particulière à leurs dimensions organisationnelles. « Dans le cas de l'intégration scolaire, il s'agit d'adapter l'organisation scolaire à la situation des élèves en difficulté. En termes clairs, pour être en mesure de répondre aux exigences des programmes scolaires offerts dans ce cadre dans le cas de l'inclusion, il s'agit plutôt d'adapter l'école aux besoins particuliers des élèves en difficulté ».

2-2.2 Les travaux relatifs aux pratiques inclusives.

Avec le temps, il y a eu évolution des paradigmes et des pratiques de l'éducation adressée aux personnes avec des incapacités de développement. Ainsi, l'idée-postulat de l'éducabilité de tout le monde et l'importance attribuée à la médiation sociale dans le développement et l'affirmation personnelle de chacun dans le rapport avec son propre univers sont inscrites dans les sociétés contemporaines sensibles à la Déclaration Universelle des Droits de l'homme. En matière de scolarisation des élèves handicapés, la plupart des rapports internationaux ou nationaux font référence au concept d'éducation inclusive. Face à des personnes en situation de handicap qui présentent une déficience visuelle, la plupart des propositions, éducatives et sociales d'accompagnement s'est développée.

2-2.2.1 Enseignement et apprentissage dans les environnements inclusifs.

Selon le *Livret technique de l'UNESCO* (2014), le webinaire 12, p. 46, l'environnement inclusif est un lieu (école, collège, centre d'apprentissage communautaire, etc.) dans lequel les élèves peuvent apprendre et participer significativement ensemble. La notion d'inclusion met en exergue le rapport aux autres : elle affirme que tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions. Elle renvoie à la manière de penser l'appartenance sociale dans la perspective d'une « société inclusive » (Gardou, 2012). Cette distinction rappelle que l'éducation inclusive est un moyen au service d'une société respectueuse de chacun et non une fin en soi. Elle affirme que tout individu, indépendamment de sa particularité, dispose du droit de vivre en fonction de ses aspirations et que, pour autant qu'on lui en fournisse la possibilité, il contribue au bien-être collectif. (Assante, 2001) traduit bien cette appréhension globale des situations de handicap comme mettant en jeu le droit et les libertés fondamentales (Prado, 2014).

2-2.2.1.1 Enseignant inclusif.

L'éducation inclusive étant un processus dynamique, il est difficile de fournir un modèle avec un ensemble préétabli de compétences et de connaissances que tous les enseignants devraient avoir pour être capables d'enseigner dans les environnements inclusifs. Néanmoins, selon l'UNESCO (2014), l'Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation pour les personnes ayant des besoins éducatifs particuliers a développé un profil des enseignants inclusifs basé sur quatre valeurs fondamentales. En effet, il a été reconnu que les valeurs et attitudes inclusives dans la formation des enseignants sont essentielles pour les enseignants inclusifs. Les actions dans les écoles inclusives (telles que les adaptations dans la

manière d'enseigner, le contenu et les matériels) ne sont pas liées aux valeurs inclusives telles que l'égalité, les droits, le respect pour la diversité et la participation, sont moins durables et plus liées aux directives des hautes autorités. Les compétences et les connaissances que les enseignants doivent acquérir et apprendre pour pouvoir enseigner dans des environnements inclusifs devraient par conséquent, être intégrées dans les valeurs inclusives afin d'être significatives. Les enseignants qui estiment qu'il est de leur responsabilité d'enseigner à tous les enfants sont, en général, des enseignants plus efficaces. Ces valeurs requises sont :

Valeur1 : Valoriser la diversité des apprenants.

Les différences des apprenants sont considérées comme étant une ressource et un atout pour l'éducation. Les domaines de compétence des enseignants portent sur : les conceptions de l'éducation inclusive et sur le point de vue de l'enseignant sur les différences entre les apprenants.

Valeur 2 : Soutenir et accompagner tous les apprenants.

Les domaines de compétences des enseignants portent sur : des approches d'enseignement efficaces dans les classes hétérogènes, la promotion et l'encouragement de l'apprentissage académique, social, pratique et émotionnel de tous les apprenants.

Valeur 3 : Travailler avec les autres.

La collaboration et travail en équipes sont des approches essentielles pour tous les enseignants. Les domaines de compétences des enseignants ici portent sur : le travail en collaboration avec les parents et les familles, et le travail en collaboration avec d'autres professionnels de l'éducation.

Valeur 4 : Perfectionnement professionnel individuel.

Les domaines de compétences des enseignants portent sur : les enseignants en tant que praticien réfléchis et la formation initiale des enseignants comme fondement de l'apprentissage et du perfectionnement.

2-2.2.1.2 La conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Prenant ses racines dans une visée d'accessibilité appartenant au domaine de l'architecture, la CUA (UDL,- *Universal Design for Learning*) offre un canevas de planification pédagogique visant à anticiper la variété des besoins chez les individus qui composent un groupe et à respecter la diversité humaine qui se manifeste dans l'activité d'apprentissage (*Center for Applied Special Technology*), 2011 ; Rose et Meyer, 2002). En ce

sens, elle fournit un cadre de référence précisant le sens d'une flexibilité pédagogique rigoureuse au cœur d'une vision de l'enseignement qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Afin d'inscrire sa réflexion dans une perspective inclusive, l'enseignant bénéficie des repères donnés par la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Ce modèle soutient qu'il est possible de concevoir des modalités d'enseignement-apprentissage considérant l'hétérogénéité des apprenants (Phillion, Lebel et Bélair, 2012). La CUA souligne la nécessité d'employer un ensemble de moyens pour favoriser l'apprentissage de tous et éviter la marginalisation de certains. Il s'agit de devancer les demandes d'accommodements individuels pour planifier des situations d'enseignement-apprentissage où les besoins de tous sont pris en compte.

Selon (Rousseau, Paquet- Belanger, Stanké et Bergeron, 2014), la CUA reconnaît la variabilité au niveau des dimensions neurologiques de l'apprentissage permettant :

De percevoir l'information (réseau conceptuel) ;

D'exécuter des habiletés et des processus cognitifs (réseau stratégique) ;

De s'engager dans les activités d'apprentissage (réseau affectif).

L'enseignant qui s'adresse à un groupe est par conséquent invité à considérer la légitimité et la nécessité de proposer différents moyens de se représenter les contenus à apprendre, d'exploiter différentes modalités d'expression et de participation des élèves aux tâches d'apprentissage, et d'offrir plusieurs options favorisant leur engagement (Udvari-Solner, Thousand, Villa, Quioco et Kelly, 2005).

La CUA propose trois principes présentés dans le tableau suivant :

Tableau 4: les principes de la CUA (CAST, 2015)

Principes de la CUA.	Exemple de pratiques associées.
<p>Principe 1 : L'engagement ou « le pourquoi de l'apprentissage ». Principe considérant la dimension affective de l'apprentissage. Il s'agit de proposer différentes façons de maintenir l'engagement en soutenant la motivation et la persévérance.</p>	<p>*Offrir la possibilité de choisir le sujet d'un travail plutôt que de l'imposer.</p> <p>*Varier les modalités d'un travail en classe entre les activités individuelles et en petits ou grands groupes.</p>
<p>Principe 2 : L'action et l'expression ou « le comment » de l'apprentissage. Principe portant sur l'organisation et l'exécution des</p>	<p>*Donner la possibilité de produire un plan de travail commenté par l'enseignant afin d'orienter le travail avant la remise finale.</p>

tâches. Il s'agit de suggérer plusieurs façons d'organiser et d'exprimer le savoir acquis.	*Organiser les groupes de discussion en classe afin que chacun reformule sa pensée avec l'enseignant comme modérateur.
Principe 3 : La représentation ou « le quoi de l'apprentissage ». Principe ayant trait à la façon dont on se représente le savoir. Il s'agit de présenter l'information ou le contenu de multiples façons dans le but de soutenir le développement du savoir.	*Fournir un plan détaillé des lectures comportant pour un même thème des ressources variées, accessibles et disponibles. *Proposer des schémas et tableaux et courtes définitions pour illustrer les notions théoriques.

2-2.2.2 La différenciation pédagogique.

La façon d'appuyer la mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) est d'utiliser la différenciation pédagogique. A l'instar de la CUA, elle met en évidence la diversité des élèves (intérêts, capacités, besoins, acquis, etc.) et corrobore le postulat que chacun aborde l'apprentissage de manière différente. D'après Caron (2003), la différenciation est d'abord une philosophie de vie et de travail. Cette philosophie guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. Cet état d'esprit se reflète dans la manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, et elle se traduit nécessairement dans notre agir pédagogique quotidien. C'est aussi une façon de percevoir les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer avantage.

Pour Perrenoud (1995), la pédagogie différenciée s'appuie sur le constat anthropologique qu'il existe une hétérogénéité entre les humains et qu'elle est une réalité dans la vie de la classe qu'on ne peut nier. Pour Philippe Meirieu (1992), la différenciation est la multiplication des projets possibles pour que les sujets les plus divers puissent s'en saisir, repérer les objectifs différents qui peuvent être considérés afin de proposer à chacun celui qui constituera un progrès décisif pour lui et diversifier les itinéraires permettant son appropriation. Il explicite avec ce proverbe chinois « Il faut beaucoup de chemins pour que tout le monde arrive au sommet de la montagne ». Si l'école propose un chemin unique, ceux qui sont adaptés à ce chemin courent devant tandis que les autres restent à la traîne et finissent par s'asseoir au bord de la route en disant que cela va trop vite pour eux et qu'ils n'y comprennent rien.

La pédagogie différenciée consiste à utiliser un éventail de démarches et de supports, recherches documentaires, travail expérimental, travail de groupe ou individualisé, cours magistral ou méthode plus inductive... Elle multiplie les chances de réussite en s'adaptant aux possibilités des élèves et plus particulièrement aux différentes stratégies d'apprentissage : cognitives, affectives et sociales de chacun. Il va plus loin en insistant qu'il existe deux manières de la pratiquer qui s'opposent : l'une accroît les discriminations, l'autre, au contraire, les réduit en ouvrant la palette des solutions possibles pour chacun. Si par exemple vous différenciez la pédagogie en regroupant les élèves lents d'un côté, les rapides de l'autre, les premiers risquent d'être toujours plus lents, et les seconds toujours plus rapides. C'est la même chose avec les élèves plus réceptifs à une démarche expérimentale et ceux qui manient mieux le raisonnement conceptuel. Il existe en fait une façon de respecter les différences qui consiste à enrichir les potentialités de chacun, à s'appuyer sur le donné pour le dépasser. Connac (2012) la définit comme étant l'individuation du travail où chaque élève effectue des travaux guidés à son rythme par un plan de travail tout en permettant aux élèves d'une classe de coopérer pour s'entraider. Il faut ainsi modifier nos habitudes et passer d'une pédagogie de transmission à une pédagogie de participation. Le temps d'apprentissage et le groupe classe en seraient ainsi modifiés.

La différenciation pédagogique invite l'enseignant à réfléchir à ses actions afin de placer chaque apprenant dans une situation soutenant son développement optimal (Perrenoud, 2005). Pour ce faire, il analysera sa pratique et planifiera ses gestes pédagogiques pour rejoindre l'ensemble des étudiants. Il ajustera son enseignement et adoptera des pratiques flexibles, variées, stimulantes et équitables. André de Peretti (1992) affirme que « la pédagogie différenciée est une méthodologie de l'enseignement que l'on doit développer, en regard des élèves très hétérogènes. Il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il n'y a pas de méthode unique, il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes ». Perraudon (1997) la définit ainsi : « La différenciation est la diversité des supports et des méthodes d'apprentissage pour un groupe d'apprenants aux besoins hétérogènes, mais aux objectifs communs ». Carol Ann Tomlison conçoit la différenciation comme une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous les élèves et surtout pour leur permettre comme apprenants de progresser au maximum.

Nous considérons la différenciation comme une philosophie de vie qui consiste à prendre en compte l'hétérogénéité entre les humains en général. De façon spécifique, au sein

de la classe, cette philosophie nous aide à adopter des méthodes variées et adaptées à la variété des attentes des élèves.

2- 2.2.2.1 La différenciation : un mécanisme à trois rouages.

Tomlinson (2010) explique que pour comprendre l'origine et le but de la différenciation, il faut mettre sur pied le mécanisme à trois rouages reliés entre eux et interdépendants, qui représentent les éléments d'une classe.

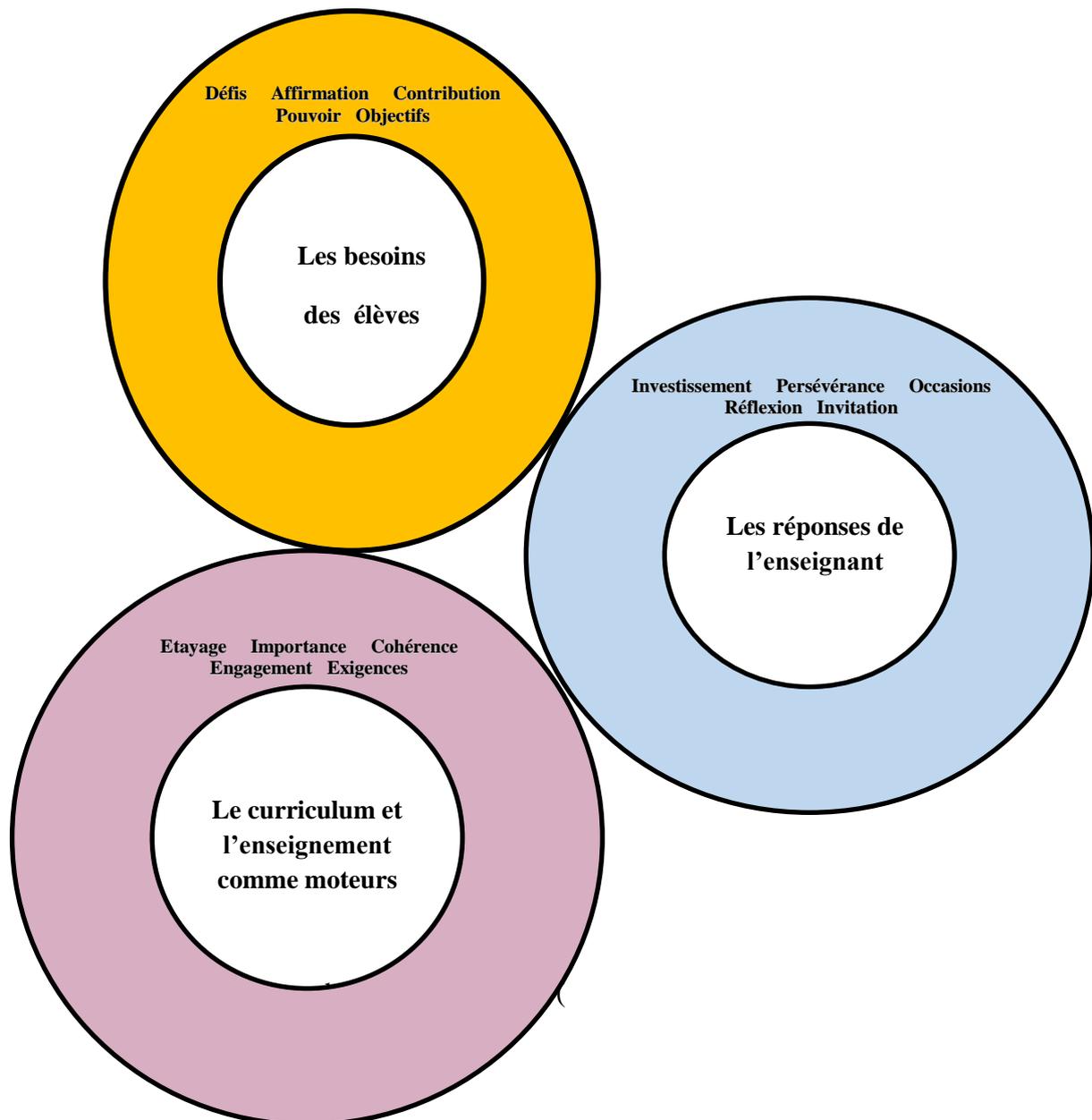


Figure 6 : Les trois rouages de la différenciation pédagogique (Tomlinson, 2010 :11).

Dans le premier rouage, l'élève cherche à combler ses besoins en matière d'affirmation, de contribution, de pouvoir, d'objectif et de défis.

Dans le deuxième rouage, l'enseignant qui a l'intention de créer des liens avec ses élèves doit inévitablement et délibérément répondre à leurs besoins grâce à une invitation, des occasions, un investissement, de la persévérance et de la réflexion.

A cette fin, le curriculum d'une classe différenciée, auquel correspond le troisième rouage, doit être caractérisé par son importance, sa cohérence, son engagement, ses exigences et son étayage.

a) Les besoins des élèves : la raison d'être de la différenciation.

Un être humain ne peut pas consacrer d'énergie à l'apprentissage tant qu'il n'éprouve pas de sentiment d'appartenance, qu'il ne se sent pas en sécurité et tant que ses besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits (Maslow, 1962).

Beaucoup plus récemment, des scientifiques spécialisés dans l'étude du cerveau et des auteurs ayant interprété leurs travaux à l'intention des enseignants nous ont appris que les émotions influençaient grandement l'apprentissage. Si un élève se sent angoissé, menacé ou anxieux, le cerveau bloque les chemins de l'apprentissage pour se concentrer sur ses besoins humains fondamentaux (Given, 2002 ; Sousa, 2001). Si un enseignant associe l'apprentissage aux émotions d'un élève, celui-ci est plus susceptible d'apprendre que s'il y a une distance entre ce qui lui est enseigné et ce qu'il ressent (Wolfe, 2001).

Dans ce cas, de quoi un élève a-t-il besoin exactement pour s'investir dans ses études de façon répétée, constante et à part entière ? Selon Tomlinson (2010 :14) l'élève a besoin de l'affirmation, de la contribution, du pouvoir, des objectifs et des défis.

- L'affirmation.

Le besoin d'affirmation est sans doute le plus fondamental de tous chez l'élève, qui se demande : « vais-je être bien ici ? » Pour que ce besoin soit satisfait, l'élève doit pouvoir se dire ce qui suit :

*Ici, on m'accepte et je suis le bienvenu.

*Ici, je suis en sécurité tel que je suis.

*Ici, les gens m'écoutent.

*Ici, les gens connaissent mes forces et mes besoins et ils veulent que je réussisse bien.

*Ici, les gens connaissent mes intérêts, mes points forts et mes points de vue et ils en tiennent compte.

*Ici, les gens croient en moi.

Il s'agit principalement des questions liées à l'estime de soi. L'élève se demande : « Est-ce que je me sens estimé ? » Si la réponse est trop souvent négative, l'apprentissage fera nécessairement place à l'autoprotection.

- La contribution.

Si l'estime de soi reste la plus grande importance, la personne en développement doit sortir de son cocon protecteur pour acquérir un sentiment de compétence personnelle. Chaque élève a besoin de se savoir capable d'accomplir des choses considérables.

Ainsi, les élèves se présentent en classe avec le besoin d'y tenir un rôle, d'y apporter leur contribution.

Pour que son besoin d'apporter sa contribution soit satisfait, l'élève doit pouvoir se dire ce qui suit :

*Ma présence influence grandement cet endroit et le travail qu'on y fait.

*Mes capacités et mes points forts apportent beaucoup à la classe.

*Grâce à mes capacités et à mes points forts, j'aide les autres et la classe dans son ensemble à réussir.

*Je suis lié aux autres grâce à notre travail collectif pour atteindre des objectifs communs.

Pour l'essentiel, chaque apprenant a besoin d'en venir à considérer qu'il constitue une part non négligeable d'une classe dont les différents éléments sont interdépendants et que cette classe a besoin de lui pour fonctionner avec efficacité et dynamisme.

- Le pouvoir.

Pour chaque personne, le fait de grandir est en grande partie associé à l'augmentation de son empire sur son propre monde (Tomlinson, 2010 : 16). Pour que son besoin d'acquérir du pouvoir dans la classe soit satisfait, l'apprenant doit être en mesure de se dire avec certitude :

*Ce que j'apprends m'est utile dès maintenant.

*J'apprends constamment à faire des choix qui contribuent à ma réussite.

*Je comprends comment fonctionne cet endroit et ce que l'on y attend de moi.

*Ici, je sais en quoi consiste la qualité et comment l'obtenir.

*Ici, je dispose d'un soutien fiable dans mon parcours.

Si le contenu et l'environnement d'apprentissage d'une classe suscitent un sentiment de pouvoir chez les élèves, il est fort probable qu'ils y reviendront pour acquérir encore plus de pouvoir, puisque cela leur apporte de la satisfaction. Si en revanche ce qui se passe en classe semble affaiblir leur pouvoir, ils en chercheront ailleurs.

- Les objectifs.

Les jeunes apprenants cherchent à comprendre pourquoi ils font ce qu'ils font. Tout comme le pouvoir et la contribution, les objectifs font naître en eux un sentiment de compétence.

« Pourquoi devons-nous faire cela ? » est sans doute la question qui revient le plus souvent dans n'importe quelle classe, tout en étant la plus à même de mettre les enseignants à l'épreuve.

Pour que son besoin en matière d'objectifs soit satisfait, le jeune apprenant doit pouvoir se dire ce qui suit :

*Je comprends ce que nous faisons ici.

*Ce que nous faisons ici me renvoie à moi-même et à mon monde.

*Ce que nous faisons ici m'aide à comprendre la matière, mon monde et le monde en général.

*Le travail que nous accomplissons ici fait une différence dans le monde.

*Ici, je m'absorbe dans mon travail.

La quête d'objectifs mène l'élève à comprendre pourquoi il devrait s'intéresser aux apprentissages.

- Les défis.

Il y a quelque chose d'épanouissant dans le fait de viser un objectif qui semble hors de portée et de découvrir que nous pouvons repousser nos limites jusqu'à atteindre ce qui paraissait inatteignable. Quand la vie se déroule comme elle se doit, nous entretenons des rêves, nous faisons des projets, nous aspirons à être plus demain que nous étions hier.

En ce qui concerne les défis en classe, l'élève doit pouvoir se dire ce qui suit.

*Ici, le travail améliore mes capacités.

*Le travail me permet de me dépasser.

*Ici, je travaille fort la plupart du temps.

*Je suis responsable de mes propres progrès et je contribue aux progrès des autres.

*Ici, j'accomplis souvent des choses que je croyais impossibles.

La jeunesse est une période propice aux rêves. Les jeunes regardent d'abord leurs parents, puis les autres membres de leur famille et leur cercle d'amis, enfin le monde en général. Au fur et à mesure qu'ils gagnent en autonomie, ils rêvent de ce qui pourrait leur convenir. Les défis en classe donnent à la fois des racines et des ailes à leurs rêves. Ils procurent aux apprenants la matière, les habitudes et la confiance nécessaires pour les réaliser.

b) Les réponses de l'enseignant.

Qu'est-ce qui pousse les enseignants à faire de l'attachement aux élèves un véritable mode de vie ? Peut-être se montrent-ils particulièrement conscients des nombreuses possibilités que peut offrir l'école aux jeunes. Kingsolver (1997) nous rappelle que le moins qu'on puisse exiger est de déterminer ce qu'on espère faire de sa vie. Ensuite, le mieux qu'on puisse faire est de chercher à combler ses espoirs, plutôt que de les voir comme des objectifs lointains et inatteignables.

Le bon enseignant manifeste une grande considération à l'égard de la vie de ses élèves, une considération empreinte d'une attention, d'un respect, voire d'une admiration sans faille. Un enseignant dévoué part du principe que chaque élève est unique, qu'il n'en existera jamais de copie semblable, qu'il mérite une certaine vénération. En notre qualité d'enseignants, nous avons la capacité de présenter et de propager une vision du monde idéal (Apple et Beane, 1995).

L'enseignant peut répondre aux besoins d'affirmation, de contribution, de pouvoir, d'objectifs et de défis de ses élèves d'au moins cinq façons : L'invitation, les occasions, l'investissement, la persévérance et la réflexion.

- L'invitation.

Le premier besoin de l'élève réside dans l'affirmation, et la première réaction de l'enseignant doit être de dire « cet endroit te conviendra ». L'invitation à apprendre est d'une

importance cruciale. Il faut la lancer dès que l'apprenant met les pieds dans le lieu d'apprentissage pour la première fois, puis la réitérer continuellement par la suite. Pour lancer l'invitation, l'enseignant doit adopter un comportement, des propos et des gestes qui communiquent à chaque élève son respect, son importance, son assurance, etc.

- Les occasions.

Donner des occasions aux élèves consiste à leur fournir du matériel, des tâches, des applications et des problèmes très significatifs pour eux. Il s'agit d'aider les apprenants à se prononcer sur ce qu'ils apprennent et sur la façon dont ils apprennent ainsi qu'à trouver leur propre voix dans ce qu'ils étudient. Il s'agit par ailleurs d'alimenter la curiosité des apprenants et d'exploiter leur tendance naturelle à vouloir acquérir des compétences (Meier, 1995).

Si un enseignant a une confiance infailible en un élève et qu'il lui témoigne tout le respect dû aux êtres humains, il fera de son mieux pour s'assurer qu'il deviendra tout ce qu'il devrait être. Son objectif sera de lui offrir le plus d'occasions possibles d'exploiter son potentiel. Les occasions permettent de reconnaître et d'exploiter au maximum le potentiel que possède chaque personne d'acquérir un savoir, des habitudes de pensée et des pratiques caractéristiques d'adultes qui réussissent et contribuent à leur société.

Donner des occasions aux apprenants signifie égayer la classe, animer les esprits. C'est faire vivre à chaque élève des expériences d'apprentissage que nous aurions souhaitées pour nous-mêmes ou pour nos enfants. Au bout du compte, les occasions sont propres à chaque personne, elles favorisent une attitude positive par rapport à soi-même et à l'apprentissage, elles font ressortir la signification des choses tant à l'école que dans la vie et elles créent des compétences (Ginsberg et Wlodkowski, 2000).

- L'investissement.

Pour un enseignant, la meilleure façon de montrer aux apprenants qu'ils sont importants à la fois individuellement et collectivement et que leur travail en classe est fascinant consiste sans doute à faire preuve d'un investissement important à l'égard des élèves et du contenu.

Un enseignant qui s'investit agit comme un mentor auprès de ses élèves, mais aussi comme un défenseur et comme un partenaire. (Beane, 1990) ; (Sizer, 1999). Ces rôles vont bien au-delà de ceux de fournisseur de renseignements et de responsable de la discipline. Le mentor travaille aux côtés d'un apprenti afin de lui montrer des habiletés importantes et veille

à ce qu'ils réussissent bien à les acquérir ; il permet à celui qu'il encadre de prendre la responsabilité de sa tête et de son cœur.

- La persévérance.

L'enseignant qui croit réellement aux possibilités de chaque apprenant ne se décourage pas facilement. Il ne met pas en doute la capacité d'apprendre de quiconque, quels que soient sa race, sa classe sociale ou son vécu (Ayres, Klonsky et Lyon, 2000). Pour lui, « différent » n'est pas synonyme de « déficient » (Finnan et Swanson, 2000). Bien que l'enseignant persévérant soit conscient des obstacles intérieurs et extérieurs qui peuvent nuire à l'apprentissage de presque tous les élèves, y compris des plus doués, il ne tolère en aucun cas le travail insuffisant. Au lieu de cela, il met en place un système de soutien prévisible axé sur le progrès. Quand un élève « manque la cible », l'enseignant persévérant ne tient pas pour acquis qu'il ne peut pas apprendre ; il se dit plutôt qu'il n'apprend pas de la façon dont il lui enseigne actuellement. Il trouve alors une autre façon de faire. A ses yeux, lorsqu'un élève échoue, son enseignant échoue aussi (Carter, 2001).

Par ailleurs, l'enseignant persévérant incarne la constante mais impitoyable quête de l'excellence. Il reconnaît amplement les progrès scolaires accomplis par ses élèves, mais il leur montre aussi tout le chemin qu'il leur reste à parcourir. Il les aide en outre à comprendre que la quête de la qualité est sans fin. Si cette quête prend fin, la qualité disparaît avec elle, tout comme l'évolution de l'apprenant.

- La réflexion.

Une pratique réflexive est importante, car un enseignement efficace défie tout ensemble de règles à suivre. Il n'existe aucune formule de réussite assurée. Nous travaillons plutôt dans des « zones de pratique indéterminées » (Schon, 1987), où incertitude, ambiguïté et exclusivité sont des constances.

L'enseignant remet non seulement en question sa pratique quotidienne, mais également les convictions sur lesquelles elle devrait reposer. Inévitablement, la réflexion de l'enseignant répond directement aux besoins des élèves en matière d'affirmation, de contribution, de pouvoir, d'objectifs et de défis. Grâce à une réflexion constante sur ces sujets et sur le nombre incalculable d'autres questions, la pratique de l'enseignant devient de plus en plus intuitive et efficace pour satisfaire les besoins des élèves.

c) Les réponses aux besoins de chaque élève : le curriculum et l'enseignement.

Bien que l'enseignant endosse certaines caractéristiques du conseiller, des parents, de l'entraîneur, du travailleur social, et de bien d'autres, il ne s'agit pas là de ses principaux rôles. En fait, l'enseignant a pour mandat d'enseigner. Il influence des vies, non pas en fournissant aux élèves un réseau plus solide de services sociaux, en les aidant à explorer leur psyché, en se tenant sur la ligne de touche et en leur offrant des stratégies pour attraper la balle en jeu, mais plutôt en leur procurant les ressources intellectuelles nécessaires pour suivre leur propre voie dans le monde qui exige toujours plus de préparation scolaire pour participer à la vie de la société.

- L'importance du curriculum.

Un curriculum d'un kilomètre de large mais d'un centimètre de profondeur ne convient pas pour faire croître un réel apprentissage (Stigler et Hiebert, 1999). A cette fin, il revient aux enseignants de faire découvrir aux élèves ce qu'il est nécessaire de savoir, de comprendre et d'arriver à faire dans les diverses matières. Les enseignants doivent donc se battre contre la transmission brute de grandes quantités de matière, mais pour la sensibilisation et la signification de cette matière, en établissant une distinction entre ce qui est fondamental, ce qui est important et ce qu'il serait intéressant d'enseigner si le temps le permettait (Erickson, 2002 ; Tomlinson et al, 2001).

Il revient à l'enseignant de déterminer ce qui est important dans le curriculum. Ce que les élèves étudient doit être essentiel à la structure de la discipline, essentiel à leur compréhension, constituer une carte routière vers l'expertise dans une matière donnée.

- La cohérence du curriculum et de l'enseignement.

Une fois que nous savons ce qui est véritablement important dans un sujet à l'étude, nous devons veiller à ce que chaque étape du processus d'enseignement et d'apprentissage guide les élèves vers un niveau élevé de compétence en ce qui concerne les connaissances, la compréhension et les habiletés que nous avons jugées cruciales.

Dans un curriculum cohérent, les enseignants déterminent avec précision ce que devraient savoir, comprendre et parvenir à faire leurs élèves à la fin d'une unité d'étude. Une fois qu'un enseignant a clairement établi ce que ses élèves doivent absolument apprendre, il doit évaluer ceux-ci, avant de leur enseigner, afin de cerner leurs forces, leurs besoins, leur compréhension, de même que leurs idées erronées individuelles et collectives (Stronge, 2002).

En somme, l'enseignant qui conçoit des activités cohérentes demande à ses élèves de produire quelque chose qui montre ce qu'ils ont réussi à savoir, à comprendre ou à maîtriser grâce à leur étude. Là encore, cette production ou cette démonstration amène les élèves à exploiter les connaissances, la compréhension et les habiletés au cœur de l'unité en cours.

- L'engagement que suscitent le curriculum et l'enseignement.

Steven (1996) conseille de trouver le génie du sujet et de l'allier au génie de l'enseignant dans un environnement suffisamment riche et varié pour explorer le génie de chaque élève. Autrement dit, selon lui, pour que naisse l'engagement de l'apprenant, l'enseignant doit voir ce qui est vraiment captivant dans un sujet, combiner cela avec ses propres passions ou talents et créer un milieu d'apprentissage comportant suffisamment de matériel, de possibilités et d'interrogation pour inviter chaque élève à se servir de ses propres capacités et intérêts dans une exploration mutuelle d'idées fascinantes.

Quelle que soit la façon dont nous le concevons, chaque plan de leçon devrait fondamentalement constituer un plan de motivation (Ginsberg et Wlodkowski, 2000). Différents facteurs motivent les jeunes apprenants. En voici quelques-uns :

- *La nouveauté (Sousa, 2001) ;
- *Les liens affectifs (Given, 2002) ;
- *L'accent mis sur les productions (Katz et Chard, 1997) ;
- *Le choix (Clyde et Condon, 2000) ;
- *Les champs d'intérêts personnels (Sousa, 2001).

Quand le curriculum et l'enseignement sont importants, cohérents et qu'ils suscitent l'engagement, l'enseignant et les élèves se trouvent à deux doigts de toucher à de grandes possibilités. A partir de ce moment, la classe est axée sur ce qui compte le plus dans la matière qui est enseignée, de même que sur ce qui relie le monde des apprenants à celui des experts.

- Les exigences du curriculum et de l'enseignement se révèlent exigeants.

Au moins deux aspects du curriculum se révèlent exigeants. D'abord, de par leur nature, il vise à enseigner à chaque élève ce qu'il y a d'essentiel dans une matière. Un curriculum et un enseignement exigeants constituent un plan pour amener chaque apprenant à explorer,

comprendre et maîtriser les faits, les concepts, les principes et les habiletés auxquels un expert d'une discipline donnée accorderait de la valeur.

Un curriculum et un enseignement exigeant impliquent que l'enseignant veille à ce que chaque élève acquiert les habitudes de pensée et les attitudes, ou méta compétences, nécessaires à sa réussite à l'école et dans la vie. Ces habitudes et attitudes consistent notamment à travailler fort, à se concentrer, à se montrer curieux, à persévérer, à travailler de façon autonome, à apprécier le travail, à être ouvert d'esprit et à considérer les idées et les problèmes sous différents angles (Costa et Kallick, 2000 ; Marzano, 1992).

- L'étayage lié au curriculum et à l'enseignement.

Les meilleurs enseignants montrent toujours davantage la barre du rendement de chaque apprenant. Parallèlement, ils améliorent le soutien apporté à chacun. Donner à l'élève du travail à faire légèrement au-delà de sa portée, puis veiller à ce qu'il tende les bras et franchisse ce nouveau seuil se trouvent au cœur d'un enseignement de grande qualité.

Selon Tomlinson (2010 :55), les techniques d'étayage liées au curriculum et à l'enseignement se reconnaissent ainsi :

- *Elles aident les enseignants à enseigner avec succès.
- *Elles soutiennent l'évolution des différents élèves grâce à du matériel diversifié.
- *Elles prévoient du soutien par les pairs diversifié pour répondre aux différents besoins des élèves.
- *Elles précisent les critères de qualité et aident les élèves à les atteindre.
- *Elles amènent les élèves à établir des objectifs personnels et des critères pour leur propre travail, de même qu'à évaluer leurs progrès en fonction de ces critères.

Un curriculum et un enseignement caractérisé par leur importance, leur cohérence, l'engagement qu'ils suscitent, leurs exigences et leur étayage donnent aux élèves des objectifs élevés, créent un environnement axé sur des relations et des procédures qui optimisent les chances de réussite, exploitent ce qui compte pour chaque apprenant et établissent un lien entre les réalités d'aujourd'hui et la vision des réussites de demain.

2.2.2.2 Les différents types de différenciation.

Caron (2003) a cité les types de différenciation que l'on peut mener en classe.

- *La différenciation intuitive.

Elle est celle que l'on pratique sans en prendre conscience, comme réduire la longueur de l'écriture d'un texte ou la complexité d'une tâche, proposer aux élèves de travailler sur une manipulation pour les aider ou encore proposer un autre sujet. Donc oui, vous différenciez au quotidien et sans vous en rendre compte.

*La différenciation planifiée.

Elle permet de répondre aux difficultés des élèves à la suite d'un diagnostic réalisé. L'enseignant va donc préparer sa séquence en amont et ainsi proposer des stratégies différentes en tenant compte des différences des élèves.

*La différenciation successive.

Les élèves travaillent autour d'un même objectif mais en alternant les méthodes et les outils utilisés ; Chaque élève peut donc bénéficier de l'une ou l'autre démarche. Dans la classe, c'est le temps de la découverte.

La conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique offrent des pistes de réflexion pour planifier l'enseignement et l'apprentissage en ayant tous les étudiants en tête. Que l'on privilégie l'un ou l'autre de ces modèles, ils se révèlent tous deux utiles pour soutenir la mise en œuvre d'une pratique pédagogique inclusive. La diversité des enfants accueillis dans une classe ordinaire nécessite donc une organisation variée des apprentissages pour permettre aux élèves d'accéder à un certain niveau de compétences en fonction de leur rythme. Pour ce faire, il est nécessaire de développer des méthodologies adaptées en vue d'intégrer un même savoir. Dans un souci d'accès optimal aux canaux privilégiés des élèves, il convient de s'ouvrir aux diverses démarches mais également d'en chercher de nouvelles. Dans ce sens, on considère qu'en fonction du projet de groupe éventuellement différent du projet individuel, chaque enfant met ses compétences au service de la collectivité pour repartir individuellement avec d'autres compétences.

*La créativité dans la différenciation.

En matière de différenciation, il faut prendre des décisions, mais dans un contexte de créativité, en s'ouvrant à toutes les possibilités. D'après Denis Bourguet (1985), « Le talent de créativité consiste à produire le plus de possibilités de solutions, de moyens nouveaux d'exprimer des idées. L'utilisation des habiletés de fluidité, de flexibilité et d'originalité permet le développement du talent de créativité. ». Donc, pour qu'une solution soit créatrice de façon optimale, il faut qu'elle soit fluide, flexible et originale. Il définit la fluidité comme la facilité de penser permettant au cerveau de générer une grande quantité d'idées ; la

flexibilité comme la capacité à produire et à classer une variété d'idées selon plusieurs catégories et enfin l'originalité étant selon lui, la capacité à produire des idées inusitées ou ingénieuses, des solutions inhabituelles.

2-2.2.3 L'accessibilité pédagogique.

Historiquement, avec la notion d'éducabilité, il s'agissait avant tout de penser la personne (le plus souvent un enfant) comme susceptible d'éducation, comme fondamentalement éduicable, en opposition aux présupposés de l'inéducabilité ou de la semi éducatibilité comme cela était encore formulé quasi officiellement à la fin des années 1960. L'accessibilité vise l'autre versant ; elle concerne le responsable éducatif lui-même, qui doit mettre en place des modalités éducatives promouvant les capacités à la personne. Selon Plaisance (2014), l'accessibilité pédagogique ne se limitant pas à l'accès physique à tel ou tel étage d'un bâtiment, est l'ensemble des pratiques qui offrent aux élèves en situation de handicap les conditions d'un développement optimal. L'inventivité pédagogique nécessite de postuler l'existence des ressources personnelles des jeunes, habituellement niées et rejetées, comme radicalement inaccessibles.

L'accessibilité pédagogique implique donc des retournements radicaux dans les représentations qu'avait le système scolaire des élèves en situation de handicap (Perez et Assude, 2013). Ce sont donc les situations pédagogiques qui doivent être examinées et surtout les obstacles qu'elles présentent pour l'accès de certains élèves aux apprentissages et aux savoirs. De telles orientations conceptuelles suggèrent des pistes d'action où les contextes éducatifs sont mis en valeur. Elles impliquent de mettre en chantier des pratiques renouvelées, à valider en termes d'approches didactiques, de contenus d'enseignement et de formation des personnels enseignants. Elles prennent le contrepied le préjugé, courant dans le milieu éducatif, selon lequel il y aurait des limites aux apprentissages, a priori, tenant à des catégories d'élèves, alors que le défi est l'adaptabilité de la pédagogie liée à la différenciation des actions. L'enjeu est l'accès aux savoirs ouvert par un retournement des politiques et des pratiques d'adaptation et de réadaptation au profit de l'éducation inclusive et l'accès aux savoirs. Les réformes des systèmes éducatifs menées, depuis un quart de siècle, par la plupart des pays conduisent à se préoccuper des besoins éducatifs particuliers des élèves, et, de la sorte, encouragent la mise en œuvre de stratégies éducatives globales, tournées vers une culture de l'adaptation réussie, plaçant l'élève au centre de leurs préoccupations (UNESCO, 2011).

- **L'accessibilité pédagogique, source d'innovation.**

L'accessibilité pédagogique passe par l'affectation de moyens humains et matériels adaptés, l'affectation de ressources en appui, avec un rôle d'interface, de facilitation, de compensation ou de sécurisation, concrétise le droit à la scolarisation qui, au-delà du « placement en classe », permet une véritable participation des élèves. Cette dimension impose des efforts financiers et une vigilance quant au caractère potentiellement stigmatisant de ce type de soutien.

1) Une pédagogie de mise en compétence.

Elle repose sur l'idée que l'élève en situation de handicap dispose des capacités sociales et relationnelles pour participer à la vie en société. Un corollaire de ce principe est l'idée selon laquelle la diversité recèle une vertu éducative et peut constituer pour l'ensemble des élèves une occasion de se former au vivre ensemble (Hopkins, 2002).

Ce type d'approche invite à considérer des modalités pédagogiques participatives et interactive et susceptibles de favoriser le développement global de l'enfant et des formes d'accompagnement s'interrogeant sur leur effet capacitant. Ainsi, la confrontation précoce à la diversité, associée à une pédagogie de la participation, semble favoriser le développement des capacités et des aptitudes des élèves, notamment ceux en situation de handicap.

2) Une pédagogie collaborative.

Elle repose sur la capacité à penser l'école comme une composante parmi d'autres des espaces de vie de l'enfant. Dès lors, la question du besoin éducatif s'inscrit dans la globalité de l'expérience de vie de l'enfant. L'élève n'est pas qu'un élève, il est aussi un enfant inscrit dans les espaces multiples : famille, loisirs, lieu de vie, etc. De la même manière, l'élève seul ne fait pas l'école même si sa place est centrale. Une expérience de scolarité est marquée, là encore, par un dense réseau d'interdépendances. Cette prise de conscience invite à penser le projet éducatif en mobilisant l'ensemble des parties prenantes pour imaginer les stratégies favorisant l'apprentissage et le développement de l'enfant : parent, communauté éducative, acteurs du secteur spécialisé, enfant lui-même (Ebersold et Detraux, 2013).

2-2.2.4 Les outils d'apprentissage.

Meirieu (2016) définit les outils d'apprentissage comme l'ensemble des médiations utilisées par le maître. C'est à la fois, la parole, le geste, le tableau noir, la fiche individuelle de travail, le livre ou le document, la diapositive ou le film, les éprouvettes et tubes à essais, le

micro-ordinateur et le magnétophone, mais aussi, plus modestement, la colle, le carton et les ciseaux. En principe, la plupart de ces outils sont disponibles à l'école, mais certains d'entre eux se trouvent circonscrits dans des domaines très étroits. Aujourd'hui, on parle d'informatique en soulignant l'importance de la maîtrise de cet outil pour la formation des adultes de demain. En réalité, on est loin du compte. La parole reste massivement dominante à l'école et les autres outils en sont réduits à lui servir d'adjuvants. Il importe de prendre conscience de la multiplicité des outils qui sont à notre disposition et dont la plupart sont sous-utilisés, voire complètement exclus : le geste et le corps sont cantonnés à l'éducation physique, alors qu'ils pourraient servir d'outils pour l'enseignement des langues, des mathématiques ou du français.

2-2.2.4.1 Sélectionner son matériel pédagogique.

La gestion du matériel pédagogique est sans doute une priorité à revoir (Caron, 2003). Alors que nous avons eu à composer avec des manuels scolaires très « encadrants », qui nécessitaient des choix éclairés en regard de l'utilisation que nous voulions en faire, alors que la promotion des autres moyens d'enseignement se veut plus intense et plus présente, nous aurons donc à nous positionner face au matériel pédagogique quand viendra le temps d'organiser des situations d'apprentissages. Le manuel scolaire ou le cahier d'exercices n'étant plus la panacée ultime, nous devons nous demander : « Quel est le dispositif qui convient le mieux au vécu et au développement de nos élèves ? » Après avoir été relégués au second plan et écartés de la « véritable » école assez souvent, les sorties éducatives, les compétences des parents, les jeux éducatifs, les livres de bibliothèque, les activités culturelles, le matériel de manipulation et l'ordinateur reprennent une place de choix dans la classe, et tiennent lieu de véritables situations d'apprentissage. Ainsi, en les utilisant auparavant, l'école offrait des moments sérieux d'apprentissage, d'un côté, et de l'autre, des projets ou des activités agréables à vivre, mais souvent dépourvus de toute finalité pédagogique... Se pourrait-il que la croyance selon laquelle « On apprend beaucoup mieux dans les manuels scolaires » tend à disparaître peu à peu de nos mœurs pédagogiques ? Oui, nous serons dorénavant encore plus critiques dans les choix que nous ferons.

2-2.2.4.2 L'emploi du matériel varié.

Les élèves qui ont des besoins particuliers intègrent et récupèrent plus facilement les connaissances nouvellement acquises si elles sont présentées de manière structurée (Dicecco et Gleason, 2002). Ils peuvent toutefois avoir de la difficulté à retrouver les connaissances

emmagasinées. Ils peuvent bénéficier de stratégies de stimulation de la mémoire pour les aider à se rappeler des processus appris et des routines. Dans le contexte d'une activité donnée, on les aide en leur demandant de choisir la bonne réponse à partir d'une liste ou en leur fournissant des listes de contrôle des principales activités à effectuer ou d'autres outils qui facilitent le repérage (Baker et coll., 2002), et les conclusions de McNamara et Wong (2003).

Les aides visuelles comprennent les affiches aide-mémoire (Englert et coll., 1991), les cartes aide-mémoire (Vaughn et Klingner, 1999) ou des affiches. Parfois, on intègre l'utilisation des affiches pour rappeler aux élèves les étapes à suivre pour résoudre des problèmes mathématiques ; on utilise aussi des affiches pour aider les élèves à trouver les façons dont les problèmes peuvent changer.

Les enseignantes et enseignants peuvent aussi expliciter un concept abstrait en utilisant des stratégies ou une image concrète comme les aides visuelles pour appuyer l'utilisation des stratégies de décollage.

Un graphique est une aide visuelle utile pour montrer les liens entre les concepts aux élèves qui ne possèdent peut-être pas de connaissances antérieures bien organisées ou qui ont du mal à faire des inférences ou à comprendre les liens entre les idées principales et des détails.

La recherche sur l'enseignement de stratégies cognitives de niveau supérieur a également mis en valeur l'importance de fournir des acronymes et des aides visuelles. Les acronymes anglais *Pick an Idea, Organize Notes, and Write and Say More*, par exemple, se sont révélés utiles pour aider les élèves à rédiger un exposé (Harris, Graham et Mason, 2002). Ces aides sur une affiche peuvent être consultées lors du processus d'écriture. Ils fournissent aux élèves un rappel concret des étapes ou processus à suivre.

D'après Tomlinson (2010), il existe quelques façons efficaces de soutenir et de stimuler les apprenants ayant des besoins diversifiés dans le but d'assurer leur réussite. Avec le temps, il est bien pour les enseignants d'accumuler beaucoup de matériel pour appuyer l'apprentissage d'un sujet donné. Les bibliothécaires et les conseillers pédagogiques peuvent se montrer très utiles pour trouver des livres et d'autres matériel sur des sujets-clés, correspondant à des divers niveaux de lecture et reflétant toute une gamme de champs d'intérêt. Enregistrer et réécouter des bouts de texte importants peut aider les élèves aux prises avec des difficultés de lecture à saisir les idées essentielles. De même, marquer les passages

essentiels d'un texte avec un surligneur peut permettre aux élèves rebutés par la lecture d'exploiter judicieusement le temps qu'ils y consacrent.

Il existe aussi des aide-mémoire préparés par les enseignants, qui résument des renseignements, des idées, des habiletés, du vocabulaire et les étapes d'une unité, peuvent aider certains élèves à maîtriser la matière avec davantage d'efficacité et de compréhension.

2-2.2.4.3 L'utilisation des documents graphiques.

Il s'agit ici de la question de l'accès aux documents graphiques.

La généralisation de la scolarisation des élèves déficients visuels en milieu ordinaire pose cette question de façon plus sensible aujourd'hui. En effet, les situations dans lesquelles ils sont placés ont été conçues pour leurs camarades voyants. Prenons au hasard quelques exemples très typiques : s'aider de l'illustration pour comprendre un texte, lire une carte pour répondre à des questions en géographie, comprendre un phénomène à partir d'un schéma en SVT. A cette liste incomplète de situations d'utilisation de supports imagés, il convient d'en ajouter une autre, elle concerne la production par l'élève de telles figurations : croquis en géométrie, schéma en géographie ou en science.

Selon Lewi-Dumont (2016), les supports didactiques, leur contenu et leur forme, mais aussi les modalités de leur utilisation, s'inscrivent dans le cadre de programmes établis en fonction d'objectifs pédagogiques et didactiques, mais aussi en fonction des capacités moyennes des élèves au niveau considéré. Notons que la déficience visuelle va variablement modifier la constitution de ces capacités, selon son importance, mais aussi selon l'âge auquel il survient. Or l'un des enjeux de la scolarisation en milieu ordinaire d'un élève déficient visuel est que celui-ci puisse bénéficier des supports et sollicitations de ce milieu, mais aussi réaliser les tâches demandées dans des conditions d'effort comparables à celles de ses camarades. L'adaptation de la situation proposée à l'élève déficient visuel ne concerne pas seulement le support, l'image matérielle, contrairement à une idée trop simple, pour être efficace. Selon celle-ci, l'amélioration des contrastes d'une image, son agrandissement pour le malvoyant ou sa mise en relief pour le non-voyant permettraient de résoudre une bonne part des difficultés rencontrées par l'élève. Si ces opérations sont nécessaires, elles ne peuvent répondre seules aux besoins particuliers de cet élève.

Mieux cerner la nature et l'importance de ces besoins suppose de considérer au moins trois éléments présents dans la situation pédagogique : l'élève, le document ou le support imagé et la tâche confiée à l'élève.

***L'élève.**

L'élève et sa déficience visuelle sont à l'évidence la première entrée dans cette analyse. Les atteintes visuelles sont très variables dans leur nature, leur importance et leur évolution. La première partie consacrée à ces aspects a permis de s'en rendre compte. Ainsi, les difficultés rencontrées lors de l'accès à un document imagé par un élève possédant une vision tubaire, mais des capacités discriminatives correctes par ailleurs, et par un élève non-voyant précoce sont d'importance et de natures très différentes. Dans le premier cas, la réduction du champ visuel va nécessiter une exploration par partie du document qui a des conséquences importantes sur la qualité et le temps de la prise d'information, mais aussi sur la mobilisation de la mémoire de travail. Cependant, cet élève a une expérience visuelle, il possède des références et des procédures perceptibles qui sont utilisables dans la perception et l'interprétation de la figuration qui lui est proposée. Une adaptation des documents peut être variablement envisagée, mais une éducation visant à la mise en place de stratégies d'exploration efficaces peut contribuer à diminuer notablement la fatigue de l'élève, tout en lui permettant d'être plus efficient. Son camarade non-voyant partage cette difficulté dans la construction d'une représentation globale de l'image, car le champ perceptif du toucher présente également une faible étendue. La découverte du document est donc séquentielle et analytique, elle implique le même travail de synthèse cognitive. Cependant, pour réaliser cette activité, l'élève non-voyant doit disposer d'un support matériel compatible avec la nature et les capacités du canal perceptif qu'il utilise. La transformation des « traces visuelles » en un substitut tactile sur le support est une opération complexe qui doit être effectuée par un professionnel informé.

En outre l'engagement de l'environnement éducatif de l'élève est de nature et d'importances différentes, car la familiarité de l'utilisation de tels documents par l'élève est une condition évidente du développement de ses compétences de lecture. Cela implique qu'il dispose d'un nombre significatif de documents adaptés à ses besoins.

Enfin, l'élève non-voyant va devoir effectuer un ensemble d'opérations perceptives et cognitives sur une figuration dont les traces en relief sont utilisables par le toucher, mais dont la structure et les significations ont été construites à partir d'une expérience visuelle qu'il ne possède pas ou peu, suivant l'évolution de son déficit visuel.

***Le support imagé.**

La seconde entrée est la nature de cette image : sa forme, son contenu, mais aussi sa fonction.

Le mot image a été employé dans cette acception implicite : un objet composé de traces souvent colorées, disposées sur un support plan dont la forme peut être variée. La perception visuelle de cet objet nous fait penser à un autre objet ou une autre scène qui n'est pas présente, mais auxquels cette image ressemble par certains aspects. Les limites de cette acception sont celles du langage courant. Pourtant, ce dernier en retient également une autre qui est celle d'un événement cognitif particulier : l'apparition dans l'esprit d'un individu de données qui ressemblent à celles produites par la vision. Cette question de la double ressemblance qui pose depuis assez longtemps de redoutables questions aux chercheurs sera reprise plus avant.

Par ailleurs, le terme image est presque exclusivement associé à des phénomènes visuels, c'est l'indice du caractère dominant et intégrateur de la vision sur les autres sens, réalité biologique partagé par tous les biens voyants. Or il existe des images auditives, tactiles, olfactives ou gustatives qui fonctionnent chez chacun d'entre nous, mais qui sont très peu utilisées ou étudiées dans les sociétés modernes, au-delà de quelques groupes qui s'y consacrent par profession ou intérêt : cuisinier, musicien, sculpteur... Cette réalité culturelle limite également notre conception de la notion d'image et constitue un obstacle dans la prise en compte effective de capacités que certains élèves, privés partiellement ou totalement de facultés visuelles, ont pu développer.

Revenons à l'image visuelle, puisque c'est elle qui peut faire problème et dont nous aurons à décider si elle est utilisable ou non avec un élève particulier et dans quelles conditions, si la réponse est oui.

Le champ des images scolaires est assez grand et le problème de l'accès à leur forme et donc à leur contenu se pose évidemment de façon très différente pour un élève déficient visuel, selon que cette image est une courbe qui représente l'évolution d'une variable dans le temps, un organigramme, une carte, le schéma d'une pollinisation, le croquis d'observation d'une plante ou d'une expérience, la photographie ou la vidéo d'une irruption volcanique, la reproduction d'une œuvre picturale.

Le critère le plus intuitif est celui de la ressemblance de cette image avec les données de la perception visuelle évoquée plus haut. Selon ce critère, c'est l'image photographique fixe

ou animée qui se situe en haut de la liste. C'est également celle qui nous semble susceptible de présenter les difficultés les plus grandes, parfois insurmontables pour les élèves déficients visuels. Cependant, ce type d'image tend à s'imposer comme un modèle de qualité et d'efficacité dans la communication sociale. La pression exercée par les évolutions technologiques influe profondément sur les modèles culturels. Cette tendance se retrouve évidemment dans les préoccupations des éditeurs scolaires.

Il suffit de comparer les représentations graphiques de la structure d'un atome sur cinquante ans inspirées des manuels) : au début, simple croquis géométrique constitué par un ensemble de cercles figurant les particules et les trajectoires, elle est devenue une figuration volcanique, ombrée et colorée. Pourtant, le modèle théorique est resté le même et sa figuration toujours aussi arbitraire.

***La situation pédagogique (tâches confiées à l'élève).**

La troisième entrée ici est souvent la préoccupation de l'enseignant au moment de la préparation d'une séance. Pour examiner les implications de l'utilisation d'un support imagé, situons ici notre propos dans le cadre des activités scientifiques, par exemple.

Dans ces disciplines, les images ont des fonctions variables. Elles peuvent rapporter simplement une réalité extérieure, décrire un objet ou un phénomène, expliciter ce phénomène, le systématiser ou le mobiliser, guider une action... Cette liste de fonction permet d'envisager le type de code qui peut être utilisé en relation avec la nature du contenu de l'image. La photo convient au compte rendu de scènes réelles, le dessin à la description, le schéma à l'explicitation, l'organigramme à la modélisation... Dans la réalité, les documents proposés par les éditeurs ou ceux qui sont conçus par l'enseignant ne correspondent pas forcément à cette catégorisation. C'est une caractéristique des images de pouvoir mêler les codes et les fonctions : par exemple, un organigramme présentant la transformation de la matière organique dans le sol peut comporter des éléments figuratifs. De façon générale, « cela fonctionne » avec à peu près tous les élèves voyants eu égard aux fonctions assignées. Mais cette assurance tranquille est mise en défaut par le premier élève déficient visuel admis dans la classe. Cet élève doit en effet pouvoir accéder à la matérialité du support comme pour le texte, mais il doit aussi pouvoir accéder aux codes éminemment variables de l'image à partir d'une expérience iconique souvent réduite, enfin il doit accéder aux références que celle-ci induit à partir d'une expérience perceptive limitée. Ainsi, ce qui a été conçu comme

une médiation par la référence qu'elle induit peut alors constituer une surcharge pour un élève déficient visuel dans l'accès à l'énoncé.

Spécialiste de la communication par l'image, Bresson (1975) utilise l'hypothèse selon laquelle cette communication fonctionne à travers la confrontation de deux intentionnalités qui fonde un contrat de partage de la figuration proposée :

- Dans un projet didactique, l'enseignant donne à voir un objet dans lequel il a vu lui-même une matière à partir de laquelle il est possible de dégager des significations utilisables au cours de l'activité proposée dans la classe. C'est à ce moment que l'image devient figuration. Il considère en même temps que l'élève peut accéder aux signifiants de cette figuration, de la même façon que lorsqu'il donne un texte à étudier, il suppose que l'élève sait lire. C'est précisément cela qui est mis en défaut par la présence d'un élève déficient visuel. Par exemple, il utilise une photo pour faire travailler l'élève sur les relations entre les êtres vivants et le monde minéral. Bien évidemment, le contrat didactique précise les intentions de l'enseignant à travers un ensemble d'éléments : le contexte actuel du cours de sciences et les consignes. Mais cela est extérieur à l'objet et peut conduire à penser que sa forme importe peu et que tout se joue dans la pertinence des consignes ;
- De son côté, l'élève, même informé du contrat didactique, aborde la lecture avec sa propre intentionnalité et son « voir » n'est pas celui de l'enseignant. Il se trouve face à un objet qui résiste à son propre imaginaire et aux significations qu'il peut construire à partir de son expérience. En même temps, cet objet possède sa propre « grammaire » et l'élève ne peut lui faire dire ce qu'il veut dans le cadre du contrat.
- Le « choc » de ces deux intentionnalités est bien une condition recherchée pour conduire l'élève à construire l'intelligence de son regard et à interroger ses représentations, ce qui constitue un objectif didactique fort au sein des programmes actuels des activités scientifiques de l'école élémentaires au lycée. Il est entendu que ceci doit se situer à l'intérieur d'une zone de validité au-delà de laquelle la figuration ne fait plus sens, parce que les codes ou les références sont hors de portée de l'élève.

Prenons l'exemple du chapitre consacré à la répartition des êtres vivants dans l'environnement, ont été préalablement abordées les composantes d'un environnement proche, la répartition des êtres vivants en fonction de conditions locales...

Cette double page est conçue comme le support d'une recherche des « relations » qui peuvent exister entre les composantes repérées dans les leçons précédentes. Après un rappel de la leçon sur les composantes de l'environnement, la question suivante est posée «sont-ils seulement côte à côte dans un même lieu ou établissent-ils des relations entre eux ? »

Il est assez amusant de remarquer l'embarras de l'auteur de la question dans le décalage de registre de langage qui marque les deux termes de l'alternative. Cette situation initie en effet un cycle important au cours duquel seront abordés la production de matière, le prélèvement de matière, qui vont, si l'on peut dire, venir incarner cette expression fort abstraite... Il n'est donc pas facile, admettons-le, de trouver un terme accessible qui ne déflore pas la question.

2-2.2.5 Stratégies pédagogiques s'appuyant sur la recherche.

Il existe diverses stratégies pédagogiques qui peuvent faciliter l'apprentissage, y compris l'expression écrite, la compréhension de la lecture, le décodage et la résolution de problèmes mathématique. Les stratégies pédagogiques suivantes comprennent des techniques d'enseignement telles que l'étayage, le modelage, un niveau d'enseignement stimulant et la pratique guidée.

2-2.2.5.1 L'étayage.

Le terme étayage désigne un certain nombre de stratégies pédagogiques que peut utiliser le personnel enseignant, stratégies qui visent toutes deux buts inter reliés. Le premier est de faire progresser l'élève dans son apprentissage et le second de transférer graduellement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignante ou de l'enseignant à l'élève pour l'aider à devenir plus autonome.

L'étayage repose sur l'hypothèse que la tâche d'apprentissage se situe dans la zone proximale de développement de l'élève. Il suppose donc un appui et un encadrement temporaires et souples qui diminuent au fur et à mesure que l'élève démontre sa compétence des concepts ou des processus enseignés. Par conséquent, l'étayage comprend un éventail de techniques. Par exemple, l'enseignante ou l'enseignant peut « activer » les connaissances acquises, fournir des aide-mémoire ou des guides de réflexion ou proposer une pratique guidée.

Selon Hogan et Pressley (1997), le personnel enseignant utilise de manière interactive huit éléments essentiels pour appuyer l'apprentissage des élèves et leur fournit le soutien

cognitif et affectif dont ils ont besoin pour réussir à apprendre de nouvelles habiletés ou stratégies :

*Prendre des dispositions. Les enseignants et enseignantes élaborent le profil de classe et les profils individuels d'apprentissage, puis choisissent des tâches appropriées en tenant compte des objectifs du curriculum ainsi que des besoins des élèves.

*Etablir un objectif commun. Les élèves et les enseignants et enseignantes travaillent ensemble pour définir les objectifs d'apprentissage. Par exemple, l'élève et l'enseignante ou l'enseignant se donnent pour objectif de travailler à la maîtrise d'un certain type d'habiletés comme la capacité de lire à haute voix un texte au niveau de la lecture autonome sans faire d'erreur.

*Cerner les besoins de l'élève et suivre ses progrès. Les enseignantes et les enseignants doivent être sensibles aux besoins des élèves et à leur niveau actuel de connaissance et évaluer fréquemment leurs progrès et leur niveau de compréhension.

*Fournir une aide adaptée. Les enseignantes et les enseignants utilisent toute une gamme d'outils pédagogiques comme l'étayage pour fournir à l'élève l'appui nécessaire en fonction de l'évolution de ses besoins.

*Persister dans la poursuite des objectifs. Les enseignantes et enseignants aident les élèves à poursuivre leur objectif en leur posant des questions, en engageant le dialogue et en leur apportant un soutien affectif (par exemple, en les félicitant et en les encourageant).

*Fournir une rétroaction. Les enseignantes et les enseignants fournissent une rétroaction spécifique qui souligne les progrès accomplis par l'élève et les comportements précis qui ont contribué à sa réussite.

*Contrôler le niveau de frustration et la prise de risques. Les enseignantes et enseignants créent un milieu d'apprentissage qui ne dépasse pas ce que l'élève peut accomplir et dans lequel l'élève se sent assez à l'aise pour prendre des risques.

*Favoriser l'intégration, l'autonomie et la généralisation. Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des occasions suffisantes pour intégrer une tâche ou un processus et diminuent graduellement le niveau de soutien. Ils peuvent aider les élèves à généraliser leur apprentissage en trouvant d'autres contextes dans lesquels appliquer les processus appris. Ils encouragent activement les élèves à réaliser la tâche ou à utiliser le processus dans ces nouveaux contextes.

2-2.2.5.2 Le modelage.

Le modelage prend de nombreuses formes.

Les enseignantes et les enseignants peuvent penser tout haut, verbaliser ouvertement les processus de réflexion pour mener une activité particulière. La recherche indique que lorsque le personnel enseignant utilise cette technique dans le processus d'écriture, les élèves améliorent leurs habiletés à rédiger des exposés ou des textes descriptifs (Englert et coll., 1991). De la même façon, en lecture, les enseignantes et enseignants peuvent penser tout haut pour modeler le processus de traitement du texte lu (Gunning, 1996).

Les enseignantes et enseignants peuvent transmettre l'utilisation appropriée de cette stratégie. Par exemple, en servant de modèles pour illustrer les bonnes stratégies de lecture, l'enseignante ou l'enseignant démontre de manière explicite les habiletés qui ne sont pas habituellement perçues par les élèves. Les élèves sont aussi invités à expliquer leurs stratégies pour décoder des mots, faire des prédictions, résumer et évaluer un texte. Les enseignantes et les enseignants peuvent modeler la tâche à faire. L'enseignante et l'enseignant peuvent de toutes les étapes nécessaires pour faire un graphique ou montrer les étapes que les élèves doivent suivre pour résoudre un type particulier de problème ma thématique (Fuchs et coll., 2003).

2-2.2.5.3 Le langage pédagogique.

Le langage pédagogique utilisé en classe pour enseigner aux élèves doit correspondre à leur niveau. Cela comprend aussi le langage des documents imprimés utilisés en classe pour faire connaître le contenu de la matière et les consignes. Les enseignantes et enseignants modifient et adaptent de bien des façons leur niveau de langage pédagogique pour communiquer de manière plus efficace les notions importantes sur les démarches et les concepts à l'étude. Par ailleurs, de façon verbale, l'enseignante ou l'enseignant appuie et encourage l'apprentissage autonome des élèves ayant des besoins particuliers. Ces élèves ont en effet besoin d'entendre les idées formulées de différentes façons et bénéficient ainsi de multiples répétitions et reformulations. Les enseignantes et enseignants offrent des conseils, des trucs et des indices ainsi qu'une rétroaction sous forme de dialogue avec l'élève, lui donnant ainsi une occasion de s'entraider à la tâche (Englert et coll., 1991). Les enseignantes et enseignants varient leur niveau de langage pédagogique (oral et écrit), en tenant compte, entre autre, de la séquence et de la complexité des consignes ou des notions transmises. Ils énoncent les thèmes plutôt que de laisser aux élèves le soin de les déduire, varient le rythme et

développent ou récapitulent les idées principales (Lapadat, 2000). Par exemple, ils doivent parfois :

Simplifier et abrégé les consignes (souvent des rappels ou aide- mémoire visuels sont utiles) ;

Fournir des exemples concrets de concepts ;

Recourir à des analogies ;

Présenter de nouvelles notions en mettant l'accent sur les idées principales et établir des liens conceptuels clairs entre les idées principales et les détails.

2-2.2.5.4 La pratique guidée.

L'enseignante ou l'enseignant guide et appuie les élèves lorsqu'ils abordent de nouveaux concepts ou de nouvelles tâches. Les enseignantes et enseignants diminuent graduellement leur soutien au fur et à mesure que les élèves maîtrisent mieux ces tâches et concepts. La pratique guidée est importante dans de nombreux programmes d'enseignement efficaces, notamment lorsque l'on vise les habiletés liées à la résolution de problèmes en mathématiques (Fuchs et coll., 2003), en expression écrite (Baker, Gersten et Graham, 2003) et en reconnaissance de mots (Lovett, Lacerenza et Borden, 2000).

La pratique guidée constitue un moyen efficace d'empêcher les élèves de se faire de fausses idées (Rosenshine, 1977), certains abordent la tâche avec peu de connaissances et se sentent dépassés par la complexité ou l'abondance des nouvelles notions qui leur sont présentées. D'autres ont une capacité de mémoire de travail limitée ou des lacunes langagières et auront donc beaucoup de mal à traiter la notion présentée. La pratique guidée les aide à comprendre et à clarifier les attentes liées aux tâches et leur permettent de faire plus facilement des liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures.

Les étapes de la pratique guidée sont :

- 1) Les élèves et l'enseignante ou l'enseignant travaillent ensemble pour exécuter la tâche. Les élèves participent à la tâche (par exemple en tentant de résoudre une étape particulière d'un problème de mathématiques), mais n'ont pas à exécuter toute la tâche de manière autonome.
- 2) Les élèves travaillent en petits groupes ou par deux. Une fois qu'ils ont acquis une certaine maîtrise, ils commencent à s'exercer à accomplir la tâche de manière plus autonome, mais il faut continuer à leur donner une rétroaction sur leurs progrès à exécuter la tâche.
- 3) D'une façon autonome les élèves renforcent leur maîtrise de la tâche.

2-2.2.5.5 L'enseignement des stratégies

Les élèves autonomes utilisent généralement un vaste éventail de stratégies pour apprendre et résoudre des problèmes. Cependant, certains ne connaissent pas de stratégies efficaces d'apprentissage ou ont besoin d'évoluer dans un environnement plus structuré et d'être mieux encadrés. Les enseignants et enseignantes leur fournissent les grandes lignes des étapes essentielles de la tâche à effectuer ou du processus.

En enseignant aux élèves « la façon d'apprendre », on leur permet de devenir des apprenantes et apprenants plus efficaces. L'aide-mémoire fournit une structure organisationnelle qui aide les élèves à se concentrer sur la tâche à accomplir plutôt que de se demander ce qui vient après en même temps qu'ils essaient d'appliquer le processus (Baker, Gersten et Graham, 2003). Grâce à des exercices répétés et à un enseignement qui fait appel à d'autres soutiens pédagogiques importants, l'élève commence à se servir de l'aide-mémoire et est de plus en plus capable d'accomplir la tâche autonome et stratégique.

Les recherches à ce sujet indiquent que l'enseignement des stratégies est particulièrement efficace lorsqu'il est fait de façon explicite, surtout lorsqu'on travaille avec des élèves ayant des besoins particuliers (National Reading Panel, 2000) ; Kamil, Mosenthal, Pearson et Barr, 2000). Les élèves peuvent bénéficier d'un enseignement qui leur indique les types d'outils et de techniques à utiliser pour acquérir de nouvelles connaissances, pour les intégrer ou pour les communiquer (Baker, Gersten et Scanlon, 2002).

Les recherches indiquent également que les élèves ont besoin de connaître les stratégies pour comprendre des textes et les produire (par exemple, clarifier ou résumer un message, faire un plan, organiser des idées, réviser un texte). Les enseignantes et enseignants facilitent la réussite scolaire en expliquant à leurs élèves pourquoi une stratégie particulière est importante, à quel moment et dans quel contexte il convient de l'utiliser (Bilingsly et Widman, 1990).

Il importe également de reconnaître que l'enseignement explicite des stratégies en lecture peut se faire par plusieurs activités de lecture (Au et Scheu, 2001) ; Stahl et Hayes, 1977). Par exemple, la lecture guidée et partagée offre aux enseignantes et aux enseignants des stratégies en matière de littératie et d'étayage. La lecture autonome offre aux élèves la chance de mettre en pratique ces compétences de manière indépendante. La lecture aux élèves permet aux enseignantes et enseignants de démontrer l'utilisation autonome des stratégies. Au cours de chaque activité de lecture, les enseignantes et enseignants doivent tenir compte des

besoins propres à la situation et du rendement des élèves en choisissant un lieu d'apprentissage.

Par exemple, si l'enseignante ou l'enseignant observe durant la lecture partagée que l'élève utilise mal une stratégie (décodage, déduction), ce dernier pourrait revenir à une séance de lecture guidée et l'enseignante ou l'enseignant pourrait lui donner le modèle de la stratégie qu'il convient d'utiliser (faire appel à des connaissances antérieures pertinentes). Le personnel enseignant doit adapter ses interventions selon le profil d'apprentissage des élèves. Woloshyn et coll., 2001) ont élaboré les composantes de l'enseignement explicite des stratégies comme suit :

- *Énoncer les objectifs ;
- *Indiquer quand et où utiliser ;
- *Expliquer aux élèves le bien-fondé de la stratégie ;
- *Raconter aux élèves une expérience personnelle de l'utilisation de cette stratégie ;
- *Montrer le modèle d'utilisation de la stratégie-penser tout haut ;
- *Fournir aux élèves un enseignement dirigé-étayage ;
- *Démontrer aux élèves l'efficacité de la stratégie ;
- *Donner des indices aux élèves sur la façon de transférer et de généraliser.

2-2.2.6 Autre stratégie pédagogique :la gestion des coins ou ateliers.

Selon Caron (2003), le coin est un endroit réservé pour explorer librement, découvrir un nouveau jeu, jouer à sa guise, imiter des personnages et des actions de la vie très bien connus. Généralement, l'élève ne trouve pas dans un coin une structure pour l'orienter. Il a la possibilité d'effectuer des choix de matériels, de défis et de démarches personnelles. Ce coin existe pour stimuler, favoriser des découvertes, susciter des interrogations, le préparer à un prochain apprentissage et même lui permettre d'appliquer ou de réinvestir personnellement quelque chose.

Très souvent, le coin peut se métamorphoser en un ou plusieurs ateliers, selon l'ampleur qu'il avait et la contribution de l'apprenant. Ainsi, un coin de cuisine fréquenté pendant un certain temps pourrait donner naissance à divers ateliers : langage, mathématique, etc. L'atelier devient donc le prolongement du coin et un peu sur le même principe de l'inclusion, nous pourrions affirmer qu'avec des coins, on peut faire des ateliers et qu'avec des ateliers, on peut construire des centres d'apprentissage. Ces concepts sont distincts les uns

des autres, mais inter reliés quand arrive le temps de planifier les apprentissages pour les élèves.

2-2.2.6.1 Pédagogie au sein des ateliers.

Les ateliers sont des lieux où s'exercent certaines techniques (certains savoir-faire) en les mettant à la disposition d'une expression relativement libre des élèves (Vellas, 1999). Ces ateliers sont ouverts pendant des périodes où les élèves ont la possibilité de fonctionner à partir de leur plan de travail, de leur contrat d'apprentissage ou de tout autre outil de gestion du temps mis à leur disposition.

De ce qui précède, on peut définir un atelier comme un endroit où l'on propose une tâche mobilisatrice à un ou des élèves, le ou les plaçant ainsi en projet d'apprentissage, en situation de travail. Selon Caron (2003), les ateliers sont donc le lieu :

- D'un apprentissage ciblé à faire ;
- D'une activité éducatrice précise encadrée par des consignes claires et accessibles ;
- D'une tâche mobilisatrice à accomplir avec support de matériel adapté ;
- De la présence de liens significatifs entre la tâche d'apprentissage et le projet mobilisateur de la classe.

Les ateliers sont des moyens mis à la disposition des pédagogues désireux de développer une approche participative, responsabilisante et différenciée auprès de leurs élèves. Ils doivent être créés et mis en œuvre seulement s'ils répondent à un objectif précis de développement, s'ils facilitent un apprentissage significatif et durable et enfin, s'ils favorisent des échanges d'entraide et de coopération.

Selon (Theroux, 2004), l'une des principales stratégies de la différenciation pédagogique consiste à utiliser des regroupements flexibles qui permettent au personnel enseignant d'assigner différentes tâches à différents élèves, individuellement ou en petits groupes, en fonction des points forts, des intérêts, du style d'apprentissage ou du degré de préparation de chacun. Les élèves peuvent être regroupés selon leurs intérêts, mais aussi effectuer des activités ayant différents niveaux de complexité (niveaux de questionnement et de réflexion abstraite), ce qui génère divers produits qui utilisent les modes d'apprentissage préférés des élèves (auditif, visuel, ou kinesthésique). Cependant, il est important de remarquer que cette approche n'exclut pas un enseignement ni des activités dans lesquels

l'ensemble des élèves travaillent à la même tâche d'apprentissage, au même moment, que ce soit individuellement, en petits groupes ou en classe entière.

2-2.2.6.1 Les types d'ateliers.

Caron (2003), a ressorti quatre différents modèles d'ateliers comme suit :

Tableau 5: Comparatif des quatre modèles d'ateliers Caron (2003 :224).

Modèles → Critères de Comparaison ↓	Modèle « Plan de travail »	Modèle « Station ou poste de travail »	Modèle « Buffet »	Modèle « Atelier de production »
Objectifs d'apprentissage	Fixés, précisés par un système de fichier selon ce que l'on veut faire, organiser ou apprendre.	Fixés pour chaque station en fonction de ce que les élèves doivent découvrir, apprendre.	Choisis ou définis par les élèves eux-mêmes selon ce qu'ils veulent travailler ou apprendre.	Définis par les élèves selon ce qu'ils veulent produire ou créer.
Rôle de l'apprenant	Choisit une fiche de travail et l'exécute. Programme de travail défini.	Choisit ou accepte de fréquenter une station, exécute et essaye d'aller plus loin.	Choisit son matériel et organise sa table de travail. Il planifie sa réalisation et documente son procédé.	Choisit sa tâche et son matériel, s'organise, planifie et réalise.
Rôle de l'enseignant	Concepteur, organisateur, observateur.	Initiateur, créateur, observateur, superviseur et accompagnateur.	Facilitateur, observateur et régulateur.	Observateur et dépanneur.
Matériel utilisé	Liste très précise des matériels répartis dans les ateliers.	Matériaux variés, choisis et organisés de façon didactique par l'enseignant.	Variété de matériels disponibles dans la classe et choisis par les élèves selon leurs besoins ou intérêts.	Matériel diversifié, mais choisi spécifiquement en fonction du projet privilegié par chaque élève.
Mode de gestion	Système d'organisation dirigée. Mode plus fermé que les autres modèles (+).	Système de rotation pour chaque élève. Plus de postes que d'élèves. Modèle semi-fermé (++).	Système d'organisation autonome non dirigé quant au matériel disponible. Modèle ouvert (+++).	Système de développement d'un plan de travail personnel. Modèle très ouvert (++++).
Ouverture à la différenciation	Tâches communes ou différenciées. Possibilité de prolongement à la maison.	Tâches communes ou différenciées. Possibilité de différenciation successive ou simultanée	Différenciation évidente pour chaque élève.	Différenciation très évidente pour chaque élève.

2-2.2.7 La formation des enseignants.

La notion d'éducation inclusive implique, pour assurer le droit de l'ensemble des élèves, de changer les systèmes éducatifs. Pour Bovin et al. (2013), l'approche suivant un « modèle d'inclusion totale » implique une approche sociopolitique, « un changement social important tant au sein des établissements scolaires que de la communauté », changement qui doit être accompagné pour que les enseignants puissent développer des pratiques plus inclusives que leurs pratiques « traditionnelles » et faire tomber les barrières structurelles entre les groupes d'élèves. Selon le guide intitulé : *Scolariser les élèves handicapés* (2008 :36), la formation initiale et continue permet aux enseignants l'acquisition de toutes les compétences indispensables à la réussite des élèves auxquels ils dispensent leur enseignement. Par la dimension spécialisée de cette formation, les enseignants sont en mesure d'assurer les mêmes conditions de réussite aux parcours scolaires des élèves handicapés.

2-2.2.7.1 La formation initiale des enseignants.

Selon Pugach et Blanton (2009), la formation initiale des enseignants doit comprendre des cours « distincts » ou des programmes séparés ; des cours « intégrés » mis au point grâce à la collaboration entre les facultés d'éducation générale et particulière et le personnel, et les cours « fusionnés » dans lesquels la formation initiale de tous les enseignants les dote de compétences, de connaissances et des comportements leur permettant d'assumer la responsabilité de tous les apprenants et de répondre à leurs besoins. Ces cours doivent s'articuler autour des trois dimensions montrées dans la définition de l'éducation inclusive établie par l'UNESCO (2005) : présence, apprentissage et participation et priorité accordée, en particulier, aux apprenants avec BEP (besoins éducatifs particuliers) et aux apprenants immigrants. Le contenu comporte les principes de la conception universelle pour l'apprentissage : *Universal Design for Learning* (CAST 2008) et comment surmonter les obstacles à un apprentissage significatif.

Pour Cohep (2008), plusieurs pays ont introduit des cours ou des modules destinés à encourager la pratique inclusive dans la formation initiale chez les enseignants (Islande, Espagne, Royaumes Unies, etc...). Hattie (2009) souligne l'importance de connaître le niveau de compréhension des enseignants stagiaires en vue de leur donner des défis progressifs ; ces approches dans les établissements de formation des enseignants offriront ensuite un bon modèle pour une pratique d'évaluation plus inclusive.

Certains pays comme ; France, Malte, Irlande du Nord utilisent des portfolios pour recueillir des informations et rendre compte des progrès des enseignants stagiaires dans tous les domaines de compétence. Les portfolios qui comprennent des exemples de travaux et des réflexions sur des expériences d'études et de pratique peuvent se concentrer sur certains aspects des travaux (tels que les « softerskill » (compétences générales plus douces) acquises durant la pratique de l'enseignement qui peuvent être plus difficiles à évaluer via des attributions plus formelles ou des tests/examens. Les portfolios peuvent inciter les enseignants stagiaires à demander « pourquoi » et à s'investir dans une réflexion plus profonde et critique. Toutefois, ces méthodes d'évaluation peuvent demander davantage de travail et feront appel à des compétences, des connaissances et des expériences nouvelles et différentes de la part des formateurs d'enseignants.

L'importance des attitudes et des valeurs dans la formation des enseignants est une question soulevée dans de nombreux rapports. Comme l'observe Forlin (2010), l'éducation inclusive s'impose directement aux systèmes de croyances des enseignants, en remettant en question leurs pensées les plus secrètes sur ce qui est bien et juste. Ryan (2009) a examiné le comportement des enseignants encore entrés en fonction et défini une attitude comme une caractéristique multidimensionnelle constituée de : la cognition (convictions et connaissances) qui, pense-t-on, influence les actions (comportements) et l'affect (émotions). Cependant, il ressort des rapports qu'il existe bel et bien une manière d'être qui est essentielle à la pratique inclusive et qui ne peut pas s'obtenir par la transmission de connaissances ou être cochée sur une liste de compétences.

2-2.2.7.2 Investir dans sa formation continue.

Caron (2003) souligne qu'un autre facteur qui contribue à accentuer le professionnalisme des enseignants est que ceux-ci investissent davantage dans leur formation continue. N'oublions pas qu'une part de responsabilité incombe à chaque professionnel désireux d'évoluer au même rythme que la société. Les solutions sont nombreuses : des lectures à teneur pédagogique plus nombreuses, plus variées, plus assidues ; des approches nouvelles, que l'on pourrait explorer progressivement et volontairement, au fil des mois et des années ; un scénario de formation continue émergeant des besoins de chacun plutôt que des priorités des autorités ; un passeport de formation, qui permettrait de suivre plus fidèlement le profil de son perfectionnement ; un projet d'observation ou de visite d'une autre classe, etc. L'autonomie et la responsabilisation sont à cultiver dans ce domaine.

Elle propose également de créer son passeport de formation. En effet, l'utilisation d'un passeport de formation par les enseignants est chose courante en certains endroits et semble répondre à un besoin chez les pédagogues désireux de suivre de près leur formation continue. Ainsi, l'enseignant sélectionne ses activités de perfectionnement lui-même, selon ses besoins et les possibilités de formation de son milieu. Parfois, il choisit de s'inscrire à un cours de perfectionnement obligatoire sur la mise à jour d'un programme d'études. Il peut aussi prévoir une journée de consolidation sur un sujet précis, parfois dans le cadre d'une formation semi-obligatoire, puisque ce perfectionnement est limité à un sous-groupe d'individus éprouvant le même besoin que lui. On pourrait même enrichir son contenu en ajoutant une appréciation de chaque formation, et en nommant deux apprentissages significatifs que l'on y a faits, de même que trois gestes que l'on désire réinvestir dans sa pratique. Cet outil pourrait être inséré sous la rubrique « développement professionnel » ou « gestion de sa formation continue » que l'on trouve normalement dans un portfolio professionnel. Professionnaliser le métier est non seulement nécessaire, voire urgent, mais aussi possible!

2-2.2.7.3 Formation et professionnalisation.

Le thème de la professionnalisation, sans doute, décrit simplement une évolution structurelle du métier, réelle ou souhaitée. En anglais, profession s'oppose à occupation, selon Lemosse (1989), les Anglo-Saxons parlent de *profession* lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies :

- a) L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- b) C'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- c) Elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- d) Sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- e) Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
- f) Il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société Lemosse (1989 : 57).

Toute formation initiale mérite d'être périodiquement repensée en fonction de l'évolution des conditions de travail, de la demande, des technologies ou de l'état des savoirs.

Dans certains cas, la rénovation de la formation initiale participe d'une transformation plus fondamentale du métier, et notamment de sa professionnalisation. Perrenoud (1994) parle de rapport d'inclusion entre métiers et la professions : une profession est un métier qui a des caractéristiques particulières. Quelle que soit la liste des indicateurs, elle définit un type idéal. Rares sont les métiers qui présentent au plus haut point toutes les caractéristiques d'une profession. Il semble plus nuancé de parler d'un degré de professionnalisation de chaque métier, sur une échelle allant des moins professionnalisés, les métiers d'exécution, aux plus professionnalisés, les métiers de prise d'initiative, de décision et de résolution de problèmes complexes. Pour le dire de façon synthétique : la professionnalisation s'accroît lorsque, dans un métier, la mise en œuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique.

On peut caractériser chaque métier par son degré de professionnalisation. On dira alors que l'enseignement est un métier semi-professionnel (Bourdoncle, 1991). Mais c'est une vision bien statique. D'un point de vue dynamique, on peut dire que l'enseignement est un métier en voie de professionnalisation, un métier qui passe de l'application stricte de méthodologie, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants. Ainsi, la formation n'est plus normalisée, elle ne prétend plus donner la réponse adéquate pour chaque situation-type, mais plutôt des ressources pour analyser une grande variété de situations et y faire face. Que puis-je ? Que dois-je enseigner et comment m'y prendre ? A ces questions, la professionnalisation invite l'enseignant à inventer ses propres réponses, à conditions qu'elles soient en moyenne plus adéquates que les réponses stéréotypées d'antan ; qu'elles se construisent sur la base d'un savoir commun et d'une interaction entre professionnels. Perrenoud (1994 : 177) souligne que la professionnalisation passe par une élévation du niveau de qualification : la construction de stratégies exige davantage de compétences que la mise en œuvre de règles. Ce qui brouille les cartes dans l'enseignement, c'est la double qualification, académique et pédagogique. Plus on va vers les degrés du cursus, plus la maîtrise des savoirs à enseigner exige un niveau élevé de formation. Il précise que la professionnalisation :

- a) Met l'accent sur le contrôle et la supervision par des pairs, de même formation, voire de même statut, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession ;
- b) Suppose une capacité collective d'auto-organisation de la formation continue, sa prise en charge; par la corporation ;
- c) Va de pair avec davantage d'autonomie, mais aussi de responsabilités et de risques assumés personnellement, donc une éthique.
- d) Exige une capacité de reconstruire et de négocier une division du travail souple avec d'autres professionnels, donc de savoir travailler en équipe ou en concertation ;
- e) Passe par la mise à jour constante des savoirs et des compétences, sur la base de l'autoévaluation et grâce à des capacités d'apprendre, de se remettre en question, d'accumuler de l'expérience, de théoriser sa pratique ;
- f) Donne les moyens d'une distance au rôle, d'un rapport stratégique à l'organisation ;
- g) Construit une identité professionnelle claire, alimentée par une culture intellectuelle commune.

On ne peut faire comme si tout cela allait de soi. Il faut au contraire prévoir, en formation initiale, des modules théoriques et pratiques couvrant ces divers domaines. En sachant que ces acquis passent davantage par l'autoanalyse, le développement personnel, la confrontation des idées et des pratiques, l'expérience théorisée, que par des discours abstraits.

2-2.2.7.4 Perfectionnement professionnel.

L'un des nombreux défis que doivent relever les enseignantes et enseignants chargés d'une classe est la diversité des élèves. Selon O'Connor (2004), à mesure que les enseignantes et enseignants approfondissent leur compréhension, ils changent leur pratique, et à mesure qu'ils améliorent leur pratique, l'apprentissage des élèves s'améliore proportionnellement.

En effet, pour répondre le plus efficacement possible aux besoins variés de tous les élèves de la classe, ils doivent créer un milieu où les conditions d'apprentissage sont optimales. Ce qui oblige l'enseignante ou l'enseignant à se pencher sur :

*La façon dont les élèves acquièrent des compétences ;

*Les stratégies pédagogiques et les processus d'apprentissage qui, favorisent chez les élèves l'acquisition de compétences ;

*Les pratiques d'évaluation adaptées aux élèves ayant des besoins particuliers.

Les progrès réalisés dans la recherche permettent une plus grande compréhension des points forts et des besoins uniques des élèves en matière d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant est confronté à de nouveaux défis et doit non seulement acquérir ces nouvelles connaissances, mais aussi les mettre en application dans la classe. Les enseignantes et enseignants devraient donc collectivement se perfectionner tout au long de leur carrière. Ils devraient également avoir des occasions de faire une analyse critique de leurs pratiques professionnelles pour déterminer leurs points forts et leurs besoins (pratique réflexive). C'est ainsi que ces derniers pourront offrir les meilleurs services qui soient aux élèves.

Les activités de perfectionnement professionnel devraient présenter un certain nombre de caractéristiques clés :

Le perfectionnement professionnel devrait être accessible et porter sur les réalités de la salle de classe. IL devrait également comprendre un soutien comme le mentorat et le coaching avec l'enseignante ou

2-2.2.7.5 Besoin de soutien pour tous les apprenants

Le rapport mondial sur le handicap (2011 : 220) énonce que « les systèmes éducatifs doivent s'éloigner des pédagogies plus traditionnelles et adopter des approches davantage centrées sur l'apprenant qui reconnaissent que chaque individu a une aptitude à apprendre et une manière spécifique d'apprendre ». Dans l'enseignement, les bonnes pratiques sont essentiellement les mêmes pour tous les apprenants mais requièrent une réflexion innovante et des attentes élevées pour développer la « capacité d'apprentissage ». Des approches flexibles et interactives sont nécessaires pour favoriser la participation et l'apprentissage de quiconque passe la porte, en permettant à tous les apprenants de percevoir, de comprendre, de s'engager, de traiter les informations et de s'exprimer de différentes manières. Pour Dweck (2006) la clé est le développement d'un esprit axé sur l'épanouissement et l'importance de se sentir en sécurité pour explorer de nouvelles idées et voir les fautes comme des opportunités d'apprentissage. Les enseignants débutants doivent comprendre les complexités de l'enseignement et de l'apprentissage et les nombreux facteurs qui les touchent. Ils devraient reconnaître que tous les apprenants doivent s'efforcer activement de donner un sens à leur apprentissage, au lieu d'être des consommateurs passifs d'un contenu curriculaire rigoureusement prescrit.

Alexander (2008) suggère que le terme pédagogie soit utilisé pour « connoter la combinaison de l'acte d'enseigner, et les valeurs, les éléments concrets, théories et histoire collectives qui l'inspirent, la façonnent et l'expliquent ». C'est, dit-il « un mot qui nous éloignera du pragmatisme borné de « ce qui marche » dans le domaine des idées et des arguments » (p. 173). Pour comprendre la diversité et progresser vers la pratique inclusive, les enseignants ont besoin de se comprendre eux-mêmes ainsi que leurs propres valeurs par rapport aux autres. Rodriguez (2010) pense que les enseignants doivent reconnaître que dans la plupart des cas, ils sont comme tous les autres mais qu'ils auront aussi quelques caractéristiques en commun avec certains autres et certaines particularités qui les rendront entièrement uniques. Cette pensée doit ensuite s'étendre à tous les apprenants comme fondement pour comprendre et répondre à leurs besoins généraux, spécifiques et individuels.

Carini (2001) parle d'« humanité et de l'évaluation de l'humanité » comme point de départ à l'éducation, et insiste sur le fait que tous les apprenants doivent être ceux qui « créent et font, des agents actifs dans le monde et dans leur vie » (p. 20). Ce point de vue exige un changement de la méthodologie d'évaluation, et dans la façon dont les apprenants, et également leurs enseignants, sont « mesurés » et appréciés.

On peut conclure sur ce point en supposant que l'importance des enseignants est de plus en plus reconnue et la formation des enseignants doit, par conséquence, être également une priorité. Cependant, la formation des enseignants ne peut pas se faire isolément. Toute la réforme du système nécessaire à l'évolution de la formation des enseignants nécessitera motivation et un solide encadrement de la part des décideurs dans tous les secteurs et de l'ensemble des parties prenantes dans l'éducation.

2-2.2.8 Organisation de l'adaptation pédagogique

Cette organisation se traduit par deux principaux points à savoir la prise en compte des différents aspects de la déficience visuelle et le projet éducatif individuel.

2-2.2.8.1 La prise en compte des différents aspects de la déficience visuelle.

Selon le Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (2004), la déficience visuelle provoque des gênes fonctionnels qui entraînent des difficultés d'apprentissage à des degrés divers. L'enseignant doit donc mettre en place des adaptations pédagogiques et proposer des aides techniques indispensables. Ces adaptations revêtent trois aspects principaux :

- La prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle ;

Dans la préparation de l'arrivée de l'élève, dans l'organisation du cadre de la classe, dans la préparation de la séquence, dans le déroulement de la séquence, dans les activités extérieures.

- La prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle.

L'enseignant doit tenir compte des capacités utilisables (attention auditive et mémoire auditive) du déficient visuel, des compétences difficiles à maîtriser et attitudes pédagogiques facilitant leur acquisition.

- La prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle.

Il s'agit du comportement général, le comportement de l'élève face aux apprentissages (les stéréotypes gestuelles, une certaine lenteur, une tendance à s'isoler, des manifestations de découragement, etc.). Ces aspects comportementaux exigent de la part de l'enseignant une certaine vigilance, une certaine exigence et une certaine acceptation.

2-2.2.8.2 Le projet éducatif individuel.

- Définition.

Selon le document cadre de Handicap International (2012 :48), le projet éducatif individuel est un document de travail, un outil qui aide l'enseignant à la planification de l'éducation d'un enfant en général, et, en particulier s'il a un problème spécifique, relatif ou non à un handicap.

En effet, lorsqu'un enfant handicapé est inclus dans une école ordinaire, il est important d'apprécier ses potentialités et ses difficultés, et donc de définir les axes prioritaires de ce qu'on nomme le projet éducatif individuel (PEI). Les programmes de l'éducation définissent pour chaque niveau le programme de l'année et les compétences que l'élève doit atteindre. Chaque élève se trouve intégré dans un projet commun, bien cadré par les programmes officiels.

L'enfant handicapé, dans certains cas, doit bénéficier d'une scolarisation adaptée. L'existence d'un projet éducatif individuel va permettre à l'enseignant d'organiser le travail individuel dans le cadre commun. Ce projet permet aux enseignants de collaborer avec l'enfant, les parents et d'autres aidants. Il guide l'enseignant sur la manière d'accompagner l'enfant dans son apprentissage, en hiérarchisant ses objectifs et en dressant la liste des

mesures spécifiques qui doivent être prises afin de rendre l'apprentissage et la participation de l'enfant possibles.

-Les principes du projet éducatif individuel.

- Il doit servir à faire progresser l'élève handicapé dans ses apprentissages scolaires en tenant compte de ses besoins individuels.
- Il doit être stimulant et dynamisant pour lui, pour les enseignants, et pour la famille.
- Il doit s'appuyer sur l'idée que tout le monde peut progresser ; pour relancer le désir d'apprendre en restaurant le sentiment de compétences.
- Il doit s'appuyer sur les compétences et sur les acquis pour les élargir, les renforcer, puis construire progressivement des passerelles avec la vie quotidienne.
- Le projet éducatif individuel est un facteur d'équité : il aide à n'oublier personne, c'est-à-dire, ceux qui passent inaperçus.
- Le (PEI) est individuel, chaque enfant a son propre PEI. Et il est centré sur l'enfant.

Caron (2003) nous informe que le projet éducatif individuel est un document qui nous permet de voir et de nommer les différences. De façon explicite, pour elle, la gestion des différences suppose une connaissance des élèves qui nous rend apte non seulement à cerner le profil de chaque élève, mais aussi celui du groupe ou des groupes, aussi souvent que l'on ressent le besoin, avant d'effectuer une intervention réfléchie et planifiée. Selon elle, même si les différences existent tout bonnement autour de nous, il se peut que nous ne les voyions pas encore ou que nous ne soyons pas prêts à les voir. Pour remédier à ce genre de situation, il faudrait peut-être penser à nous donner des points de repère sur l'hétérogénéité des apprenants dont nous sommes responsables. Cela nous aiderait à observer nos élèves de façon plus méthodique et plus rationnelle. Ainsi, il serait plus facile par la suite de concevoir ou de faire évoluer des dispositifs de différenciation, de passer de la gestion des ressemblances à la gestion des différences. Il a nécessairement pour point de départ l'élève et non une quelconque norme. Surtout, il repose sur la conviction de l'éducabilité de chacun et de chacune ; différencier les apprentissages des élèves en intervenant toujours de façon improvisée, gratuite et surtout sans cadre de référence est impossible.

C'est ce que semble affirmer Fonkoua (2006 :34) en disant « Le projet éducatif ou plateforme de l'établissement est un cadre dans lequel toute action de formation intégrée devrait trouver refuge(...) écrit et vécu chaque année scolaire, sous forme de programme d'activités de formation, le projet éducatif doit être la résultante des projets collectifs et individuels ».

Des chercheurs se sont penchés sur les facteurs les plus influents sur la performance scolaire de l'élève affirment qu'en effet, c'est l'enseignant qui exerce la plus grande influence sur l'apprentissage de l'élève. Pour rendre l'effet enseignant significatif pour l'élève, il faut différencier. Sur le plan pédagogique, l'enseignement différencié est nécessaire pour rejoindre tous les élèves dans la classe. Il y a plusieurs façons d'intégrer l'enseignement différencié dans son enseignement. Par exemple on peut mettre sur pied un projet d'éducation individuel pour plusieurs raisons entre autres : établir un lien de confiance et de respect entre l'élève et l'enseignant ; permettre à l'enseignant d'être proactif pour prévenir des situations qui déclenchent un comportement d'évitement ; permettre à l'enseignant d'éprouver une grande satisfaction professionnelle.

Meirieu (2016 : 156), nous propose l'appellation du « contrat individuel et diversifié ». Il nous informe que dans la classe traditionnelle, on imposait à tous les élèves un itinéraire unique. Bien sûr, puisque tout le monde devait passer par le même chemin, le même rythme d'acquisition, les mêmes critères de comportement, les mêmes types de travaux. Mais, il est indispensable aujourd'hui de prendre en compte des « contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque élève, précise exactement ce l'on attend de chacun d'entre eux et les soutiens sur lesquels il peut compter. Selon lui, c'est une réalité nouvelle, l'enseignant attend quelque chose de chacun des élèves. Comment procéder ? Il convient de disposer d'un lieu et d'un temps où puissent se réaliser les entretiens individuels. En installant la négociation individuelle du contrat au cœur de l'acte pédagogique, l'on se donne les moyens d'engager une différenciation réfléchie. Il faut faire le point régulièrement avec chaque élève, la progression du cours doit être suivie par un bilan des acquisitions, et envisager les perspectives d'avenir. Il ne faudra pas hésiter pour cela, à s'arrêter le temps qu'il faut, et, pendant que les élèves effectuent un travail personnel, aller de l'un à l'autre pour faire le point, analyser les réussites et les échecs, fixer les objectifs, décider du meilleur itinéraire, envisager l'échéance et les procédures d'évaluation.

En résumé, le contrat pédagogique représente la différenciation en actes ; il engage l'élève et l'éducateur autour d'un projet commun, nouant les exigences du savoir, la

personnalité de l'apprenant et l'intervention du formateur. Il est à la fois un précieux analyseur, un moyen de finaliser le temps scolaire, une occasion de préciser les objectifs et de se mettre en quête des moyens pour les atteindre, un outil enfin, pour donner du sens à l'évaluation. Il existe, de plus, des outils largement répandus dans les établissements scolaires et qu'il suffirait d'investir de manière positive : les fiches de notes, bulletins de liaison, carnets de correspondance, peuvent être d'efficaces supports à une relation contractuelle si l'on cesse de les utiliser comme simples moyens d'information pour les transformer en outils de formation. Dans cette perspective, il serait particulièrement intéressant de faire évoluer les habituels carnets de notes vers des « carnets de contrats » où figureraient les engagements pris par l'élève, les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus. A l'heure actuelle, un tel « journal de bord » fait défaut et son absence rend très difficile un suivi actif des élèves ; cette absence représente un frein incontestable à la mise en place d'une différenciation effective.

2-2.2.8.3 Le profil individuel d'apprentissage.

L'élaboration du profil individuel d'apprentissage intervient après celle du profil de classe.

Pourquoi élaborer un profil d'apprentissage ?

Le personnel enseignant peut soupçonner qu'une ou un élève a des besoins particuliers pour plusieurs raisons. Peut-être connaît-il déjà les antécédents scolaires de l'élève, ou peut-être qu'il est le premier à se rendre compte que l'élève a des besoins particuliers. Il peut observer que l'élève a des difficultés particulières avec certains aspects du curriculum et, par conséquent, il lui semble souhaitable d'avoir un meilleur portrait de l'élève de l'élève dans toutes les matières. Ils remarquent peut-être aussi que l'élève manifeste des problèmes de comportement, comme un manque d'attention aux détails, une difficulté à organiser son travail et des problèmes de concentration. De tels problèmes de comportement ont des répercussions considérables sur la réussite scolaire d'un élève (DuPaul et coll., 2004 ; Rabiner et Coie, 2000).

Par exemple, les problèmes de mémoire.

Selon Cutting, Koth, Malone et Denckla (2003), de nombreux élèves ayant des besoins particuliers ont des problèmes se rapportant à des divers aspects de la mémoire. Par exemple, certains ont du mal à retenir ce qu'ils ont appris. Les élèves n'ont pas tous la même aptitude à encoder de manière efficace l'information à mettre dans la mémoire à long terme afin de pouvoir l'y retrouver. Le trouble de mémoire le plus fréquent chez les élèves porte sur la

mémoire de travail (Siégel, 1994) ou mémoire à court terme. La mémoire de travail désigne « l'espace de travail mental » dans lequel l'élève peut entreposer et manipuler l'information pour de courtes périodes afin d'exécuter une activité cognitive. Lorsque cette mémoire est limitée, l'élève a du mal à garder à l'esprit de nombreux éléments d'information qu'il lui faut pour exécuter une tâche donnée. Il peut donc lui être difficile de mener la tâche à bien ou de revenir sur la démarche pour trouver ses erreurs.

La mémoire de travail joue un rôle dans une foule d'activités scolaires, comme le calcul mental, la résolution de problèmes mathématiques, la compréhension du langage parlé et écrit et l'écriture (Baddeley et coll., 1998). Les difficultés dans la mémoire de travail peuvent amener l'élève à utiliser des stratégies peu efficaces pour résoudre des problèmes de calcul et de mathématiques (Swanson, 2004). Par exemple, lorsque l'élève effectue mentalement une addition, il lui faut pouvoir entreposer les nombres tout en effectuant les opérations nécessaires (c'est-à-dire additionner les nombres) pour trouver la solution.

Pour répondre à des préoccupations concernant les difficultés scolaires ou comportementales d'un ou d'une élève en particulier, le personnel enseignant doit élaborer un profil d'apprentissage visant spécifiquement l'élève. Ce profil d'apprentissage est élaboré à partir de diverses sources dont :

- L'information du dossier scolaire de l'élève ;
- Les données recueillies auprès des parents, des adultes responsables et des enseignantes et enseignants des années antérieures ;
- L'observation des compétences de l'élève et de ses comportements d'apprentissage ;
- Les rapports psycho-éducationnels, données d'évaluation diagnostique, rapports médicaux et autres.

Une fois le processus de collecte de données terminé, l'enseignante ou l'enseignant conçoit pour l'élève un enseignement qui répond spécifiquement à ses besoins et qui mise sur ses points forts ; L'un des principaux renseignements que l'on peut tirer du profil individuel d'apprentissage est le niveau actuel d'apprentissage où l'élève éprouve des difficultés. Cette information permet au personnel enseignant d'offrir un enseignement qui vise directement les habiletés indispensables dont a besoin l'élève. Essentiellement, le profil d'apprentissage permet de faire un bilan de développement propre à son âge.

2-2.2.8.4 La gestion de classe.

Il est admis que la gestion de classe représente « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat et un environnement favorables à l'apprentissage » Nault et Fijalkow (1999 :451). Ce concept peut également être défini simplement comme l'application d'un système d'émulation (Garret, 2014). Au cours des dernières décennies, plusieurs auteurs ont abordé ce concept sous différents angles suivants :

Selon les styles d'autorité

Artaud (1989) et Burden (1995), distinguent trois styles.

- Le style autoritaire ou autocratique, ou orienté sur le contrôle ;
- Le style démocratique ou participatif, ou orienté sur l'affiliation ;
- Le style permissif ou le laisser faire.

Selon les courants d'intervention

- Roache et Lewis (2011) proposent trois interventions différentes.
- L'intervention orientée vers l'enseignant (établissement d'attentes claires) ;
- L'intervention orientée vers l'élève (autorégulation et responsabilisation) ;
- L'intervention orientée vers le groupe (implication démocratique).

Selon les domaines clés

Garrett (2014), O'Neill et Stephenson (2011) suggèrent cinq domaines clés.

- La gestion des ressources (temps, espace, matériel) ;
- L'établissement d'attentes claires ;
- Le développement de relations positives ;
- L'attention et engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage ;
- La gestion de l'indiscipline.

Ces différents courants et approches d'intervention favorisent le développement de comportements appropriés chez les élèves. Mais, les domaines clés de la gestion de classe définis par Garrett (2014) et O'Neill et Stephenson (2011) apparaissent comme un cadre de référence idéal pour présenter les pratiques exemplaires en gestion de classe issues des différents courants et approches d'intervention présentés ci-dessus.

Les pratiques liées à ces domaines clés de gestion de classe participent à la création d'un climat favorisant l'apprentissage par le recours à des actions proactives réfléchies et planifiées et par une réponse appropriée aux comportements perturbateurs. Dans une visée

préventive et inclusive, leur application a le potentiel de réduire les situations d'exclusion de la classe ordinaire et, par le fait même, d'accroître la participation et l'apprentissage de tous les élèves.

2-3 INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE.

En fonction du thème au centre de cette recherche, nous présentons dans cette section les aspects du cadre théorique que nous estimons particulièrement indispensables pour l'intelligibilité de l'étude, à savoir :

- La théorie de l'inclusion ;
- La théorie des intelligences multiples ;
- La théorie du principe d'éducabilité ;
- La théorie du socioconstructivisme ;

Les différentes théories ici évoquées s'inscrivent dans une approche globale intégrant différents points de vue de la scolarisation des apprenants déficients visuels et particulièrement au regard des pratiques inclusives adoptées. Chacune de ces théories s'impose à partir des éléments constitutifs qu'elle peut apporter au cadre du phénomène étudié.

2-3-1 Théorie de l'inclusion

L'inclusion est une approche qui consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels. Son objectif est d'inclure tous les enfants dans un système éducatif global qui respecte leurs différences et leurs droits.

Selon Zay (2012), la question des contenus à transmettre est intimement liée à la manière de les transmettre, les changements préconisés dans le cadre d'une éducation inclusive, s'ils sont toujours présentés comme exigeant des ressources matérielles adéquates, touchent profondément au mode d'être enseignant.

Selon Caron, on peut différencier les contenus, les processus (ou les moyens), les productions, et les structures. C'est ce que semble affirmer également (Bénard *et al.*, 2005) en argumentant que : l'enseignement différencié est pensé selon les quatre avenues citées précédemment.

Pour relever ce défi :

Utilisant la pédagogie différenciée, l'enseignant peut avoir une action sur les contenus : c'est-à-dire la diversité d'approches des élèves face à un apprentissage, les processus : c'est-à-dire les façons d'aborder l'apprentissage, les structures : c'est-à-dire l'organisation, (la formation des groupes par exemple) et l'environnement de la classe et finalement sur les produits : c'est-à-dire la manière dont l'élève peut exprimer ses apprentissages (*Ibidem*).

*La différenciation des contenus

Le contenu, réfère à ce qu'enseigne les enseignants (ou à ce qu'ils veulent que les élèves apprennent) de même qu'à la façon dont les élèves peuvent accéder à ces connaissances. C'est le matériau brut des programmes d'études ainsi que le matériel didactique qui soutient l'apprentissage ; ce que les élèves doivent développer (les compétences), ce qu'ils doivent apprendre (notions), ce qu'ils doivent comprendre (concepts et principes) et ce qu'ils doivent savoir faire (habilités). « Quand on différencie les contenus, on oublie très vite que l'objectif de la différenciation en pédagogie, c'est d'amener tous les enfants aux mêmes savoirs minimums pour la réussite de tous » (Stordeur, 2016). Concrètement, cela veut dire que, lors d'une expérience de différenciation de contenus, les élèves ont la possibilité de travailler simultanément sur des contenus différents définis en termes d'activités cognitives et/ou méthodologiques et/ou comportementales. Cet objectif est habituellement atteignable dans la mesure où les enseignants indiquent clairement à leurs élèves ce qui est véritablement essentiel dans une partie de la matière donnée. Pour veiller à ce que tous les élèves aient accès aux éléments essentiels, un enseignant pourrait par exemple :

- Utiliser les images ou des graphiques dans les cours magistraux afin de faciliter les modes d'apprentissage visuel et auditif ;
- Demander aux élèves de se servir de matériel concret ou de jeux de rôle pour comprendre un texte ou une application verbale, alliant ainsi le mode d'apprentissage kinesthésique au mode visuel ou auditif, respectivement ;
- Procurer aux élèves des enregistrements de passage, de chapitre et de livres entiers, ou enseigne à de petits groupes à la fois pour permettre aux élèves éprouvant des difficultés d'encodage d'entente plutôt que de lire la matière qui leur serait autrement accessible ;

* Fournir aux élèves pour qui la langue française n'est pas la langue maternelle de l'appui supplémentaire pour les aider à naviguer et à comprendre la matière qui leur est présentée.

*La différenciation des processus

Le processus renvoie à la façon dont un élève arrive à comprendre l'information, les idées et les habiletés au cœur d'une leçon. Une activité en classe constitue un exemple de processus tout comme les devoirs. Un processus efficace permet de s'assurer que les élèves se débattent avec l'information, les idées et les habiletés essentielles d'une leçon, qu'ils les mettent en application et qu'ils les comprennent. Ainsi, différencier les processus, c'est varier les façons dont va se faire l'apprentissage des élèves, (c'est-à-dire comment l'élève va atteindre la compétence). C'est donc mettre en œuvre un cadre à la fois souple et organisé pour que les élèves s'approprient le contenu et y donnent du sens selon leurs propres itinéraires de construction de savoirs ou de savoir-faire.

*La différenciation des productions

La production réfère à une évaluation ou à une démonstration de ce que les élèves sont parvenus à apprendre, à comprendre ou à accomplir à la suite d'une partie importante de la matière. Une production fournit l'occasion à l'élève de montrer ce qu'il a appris dans une unité ou au cours d'un trimestre en histoire par exemple. Elle prouve à l'enseignant que l'élève est capable d'organiser et d'utiliser les connaissances. Différencier les productions, les réalisations (c'est-à-dire, le travail attendu par l'élève), c'est offrir aux élèves la possibilité de démontrer ce qu'ils ont appris. Ici, le regard au pluriel que l'on accepterait de poser sur les outils d'expression offerts aux élèves rejoindrait grandement la théorie des intelligences multiples.

*La différenciation des structures

La structure correspond au fonctionnement d'une classe et à l'ambiance qui y règne. Il donne « la météo » au sujet de pratiquement tout ce qui y passe. Les règles qui s'appliquent à l'ensemble des élèves, la disposition des meubles, les directives concernant la façon de demander de l'aide pour un travail. Il s'agit de l'environnement de l'apprentissage Tomlinson (2010). C'est-à-dire, le temps, le matériel. Il s'agit d'un dispositif nécessaire, mais non suffisant, à la différenciation. Elle commence dès que la classe hétérogène éclate afin de donner naissance au décloisonnement et à des groupes d'élèves répartis selon des critères

définis par les professionnels, qui ont pris soin d'évaluer et de réguler auparavant. Ces propos sont synthétisés dans le tableau suivant :

Tableau 6: La différenciation des éléments du programme d'études : les contenus, les processus, les productions et les structures. Source : Caron (2003 : 105).

Avenues de la différenciation pédagogique	Exemples de pratiques associées
<p>Avenue1 : les contenus</p> <p>Les contenus touchent le « quoi » de l'apprentissage (les sujets à aborder, les compétences à acquérir)</p>	<p>*Proposer différents thèmes pour un même travail.</p> <p>*Présenter les contenus de différentes façons (plusieurs manuels, articles de différents auteurs, vidéos, extraits audio, etc.).</p>
<p>Avenue 2 : les processus</p> <p>Les processus viennent influencer le « comment » de la tâche, soit les façons donc va se dérouler l'apprentissage.</p>	<p>*présenter l'apprentissage à réaliser en plusieurs étapes plutôt qu'en une seule fois.</p> <p>*Proposer de découper un travail en plusieurs étapes qui seront évaluées tout au long de la session.</p>
<p>Avenue 3 : les productions</p> <p>Les productions sont liées à la façon dont les apprenants vont démontrer leurs apprentissages, c'est le produit fini ou la réalisation d'une tâche. ;</p>	<p>*Proposer plusieurs façons de rendre compte d'un apprentissage (présentation orale, réalisation d'une maquette, production d'un travail écrit ou d'une vidéo, etc.).</p>
<p>Avenue 4 : Les structures</p> <p>Les structures représentent les modalités d'organisation pour un travail donné.</p>	<p>*Déplacer le mobilier pour diverses activités.</p> <p>*Garder une plage horaire libre pour avoir un contenu d'intérêt ou revenir sur des notions.</p> <p>*Choisir le type de regroupement le plus approprié pour la tâche (seul ou en équipe).</p>

L'approche théorique développée par Caron répond aux besoins de la présente recherche. En effet, cette approche nous invite à comprendre que l'enseignant dans quelque contexte qu'il enseigne, s'adapte à la diversité des élèves dont il a la charge et, quels que soient les difficultés, les retards ou les déficiences que les élèves peuvent présenter, il adapte, différencie sa pédagogie de façon que tous progressent. Autrement dit, il utilise les méthodes didactiques et pédagogiques souples et adaptées aux divers besoins et styles d'apprentissage des élèves.

2-3-2 Théorie des intelligences multiples

Les plus récentes recherches démontrent que l'intelligence humaine n'est pas une donnée statique. Au contraire elle est dynamique et son développement est variable. Howard (2008) s'inscrit dans une approche contextualiste, où l'intelligence se définit comme une capacité à résoudre des problèmes ou à produire des biens ayant une valeur dans un contexte culturel ou collectif précis. Cet américain a élaboré la théorie des intelligences multiples selon laquelle il y aurait huit différentes formes d'intelligence, chacune comportant des habilités particulières : les intelligences spatiales et visuelles, verbale-linguistique, intra-personnel, naturalistes, kinesthésique-corporelle, musicale-rythmique, interpersonnelles et logico-mathématiques. Tout individu serait doté de *plusieurs intelligences*, chacune à des degrés divers. De plus, chaque personne a un style d'apprentissage privilégié, sa façon préférée de comprendre et de gérer des situations complexes.

Cet auteur propose une toute autre approche de la mesure de l'intelligence, fondée sur une vision radicalement opposée de l'esprit et débouchant sur une conception de l'école très différente. Il s'agit d'une conception plurielle de l'intelligence qui prend en considération les nombreuses facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles cognitifs opposés. Il développe ainsi l'idée d'une école centrée sur l'individu qui prenne au sérieux cette conception d'une intelligence multiforme. Pour lui, l'intelligence est la faculté de résoudre des problèmes ou de produire des biens qui ont de la valeur dans une ou plusieurs cultures ou collectivités.

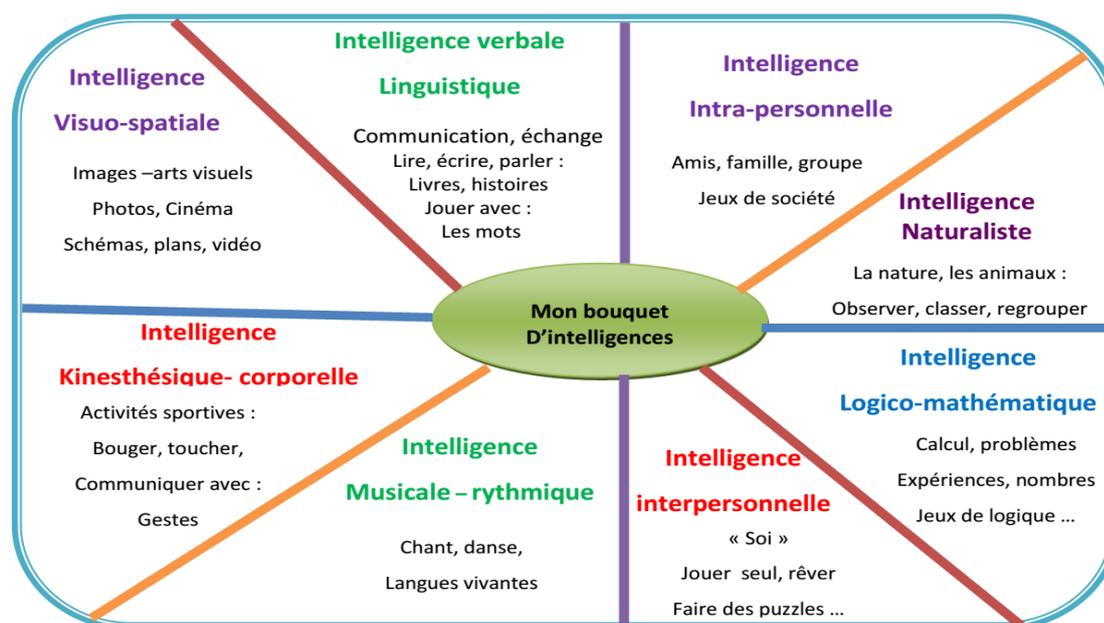


Figure 7 : Les intelligences multiples de HOWARD Gardner.

Source : revue « Educational Leadership » (1977).

De façon explicite, selon cet auteur nous avons huit formes d'intelligence qui sont :

- L'intelligence spatiale et visuelle ;

Elle est liée aux arts visuels, à la navigation et à la cartographie, à l'architecture et aux jeux comme les échecs. La vue et la capacité de former des images mentales sont des éléments clés de cette intelligence. Les élèves de ce type d'intelligence construisent une image mentale de ce qu'ils apprennent, représentent leurs connaissances par un dessin ou un tableau.

- L'intelligence interpersonnelle ;

Elle comprend l'aptitude à communiquer par des moyens verbaux et non verbaux, à travailler en coopération et à observer les humeurs, les caractères et les intentions des autres. Les personnes qui ont une grande intelligence interpersonnelle sont capables d'empathie. Les élèves possédant ce type d'intelligence interagissent bien avec les autres, peuvent les motiver, aiment organiser et communiquer avec les autres ;

- L'intelligence intra-personnelle ;

Cette forme d'intelligence est liée à la connaissance de soi, de ses sentiments, de son processus de pensée et de son cheminement spirituel. Cette intelligence comprend la capacité à se livrer à une réflexion personnelle, de se sentir entier et indivisible, de parvenir à des niveaux de conscience plus élevés, de rêver du possible et de l'actualiser. Ces élèves aiment réfléchir, se comprennent eux-mêmes et sont en harmonie avec leurs émotions et leurs sentiments. Ils sont indépendants et aiment se fixer des buts.

- L'intelligence logico-mathématique ;

Il est le plus souvent associé à la pensée scientifique, au raisonnement déductif et à la résolution de problèmes. Cette intelligence comprend la capacité de reconnaître les modèles, d'utiliser des symboles abstraits comme les chiffres et les figures géométriques, et de voir les liens entre des bribes d'information séparées. Les personnes détenant ce style d'intelligence aiment les nombres dans toutes leurs applications, en mathématiques, en sciences de la vie et de la terre. Ils aiment les détails et aiment analyser les faits.

- L'intelligence musicale et rythmique ;

Ils ont entre autres, la capacité de reconnaître et d'utiliser des structures rythmiques et tonales ainsi que la sensibilité aux bruits ambiants, à la voix humaine et aux instruments de musique. Ces personnes aiment les sons, les rythmes et la musique. Ils aiment inventer les chansons. Ils apprennent bien à travers la musique, le rythme etc.

- L'intelligence naturaliste ;

Elle est alimentée et influencée par les éléments de la nature, de la faune et de la flore. Les personnes habitées par cette forme d'intelligence sont non seulement capables d'observation de réalités environnementales, mais elles sont en outre préoccupées par la dimension écologique des choses. Pour elles, le milieu de vie et de travail prend une importance capitale. L'aspect concret des éléments qui les entourent contribue à mobiliser ces personnes, à les placer en situation de projet et même à les associer intimement à la mission protectrice et développementale de la nature. Ils savent s'adapter ou s'accommoder à leur environnement. Ils aiment travailler dans la nature et ont une facilité pour comprendre le contexte dans lequel ils se retrouvent.

- L'intelligence verbale et linguistique ;

Elle est responsable de la production du langage et de toutes les possibilités complexes qui en découlent : la narration d'histoires, le raisonnement abstrait, la structuration conceptuelle et l'écriture. Ceux-ci aiment s'amuser avec le langage oral ou écrit. Ils aiment lire, écrire et écouter. Le langage est leur principale forme d'apprentissage.

- L'intelligence kinesthésique ;

C'est la capacité d'utiliser son corps pour exprimer une émotion (par la danse ou par le langage corporel), pour jouer ou pour inventer. Les personnes qui ont une grande intelligence corporelle ou kinesthésique ont besoin d'expériences manuelles concrètes. Ils ont recours à la motricité fine et à la motricité globale. Ils aiment explorer l'espace et ils apprennent par la pratique (c'est en forgeant qu'on devient forgeron). Ce type d'élèves s'exprime par les mouvements. Ils aiment utiliser les gestes et les actions pour transmettre leurs pensées, mais aussi, ils ont besoin d'éprouver et de connaître par l'expérience physique pour comprendre.

La plupart d'entre nous combinent leurs intelligences pour résoudre les problèmes et répondre aux besoins de notre culture, par le biais des choix professionnels, spirituels ou autres. L'enseignement doit être évalué à la lumière du développement des diverses

intelligences. Les élèves n'en tireront bénéfice que si les informations et les exercices pratiques sont adaptés au stade spécifique de leur progression. Une information peut se révéler trop précoce ou trop tardive. L'intérêt exclusif de l'enseignement formel pour les compétences logiques et langagières peut léser des individus doués dans d'autres intelligences. Si l'on considère les rôles des adultes, il est évident que même dans les sociétés occidentales dominées par le langage, les compétences spatiales, interpersonnelles et kinesthésiques jouent souvent des rôles essentiels. Et pourtant les compétences langagières et logiques forment le cœur de la plupart des tests d' « intelligence », et elles sont placées sur un piédestal pédagogique dans nos écoles.

Il apparaît d'après cette théorie que l'aveugle est considéré comme un handicapé mais l'absence de vision permet de développer d'autres compétences différentes. Et, tout comme leurs condisciples voyants, les apprenants déficients visuels possèdent une forme d'intelligence privilégiée. Celle-ci est une compensation du handicap créé par leur déficience visuelle. Il s'agit en l'occurrence de l'intelligence kinesthésique-corporelle caractérisée par la conquête de l'espace par le toucher. Ce type d'apprenant développerait également une attention, une mémoire et des aptitudes langagières meilleures que chez des personnes voyantes. Les représentations visuelles et spatiales qui font défaut trouvent le substitut dans le toucher et l'auditif. Cette théorie nous enseigne :

- A reconnaître qu'il y a de nombreuses façons d'apprendre ;
- A reconnaître la validité de chaque style d'apprentissage, avec ses avantages et ses inconvénients ;
- A tirer le meilleur parti des avantages des styles d'apprentissage des apprenants ;
- A aider les apprenants en leur présentant les informations de manière compatible avec leur style d'apprentissage ;
- A enseigner aux apprenants à se servir d'autres styles d'apprentissage ;
- A être attentif aux cultures afin d'identifier leurs attentes traditionnelles en matière d'apprentissage et d'enseignement.

Le rôle de l'école devrait être de développer ces intelligences et d'aider chacun à parvenir à un métier ou à une activité appropriée à son propre éventail de facultés. Ceux que l'on aide dans cette voie sont plus engagés et plus compétents, et, par conséquent, plus enclins à servir la société de manière constructive.

Dryden et Vos (1994) estiment qu'il existe une vingtaine de méthodes de classification des différentes manières d'apprendre. Certaines emploient l'expression « styles d'apprentissage », d'autres, « styles de pensées », « modalités de pensées ». Même si ces diverses approches n'examinent pas toutes exactement les mêmes choses, elles ne sont pas contradictoires, ni mutuellement exclusives, car certaines, se complètent harmonieusement.

Ainsi, Gregore (1982) a élaboré une théorie sur les styles de pensée fondée sur deux variables : la manière de voir le monde (concrète ou abstraite) et la manière d'ordonner le monde (en séquences ou au hasard). Selon ce modèle, ces deux variables se combinent pour donner quatre styles de pensée :

Les penseurs concrets –séquentiels tirent profit du monde qu'ils peuvent percevoir par les sens. Ils remarquent les détails et s'en souviennent facilement. Ils mémorisent aisément les faits, les formules et les règles. Ils apprennent bien au moyen d'expériences manuelles et concrètes.

Les penseurs concrets non séquentiels aiment expérimenter. Ce sont des penseurs divergents, prêts à faire les sauts intuitifs qui caractérisent la pensée créative. Ils éprouvent fortement le besoin de trouver d'autres façons de mener à terme ce qui est proposé et de faire les choses à leur manière.

Les penseurs abstraits-séquentiels aiment le monde de la théorie et de l'abstraction. Leurs processus de pensée sont logiques, rationnels et intellectuels. Ils préfèrent travailler seuls plutôt qu'en groupe.

Les penseurs abstraits/non séquentiels organisent l'information en réfléchissant et sont à l'aise dans un milieu peu structuré, axé sur les contacts humains. Ils vivent dans un monde de sentiments et d'émotions, et apprennent mieux quand l'information est personnalisée.

Quel que soit la taxonomie retenue pour décrire les différentes manières d'apprendre, les interventions à privilégier en fonction de ces manières demeurent les mêmes. La plupart des modèles de classification se fondent sur les mêmes questions suivantes (Dryden et Vos, 1994) :

- Par quel moyen l'élève assimile-t-il le plus facilement l'information. En regardant, en écoutant, en bougeant ou en touchant ?
- Quelles conditions doivent être réunies pour que l'élève intègre et conserve l'information qu'il apprend ? Quel environnement physique lui est le plus favorable ? Quels besoins émotifs et sociaux faut-il satisfaire pour qu'il apprenne ?

- Comment l'élève organise-t-il et traite-t-il l'information ? Est-il surtout guidé par l'hémisphère gauche ou par l'hémisphère droit de son cerveau ? A-t-il tendance à analyser ou à généraliser ?
- Comment l'élève illustre-t-il et exprime-t-il son interprétation du monde ? Quels produits et type de performance lui viennent le plus naturellement (Butler, 1995) ?

Trois grandes responsabilités professionnelles se profilent dans ce processus de découverte et d'exploitation des diverses formes de pensée :

- Prendre le temps d'observer comment les élèves apprennent.
- Se donner les moyens de sensibiliser les élèves à leur propre façon d'apprendre pour les rendre davantage conscients de leur processus d'apprentissage.
- Développer son habileté à intervenir de façon différenciée en tenant compte des styles d'apprentissage ou des intelligences multiples.

2-3-3 Théorie de l'éducabilité

La théorie de l'éducabilité repose sur le postulat que tous les enfants peuvent réussir.

2-3-3-1 Educabilité et société démocratique

En effet, le principe d'éducabilité de chacun paraît être la question principale, parce que c'est une question de droit, de justice, le droit à l'éducation de tous. C'est donc une question centrale pour tous les citoyens d'une société démocratique dont l'école n'est qu'un des rouages, (Zay : 2012).

Selon les principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation (Unesco, 2009), il faut offrir à tous les apprenants une éducation équitable et de haute qualité. L'exclusion peut commencer dès le plus jeune âge. Il est par conséquent impératif de voir l'éducation comme un processus holistique qui s'étend tout au long de la vie, et de prendre notamment en compte l'importance de programmes de protection et d'éducation de la petite enfance pour améliorer le bien-être des enfants, les préparer à l'école primaire et leur donner de meilleures chances d'y réussir. Si un enfant n'a pas la possibilité de développer son potentiel grâce à l'éducation, sa famille actuelle et future risque aussi de rester pauvre, et peut-être de connaître une pauvreté chronique pire encore. Associer l'inclusion à des objectifs de développement plus larges contribue au développement et à la réforme des systèmes éducatifs, à l'atténuation de la pauvreté et à la réalisation de tous les objectifs du millénaire pour le développement.

Selon Loarer (1998), le principe d'éducabilité constitue probablement la plus importante tentative de renouvellement pédagogique de ces dernières années. Il a pour objectif d'éduquer les structures de la connaissance, de développer les fonctions intellectuelles, d'apprendre à apprendre et d'apprendre à penser. Il s'agit de chercher explicitement, par la mise en œuvre d'une démarche de formation, à améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes et ainsi à augmenter leur capacité d'apprentissage et, plus largement, leurs possibilités d'adaptation. Il ne s'agit donc plus, pour le formateur, d'enseigner des contenus, des connaissances propres à certaines disciplines, mais d'enseigner des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles, des processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances. Se fixer un tel but suppose que le formateur ou l'enseignant adhère à l'idée que l'intelligence est éducable, c'est-à-dire à l'idée de « l'éducabilité cognitive ». Ce terme est souvent adopté comme synonyme « d'éducation cognitive » pour désigner de façon générique l'ensemble des pratiques et des recherches menées dans ce domaine.

2-3-3-2 Educabilité et gestes mentaux pédagogiques

La Garanderie (1996 :18) propose trois gestes que l'élève doit utiliser pour réussir. Il s'agit :

1. Du geste d'attention par lequel le message pédagogique est accueilli par l'élève ;

Il s'agit pour l'enseignant d'apporter à l'élève les éléments dont il a besoin pour bien gérer mentalement l'acte d'attention. Ainsi, si l'élève n'a pas une bonne vue ou a une mauvaise oreille, il est sûr que sa capacité d'attention est immédiatement diminuée. S'il veut regarder quelque chose, il doit commencer par ne plus rien voir ; S'il veut écouter quelque chose, il doit commencer par ne plus rien entendre. C'est le champ de ce qui est vu qui procure au regard son objet spécifique ; C'est le champ de ce qui est entendu qui procure à l'écoute son objet spécifique. Autrement dit, l'auteur pense qu'en bonne pédagogie, on obtiendra l'attention en suscitant l'intérêt.

2. Du geste de réflexion par lequel le message pédagogique est assimilé et devient opérationnel ;

La réflexion intervient pour acquérir la maîtrise de gestes tant physiques, adaptés à l'accomplissement de tâches techniques ou artistiques, qu'intellectuels, adaptés à l'accomplissement d'analyses, de synthèses scientifiques ou littéraires. Il s'agit d'un démarrage de la pédagogie de la réflexion. L'enseignant aura intérêt à solliciter les élèves

ayant des habitudes mentales visuelles à acquérir celles qui sont auditives, et réciproquement. En indiquant clairement ce que l'élève doit faire pour réfléchir. L'analyse de l'acte de réflexion place les élèves dans une situation de sécurité méthodologique à propos d'un geste pédagogique essentiel, puisque la réflexion est la condition nécessaire de la manifestation de la compréhension, c'est-à-dire de l'intelligence.

3. Du geste de mémoire par lequel le message est rendu disponible pour l'avenir.

Il ne faut pas confondre attention et mémoire, même si elles sont très étroitement liées. Il n'y a pas de mémoire sans attention et l'attention est une condition nécessaire à la mémorisation.

2-3-3-3 Educabilité et posture unique

« Chaque individu est unique. Il détient au plus profond de lui sa propre vérité, sa vie et le tracé potentiel de son chemin, qu'aucune science du psychisme ne peut enfermer... Il peut accéder à ses ressources s'il se sent compris, accepté, non jugé ». C'est par ces mots que Carl Rogers explique ce que doit être pour lui, l'attitude de l'enseignant. Il ne doit pas être un maître à penser mais un facilitateur d'apprentissage. Son enseignement repose sur quelques principes de base :

- On ne peut enseigner directement à une personne ; il faut plutôt faciliter son apprentissage.
- Une personne apprend réellement quand elle perçoit cet apprentissage comme nécessaire à la maintenance et au progrès du soi.
- La structure du soi est plus rigide quand il y a une menace ; la personne ne peut assimiler une expérience importante que si elle est détendue.
- La situation éducative qui permet un apprentissage significatif ne peut être liée à une menace de la personne.

Tous ces principes peuvent nous être utiles et se rattachent par leur philosophie à une approche par la médiation, de l'art d'apprendre. Tant par le respect de l'autre lors d'une phase d'apprentissage, de son savoir, de son potentiel, de son unicité, que par le besoin de trouver la bonne attitude pour le formateur.

2-3-4 Théorie du socioconstructivisme

Vygotsky (1980) a beaucoup contribué à la pédagogie différenciée en accordant une importance aux interactions sociales et en développant le concept de la « zone proximale de développement ». Selon lui, le contexte social et les interactions de l'élève au sein de ce contexte jouent un rôle fondamental dans l'acquisition des connaissances. Ainsi, c'est en tentant de résoudre un problème en ayant le soutien d'une personne plus compétente qu'un individu aura accès à de nouvelles connaissances. Lors de l'enseignement, l'enseignant ou l'enseignante doit absolument tenir compte des besoins et du niveau de chaque élève en intervenant sur la zone proximale de développement. Il s'agit de la zone dans laquelle l'élève peut résoudre avec l'aide un problème qu'elle ou il n'aurait pu résoudre seul. L'intervention dans cette zone se nomme étayage. La théorie du socioconstructivisme nous apporte, les bases à nos questionnements notamment sur la compensation du déficit visuel par un autre sens grâce aux théories de la défectologie (Vygotsky, 1994). L'auteur souligne l'importance de la collaboration entre les voyants et les non-voyants comme source fondamentale de compensation. Notamment, sont mises en avant les aptitudes à interagir positivement avec son environnement et avec les autres. La théorie met en exergue l'importance de la relation à l'autre, ce qui nous a amené à examiner les apprentissages des apprenants déficients visuels à la lumière du socio cognitivisme.

L'enseignant et les élèves doivent construire des buts partagés, se mettre d'accord pour construire une production. L'activité de l'un est tournée vers l'activité des autres, le travail de l'un est l'activité des autres, et réciproquement, à propos d'un « objet », le savoir en question. C'est une conséquence directe de la thèse développée par Vygotsky, laquelle situe le développement au niveau inter psychique avant qu'il ne soit d'ordre intrapsychique et confère par conséquent un rôle essentiel à la transmission sociale par les systèmes sémiotiques comme le langage par exemple pour ce qui regarde le développement cognitif. Dans cette perspective, la culture et le milieu qu'est la classe sont producteurs d'instruments psychiques co-élaborés dans les échanges verbaux et que les interlocuteurs progressivement s'approprient et intériorisent. Ainsi, l'enseignant a à gérer un temps pluriel : le temps d'apprentissage individuel d'un élève se trouve mis en tension avec la gestion du temps collectif du groupe-classe, le temps de l'apprentissage est en décalage par rapport au temps du développement, la gestion du niveau de la classe n'est pas la gestion du potentiel de chaque élève. Cette activité enseignante, dans sa dimension productive, est aussi caractérisée par le fait que le niveau d'informations dont dispose le professionnel est plus ou moins direct et nécessite de sa part

des inférences plus ou moins importantes en situation. Il doit, par exemple, chercher à comprendre l'état de l'avancée de la séance d'apprentissage en traduisant les comportements de ses élèves en termes de rapport à la tâche, rapport au savoir, vécu relationnel.

Ce courant de pensée place les actions sur l'environnement et les interactions avec les autres comme primordiales dans l'apprentissage. (Vygotski, 1933, 1997). En outre, il nous précise qu'il faudra prendre en compte le contexte de production des interactions enregistrées pour leur donner du sens. Par exemple, nous pouvons d'ores et déjà postuler que le cadre institutionnel (l'école) dictera des règles de communication et que les interactions élève/enseignant et élève/pair différeront l'une de l'autre. Nous nous intéresserons alors aux spécificités de ces interactions (Sorsana, 1999), ainsi qu'à l'interaction de tutelle (Bruner, 1983), (Wood, Bruner et Ross, (1976 ; 1983). Cohen (1994) soutient qu'il est nécessaire de trouver des choses importantes et dignes d'intérêt que fait chaque élève, puis de partager cette découverte avec toute la classe. L'enseignant doit émettre ses commentaires de façon naturelle et honnête, et non de manière forcée ni tordue. Selon elle, dans ces conditions idéales, l'enseignant peut aider ses élèves à se considérer mutuellement comme des contributeurs à la réussite du groupe. Bien que souligner les réussites soit important pour tous les apprenants, cela s'avère particulièrement efficace pour révéler aux élèves les possibilités de leurs camarades qui sont discrets, dont le vécu est différent de la majorité ou qui ont des difficultés d'apprentissage. En somme, l'enseignant doit faire l'éloge de chaque élève quand il a le mérite et montrer à quel point chacun joue un rôle important dans le travail du groupe.

Conclusion partielle

Après avoir présenté une vue holistique du handicap et ses conséquences sur le sujet porteur dans le premier chapitre, le handicap visuel ayant retenu particulièrement notre attention, ce deuxième chapitre a retracé la problématique de la prise en charge des apprenants porteurs de ce type de handicap, notamment en contexte d'inclusion scolaire. Plusieurs modèles de pratiques pédagogiques ont été mis en exergue lors de la recension des travaux. Le dénominateur commun est d'abord la notion d'accueil (Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle), ensuite, interviennent les notions d'adaptation du matériel didactique, d'adaptation du contenu, des processus, des productions et des structures (Caron, 2003). L'activité de l'enseignant étant très délicate dans la mesure où il faut offrir à tous les apprenants une éducation équitable et de haute qualité, ce dernier doit être outillé d'une solide formation tant initiale que continue et bénéficier des valeurs d'un enseignant inclusif pour faire face à la diversité (UNESCO, 2014; Perrenoud, 1994). Dans

le parcours de scolarisation des déficients visuels, certains travaux ont fait appel à la nécessité d'utiliser des technologies et équipements dédiés spécifiquement et exclusivement conçus pour ce type d'élèves pour faciliter les manières de communiquer, enseigner et apprendre (OMS, 2006 ; Dzounesse,2013). Dans la planification de l'enseignement,d'autres auteurs ont insisté sur l'élaboration du projet éducatif individuel dans ce contexte de gestion des différences pour accompagner efficacement l'enfant dans son apprentissage (Meirieu,2016; Fonkoua, 2006).

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE 3 : PROTOCOLE

Dans la première partie, il a été question de construire l'objet de la présente recherche en mettant en place une série d'opérations permettant de préciser ses aspects conceptuels. Dans cette seconde partie, il est question de la réalisation de la recherche. Celle-ci passe par la méthodologie de l'étude qui débute sur un bref rappel du problème de l'étude. Le type de recherche, le site et la population de l'étude seront présentés. Les stratégies adoptées seront ensuite précisées ainsi que les outils de collecte des données et d'analyse des résultats.

3-1 RAPPEL DU PROBLEME DE L'ETUDE ET HYPOTHESE GENERALE

3-1-1 Rappel du problème de l'étude

A travers la littérature, il ressort que certains enfants pour des causes diverses, sont frappés par des handicaps multiformes. Pour le cas des personnes en situation de déficience visuelle qui a retenu notre attention, ils ont droit à l'éducation comme leurs pairs clairvoyants. Et leur scolarisation constitue une priorité tant nationale qu'internationale au vue des lois et conventions qui tendent à promouvoir une éducation adaptée aux besoins de ces personnes. A l'occurrence, les objectifs de développement durable (1995) ratifiés par les gouvernements de 193 pays stipule que, tous les enfants y compris les enfants handicapés, ont le droit à « une éducation de qualité inclusive et équitable et (...) à des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie » (objectif 4).

Ces individus présentent des incapacités ou des capacités réduites à voir, lire, écrire, se déplacer. Paris (1996) explique à juste titre que l'échec scolaire n'est pas dû au fait que les déficients visuels auraient moins de capacité qu'un voyant mais met en cause le fait que leur réussite est gênée par des obstacles liés à l'environnement. En effet, c'est parce que les ressources pédagogiques sont prévues pour des apprenants voyants que les déficients visuels n'y ont pas accès. C'est aussi parce que les aménagements propices pouvant leur permettre un déplacement autonome ne sont pas toujours prévus qu'ils se trouvent en situation incommode.

Quels que soient les besoins des élèves, le personnel enseignant doit être préparé à répondre efficacement à ces besoins afin de développer le potentiel des élèves. La conception universelle de l'apprentissage encourage les enseignantes et enseignants à développer un profil de classe et à planifier l'enseignement en prévoyant, dès le départ une panoplie de moyens et de ressources pédagogiques qui, mis à la disposition de tous les élèves (pas

seulement à ceux ayant des besoins particuliers), permettra de répondre à leurs besoins. L'école inclusive est la solution à leur problème et repose en premier lieu sur le principe du droit pour tout enfant quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. Mais, dans les faits, ces apprenants sont confrontés au quotidien aux problèmes de modalités d'accueil, des mesures d'adaptation et des pratiques pédagogiques privilégiées de leurs enseignants face à ces élèves handicapés et la enfin de la qualité de formation de ces enseignants. Tous ces problèmes pourraient entraver leur réussite scolaire et c'est le lieu de s'interroger sur ce qui est fait ou doit être fait.

3-1-2 Rappel de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques

Au regard de l'analyse théorique, l'hypothèse générale est que les pratiques pédagogiques inadéquates pourraient compromettre le processus de scolarisation des déficients visuels.

Les hypothèses de recherche formulées dans ce cadre sont :

- HR1 : Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels sont insuffisantes

- HR2 : Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants dans ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants déficients visuels.

- HR3 : En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasage avec le profil de l'apprenant déficient visuel.

- HR4 : La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels est insuffisante.

3-2 TYPE DE RECHERCHE, PRESENTATION DES SITES, POPULATION ET ECHANTILLON DE L'ETUDE

Il est présenté dans cette section, le site où l'étude s'est déroulée ainsi que la population et les participants de l'étude.

3-2-1 Type de recherche

Dans son élaboration ou sa construction, cette recherche tire son inspiration d'un nombre de travaux qui se sont illustrés dans l'interrogation des pratiques pédagogiques chez les apprenants en général, et en particulier chez les apprenants déficients visuels en contexte d'inclusion scolaire. En vue de vérifier nos hypothèses, il nous semble utile d'appliquer un devis qualiquantitatif. En effet, la recension et la confrontation d'un certain nombre de

travaux nous a été d'un grand apport. Ces derniers se sont illustrés dans la compréhension des modèles de pratiques pédagogiques en général (Vygotsky, 1994; La Garanderie, 1996 ; Meirieu, 2006; Perrenoud, 1997; Caron, 2000; Tomlinson, 2003) et des pratiques pédagogiques inclusives en particulier (Warnock, Beillerot et Mosconi, 2006); (Roegiers, 2010); Hatwell, 2003; Lewi-Dumont, 2016). Documents dans l'optique d'éclairer notre compréhension des paramètres du contexte de scolarisation inclusive des déficients visuels. Nous voulons suggérer des pratiques pédagogiques inclusives en dressant un cahier de charge de l'enseignant à partir des nouveaux besoins d'intégration des apprenants déficients visuels. Pour cela, nous allons recenser, examiner, interroger et analyser des phénomènes. Les données recueillies doivent pouvoir faire l'objet d'un traitement qualitatif. Ainsi, notre investigation se fera de manière directe dans l'intention d'observer, d'interroger des individus de façon directe pour faire un traitement qualitatif comme présenté ci-dessous.

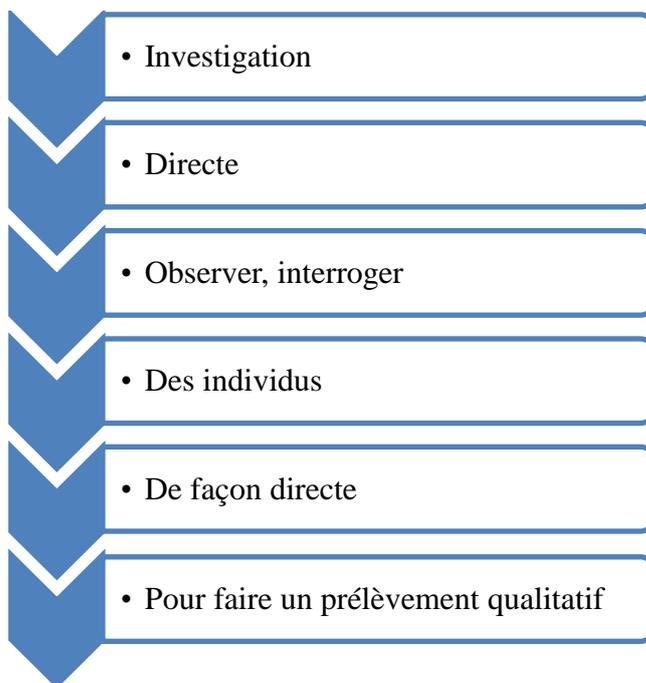


Figure 8 : Notre méthode d'investigation

Par l'application des techniques de collecte dont l'interview et l'observation, il s'agira de dresser une carte des caractéristiques des apprenants déficients visuels, leurs défis face à la scolarisation, la nature des pratiques pédagogiques qui leur sont appliqués, puis la qualité de formation des enseignants. L'interview s'appliquera aux individus malvoyants et non-voyants, pour vérifier les modalités d'accueil à eux réservées, et, aux enseignants pour mesurer la qualité de leur formation en rapport avec l'inclusion. L'observation participante visera des situations de classe. C'est parce que le but de la pédagogie est d'élaborer des

techniques qui fonctionnent qu'il nous est apparu judicieux de mener une observation directe de ces pratiques inclusives afin de rendre compte des problématiques mais aussi de ces techniques. Cette observation visera à déterminer leurs connaissances de ce type d'élèves, leurs capacités à répondre à leurs besoins, ainsi que leur possession ou non d'une formation initiale ou continue visant la prise en charge de ce type d'apprenants. Suivre l'action qui se déroule en temps réel et être physiquement présent permet d'être témoin et de faire partager les difficultés des élèves déficients visuels qui sont mal connues.

L'étude empirique portera sur deux établissements : les écoles inclusives du CJARC et de PROMHANDICAM. Nous nous intéresserons à une population d'apprenants et d'enseignants. Notre échantillon sera constitué de 28 apprenants déficients visuels et 12 enseignants tenant des classes inclusives. Cet échantillon sera construit par l'application de technique d'échantillonnage de convenance.

Dans la foulée de ce qui précède, on peut définitivement retenir que la présente recherche de par son orientation générale s'inscrit dans une perspective dite qualitative à laquelle appartiennent les courants multi-cas compréhensif. Mucchielli (2009 :1) écrit : « les méthodes qualitatives débouchent sur l'explication des significations et du sens donnés aux choses de la vie ». On peut appréhender ces significations de sens à travers les attitudes, les mots, les points de vue, les lectures en positif ou en négatif des situations.

3-2-2 Présentation des sites de l'étude

La phase de terrain de la présente recherche s'est déroulée au Cameroun au deuxième trimestre de l'année scolaire 2020-2021. Plus précisément à Yaoundé du vendredi 05 février au vendredi 26 mars 2021. Deux sites ont finalement été retenus comme échantillon d'expérimentation de la présente étude, notamment le service pour la Promotion des Personnes Handicapées du Cameroun (PROMHANDICAM) et le Cercle des jeunes Aveugles réhabilités du Cameroun (CJARC). Ces sites n'ont pas été choisis de façon arbitraire, mais en fonction de l'intérêt et de leur spécificité pour notre étude. Ils sont chargés en général de la formation, de l'apprentissage et de la reconversion socioprofessionnelle des personnes handicapées et en particulier de l'encadrement des personnes handicapées de la vue. Ils accueillent assez d'élèves déficients visuels pour analyser les pratiques pédagogiques des enseignants en contexte d'inclusion. C'est à la suite des informations collectées auprès du Ministère des affaires sociales (MINAS) et des structures en charge de l'encadrement des personnes handicapées que ces deux établissements ont été identifiés. Le fait qu'ils soient tous situés dans le centre et à Yaoundé a contribué à la faisabilité de l'étude. Selon le MINAS

(2010) dans son répertoire des structures d'éducation spéciales ou inclusive, on dénombre au Cameroun (41) structures d'éducation spéciale ou inclusive pour personnes handicapées. Parmi ces centres, quatorze (14) sont destinés aux sujets déficients visuels. Quatre (4) de ces derniers sont basés dans la région du centre et notamment à Yaoundé. Il s'agit du CJARC, de PROMHANDICAM, du CFIAD (le Centre Sous Régional de Formation à l'Informatique Adaptée à la Déficience Visuelle) et du CESA (Centre d'Education Spécialisé pour Aveugles).

3-2-1-1 Description des institutions impliquées dans l'étude

- PROMHANDICAM Association

Le sigle PROMHANDICAM veut dire : Promotion des Handicapés au Cameroun. Ce centre est situé à Yaoundé au quartier Minboman derrière le centre des sapeurs-pompiers, au lieu-dit « Petit marché ». Elle fut fondée le 15 août 1975 par le colonel Daniel De Rouffinac et a pour mission :

- De promouvoir l'action des handicapés du Cameroun en vue de faciliter leur insertion sociale, économique, culturelle et sportive ;
- De scolariser les aveugles et mal voyants ;
- De faciliter l'accès aux services de réhabilitation pour les enfants et personnes qui nécessitent un traitement (**Annexe p 336**).

- Le CJARC

Signifiant : Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun, le CJARC est une institution privée laïque à caractère socio humanitaire. Son siège est à Yaoundé au quartier EKIE.

Il a pour mission :

- La formation des aveugles en braille intégral et abrégé ;
- L'orientation et la mobilité ;
- La dactylographie ordinaire ;
- L'informatique spécialisée pour aveugles.

Il intervient dans les domaines de l'éducation, de la formation socioprofessionnelle et la réinsertion professionnelle. (**Annexe p 333**).

3-2-3 Population et échantillon de l'étude

La recherche sur le terrain consiste à recueillir les informations en contactant les sujets visés par la recherche Angers (1992 : 41). Dans le langage des sciences humaines, une population est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations Grawitz (1988 :293). Notre population de l'étude concerne l'ensemble des élèves déficients visuels des deux établissements auxquels il faut ajouter les enseignants des classes qui comportent ce type d'élèves. Toutes les classes ne comportant pas les déficients visuels sont exclues. Notre recherche est qualitative et l'échantillon est confondu à la population de l'étude. Il s'agit bien d'un échantillon de convenance. Comme mentionné plus haut, les critères ayant présidé au choix desdites institutions ont été essentiellement les écoles ordinaires qui accueillent assez de déficients visuels et précisément les classes où ils s'y trouvent.

Après une prospection documentaire suivie des démarches auprès du Ministère des Affaires Sociales, nous avons effectué une visite de ces institutions au tout début du mois de février 2021. Cette visite préalable du milieu nous a permis d'évaluer le nombre de sujets concernant notre travail ainsi qu'il paraît dans le tableau 8 pour choisir ces institutions.

L'école inclusive de PROMHANDICAM comprend le cycle primaire allant de la Sil au CM2. Comme présenté dans le tableau X suivant, 5 enseignants encadrent 19 élèves déficients visuels de ces classes (les classes de CM1 et CM2 étant tenues par un seul enseignant).

Tableau 7: Distribution totale des sujets élèves déficients visuels et enseignants à l'école inclusive de PROMHANDICAM.

CLASSE	NOMBRE D'ELEVE DV	Fille	Garçon	ENSEIGNANT
SIL	7	2	5	1
CP	5	1	4	1
CE1	2	1	1	1
CE2	2	1	1	1
CM1 et CM2	3	1	2	1
Total	19	6	13	5

Comme mentionné dans le tableau suivant, l'école bilingue inclusive louis braille est un cadre du CJARC qui accueille en cette année scolaire 2020-2021, les déficients visuels au cycle maternel (la grande section et la moyenne section) et au cycle primaire (class3 and class 4, class 5 and class 6, le CE1 et le CM2). 7 enseignants encadrent 9 élèves déficients visuels au total.

Tableau 8: Distribution totale des sujets élèves déficients visuels et enseignants à l'école inclusive du CJARC.

	Nombre d'élève DV	Fille	Garçon	Enseignant
MS	1	1	0	1
GS	1	0	1	1
CE1	1	0	1	1
Class 3, Class 4	1	0	1	1
Class 5, Class 6	2	1	1	1
CM1	1	0	1	1
CM2	2	1	1	1
Total	09	03	06	07

Tableau 9: Distribution totale des sujets élèves déficients visuels et enseignants dans les deux institutions.

Effectif	PROMHANDICAM	CJARC	Total
Nombre d'élèves DV	19	09	28
Nombre d'enseignants	05	07	12
Total	24	16	40

Le tableau 8 illustre la qualité et les effectifs de sujets de la population de l'étude, soit au final, 28 élèves déficients visuels et 12 enseignants.

3-3 STRATEGIES ET OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES

Dans cette sous-partie, nous exposons la démarche optée pour la collecte des données mais avant, nous présentons les considérations éthiques de notre travail.

3-3-1 Considérations éthiques

Pour opérationnaliser cette étude, nous avons sollicité et obtenu une autorisation des responsables du CJARC et de PROMHANDICAM. L'éthique exigeant que les relations claires et franches s'établissent entre le chercheur et les informateurs clefs (Angers, 1992). Pour ce faire, nous leur avons :

- Indiqué sans ambiguïté la nature de notre recherche ;
- Assuré les informateurs qu'ils ne seront pas identifiés de quelque manière que ce soit ;
- Précisé l'importance de notre recherche pour leurs structure qui accueillent les personnes en situation de handicap en général et particulièrement les apprenants déficients visuels.

Les responsables ci-dessus nous ont permis de présenter aux titulaires de classes sélectionnées ce que nous attendions, comptions faire et quelles pourraient être les retombées d'une recherche comme la nôtre. Il faut dire que des dispositions ici et là ont été prises pour nous faciliter l'accès dans les classes. Carrière (2012) dont les travaux portent sur les déficients visuels en France, souligne que le handicap peut être un point sensible pour certains élèves déficients visuels au point où le chercheur peut avoir un malaise concernant les questions à poser. Le contact étroit, familial et répété semble indispensable dans toute enquête auprès des handicapés. Dans le cadre de la présente recherche il convient de souligner que toutes les dispositions ont été prises afin de la mener dans le respect des principes éthiques et déontologiques. Les attestations de recherche auprès de ces enseignants et élèves sont présentées en (**annexes p 318 et 319**).

3-3-2 Stratégies de collecte de données

Pour rester fidèle à l'esprit d'une étude qualitative et multi-cas, cette recherche sur le plan stratégique a eu recours à plusieurs sources de collecte des données comme l'illustre la figure 6.

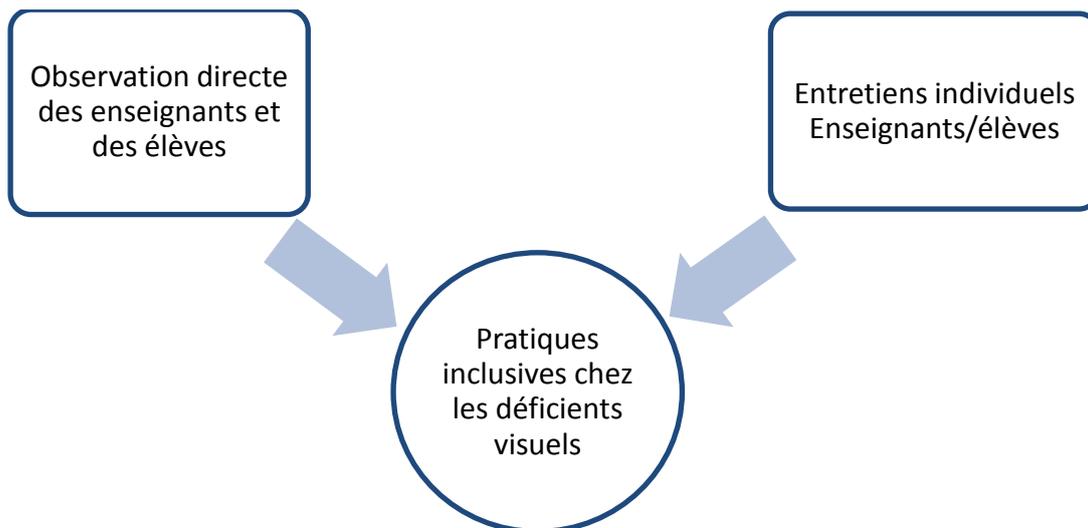


Figure 9 : Modélisation des stratégies de collecte des données

3-3-3 Présentation et description des approches de collecte de données

Intéressée par les pratiques inclusives chez les élèves déficients visuels, et dans l'esprit d'une recherche qualitative, une attention a été accordée à la diversification des sources et instruments de recueil de données. Nous avons eu recours à l'observation et aux entretiens. Il est question de préciser quel était le champ d'intérêt de ces outils et comment ils ont été construits et employés.

3-3-3-1 Les données recueillies par l'observation

Avant l'élaboration du guide d'observation, nous avons effectué une visite préalable des deux structures (pré-enquête) au début du mois de février 2021. Cette visite préalable du milieu nous a permis de noter les informations utiles pour construire notre cadre d'observation et du schéma d'entrevue. Ces instruments sont basés évidemment sur nos hypothèses formulées et dont les termes ont été opérationnalisés.

Nous avons mené une observation participante dans les deux structures. En effet, l'observation participante est une situation où le chercheur se donne de plus grandes ambitions, elle vise non seulement à présenter les éléments de la situation, mais à en dégager le sens pour les acteurs. Le but est d'en arriver à une compréhension profonde de la situation et de ses significations afin que l'analyse ultérieure appréhende le vécu des membres pour une meilleure compréhension Angers (1996 : 132).

Dans ce cas, l'observateur est toujours au départ un étranger au phénomène étudié, mais en cours d'observation il n'est plus seulement spectateur, il devient acteur et participe au

déroulement du phénomène qu'il étudie (Loubet Del Bayle, 2000). Il précise que ce procédé présente plusieurs avantages. Il contribue à diminuer sensiblement les risques d'artificialisation des phénomènes observés, en amenant leurs différents acteurs à plus ou moins "oublier" l'observateur et à retrouver leur spontanéité. Il permet une observation plus complète de la réalité en donnant au chercheur l'accès à des informations qu'il aurait ignorées s'il s'en était tenu à des contacts superficiels. Il en permet aussi une connaissance plus profonde dans la mesure où le chercheur peut mieux percevoir la signification réelle des faits collectés.

Nous avons mené cette observation à la période sus-mentionnée parce qu'elle cadrerait avec la période des évaluations de fin de deuxième trimestre et nous tenions à observer les pratiques d'enseignement complète avec les évaluations. Deux volets revêtent cette observation : le déroulement des enseignements et le déroulement des évaluations.

En effet, l'adoption du processus de l'éducation inclusive par les autorités éducatives nous incite à porter une attention particulière à sa dimension organisationnelle. Il s'agit d'adapter l'école aux besoins particuliers des élèves handicapés de la vue (dans notre cas). Ceci a donc un impact sur les pratiques éducatives et pédagogiques. Cet impact se vérifie aux recours possibles à des manuels adaptés et équipements spécifiques, Njuikui (2012 :12), à l'utilisation des pratiques d'enseignement inclusives par une diversité d'approche des élèves etc. Cette connaissance directe du milieu (PROMHANDICAM et CJARC), nous a permis de saisir les difficultés que rencontrent les déficients visuels dans leurs apprentissages: l'impossibilité d'accéder aux schémas ou très difficilement, une recherche documentaire partialisée. Suivre un apprenant dans son cursus complet nous paraît alors être une opportunité d'examiner de près ces difficultés. Ce choix s'explique aussi par le besoin de coller à la réalité quotidienne afin de mieux appréhender notre problématique. Nous avons pris part à des enseignements dispensés aux élèves aux élèves déficients visuels en contexte d'inclusion. Chacun de nos passages dans les institutions concernées fut l'occasion de relever et de noter les faits susceptibles de nous aider à la compréhension de la prise en charge pédagogique des élèves déficients en contexte d'inclusion. Notre questionnaire d'observation a ainsi spécifiquement pour objectif d'explorer les pratiques éducatives et pédagogiques de ces institutions en mettant l'accent sur : l'attitude de l'enseignant dans le déroulement de la séquence; la prise en compte des aspects objectifs, subjectifs et comportementaux de la déficience visuelle sans oublier l'organisation des évaluations.

Le déroulement des enseignements

De 7h30 à 15h 30 dans les deux structures, cette observation directe a consisté en l'appréciation des pratiques scolaires :

L'emplacement dans la classe selon le degré de déficience ;

La prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle ;

La prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle ;

La prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle ;

L'utilisation des instruments adaptés par l'enseignant ;

Les mesures de compensation prévues ;

La communication ;

Les méthodes et techniques de l'enseignant ;

Une certaine attention, acceptation, tolérance, vigilance, et exigence lorsque cela s'avère nécessaire.

• Le déroulement des évaluations

Nous avons exploré l'évaluation de fin de deuxième trimestre selon le planning établi dans les deux structures. Cette exploration a consisté à vérifier :

- L'efficacité de la transcription des épreuves ;

- L'accord du temps supplémentaire et l'utilisation des aides techniques selon les normes.

3-3-3-2 Données recueillies par l'entretien

Notre observation a eu besoin de complément pour une bonne analyse ultérieure.

En effet, certaines données factuelles ou autres que l'observation seule ne nous a pas permis d'obtenir, nous ont été d'une grande utilité lors des entretiens avec des personnes clés (élèves déficients visuels et leurs enseignants) ; des données telles que l'accueil à l'arrivée de l'élève au premier jour, son ancienneté dans l'établissement etc.

Par définition, l'entretien est un « rapport oral entre deux personnes, dont l'un transmet à l'autre des informations » (Grawitz, 1996 : 585). Pour ce moyen d'investigation, pour les

besoins de la présente recherche nous avons eu recours à des entretiens individuels à questions ouvertes.

Des auteurs comme (Mapto, 2011 : 118) rapportent que l'importance et la place de la parole dans l'entretien méritent d'être prises en considération. Cette posture méthodologique est capable de fournir des témoignages les plus authentiques possibles. Ainsi, en interrogeant par la parole, on peut parvenir à mesurer la signification subjective que chaque sujet donne à un phénomène ou à une action réelle et vécue.

Pour expliquer le parcours de scolarisation d'un élève déficient visuel dans un établissement ordinaire, nous avons élaboré un guide d'entretien adressé aux élèves déficients visuels et aux enseignants de nos deux structures à savoir : PROMHANDICAM Association et le CJARC.

Dans notre travail, chaque entretien s'était déroulée dans la salle de classe et la parole de l'enquêté que l'on peut juger de subjective était adressée aux individus malvoyants et non-voyants, pour vérifier les modalités d'accueil à eux réservées, et, aux enseignants pour mesurer la qualité de leur formation en rapport avec l'inclusion. Les deux guides d'entretien confectionnés à cette fin sont présentés en annexe (l'un pour l'enseignant, l'autre pour l'élève). (**Annexes p 322 et 324**).

3-3-3-3 L'administration des questionnaires

Elle visait, d'une part les élèves déficients visuels et de l'autre, les enseignants. A chaque fois, nous étions introduits en salle de classe ou auprès des élèves et des enseignants par les responsables des structures. Il s'agissait, à l'aide d'un questionnaire (d'une grille) conçu auparavant par nous, d'observer les élèves et les enseignants en situation de classe. Nous observions et notions soigneusement au quotidien comment les leçons étaient dispensées, la présence et l'utilisation de l'équipement indispensable pour ce type d'apprenant, particulièrement les interactions entre les déficients visuels et leurs pairs clairvoyants ainsi que vis à vis de leurs enseignants. Les façons de faire, de penser, et de sentir que ces derniers voulaient communiquer nous étaient d'un grand intérêt. Ces observations étaient complétées par des entrevues avec ces personnes clefs. Dans ce sens, à la fin de chaque passage dans une classe, nous passions l'interview en restreint à l'enseignant et aux élèves déficients visuels de ladite classe suivant notre schéma d'entrevue. Au total, 12 enseignants et 28 élèves ont été interrogés pour des prélèvements d'ordre qualitatifs.

3-3-3-4 Les variables, les indicateurs et les modalités

Dans l'esprit imprégné de la définition de notre problème de recherche et de son opérationnalisation, nous avons pu ressortir au total quatre variables présentées dans les tableaux 9, 10, 11 et 12 ci-dessous, qui sont :

- Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels.
- Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants pour les apprenants déficients visuels.
- Les pratiques pédagogiques privilégiées par les enseignants face aux apprenants déficients visuels.
- La qualité de formation des enseignants en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels.

Tableau 10: Opérationnalisation de la Variable n° 1.

HR1	VARIABLE N°1	MODALITES	INDICATEURS
Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels sont insuffisantes.	Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels.	1-bonnes modalités d'accueil 2-modalités d'accueil moyennes 3-modalités d'accueil médiocres.	*Accessibilité physique aux bâtiments et à l'information. *Situation du handicap de l'élève. *L'appréciation de l'approche Inclusion par l'élève. *perception et difficultés de l'élève sur son niveau d'insertion en milieu scolaire.

Tableau 11 : Opérationnalisation de la variable n°2.

HR2	VARIABLE N°2	MODALITES	INDICATEURS
<p>Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants de ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants déficients visuels.</p>	<p>Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants.</p>	<p>1. Mesures appropriées. 2. Mesures inappropriées.</p>	<p>1. Présence et utilisation des outils d'aide technologiques. 2. Présence et utilisation du matériel didactique par l'élève déficient visuel. 3. Adaptation des épreuves aux possibilités et limitations des élèves DV.</p>

Tableau 12 : Opérationnalisation de la variable n°3.

HR3	VARIABLES N°3	MODALITES	INDICATEURS
<p>En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasage avec le profil de l'apprenant déficient visuel.</p>	<p>Pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans les institutions inclusives.</p>	<p>1. Très respectueuses des normes. 2. Respectueuses des normes. 3. Non respectueuses des normes.</p>	<p>1. Prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle. 2. Prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle. 3. Prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle. 4. Transcription des épreuves en braille. 5. Accord du temps supplémentaire aux élèves DV lors des évaluations. 6. Mise en place d'un projet d'éducation individualisé pour l'élève DV.</p>

Tableau 13 : Opérationnalisation de la variable n°4.

HR4	VARIABLE N°4	MODALITES	INDICATEURS
La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels est insuffisante.	La qualité de formation des enseignants.	1. Formation adéquate. 2. Formation inadéquate.	1. Formation initiale des enseignants. 2. Formation continue des enseignants. 3. Formation spéciale des enseignants.

Tableau 14 : Répartition de la variable de l'hypothèse 1 (HR1) selon les outils de collecte de données.

HR1 : Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels sont insuffisantes				
Numéro	Catégories	Entretien avec l'élève	Grille d'observation	Observation
1	Accessibilité physique au bâtiment	Q31; Q55	Q11; Q12	
2	position de l'élève en classe	Q512	Q13	
3	appréciation de l'approche inclusive par l'élève	Q31; section 4	x	
4	perception et difficultés de l'élève sur son niveau d'insertion en milieu scolaire	Section 5	x	

Tableau 15 : Répartition de la variable de l'hypothèse 2 (HR2) selon les outils de collecte de données.

HR2 : Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants de ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants déficients visuels				
Numéro	Catégories	Entretien avec l'élève	Grille d'observation	Observations
1	présence et utilisation des outils d'aide technologiques	x	Q21	
2	présence et utilisation du matériel didactique par l'élève déficient visuel	x	Section 3; section 4	Seule la section 4 a été prise en compte en raison du taux élevé de non réponse de la section 3.
3	adaptation des épreuves aux possibilités et limitations des déficients visuels	x	Section 5	
4	mise en place d'un projet d'éducation individualise pour l'élève déficient visuel	Q45		

Tableau 16 : Répartition de la variable de l'hypothèse 3 (HR3) selon les outils de collecte de données.

HR3 : En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasages avec le profil de l'apprenant déficient visuel				
Numéro	Catégories	Questionnaire enseignant	Grille d'observation	Observations
1	prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle	Section 1; section 3	Section 6	
2	prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle	Section 1; Section 5	Section 8	
3	prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle	Section 1 : Q15; Q16.	Section 7	
4	transcription des épreuves en braille	Q31 ; Q42	Section 5 : Q51	
5	accord du temps supplémentaire aux déficients visuels lors des évaluations	X	Section 5: Q52	Seule la question Q52 est prise en compte
6	mise en place d'un projet d'éducation individualise pour l'élève déficient visuel	Q45		Seule la question Q45 est prise en compte

Tableau 17: Répartition de la variable de l'hypothèse 4 (HR4) selon les outils de collecte de données.

HR4 : La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels est insuffisante				
Numéro	Catégories	Questionnaire enseignant	Grille d'observation	Observations
1	formation initiale des enseignants	Q013; Q014	X	
2	formation continue des enseignants	Q44	X	
3	Formation spéciale des enseignants	Q31 ; Q42	X	

3-3 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

Les données provenant des observations et des entretiens ont été traitées et analysées par la technique de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est axée sur la présentation des différents types de données issues des entretiens et des observations. Elle s'appuie sur les informations déjà réunies. Pour Angers (1992 :166), c'est « une technique indirecte utilisée sur des productions écrites, sonores, ou audiovisuelles, provenant d'individus ou de groupes portant sur eux, dont le contenu se présente sous forme non chiffrée et qui permet de faire un prélèvement quantitatif ou qualitatif ». Les auteurs (Bardin,2003; Mialaret, 2004) estiment que le recours à l'analyse de contenu peut être très utile pour exploiter les données qualitatives. Cette exploitation passe par la classification et l'interprétation des éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la simple lecture.

CHAPITRE 4 : RESULTATS

Ce chapitre aborde les résultats obtenus en ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques des élèves DV et enseignants, revient sur les modalités d'accueils des élèves DV dans les établissements scolaires échantillonnés, les mesures d'adaptations mises en place par les enseignants ainsi que les pratiques pédagogiques de ces derniers. Il permettra ainsi de se faire une idée sur les hypothèses émises au départ de la présente recherche.

4-1 CARACTERISTIQUES DES ELEVES DV ET SITUATION DU HANDICAP

4-1.1 Caractéristiques sociaux démographiques

Comme annoncé dans la partie méthodologie, l'étude a effectivement permis de capter l'opinion de 28 élèves, des deux établissements scolaires sur les différentes thématiques, parmi lesquels 21 élèves de sexe masculin et 07 élèves de sexe féminin, soit des proportions respectives de 75% et de 25%. Au niveau de chaque établissement scolaire, les proportions des enfants de sexe masculin restent dominantes avec respectivement 73,7% pour PROMHANDICAM et 77,7% pour le CJARC.

Pour ce qui est des classes fréquentées, il ressort que 12 élèves sur 19 sont concentrés dans les classes de la SIL et le CP pour ce qui est de PROMHANDICAM, et 5 élèves sur 9 au CM1 et CM2 pour le CJARC. En particulier, le CJARC ne compte pas d'élèves DV pour les classes de cours préparatoires et de la SIL.

L'âge des élèves varie entre 6 et 21 ans pour PROMHANDICAM, et entre 5 et 21 ans pour le CJARC pour un âge moyen de 11 ans pour l'ensemble des élèves de deux établissements.

Le Tableau 9 permet de constater qu'à PROHANDICAM, une classe comporte un nombre anormalement élevé d'élève DV, notamment la classe de SIL où l'on retrouve 8 élèves DV contrairement à la norme recommandée qui est 2 élèves au maximum par classe. Ce constat peut être fait pour d'autres classes.

Tableau 18: Quelques caractéristiques sociaux-démographiques de l'élève DV selon l'école fréquenté par l'élève.

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
SEXE DES ENFANTS	Masculin	14	7	21
	Féminin	5	2	7
	Total	19	9	28
Classe fréquentée par l'élève DV	SIL/class1	8	0	8
	CP/class2	4	0	4
	CE1/class3	2	1	3
	CE2/class4	2	1	3
	CM1/class5	2	3	5
	CM2/class6	1	2	3
	Autres (Grande section, Moyenne Section)	0	2	2
	Total	19	9	28
AGE DE L'ELEVE DV	Age moyen	10	11	11
	Age minimale	6	5	5
	Age maximale	21	21	21
	Effectif	19	9	28

Situation du handicap

Dans l'ensemble des établissements scolaires concernées par l'étude, au moins la moitié des élèves ne voit pas du tout, donc sont complètement aveugles. L'autre moitié a déclaré qu'elle voit un peu. Cette tendance est inversée au niveau du CJARC où 1 élève sur 3 ne voit pas du tout contre 2 élèves sur 3 qui voit un peu. Pour PROMHANDICAM, on observe que plus de la moitié des élèves ne voit pas du tout, 57,9% des élèves.

Par ailleurs, il ressort également qu'environ 2 élèves DV sur 5 présentent d'autres types de handicaps (poly-handicaps) pour l'ensemble des deux établissements scolaires. Ce qui est de nature à accentuer leurs difficultés d'insertion sociale ou en milieu scolaire. C'est ce qui est représenté dans le tableau 18 suivant.

Tableau 19: répartition (effectif) des élèves DV selon leurs situations de handicap et l'école fréquentée.

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
L'élève DV voit un peu ou non	Oui, voit un peu	8	6	14
	Non, ne voit pas du tout	11	3	14
	Total	19	9	28
L'élève DV a d'autres handicap ou pas	Oui, a d'autres handicaps	6	2	8
	Non, n'a pas d'autres handicaps	13	7	20
	Total	19	9	28

4-1.2 Insertion de l'élève DV en milieu scolaire et difficultés rencontrées

L'insertion de l'élève en milieu scolaire est analysée sur deux aspects : (i) du point de vue où l'élève se sent compris à l'école, (ii) et du point de vue où l'élève a le sentiment d'appartenance à l'école.

Du point de vue où l'élève se sent compris à l'école, il ressort des principaux résultats que dans l'ensemble, un élève sur deux se sent compris à l'école. Ce sentiment est plus développé chez les élèves DV du CJARC que ceux de PROMHANDICAM. En effet, au niveau du CJARC, 2 élèves sur trois se sentent compris dans l'école contre une tendance de 42,1% des élèves de PROMHANDICAM.

Dans la plupart des cas, les élèves DV se sentent compris au sein de l'établissement scolaire parce qu'ils :

Aiment être avec leurs camarades de classe (PROMHANDICAM) ;

Aiment être avec leurs camarade de classe et aiment leur école (PROMHANDICAM) ;

Bénéficient de l'attention de leur camarade de classe ;

Jouent avec leurs camarades

Etc.

Tableau 20: Répartition (effectif) des élèves DV, par école, selon leurs sentiments de leur compréhension au sein de l'école

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
L'élève DV se sent compris dans l'école	Oui	8	6	14
	Non	11	3	14
	Total	19	9	28
Mécanismes par lesquels l'élève se sent compris à l'école	aime être avec ses camarades	2	0	2
	aime être avec ses camarades et aime son école	1	0	1
	aime ses camarades et son maître	0	1	1
	bénéficie de l'attention des camarades	1	0	1
	essaye de s'adapter	1	0	1
	joue avec ses camarades	1	2	3
	la maîtresse est gentille	0	1	1
	on essaye de s'adapter	0	1	1
	RAS (Rien à signaler)	7	1	8
	Total	13	6	19

Pour ce qui est du sentiment d'appartenance à l'école, les tendances sont les mêmes que le sentiment d'être compris à l'école.

Tableau 21: répartition (effectif) des élèves DV par école, selon leurs opinions sur leurs sentiments d'appartenance à l'école

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
L'élève DV a le sentiment que l'école l'appartient aussi	Oui	8	6	14
	Non	11	3	14
	Total	19	9	28
Mécanisme par lesquels l'élève a le sentiment que l'école l'appartient aussi	aime sa maîtresse et ses camarades	0	1	1
	joue avec ses camarades	2	1	3
	la maîtresse est gentille	0	1	1
	on s'adapte malgré les difficultés	1	0	1
	RAS	8	0	8
	se fait des amis et jouent avec eux	0	1	1

4-1.3 Difficultés rencontrées par les élèves DV en milieu scolaire

En matière de difficultés rencontrées par les élèves DV, elles sont de plusieurs ordres.

Il ressort que l'inexistence des livres au programme transcrit en braille est la principale difficulté. Elle a été évoquée par 19 élèves DV sur 28. De cette difficulté, il en découle un sentiment de frustration par rapport aux élèves voyants qui disposent des ouvrages au programme.

Une autre difficulté observée et qui très récurrentes l'insuffisance de participation (participation limitée au cours) au cours par rapport aux élèves voyants, du fait de l'handicap. **Cette difficulté a été relevée par environ 9 élèves sur 14.**

La peur de se déplacer au sein des établissements scolaires, du fait de la présence des escaliers, ou de l'insalubrité des toilettes, a été relevée par environ 11 élèves sur 28. Les autres

difficultés (voir tableau 18 pour les effectifs) qui ont été soulevées par les élèves DV sont les suivantes :

Le manque d'accompagnement dans l'apprentissage du Braille ;

L'incapacité d'encadrement des parents des élèves DV ;

La faible estime de soi des élèves DV ;

La non maîtrise du braille par certains enseignants ;

L'absence de la récréation pour les élèves DV du fait de la lenteur dans les prises de notes ;

La non maîtrise de l'outil didactique par l'élève ;

etc.

Tableau 22: Principales difficultés rencontrées par les élèves DV au sein des différentes écoles

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
Manque d'accompagnement dans l'apprentissage du braille	Oui	4	1	5
	Non	15	8	23
	Total	19	9	28
Incapacités d'encadrement des parents	Oui	3	1	4
	Non	16	8	24
	Total	19	9	28
Retard au cours du fait de la distance de son lieu d'habitation	Oui	1	0	1
	Non	18	9	27
	Total	19	9	28
Limite dans la participation aux cours du fait de son handicap et comparativement aux camarades voyants	Oui	11	7	18
	Non	8	2	10
	Total	19	9	28
Peur de se déplacer à cause des escaliers, de l'insalubrité des toilettes, etc.	Oui	7	4	11
	Non	12	5	17
	Total	19	9	28
Inexistence de document didactique au programme transcrit en braille	Oui	12	7	19
	Non	7	2	9
	Total	19	9	28
Rupture de matériel didactique	Oui	4	0	4
	Non	15	9	24
	Total	19	9	28
Faible estime de soi	Oui	0	0	0
	Non	19	9	28
	Total	19	9	
(e) Non maîtrise du braille par l'enseignant	Oui	4	0	4
	Non	15	9	24
	Total	19	9	28
Absence de récréation du fait de la lenteur dans la prise de note	Oui	4	2	6
	Non	15	7	22
	Total	19	9	28
Non maîtrise de l'utilisation de l'outil	Oui	1	1	2

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
didactique par l'élève	Non	18	8	26
	Total	19	9	28

4.2 MODALITES D'ACCUEIL DES APPRENANTS DEFICIENTS VISUELS EN MILIEU SCOLAIRE.

Les modalités d'accueil sont examinées dans le cadre des présents travaux à travers sept (07) principaux critères (i) l'accessibilité physique aux bâtiments, (ii) l'accessibilité à l'information pour tous, (iii) la participation aux activités à l'extérieures de la salle de classe, (iv) l'accueil des parents et tuteurs des élèves DV, (v.) le sentiment, pour les élèves DV que l'école leur appartient également, (vi)l'interactivité des élèves DV avec les autres élèves à travers l'offre et demandes des aides lorsque c'est nécessaire, (vii) la position dans la salle de classe lorsque l'élève DV a un résidu visuel.

Il ressort des observations faites que les modalités d'accueil sont parfois inexistantes (3 critères sur 7), parfois totalement respectées dans l'établissement scolaire (3 critères sur 7) parfois moyenne respectées (1 critère sur 7)

En effet, le tableau 23 ci-dessous, montre qu'à PROMHANDICAM, l'accessibilité physique, l'accessibilité à l'information, l'existence des bonnes positions assises pour les élèves DV sont totalement inexistantes. Il en est de même pour le CJARC.

Par ailleurs, au niveau de PROMHANDICAM et CJARC, les critères suivants sont complètement respectés dans toutes les classes : (i) les élèves ont le sentiment que l'école leur appartient, (ii) les élèves DV demandent et offrent de l'aide, (iii) l'école est accueillante envers tous les parents/tuteurs et autres membres de la communauté locale.

Tableau 23: Eléments liés aux modalités d'accueil des élèves déficients visuels.

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
Accessibilité physique aux bâtiments par les élèves déficients visuels	Oui	9	3	12
	Non	10	6	16
	Total	19	9	28
Accessibilité à l'information sur l'école	Oui	14	2	16
	Non	5	7	12
	Total	19	9	28
l'élève DV est assis au bon endroit	Oui	2	3	5
	Non	6	3	9
	Total	8	6	14
l'élève DV participe aux activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe	Oui	6	6	12
	Non	13	3	16
	Total	19	9	28
Les élèves ont le sentiment que l'école leur appartient	Oui	9	7	16
	Non	10	2	12
	Total	19	9	28
Les élèves DV demandent et offrent de l'aide aux autres lorsque c'est nécessaire	Oui	5	6	11
	Non	14	3	17
	Total	19	9	28
l'école est accueillante envers tous les parents/tuteurs et autres membres de la communauté locale	Oui	5	7	12
	Non	0	0	0
	Total	5	7	12

4.3 MESURES D'ADAPTATION MISES EN PLACE PAR LES ENSEIGNANTS DES INSTITUTIONS INCLUSIVES.

Bien que les modalités d'accueil n'étant pas optimale au sein des différentes écoles / classes, toutes les classes des deux établissements scolaires échantillonnés utilisent les outils d'aide technologiques pour faciliter l'apprentissage des élèves DV.

Comme le montre le Tableau 24 suivant, les enseignants de toutes les classes des deux établissements scolaires utilisent les différents outils technologiques suivants :

- ✓ tablettes brailles
- ✓ papier braille
- ✓ Poinçon.

L'utilisation du cubarithme n'est faite que dans une seule classe dans les deux établissements scolaires.

L'utilisation des figures géométriques est faite dans deux classes sur sept à PROMHANDICAM. Les figures géométriques ne sont pas utilisées au CJARC. Les autres outils d'aide technologique ne sont pas utilisés dans les deux écoles, notamment : les cubes algébriques, l'efface point, les papiers thermophones, les plages tactiles, les planches à dessin, les règles en relief, etc.

Tableau 24: Effectif des écoles ou classes selon les outils d'aides technologiques utilisés

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
Utilisation d'outils d'aide à la technologie	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12
Utilisation des tablettes braille	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12
Utilisation du papier braille	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
Utilisation du Poinçon	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12
Utilisation des figures géométriques	Oui	2	0	2
	Non	5	5	10
	Total	7	5	12
Utilisation du Cubarithme	Oui	1	1	2
	Non	6	4	10
	Total	7	5	12

Les mesures d'adaptions mises en place par les enseignants concernent également la promotion de l'utilisation du matériel didactique adapté à la situation de l'élève DV.

Au niveau de PROMHANDICAM, il ressort que les enseignants de 3 classes sur 7 veillent à l'utilisation du matériel adapté en mathématiques contre une classe sur cinq pour le CJARC. Cette situation traduit une inégalité dans l'éducation des élèves DV au sein des différentes classes abritant les élèves DV, et creuse en encore les inégalités avec les élèves voyants.

Dans toutes les classes des deux établissements, les pratiques suivantes sont inexistantes :

L'enseignant fait utiliser à l'élève DV des documents en relief en géographie ;

L'enseignant permet à l'élève DV d'utiliser des objets techniques pour construire des réalisations en science.

En Effet, l'absence de ces pratiques n'est que la résultante/conséquence de l'absence des outils d'aide technologiques correspondant.

Tableau 25: Effectif des responsables d'écoles / enseignants selon leur opinion sur l'utilisation du matériel didactique adapté aux élèves en situation de classe

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
L'enseignant veille-il à l'utilisation du matériel adapté en mathématique	Oui	3	1	4
	Non	4	4	8
	Total	7	5	12
L'enseignant fait utiliser à l'élève DV des documents en relief en géographie	Oui	0	0	0
	Non	7	5	12
	Total	7	5	12
L'enseignant permet à l'élève DV d'utiliser des objets techniques pour construire des réalisations en science	Oui	0	0	0
	Non	7	5	12
	Total	7	5	12

En matière de mesures d'adaptation lors des évaluations, il ressort que les normes en la matière ne sont pas du tout respectées.

En effet, dans l'ensemble 9 classes sur 12 procèdent à la transcription de toutes les épreuves en braille au moment des évaluations. Au niveau CJARC 4 classes sur 5 procèdent à cette transcription, contre 5 classes sur 7 pour PROMHANDICAM. Cette situation est de nature à renforcer les inégalités entre les élèves DV et les élèves voyants.

Par ailleurs, aucune des classes des deux établissements accordent les 1/3 de temps supplémentaire à la durée prévue aux élèves DV lors des évaluations conformément à la réglementation en vigueur. On observe toutefois que dans la quasi-totalité des classes abritant les élèves DV, les épreuves sont adaptées aux limitations et aux possibilités des DV.

Tableau 26: Effectif des responsables d'écoles / enseignants selon leur opinion sur leur utilisation du matériel didactique adapté aux élèves en situation d'évaluation

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
Toutes les épreuves sont transcrites en braille	Oui	5	4	9
	Non	2	1	3
	Total	7	5	12
Il y a accord du 1/3 de temps supplémentaire à la durée prévue par la réglementation en vigueur aux élèves DV lors des évaluations	Oui	0	0	0
	Non	7	5	12
	Total	7	5	12
Les épreuves sont adaptées aux limitations et aux possibilités des DV	Oui	3	4	7
	Non	4	1	5
	Total	7	5	12

4.4 PRATIQUES PEDAGOGIQUES ADOPTEES PAR LES ENSEIGNANTS FACE AUX ELEVES DEFICIENTS VISUELS EN SITUATION DE CLASSE.

Les pratiques pédagogiques sont adoptées par les enseignants face aux élèves DV en situation de classe sont analysées du point des aspects objectifs de la déficience visuelle, des aspects comportementaux, et des aspects subjectifs de la DV.

4.4.1 Aspect objectif de la déficience visuelle

Pour ce qui est des aspects objectifs, l'on constate qu'elle n'est que très faiblement prise en compte par les enseignants des différentes classes.

En effet, les enseignants de deux classes sur 12 procèdent à l'agrandissement des lettres. Ces deux classes appartiennent à l'établissement PROMHANDICAM.

Aucun enseignant ne procède ni à l'agrandissement des traits, ni à l'agrandissement des lettres.

On observe toutefois les pratiques positives suivantes :

- ✓ l'enseignant oralise tout ce qui est écrit (toutes les 12 classes) ;

- ✓ Sollicitation du déficient visuel lors des activités collectives (toutes les 12 classes) ;
- ✓ interrogation du déficient visuel pour qu'il ne s'isole pas (toutes les 12 classes).

Tableau 27: Effectif des classes selon la prise en compte des aspects objectifs liés à la déficience visuelle par l'enseignant.

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
Agrandissement des lettres	Oui	2	0	2
	Non	5	5	10
	Total	7	5	12
Agrandissement des traits	Oui	0	0	0
	Non	7	5	12
	Total	7	5	12
Agrandissement des lignes	Oui	0	0	0
	Non	7	5	12
	Total	7	5	12
L'enseignant oralise tout ce qui est écrit	Oui	7	5	0
	Non	0	0	12
	Total	7	5	12
L'enseignant fait oraliser tout ce qu'il écrit	Oui	1	1	2
	Non	6	4	10
	Total	7	5	12
Sollicitation du déficient visuel lors des activités collectives	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12
Interrogation du	Oui	7	5	12

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
déficient visuel pour qu'il ne s'isole pas	Non	0	0	0
	Total	7	5	12

4.4.2 Aspects comportementaux liés à la déficience visuelle

Les aspects comportementaux suivants sont pris en compte dans l'ensemble des 12 classes qui abritent les élèves DV :

- ✓ l'enseignant équilibre l'aide nécessaire en évitant la surprotection pour rendre l'élève plus autonome ;
- ✓ l'enseignant est exigeant sur la participation aux activités de classe ;
- ✓ l'enseignant accepte une certaine lenteur de l'élève déficient visuel.

Au niveau du CJARC les aspects comportementaux suivant sont pris en compte dans les 5 classes, et partiellement prise en compte à PROMHANDICAM :

- ✓ l'enseignant s'assure que la tâche proposée est réalisable compte tenue de la déficience visuelle de l'élève ;
- ✓ l'enseignant accepte l'utilisation des techniques de travail particulières de l'élève déficient visuel.

Les autres aspects sont pris en compte partiellement dans les deux établissements (cf. tableau 28 suivant).

Tableau 28: Effectif des classes selon la prise en compte des aspects comportementaux liés à la déficience visuelle par l'enseignant

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
l'enseignant équilibre l'aide nécessaire en évitant la surprotection pour rendre l'élève plus autonome	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12
l'enseignant s'assure que la tâche proposée est réalisable compte tenue de la déficience visuelle de l'élève	Oui	4	5	9
	Non	3	0	3
	Total	7	5	12
l'enseignant est exigeant sur la participation aux activités de classe	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12
l'enseignant est exigeant sur le respect des consignes d'ordre	Oui	3	2	5
	Non	4	3	7
	Total	7	5	12
l'enseignant est exigeant sur le respect des consignes de rangement	Oui	3	4	7
	Non	4	1	5
	Total	7	5	12
l'enseignant est exigeant sur le respect des consignes de discipline	Oui	0	1	1
	Non	7	4	11
	Total	7	5	12
l'enseignant accepte une certaine lenteur de l'élève déficient visuel	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0
	Total	7	5	12
l'enseignant accepte	Oui	4	5	9

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
l'utilisation des techniques de travail particulières de l'élève déficient visuel	Non	3	0	3
	Total	7	5	12

4.4.3 Aspects subjectifs de la déficience visuelle

Les aspects subjectifs les plus pris en compte dans les établissements sont les suivants :

- ✓ les élèves apprennent en collaboration ;
- ✓ l'enseignant incite l'élève déficient visuel à une participation même si elle est limitée.

Les aspects subjectifs suivant ne sont que faiblement pratiqués dans les différents établissements :

- ✓ l'enseignant aide l'élève déficient visuel en privilégiant une exploration individuelle ;

Tableau 29: Effectif des classes selon la prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle par l'enseignant.

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
l'enseignant aide l'élève déficient visuel en privilégiant une exploration individuelle	Oui	3	1	4
	Non	4	4	8
	Total	7	5	12
l'exploration tactile de l'élève s'accompagne d'explications verbales de l'enseignant	Oui	3	1	4
	Non	4	4	8
	Total	7	5	12
l'enseignant incite l'élève déficient visuel à une participation même si elle est limitée	Oui	7	4	11
	Non	0	1	1
	Total	7	5	12
les élèves apprennent en collaboration	Oui	7	5	12
	Non	0	0	0

		PROMHANDICAM	CJARC	Total
	Total	7	5	12
les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves	Oui	0	0	0
	Non	7	5	12
	Total	7	5	12

4.4.4 Autres pratiques pédagogiques des enseignants face aux élèves déficients visuels.

Faces aux élèves DV, les enseignants adoptent des pratiques pédagogiques pour faciliter leur apprentissage.

Le tableau 30 montre que la pratique adoptée par la totalité des enseignants des deux établissements scolaires est l'explication orale.

Les autres pratiques suivantes ne sont utilisées que respectivement par 10 enseignants sur 12 et 9 enseignants sur 12 :

- ✓ Utilisation du braille
- ✓ Utilisation de l'épellation

Tableau 30: Effectif des enseignants selon le sexe et les différentes stratégies pédagogiques adoptées.

		Sexe de l'enseignant		
		Masculin	Féminin	Total
Explication orale	Oui	4	8	12
	Non	0	0	0
	Total	4	8	12
Utilisation du braille	Oui	3	7	10
	Non	1	1	2
	Total	4	8	12
Utilisation du cubarithme	Oui	1	1	2
	Non	3	7	10
	Total	4	8	12
Utilisation de l'épellation	Oui	3	6	9
	Non	1	2	3
	Total	4	8	12
Collaboration avec les pairs	Oui	1	2	3
	Non	3	6	9
	Total	4	8	12
Exigence de l'acceptation de l'autre et de l'amour envers tous	Oui		4	4
	Non	4	4	8
	Total	4	8	12

4.5 QUALITE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT A L'INCLUSION DES APPRENANTS DV.

8 enseignants sur 12 ont le BEPC comme diplôme le plus élevé. Par ailleurs, 9 enseignants sur 12 ont bénéficié d'une formation à l'école normale des instituteurs.

Tableau 31: Répartition (effectif) des enseignants selon le sexe, le diplôme le plus élevé et le renforcement des capacités ou non à l'encadrement des élèves DV

		Sexe de l'enseignant		
		Masculin	Féminin	Total
Diplôme le plus élevé	BEPC	2	2	4
	BAC	2	6	8
	Total	4	8	12
L'enseignement a bénéficié d'une formation à l'école normale des instituteurs	OUI	3	6	9
	Non	1	2	3
	Total	4	8	12

La moitié des enseignants ont plus de 5 ans d'expérience, et la quasi-totalité des enseignants ont déjà bénéficié d'une formation spéciale pour l'encadrement des élèves DV.

Tableau 32: Répartition (effectif) des enseignants selon les autres déterminants de leur qualité de formation en rapport avec l'inclusion des apprenants DV.

		Sexe de l'enseignant		
		Masculin	Féminin	Total
expérience de l'enseignant dans l'encadrement / l'enseignement des élèves DV	Moins de 5 ans	1	5	6
	Plus de 5 ans	3	3	6
	Total	4	8	12
L'enseignant a déjà bénéficié d'une formation spéciale pour l'encadrement des DV	Oui	0	1	1
	Non	4	7	11
	Total	4	8	12
Appréciation des conditions de travail par rapport aux autres enseignants des écoles inclusives	Assez satisfaisante	0	3	3
	peu satisfaisante	4	5	9
	Total	4	8	12
l'enseignant bénéficie d'une formation continue au moins une fois par an	Oui	0	0	0
	Non	4	8	12
	Total	4	8	12
L'enseignant a un Projet Éducatif Individuel (PEI) pour ses élèves notamment, les élèves DV	Oui	0	3	3
	Non	4	5	9
	Total	4	8	12
l'enseignant bénéficie de la participation d'un enseignant spécialisé pour l'aider dans l'encadrement des élèves DV	Oui	0	2	2
	Non	4	6	10
	Total	4	8	12

4.6 DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ENSEIGNANTS AU COURS DE L'ENSEIGNEMENT DES ELEVES DV.

Les principales difficultés rencontrées par les enseignants sont mentionnées dans le tableau ci-après.

Tableau 33: Répartition (effectif) des enseignants selon les difficultés majeures rencontrées dans la pratique d'enseignements des déficients.

Difficulté rencontrées		Sexe de l'enseignant		
		Masculin	Féminin	Total
Manque de matériel didactique adapté à l'enseignement des élèves DV	Oui	4	4	8
	Non	0	4	4
	Total	4	8	12
Effectif pléthorique d'élèves handicapés dans la classe tenue	Oui	2	5	7
	Non	2	3	5
	Total	4	8	12
Fait des efforts supplémentaires/heures supplémentaires pour accompagner ses élèves DV	Oui	3	7	10
	Non	1	1	2
	Total	4	8	12
Socialisation difficile des élèves DV	Oui	0	2	2
	Non	4	6	10
	Total	4	8	12
La lenteur des élèves DV	Oui	4	8	12
	Non	0	0	0
	Total	4	8	12
La négligence des parents / mauvaise	Oui	2	1	3
	Non	2	7	9

Difficulté rencontrées		Sexe de l'enseignant		
		Masculin	Féminin	Total
collaboration	Total	4	8	12

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

Ce travail a porté sur la prise en charge en général des élèves en situation de déficience visuelle dans les écoles ordinaires et particulièrement sur les pratiques inclusives à eux réservées. En effet, la diversité de la clientèle apprenante interpellant l'éducation inclusive, appelle à fournir des réponses positives à cette diversité. Dans cette situation, le personnel enseignant doit faire appel à la créativité pédagogique dans l'environnement école. Il est question dans ce travail, de suggérer des pratiques pédagogiques inclusives dans un cahier de charge de l'enseignant à partir des nouveaux besoins d'intégration des apprenants déficients visuels.

Après le processus de concrétisation de notre question de recherche, la tâche actuelle consiste à donner un sens aux indices qui constituent les matériaux sur lesquels repose la discussion devant aboutir aux perspectives.

Dans un souci de clairvoyance nous avons opté de présenter les recommandations spécifiques après avoir présenté les discussions de chaque indicateur des variables.

5.1 DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR1

Nous rappelons notre **HR1** : Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels sont insuffisantes.

5.1.1 Accessibilité physique aux bâtiments et à l'information

Les enfants déficients visuels peuvent réussir à l'école. Ils peuvent aussi bien réussir plus tard dans la vie. Ils doivent apprendre dans des environnements accessibles. Par exemple, les environnements :

- Où ils peuvent se déplacer en toute sécurité (par exemple, des aires de jeux où il n'y a pas de trous dans le sol ou des objets qui traînent).
- Où ils peuvent entendre clairement ce que les autres disent (par exemple, des salles de classe calmes et ordonnées).
- Où ils peuvent utiliser au mieux leur vision résiduelle (par exemple, des salles de classe avec un niveau d'éclairage adéquat).

Malheureusement, ces derniers sont souvent confrontés à divers obstacles qui les empêchent de réaliser leur potentiel.

Les élèves évoquent, comme obstacles :

* La peur de se déplacer au sein des établissements scolaires, du fait de la présence des escaliers, ou de l'insalubrité des toilettes, environ 11 élèves sur 28 (tableau 22). Surtout que 50% d'entre eux sont complètement aveugles (14 élèves dont 8 à PROMHANDICAM et 6 au CJARC).

* Ils évoquent également le problème d'accessibilité à l'information sur l'école, environ 16 élèves sur 28 (tableau 23) ; 5 élèves à PROMHANDICAM et 7 élèves au CJARC.

* Concernant les problèmes d'accessibilité physique, 12 élèves ont les problèmes d'accessibilité physique, 9 à PROMHANDICAM et 3 au CJARC. Ce qui représente environ 42%. Cette proportion n'est pas négligeable au regard de tous les autres problèmes auxquels ces élèves font face.

* Environ 9 élèves à PROMHANDICAM et 7 élèves au CJARC ont le sentiment que l'école leur appartient (tableau 23), soit 16 élèves sur 28. Ce qui signifie que 12 élèves sur 28, soit environ 43%, ont le sentiment que l'école ne leur appartient pas.

* Certains enfants ayant une déficience visuelle ont de multiples handicaps et peuvent être qualifiés de polyhandicapés. Le tableau 19 nous renseigne que 8 élèves sur 28 soit plus du quart de l'effectif total de ces élèves. La présence de ces polyhandicapés devrait encore exiger des enseignants plus d'attention et de vigilance.

A la section 5 du questionnaire de l'entrevue à l'élève. Difficultés des élèves DV en milieu scolaire. (Q62 : autres difficultés).

Corpus

Elève 1 : J'ai peur de jouer avec mes camarades pendant la récréation, il y a les escaliers et j'ai peur de tomber et me faire mal.

Elève 2 : J'ai peur d'aller aux toilettes tout seul ; ce n'est pas propre ; ça sent.

Elève 3 : Je ne vois pas et il y a les escaliers. J'ai parfois peur de jouer avec mes camarades.

Elève 4 : Mes amis font trop de bruits ici à l'école, chaque fois que je rentre, j'ai mal à la tête, je ne sais pas comment je vais m'en sortir.

Elève 5 : J'ai beaucoup de problèmes. En plus du fait que je ne vois pas, j'ai très mal au dos, je n'arrive pas à me mettre debout pour longtemps, j'étais tombé et je m'étais fait mal à

la colonne vertébrale. Heureusement que la maîtresse me permet de répondre aux questions étant assis.

A travers ces extraits et au regard des divers obstacles soulignés ci-dessus, il se dégage que, dans les deux structures, 12 élèves ont le sentiment que l'école ne leur appartient pas soit environ 43%. Beaucoup d'élèves ont peur de se déplacer au sein de l'établissement scolaire (11 sur 28). Et 12 élèves sur 28 ont les problèmes d'accessibilité à l'information soit 43%.

En conclusion, l'accessibilité physique aux bâtiments et à l'information est insuffisante dans ces deux structures dans la mesure où ces élèves sont confrontés au quotidien aux obstacles des environnements inaccessibles.

A. Comme recommandations aux enseignants, nous proposons :

* L'article 24 de la convention relative aux droits des personnes handicapées (CRDPH) affirme le droit à l'éducation sur la base de l'égalité des chances pour chaque enfant. Selon l'UNICEF (2014), les enfants handicapés sont plus souvent exposés à des environnements peu favorables, auxquels s'ajoutent leur vulnérabilité et la limite dans les opportunités d'apprendre et de participer de façon significative. Il préconise de promouvoir l'accessibilité.

Promouvoir l'accessibilité c'est :

- Rendre les écoles accessibles

Pour que les enfants déficients visuels se déplacent facilement et en toute sécurité dans l'école, il faut :

- Éliminer les risques de chute et de trébuchement (par exemple en remplissant/aplanissant les surfaces inégales, les nids de poule, les dénivelés).
- Supprimer les obstacles au sol (par exemple pierre, ordures).
- Éliminer les dangers à hauteur de tête ou en-dessous (par exemple les branches d'arbre, buissons, fenêtres ouvertes, fer).
- S'assurer que les escaliers ont des mains courantes.
- Peigner une ligne épaisse au bord des marches pour que les enfants puissent les voir plus facilement (le jaune est la couleur recommandée).
- Coller du ruban adhésif de couleur vive sur les cadres de porte pour que les enfants déficients visuels puissent les voir plus facilement).
- Coller un ruban adhésif de couleur vive sur le dossier de la chaise de l'enfant déficient visuel pour l'aider à reconnaître plus facilement sa chaise.

- S'assurer que les toilettes sont propres, accessibles et faciles à utiliser pour les enfants déficients visuels.

- Rendre les salles de classes accessibles

Les enfants déficients visuels dépendent beaucoup de leur sens de l'ouïe pour apprendre. Il faudrait donc s'assurer que la salle de classe soit un environnement « non bruyant ». Tous les enfants de la classe en bénéficieront.

La salle de classe doit être bien ordonnée et sans encombrements, pour aider les élèves déficients visuels à se déplacer facilement et en toute sécurité. Par exemple, demander aux élèves de ranger leurs sacs, le seau d'eau, la poubelle, et mettre les chaises sous les bureaux. Les déficients visuels auront également besoin de suffisamment d'espace pour leurs livres et leur équipement.

La salle de classe doit être suffisamment éclairée pour que les enfants malvoyants puissent voir le mieux possible. En même temps, s'assurer que ces enfants ne sont pas face à la lumière, car de nombreux enfants malvoyants, en particulier les enfants atteints d'albinisme, sont photophobes, c'est-à-dire particulièrement sensibles à la lumière vive.

Il est souvent utile que ces enfants s'assoient à l'avant de la classe. Cela permet aux enfants malvoyants de voir plus facilement le tableau. Il sera également plus facile pour l'enseignant de leur fournir un soutien individuel. Cependant, les enfants déficients visuels devraient être assis à côté de leurs camarades de classe voyants.

B. Organiser les formations à l'orientation et à la mobilité

Les enfants déficients visuels (enfants aveugles et malvoyants) devraient bénéficier d'une formation à l'orientation et à la mobilité. L'orientation consiste à savoir où vous êtes, en sachant quel itinéraire prendre et en sachant où vous voulez vous rendre ; la mobilité consiste à arriver à l'endroit voulu. L'orientation et la mobilité aideront donc les élèves déficients visuels à se déplacer d'un endroit à l'autre, soit avec d'autres personnes, soit de manière indépendante.

5.1.2 Situation du handicap de l'élève

Parmi nos différents sens, la vue occupe une place centrale puisque 80% des informations que nous traitons sont visuelles (Streri et Gentaz, 2004). Il va de soi que l'atteinte des capacités visuelles d'un enfant a des conséquences sur plusieurs plans. Le jeune déficient visuel doit faire face aux défis de son environnement. Parmi ces défis, nous notons

son parcours de scolarisation. Au Cameroun, le Décret n° 2018/6233/PM du 26 juillet 2018 fixant les modalités d'application de la loi n° 2010/002 du 14 avril 2010 portant promotion et protection des personnes handicapées en son article 3 alinéa 2 stipule que: le handicap ne constitue en aucun cas un motif de refus de l'admission ou de l'inscription d'un élève ou d'un étudiant dans un établissement ou centre de formation classique. Malgré ce cadre juridique, ce type d'élève au quotidien est exposé à bon nombre de difficultés.

Corpus :

Elève 1 : J'arrive souvent tard à l'école quand tous mes camarades ont déjà beaucoup travaillé, j'habite loin et je viens à l'école à pieds seul.

Elève 2 : Je ne peux pas encore lire le braille. A la maison, je ne peux même pas faire les devoirs parce que mon père et ma mère ne connaissent pas aussi le braille et ne peuvent pas m'aider.

Elève 3 : Je joue avec mes camarades mais je ne peux pas répondre aux questions comme eux. Je n'y arrive pas. Peut-être que je vais encore redoubler comme j'avais redoublé au CP.

Le tableau 17 nous présente quelques caractéristiques sociodémographiques de l'élève DV selon l'école fréquenté par l'élève. Ainsi nous avons au total dans les deux structures 28 élèves déficients visuels dont l'âge varie entre 5ans (pour le CJARC), 6 ans (pour PROMHANDICAM) et 21 ans maximum dans les deux structures.

Par ailleurs, nous avons au total 7 filles déficientes visuelles dans les deux structures. Leur prise en charge est délicate et demande encore plus d'attention.

Corpus :

Enseignant1 : En général, les élèves déficients visuels sont en retard par rapport à l'inclusion. Ils évoluent très lentement, en plus, les parents sont négligents. Ils n'achètent pas le simple papier braille et mes élèves déficients visuels sont tout le temps en rupture.

Enseignant2 : J'ai dans ma classe 22 handicapés, c'est trop ! Malgré ma formation en inclusion, je ne m'en sors pas. En plus, les parents ne collaborent pas toujours, ce qui rend la tâche vraiment difficile.

Enseignant3 : 13 élèves handicapés au total dans ma classe, c'est trop ! Ajouté à tout cela, il y a la lenteur administrative. J'essaye de m'organiser mais c'est très difficile.

Enseignant4 : Je tiens 14 élèves handicapés sur 30 élèves au total. Vous vous rendez compte ! C'est très difficile de les enseigner tous à la fois. Je n'arrive pas à suivre le programme.

Les enseignements à tirer de ces extraits sont nombreux :

Chez les élèves, ils touchent les difficultés d'accès à l'écriture (le braille pour l'enfant déficient de la vue), le manque d'encadrement par les parents à domicile, la peur d'un deuxième échec, le retard fréquent dû à l'éloignement de la maison de l'école.

Chez les enseignants, nous notons les difficultés liées au manque de collaboration des parents de ce type d'élève, à la pléthore des effectifs des élèves handicapés dans la classe.

Ces élèves déficients visuels sont au quotidien, confrontés à de nombreux défis qu'ils n'arrivent pas à surmonter.

En conclusion, leur situation de handicap constitue un frein à leur scolarisation.

Le braille est le système de lecture et d'écriture tactile utilisé par les personnes aveugles. Il se lit comme l'écriture ordinaire, de gauche à droite et de haut en bas. Chaque caractère s'inscrit dans une matrice de deux points en largeur (3 à 4 millimètres) sur trois points en hauteur (6 à 8 millimètres) et peut compter de 1 à 6 points. Il existe 63 combinaisons possibles qui permettent dans les langues alphabétiques, de coder les lettres de l'alphabet, les signes de ponctuation, les lettres accentuées dans les langues qui en comportent. Pour les chiffres, les symboles mathématiques et les notes de musique, les caractères doivent être remployés : ils sont précédés de marqueurs sémantiques. Il est donc important que les enfants aveugles aient la possibilité de lire et d'écrire en braille. En effet, ce droit est reconnu par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. Pour lire le braille, les enfants aveugles doivent :

- Avoir des mains fortes et des doigts agiles ;
- Etre capable de mettre et de sortir un morceau de papier d'une tablette braille ;
- Pouvoir percer des trous dans le papier à l'aide d'un poinçon.

Même si l'enseignant d'accueil n'est pas censé connaître le braille, il peut veiller à la position de l'élève qui lira mieux s'il se tient bien et utilise ses deux mains. Les enseignants spécialisés transcrivent parfois en noir les exercices au-dessus du braille, ce qui est utile à la fois aux parents pour suivre le travail de leur enfant et aux enseignants d'accueil.

On peut, en classe, prévoir l'aide d'un « secrétaire » qui peut être un enseignant ou un camarade, en particulier pour des activités de recherches documentaires.

Les enfants déficients visuels doivent non seulement recevoir un soutien éducatif de qualité à l'école, mais aussi à la maison. En effet, les parents et les autres membres de la famille jouent un rôle clé dans le développement éducatif des enfants déficients visuels, par exemple en les encourageant à explorer le monde qui les entoure et en les aidant à développer des compétences sociales, de communication et des aptitudes à la vie quotidienne. Les parents et les autres membres de la famille peuvent fournir des informations précieuses sur l'enfant, par exemple dire ce que l'enfant aime ou n'aime pas et quels sont les sujets qu'il trouve faciles/difficiles. Ils peuvent également fournir les informations sur la déficience visuelle de l'enfant et comment cela se répercute sur son fonctionnement. En retour, l'enseignant peut informer les parents de ce que l'enfant fait à l'école, des informations que l'enseignant trouvera très intéressantes.

En conclusion, la particularité de cette déficience est qu'elle nécessite des moyens de compensation conséquents pour une scolarité de qualité. Mais dans la réalité, ces enfants sont mal accueillis, leur participation aux activités n'est pas active. Les enseignants ne se sentent pas aptes et disposés à la promotion de l'inclusion dans les salles de classe et lors de l'apprentissage de tous les enfants. Ils n'ont pas une attitude positive à la diversité. Les parents ne jouent pas un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants. La situation de handicap de ces enfants est mal gérée. Ces élèves déficients visuels sont au quotidien, confrontés à de nombreux défis qu'ils n'arrivent pas à surmonter.

En bref, leur situation de handicap constitue un frein à leur scolarisation.

C. Comme recommandations aux enseignants, nous proposons :

•A1. Qu'ils fournissent un soutien individuel.

Il est peut-être difficile de fournir un soutien individuel lors que vous avez de nombreux élèves dans votre classe. Cependant, il y aura des occasions où les enfants déficients visuels auront besoin de ce soutien, en particulier s'ils doivent acquérir de nouvelles compétences. Le soutien individuel peut souvent être un processus simple et facile. Par exemple, l'enseignant peut simplement fournir quelques explications et quelques mots d'encouragement, ou bien démontrer un processus simple à l'enfant. Parfois, il peut être plus complexe et nécessiter une attention particulière. Dans de tels cas, il peut être utile de suivre le processus suivant :

- **Réfléchir.** identifier une compétence que l'enfant doit acquérir. Ceci devrait être quelque chose de spécifique, d'utile et de réalisable qui s'appuie sur les apprentissages antérieurs.

- **Planifier.** Prévoir une tâche qui donne à l'enfant l'occasion d'apprendre/de démontrer ses compétences.

- **Expliquer.** Expliquer la tâche et le but de la tâche à l'enfant.

- **Observer.** Observer l'enfant au fur et à mesure qu'il accomplit la tâche, en fournissant des conseils et de l'aide uniquement si nécessaire.

- **Intervenir.** L'enseignant peut aider l'enfant à accomplir une partie de la tâche.

- **Évaluer.** Évaluer la performance de l'enfant ; l'enfant peut-il accomplir la tâche facilement, sans aide extérieure, ou l'enfant trouve-t-il la tâche difficile ?

- **Évaluer encore.** Si l'enfant arrive à exécuter la tâche, félicitez-le et évaluez-le de nouveau ultérieurement (pour vérifier que l'enfant peut encore effectuer la tâche) ;
ou

- **Reconsidérer.** Si l'enfant ne peut pas accomplir la tâche, rassurez-le et envisagez la prochaine étape. Par exemple, fournir une explication plus claire de la tâche, simplifier la tâche, fournir une aide supplémentaire à l'enfant, choisir une autre tâche.

- **Prendre note.** Conservez une trace écrite de la performance de l'enfant.

•A2. Qu'ils enseignent de manière systématique.

Les enseignants doivent planifier et suivre soigneusement la performance de l'enfant, tenir des registres détaillés et partager leurs commentaires à la fois verbalement et par écrit avec l'enfant et sa famille sur ses performances et ses progrès. C'est quelque chose qu'ils doivent faire pour tous les élèves, mais particulièrement important pour les élèves déficients visuels.

•A3. Qu'ils encouragent les élèves à s'entraider.

Lorsqu'il est approprié, les enseignants doivent encourager les enfants à travailler ensemble, deux par deux et en petits groupes. Par exemple, en mathématiques, un enfant voyant peut lire les questions tandis qu'un enfant aveugle écrit la réponse. Aussi, pendant les cours de sciences, un groupe d'enfants peut réaliser une expérience ensemble. Les voyants accomplissent certaines tâches que l'enfant aveugle ne peut pas faire (exemple, observer un liquide qui change de couleur). Cependant, lorsque les enseignants organisent les activités de

groupe, il est très important que les enfants déficients visuels soient activement impliqués, et qu'ils ne restent pas assis à ne rien faire.

•A4. Qu'ils leur fournissent des encouragements.

Les enseignants doivent se rappeler que les enfants déficients visuels sont les mêmes que les autres enfants. La seule différence est qu'ils voient moins ou pas du tout. Ils doivent éviter de distinguer ces enfants des autres afin qu'ils ne se sentent pas différents. Comme tous les enfants, les enfants déficients visuels ont également besoin d'être félicités et encouragés. Ils ont besoin de croire que l'enseignant les apprécie et les respecte.

D. Comme recommandations aux parents, nous proposons :

Les parents étant les partenaires les plus importants dans la réussite des élèves déficients visuels, Lewi-Dumont (2016 : 113), il est important qu'ils établissent un dialogue de qualité avec l'enseignant de leur enfant. Dans ce sens, ils doivent pouvoir entendre les difficultés que rencontrent l'enseignant au quotidien, car souvent leur enfant est le premier élève déficient visuel que l'enseignant rencontre et des projections, voire des préjugés sont fréquents ; par ailleurs, aucun parent n'apprécie qu'un enseignant critique son enfant, mais il ne serait pas honnête de la part de l'enseignant de faire preuve d'une indulgence excessive qui pourrait à terme, être préjudiciable à l'élève. Un élève handicapé peut avoir un comportement inacceptable dans la cour ou dans la classe ou ne pas assez travailler et le problème doit pouvoir être abordé sans que la « faute » soit rejetée sur les parents, sur le professeur ou mis sur le compte du handicap. Mais un enfant handicapé n'a pas non plus à être « parfait » pour être accepté en classe ordinaire ; Il est parfois compliqué pour l'enseignant de faire la part entre l'indulgence et une exigence excessives.

E. Comme recommandations aux enseignants et aux parents, nous proposons :

•E.1 Qu'ils doivent croire en les enfants déficients visuels et croire en soi !

Les enfants déficients visuels peuvent faire tout ce que les autres enfants peuvent faire, avec un diagnostic précoce et un soutien adapté dès le départ, et ces partenaires peuvent jouer un rôle déterminant pour les aider à réaliser leurs rêves.

•E.2 Qu'ils planifient et mettent en œuvre conjointement des programmes d'éducation.

Pour soutenir l'éducation de l'enfant, ils peuvent même accepter d'apprendre à lire et à écrire le braille afin d'expliquer, montrer à l'enfant ce qu'il doit faire et l'aider à accomplir ses tâches, pour amener l'enfant à développer diverses compétences.

F. Comme recommandations pour l'hygiène féminine, nous proposons :

Comme les filles voyantes, les filles déficientes visuelles ont besoin :

- D'avoir accès à des toilettes privées et sécurisées avec de l'eau courante.
- Pendant leur menstruation, d'avoir accès à des serviettes hygiéniques, de l'eau propre et du savon pour se laver les mains et le corps.
- D'avoir accès aux conseils et aux informations des enseignantes sur le cycle mensuel et les bonnes pratiques à suivre pendant les règles.

La menstruation peut être une période particulièrement difficile pour filles déficientes visuelles en raison de leur manque de vision. Pour les aider à mieux gérer cette période, elles auront besoin de conseils et d'orientation. En particulier, elles devront connaître les signes précurseurs des règles et ce qu'elles doivent faire quand elles ont leurs règles. Ce soutien devrait être fourni par des enseignantes. Ces enseignantes devraient également travailler avec les mères pour s'assurer que les filles reçoivent le soutien nécessaire à la maison.

5.1.3 L'appréciation de l'approche inclusive par l'élève

L'inclusion concerne le droit d'un enfant à faire partie du système éducatif et à en bénéficier au même titre que ses camarades. Les approches inclusives mettent l'accent sur la responsabilité de l'école, s'agissant de s'adapter et, en principe, d'accueillir tous les enfants. On accorde une attention particulière à la pleine participation de tous les élèves y compris celle des enfants handicapés, et sur le respect de leur droit à l'éducation mais aussi de leurs droits sociaux, civiques et culturels. De cette façon, la diversité dans la classe et, plus largement, dans la société) est perçue et accueillie comme un atout.

Au total, dans les deux structures, 19 sur 28 élèves se sentent compris à l'école. Ce qui signifie que 9 élèves sont incompris soit 25%, ce qui n'est pas négligeable. 18 élèves sur 28 éprouvent une limite dans la participation aux cours du fait de leur handicap et

comparativement aux camarades voyants. 19 élèves ont une faible estime de soi. 1/4 d'élèves (6 sur 24) ne vont pas à la récréation du fait de la lenteur dans la prise des notes (tableau 21).

Concernant les entretiens avec les élèves déficients visuels, le problème de manuels scolaires se pose avec acuité.

Corpus

Elève 1 : les autres ont leurs livres de lecture (ceux qui voient bien), mais nous n'avons pas de livre de lecture en braille.

Elève 2 : Nous n'avons pas de livre de lecture en braille, quand nos amis lisent, nous écoutons seulement.

Même le papier braille nous manque souvent.

Elève 3 : Nous n'avons pas de livre de lecture en braille, et la maîtresse nous dit que ce sont nos parents qui doivent acheter. Nous n'avons pas aussi le matériel en mathématique, comme le cubarithme.

On note à travers ces résultats que la majorité de ces élèves se sentent incompris, éprouvent une limite à la participation des cours, ont une faible estime de soi, ne vont même pas à la récréation. En plus ils n'ont pas de manuels scolaires ni de matériels didactiques. En pareilles circonstances, ces jeunes font partie des groupes qui encourent le plus haut risque d'être exclus de l'éducation (UNESCO, 2008).

Comme recommandations, l'inclusion implique :

- Le droit à une éducation respectueuse des droits culturels, de protection et de participation des enfants. Autrement dit, un environnement sécurisant, respectueux de leur intégrité physique et émotionnelle et dans lequel leurs voix seraient entendues et prises au sérieux.

- Une attention particulière portée au groupe d'apprenants susceptibles d'être exposés à des risques de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire.

- La conception d'un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant.

Pour faciliter l'enseignement en éducation inclusive, il faut concevoir un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant. Cela signifie que les besoins des apprenants sont mis au centre de toutes les activités de classe. L'enseignement centré sur l'apprenant s'appuie sur les connaissances existantes des apprenants, leurs compétences et leur compréhension. C'est-à-dire qu'il faut tenir compte de la spécificité des apprenants, de

leur rythme et de leur capacité d'assimilation. Si l'enseignant joue son rôle de facilitateur et qu'il apporte des changements mentionnés ci-dessus, l'attitude des apprenants changerait automatiquement.

5.1.4 Perception et difficultés de l'élève sur son niveau d'insertion en milieu scolaire

Malgré le fait que tous les élèves ont une grande estime de soi, 19 élèves sur 28 signalent l'inexistence du document didactique transcrit en braille (soit environ 68%), il s'agit des livres au programme (tableau 22). 14 élèves sont malvoyants, seulement 5 élèves sur 14 sont assis au bon endroit ce qui signifie que 9 élèves ne sont pas assis au bon endroit (tableau 23). En plus, 8 élèves sur 28 sont polyhandicapés (tableau 19). Seulement 12 élèves sur 28, soit environ 43% participent aux activités qui ont lieu à l'extérieur de l'école (tableau 23). 4 élèves sur 28 sont signalé qu'en général, ils ne participent pas aux récréations parce qu'ils sont lents dans la prise des notes

La création d'une classe accueillante n'est pas seulement la responsabilité de l'enseignant. Comme il est important que les enfants aient un sentiment d'appropriation de la classe, il est très important de les impliquer activement dans cette création. Quelques aménagements peuvent contribuer à la création d'un cadre convivial, propice à l'apprentissage (UNESCO, 2005). Ces aménagements apportent à l'élève déficient visuel un maximum de confort visuel à différents niveaux.

La généralisation de la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire pose le problème d'utilisation des documents graphiques. En effet, les situations dans lesquelles ils sont placés ont été conçues pour leurs camarades voyants. Les supports didactiques, leur contenu et leur forme, mais aussi les modalités de leur utilisation, s'inscrivent dans le cadre de programmes établis en fonction d'objectifs pédagogiques et didactiques, mais également en fonction des capacités moyennes des élèves au niveau considéré.

En conclusion, dans l'ensemble, la majorité de ces élèves ne maîtrisent pas l'utilisation de l'outil didactique, moins de la moitié des malvoyants est assise au bon endroit, et moins de la moitié également participent aux activités qui ont lieu à l'extérieur de l'école. En bref, le niveau d'insertion de ces élèves en milieu scolaire est faible.

A. Recommandations pour l'accueil

Selon le guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (2004), cet accueil intervient au moment de l'inscription de l'élève déficient visuel

dans l'institution. Elle doit se faire avant le début des cours, l'équipe pédagogique doit lui permettre de prendre connaissance de son établissement scolaire et des différents lieux importants où il devra se rendre (couloirs, préau, toilettes, restauration, cours de récréation, salle de classe) etc. Cette visite des lieux clés aide l'élève à prendre des repères dans le calme, loin de l'agitation et du bruit causés par un grand nombre de personnes.

A son arrivée, cette équipe doit consacrer à l'élève déficient visuel un temps et une aide méthodologique : repérages dans l'emploi du temps, dans le cahier de texte, dans les différents ouvrages, classeurs et cahiers, aide à l'organisation du travail en classe, en permanence et à la maison. Cette aide doit lui permettre de gagner en efficacité et peu à peu d'acquiescer un rythme de travail quasiment égal à celui des autres.

Il faut lui aménager un coin personnel dans sa classe où il pourra plus facilement s'organiser et où son matériel sera toujours disposé de la même manière. Ceci lui permet de se mettre en confiance.

Pour un élève déficient visuel nouvellement inscrit, parler de lui dès son arrivée à ses camarades. Lui permettre d'avoir un rôle au sein du groupe. Tenter d'équilibrer l'aide nécessaire et la surprotection néfaste, afin d'aider l'élève à devenir plus autonome.

B. Recommandations pour la gestion de la classe

• Etablir avec les élèves le règlement intérieur de la classe :

Dans les classes dites traditionnelles souvent le règlement intérieur est rédigé sans la participation des élèves. Il est le même pour toutes les classes au sein d'une école.

Dans une classe inclusive le règlement intérieur est rédigé en collaboration avec les élèves au début de l'année scolaire. En impliquant les enfants dans ce processus, on crée un sentiment d'appartenance et de responsabilité en eux, ce qui permettra de le respecter. Si les enfants participent activement à déterminer les règles et les conséquences, ils les respecteront et les accepteront plus que lorsqu'elles leur sont imposées.

Quelques consignes :

- Les règles de la classe devraient s'appliquer à tous les enfants, y compris les enfants ayant une déficience ;
- Essayer de formuler les règles d'une manière positive. Au lieu d'écrire ce qu'ils ne peuvent pas faire, écrire ce qu'ils peuvent ;

Par exemple: la règle "on ne parle pas pendant la leçon" raconte aux enfants ce qu'ils ne peuvent pas faire, mais ne leur dit pas ce qu'ils peuvent faire. Une manière plus positive de phraser cette règle est «nous écoutons quand quelqu'un parle».

- Rédiger les règles de la classe sur un grand papier qui peut être décoré par les enfants ;
- Faire « signer » par les enfants le règlement de la classe en écrivant leur nom en bas de la page, ce qui en fait un contrat officiel ;
- Afficher le règlement au vu de tous ;
- Laissez les enfants copier le règlement dans leurs cahiers. Si possible vous pouvez les laisser traduire en braille pour les élèves non-voyants ;
- Pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage graves, des problèmes de comportement, il pourrait être difficile à comprendre toutes ces règles à la fois. L'enseignant peut simplifier les règles sans en changer le contenu et les écrire sur un papier qu'ils peuvent garder avec eux ;
- Créer un « système de récompense » pour encourager les comportements positifs.

Il est important de rappeler aux élèves que même si la classe a son propre règlement, ils doivent aussi se conformer aux règles générales de l'école.

• Bien connaître les élèves et créer un climat convivial entre les élèves eux-mêmes :

Il est important pour l'enseignant de connaître ses élèves, mais aux enfants de se connaître mutuellement. Au début d'une nouvelle année scolaire, l'enseignant doit prendre le temps de mener des activités pour faire connaissance et pour développer la confiance en soi et aux autres.

Cela ne doit pas prendre beaucoup de temps, mais donnera une chance aux enfants de raconter quelque chose sur eux-mêmes. Ils peuvent dire ce qu'ils aiment ou ce qu'ils n'aiment pas, ce qu'ils savent bien faire ou pas, etc. Egalement cette activité donnera aux enfants ayant une déficience la chance d'exprimer leurs besoins.

Ainsi, ces activités permettent aux enfants de comprendre que les besoins sont différents selon les individus.

- **Responsabiliser les enfants dans la conduite des activités en classe**

L'enseignant peut attribuer certaines tâches aux enfants, afin qu'ils partagent les responsabilités. Chaque élève doit avoir un rôle à jouer et les tâches peuvent être effectuées par des pairs qui peuvent s'entraider.

Il est important que les capacités individuelles soient prises en compte et que les tâches puissent être adaptées si nécessaire.

Des exemples de tâches qui pourraient être données aux enfants :

- La distribution et la collecte des matériels / cahiers ;
- Remplir la liste de présence ;
- Aider les nouveaux élèves à trouver leur chemin autour de l'école ;
- Organiser des petites activités entre les cours ;
- Nettoyer le tableau ;
- Veiller au respect du règlement de la classe.

L'enseignant peut créer un « tableau corvée » pour servir de rappel visuel. Le tableau doit afficher les différents jours de la semaine avec les différentes tâches qui doivent être réalisées par les enfants. Les noms des enfants sont écrits sur des différentes cartes réutilisables qui peuvent être collées à côté de la tâche à indiquer le jour où il va faire cette tâche. Il est aussi possible d'utiliser à la fois du texte et des images (dessins) pour que ce tableau soit compréhensible à tous.

- **Exposer les réalisations des élèves et exposer les choses apprises**

Par exemple des dessins, des diagrammes, les règles de grammaire, l'alphabet, les tables de multiplication, etc.

- **Changer la disposition de la classe : en cercle, en carré, en U, etc.**

La disposition de la classe peut faciliter l'apprentissage et la participation active des élèves. Il est important de veiller à ce que les élèves ayant une déficience puissent accéder facilement à leur place et que leur place leur permette de bien voir, d'entendre, de se faire aider.

C. Recommandations pour les activités extérieures.

L'élève déficient visuel n'est pas à priori dispensé d'une activité. Les activités motrices pour les plus jeunes, l'éducation physique et sportive plus tard, lui sont particulièrement bénéfique pour son développement et la conquête de son autonomie. Il est nécessaire pourtant de bien s'informer des éventuelles contre-indications pour la pratique de certains jeux ou sports et des adaptations possibles.

Il est recommandé à l'équipe-école d'organiser les sorties de classe voire même les voyages scolaires. Les enseignants doivent exploiter à tous les niveaux ces sorties ; ce sont des activités pédagogiques incluses dans le projet d'école ou dans le projet d'établissement. Ils font donc partie des activités obligatoires. En plus de leur intérêt pédagogique, ce temps fort de la vie de classe offre aux enfants une grande occasion d'expériences et d'autonomie très enrichissante. Ces sorties et voyages sont d'excellents moyens de découverte du monde pour les déficients visuels, ils favorisent les échanges entre les élèves et permettent parfois une meilleure compréhension par eux des difficultés visuelles de leurs camarades. L'apprentissage par l'image se faisant difficilement, l'observation directe par les remarques et explications des voyants apporte à l'élève déficient visuel des connaissances plus riches. C'est lors de ces sorties que l'on pourra être avisé sur les variations de la qualité de la vision restante en fonction de la luminosité : certains élèves ne voient presque plus lorsque le soleil brille trop, d'autres lorsqu'ils sont dans la pénombre.

D. Recommandations pour les récréations

Le besoin de mouvement est aussi à favoriser au moment des récréations. Beaucoup d'enfants déficients visuels, parmi les plus jeunes, sont assez effrayés par la cour bruyante où surgissent des obstacles imprévus à tout moment. Ils ont d'ailleurs tendance à se regrouper lorsqu'ils sont plusieurs dans la même école. Il faut essayer de les inciter à sortir et progressivement à s'écarter des adultes pour explorer plus loin.

Au terme des discussions relatives à l'hypothèse HR1, il ressort que:

- L'accessibilité physique aux bâtiments et à l'information est insuffisante dans ces deux structures dans la mesure où ces élèves sont confrontés au quotidien aux obstacles des environnements inaccessibles.

- La situation de handicap de ces enfants est mal gérée. Ces élèves déficients visuels sont au quotidien, confrontés à de nombreux défis qu'ils n'arrivent pas à surmonter.

Leur situation de handicap constitue un frein à leur scolarisation.

- Quelques élèves se sentent incompris à l'école. La majorité des élèves a une faible estime de soi, éprouve une limite dans la participation aux cours du fait de leur handicap et comparativement aux camarades voyants et ne va pas à la récréation du fait de la lenteur dans la prise des notes.

- La majorité de ces élèves ne maîtrisent pas l'utilisation de l'outil didactique, moins de la moitié des malvoyants est assise au bon endroit, et moins de la moitié également participent aux activités qui ont lieu à l'extérieur de l'école. En bref, le niveau d'insertion de ces élèves en milieu scolaire est faible.

En conclusion, au regard de ces analyses, ces éléments sont en faveur de l'hypothèse 1. Il s'en suit que l'hypothèse 1 est vérifiée dans la présente étude.

5.2 DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR2

Nous rappelons notre hypothèse **HR2** : Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants de ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants déficients visuels.

5.2.1 La présence et l'utilisation des outils d'aide technologique

19 élèves (12 à PROMHANDICAM et 7 au CJARC) ne disposent pas de document didactique au programme. 10 enseignants sur 12 utilisent le braille (tableau 29) mais, 4 enseignants sur 12 ne maîtrisent pas (tableau 21).

Concernant l'utilisation d'outils d'aide technologique, 7 enseignants sur 12 l'utilisent (tableau 23).

Le constat est que ces outils d'aide technologique dans ces établissements se résument à l'utilisation de la tablette braille, du papier braille et du poinçon. Alors que la scolarisation d'un enfant déficient visuel requiert un accompagnement humain et matériel de qualité lorsqu'il est inclus dans un établissement ordinaire.

En conclusion, l'utilisation des outils d'aide technologique est très insuffisante.

La Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée a publié dans « Déficience visuelle et scolarisation à l'école régulière » P.4, les moyens auxiliaires et aides à la prise d'information visuelle présentés ci-dessous. Il s'agit d'une sélection des plus courants parmi ceux que l'élève ayant une déficience visuelle pourrait amener en classe.

- Aides optiques simples et matériel spécialisé : loupes, lunettes, jumelles, verres filtrants, filtres colorés augmentant la vision des contrastes ainsi que les lampes spéciales, claviers avec grosses touches, pupitres spéciaux.

- Ouvrages en grands caractères : plusieurs maisons d'édition spécialisées éditent des livres en grands caractères, permettant aux personnes malvoyantes une lecture facilitée. Il existe aussi des magazines, journaux et revues spécialement publiés en caractères agrandis.

- Aides technologiques : l'usage de la dactylographie (l'élève tape alors sans regarder le clavier) permet non seulement un gain de temps considérable dans l'écriture de texte, mais couplé à l'informatique, possède de nombreux autres avantages. Parmi ces aides technologiques, nous avons les logiciels d'agrandissement qui sont d'une grande aide (ils permettent par exemple à la personne malvoyante de vérifier si ses écrits sont corrects et présentables). La plupart des systèmes d'exploitation contiennent déjà une option d'agrandissement simple. Il existe aussi des logiciels plus développés qui permettent d'agrandir le contenu de l'écran sur l'ordinateur ou d'adapter les couleurs.

En effet, l'informatique adaptée aux personnes en situation de handicap visuel recouvre un vaste domaine en fonction du degré du handicap visuel, des besoins spécifiques, des aptitudes de chaque utilisateur dans la manipulation des aides techniques, des conditions dans lesquelles elles sont utilisées et, naturellement du budget à y consacrer. Les « technologies d'assistance » à disposition des personnes aveugles ou malvoyantes regroupent aussi bien des appareils entièrement dédiés à leur usage que des systèmes constitués de périphériques matériels (hardware) et/ou logiciels (software) destinés à être utilisés sur ou avec un ordinateur standard. Les personnes déficientes visuelles utilisent le même ordinateur que les personnes valides, quel que soit le système compatible. Des didacticiels adaptés existent pour faciliter l'apprentissage du clavier. En cas de réelles difficultés d'utilisation d'un clavier ordinaire, des solutions existent, permettent la cohabitation d'un lecteur d'écran avec sortie vocale et d'un logiciel de reconnaissance vocale.

En somme, voici quelques aides techniques possibles recommandées :

A. Aides technologiques pour écrire

L'élève malvoyant dispose de plusieurs possibilités pour écrire :

- L'écriture direct, sans aide technique ni dans la phase de formation des lettres, ni dans le contrôle de l'écrit et la correction si besoin ;

- L'écriture directe mais avec un dispositif de grossissement appelé télé-agrandisseur, ce système permet l'affichage grossi sur un écran de tout document (cahier, feuille) posé sur le plateau d'exposition. L'image est prise au moyen d'une caméra. L'utilisateur regarde l'écran de visualisation en vision grossie et déplace le document à lire avec les mains. L'élève écrit sur la feuille posée sur le plateau d'exposition et regarde ce qu'il écrit sur l'écran.

- Le traitement de texte sur ordinateur avec ou sans grossissement. La fonction zoom du logiciel ou un logiciel spécifique de grossissement peuvent remplir la fonction d'aide à la lisibilité de surface (par lisibilité de surface, il faut comprendre son aspect matériel par opposition à l'aspect compréhension). Dans tous les cas, il est important de faire en sorte que la ligne entière apparaisse sans qu'il soit nécessaire pour l'élève d'utiliser des mouvements horizontaux du contenu de l'écran au moyen des barres de défilement.

Deux points peuvent être notés. L'écriture manuelle est privilégiée à l'école primaire. Il est dès lors possible de travailler avec cet objectif, mais d'adapter en fonction des possibilités visuelles de l'élève ce qui est à mettre en place. La saisie informatique, si elle est faite classiquement sur un traitement de texte, peut prendre forme sur d'autres supports. Un autre point est à souligner, c'est la complémentarité de l'audio et du braille. Ces modalités ne s'opposent pas, elles se complètent ; Si l'audio permet un retour d'information plus rapide, le braille permet, lui, à l'opposé, une analyse fine et détaillée. Si l'élève écoute le contenu oral de l'enseignant, cet accès est rapide, instantané, mais son analyse en sera moins simple qu'avec un support écrit. Au final, l'un ou l'autre sont indispensables.

- Une plage braille (terminal d'ordinateur) possède le plus souvent des fonctions autonomes, par exemple les modèles BC640 (Alva), Esys (Eurobraille).

- Un bloc-notes braille (appareil autonome) a la capacité de servir aussi de terminal d'ordinateur, par exemple les modèles Brailnote Apex (Humanware), Pronto (baum),

- Un appareil qui a l'apparence d'un bloc-notes braille peut être en réalité un ordinateur standard qui peut être utilisé comme un bloc-notes braille ou comme un ordinateur adapté. C'est le cas du modèle Esysime (Eurobraille).

Avec ces solutions, la communication élève-enseignant se trouve facilitée. L'élève peut transmettre un fichier ou un document imprimé que tout enseignant peut lire. L'élève peut recevoir et compléter un fichier d'exercices.

B. Aides technologiques pour lire

Si le support papier n'est pas adapté à sa vue, l'élève malvoyant peut utiliser là encore un télé-agrandisseur. Il peut lire sur un écran avec un logiciel de zoom ou par l'intermédiaire d'une synthèse vocale, comme évoqué plus haut.

Pour l'élève non-voyant, les documents électroniques peuvent être lus à l'aide des solutions présentées pour l'écriture. De loin, la lecture du tableau peut être facilitée par un dispositif permettant de reproduire son contenu sur un écran disponible sur le bureau de l'élève. Une caméra donne une image de toute une partie du tableau sur l'écran de visualisation devant l'élève.

L'importance des nouvelles technologies dans l'aide à la scolarisation des déficients de la vue est considérable, notamment dans l'aspect des échanges entre l'élève et l'enseignant. Cette aide ne peut être efficace qu'à la condition que l'élève ait eu une formation à l'outil et que les conditions de son utilisation soient favorables.

En conclusion, ces outils d'aide technologique dans ces établissements se résument à l'utilisation de la tablette braille, du papier braille et du poinçon. La présence et l'utilisation des outils d'aide technologique est insuffisante dans ces institutions.

C. Conseils

Notons que, deux personnes ayant la même acuité visuelle n'ont par conséquent pas la même vision fonctionnelle : la capacité d'interpréter des informations reçues ou de mettre en place des stratégies de compensation sensorielles est propre à chaque personne.

L'enseignant accueillant dans sa classe un élève avec une déficience visuelle doit connaître les moyens auxiliaires et aides que celui-ci privilégie, et comprendre dans quelle situation il en a besoin. Si l'élève en question n'utilise pas ses moyens auxiliaires et aides, ou si l'un d'entre eux est cassé, il convient d'en informer rapidement l'enseignant spécialisé en déficience visuelle ou le service compétent.

5.2.2 La présence et l'utilisation du matériel pédagogique par l'élève déficient visuel

Selon le guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés (2008), la réussite de la scolarisation des élèves handicapés est parfois conditionnée par l'utilisation de matériels pédagogiques adaptés très onéreux dont l'achat ne peut être laissé à la charge des familles.

Ils répondent aux besoins particuliers essentiellement des élèves déficients sensoriels et moteurs dont la sévérité de la déficience impose le recours à un matériel sophistiqué et coûteux, ainsi que de tout autre enfant ou adolescent porteur d'une déficience pouvant être partiellement compensée par l'utilisation d'un matériel de ce type. Comme listing du matériel existant dans les deux structures, nous avons : en plus de la tablette braille, le poinçon, le papier braille, nous avons les cubes algébriques, l'efface point, les papiers thermophones, les plages tactiles, les planches à dessin, les règles en relief, le cubarythme, la machine Perkins braille, le petit matériel scolaire, les ouvrages adaptés etc. (**Annexes p 331 et 326**).

Dans les deux structures tous les enseignants n'utilisent pas l'outil principal d'écriture et de lecture des élèves déficients visuels (2 enseignants sur 12). Ceci constitue un handicap pour ces élèves d'autant plus que ces enseignants ne sont pas aidés par les enseignants spécialisés.

En mathématique, 2 enseignantes sur 12 utilisent les figures géométriques, et c'est pareil pour l'utilisation du Cubarithme (tableau 23).

Le tableau 24 nous informe que : dans les deux structures, 4 enseignants sur 12 veillent à l'utilisation du matériel adapté en mathématique. Aucun enseignant ne fait utiliser à l'élève DV des documents en relief en géographie (en fait, ces documents en relief n'existent même pas). Aucun enseignant ne permet à l'élève DV d'utiliser des objets techniques pour construire des réalisations en science (en fait, ces objets techniques n'existent pas).

En conclusion, en géographie et en science, il n'existe aucun document en relief et objet technique pour exploiter le déroulement de ces cours. En mathématique, malgré la présence de quelques figures géométriques, et du cubarithme, très peu d'enseignants les utilisent. Pourtant, ces instruments sont d'une grande importance tant dans l'enseignement que dans l'apprentissage des élèves déficients visuels

Au regard de ces analyses, la présence et l'utilisation du matériel pédagogique par l'élève déficient visuel est très médiocre.

Il serait judicieux de décrire quelques matériels didactiques pour déficients visuels avant de présenter les recommandations.

A. Description de quelques matériels didactiques pour déficients visuels

•Les machines Perkins braille

Ce sont des machines à écrire en braille qui permettent l'apprentissage initial du braille et la saisie des documents en braille sur papier épais.

•Le cubarithme et les cubes algébriques

C'est un matériel qui permet d'apprendre l'algèbre ou encore de poser des calculs et opérations mathématiques. Il s'agit d'un casier rectangulaire comportant 300 cases au total, disposées sur quinze lignes de vingt cases chacune. Dans chacune de ces cases, on peut disposer un petit cube en plastique dont cinq faces comportent des points saillants permettant notamment d'écrire 15 caractères du système braille sur 63 composés des quatre points du haut de la cellule braille. La sixième face comporte un trait lisse utilisé par les enseignants et les élèves de manière très différente et non normalisée. L'une des faces comporte un seul point permettant d'écrire, selon l'orientation, le a ou 1 dans le système de Louis braille, « positionné en haut à gauche », ou la virgule, « positionnée en bas à gauche ». Remarquons que la somme des nombres de points de deux faces opposées est quatre. Cette remarque, apparemment sans intérêt, permet aux élèves qui le savent, de trouver tactilement plus rapidement le chiffre qu'il cherche sur le cube.

Cet outil permet d'effectuer les opérations de base mais il peut aussi servir à faire des frises, des tableaux, à jouer (aux petites croix, à la bataille navale, au Reversi)...Il est aussi très utile pour placer des points dans un repère orthonormé, représenter des droites, construire des vecteurs de coordonnées $(x ; y)$, vérifier facilement l'orthogonalité ou la colinéarité de deux vecteurs.

•Une embosseuse braille

Permet de transformer directement un document informatique issu d'un logiciel de traitement en un texte en braille embossé sur papier éventuellement en recto-verso. Un retour vocal permet à ce matériel d'être manipulé par une personne atteinte de déficience visuelle.

•Le petit matériel scolaire

Il existe une multitude de petits matériels scolaires adaptés aux élèves déficients visuels : règles, compas, équerre, rapporteurs en écriture braille, calculatrices parlantes, planches à dessiner (photo n°4) ...

•Ouvrages et documents adaptés

Il est possible de fournir à l'élève certains ouvrages et documents tels que : les dictionnaires, des manuels, des cartes de géographie, des frises, des tableaux dans des formats d'édition adaptés aux élèves déficients visuels (agrandis ou en braille)

•Un four relief

Permet de reproduire sur un papier réactif à la chaleur des dessins, des schémas ou encore des graphiques de haute qualité.

L'UNESCO (1994) définit le BEP (besoin éducatif particulier) dans le cadre de l'éducation inclusive comme intervention et une assistance pédagogiques destinées les personnes présentant des besoins particuliers. L'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive a permis de repérer quelques « bonnes pratiques ».

B. Quelques recommandations l'utilisation du matériel pédagogique par l'élève déficient visuel

- Pour les tâches de lecture et d'écriture

Si les élèves déficients visuels doivent utiliser la tablette et le poinçon pour écrire le braille pendant de longues périodes, ils trouveront cela fatigant, stressant et physiquement douloureux. Les élèves malvoyants peuvent avoir du mal à lire leur propre écriture. Il peut être nécessaire d'adapter les tâches d'écriture pour ces élèves. Par exemple, un autre élève pourrait écrire à leur place; ou l'élève malvoyant pourrait utiliser le magnétophone ou un téléphone pour enregistrer son travail plutôt que de l'écrire ; ou un enfant pourrait faire une présentation orale au reste de la classe. Mais, cela ne signifie pas que les élèves déficients visuels doivent être dispensés des tâches d'écriture.

Ceci est également valable pour les lectures des grandes quantités de texte en peu de temps ; les enseignants doivent adapter les tâches de lecture pour ces enfants. Par exemple, quelqu'un d'autre peut lire le texte à l'enfant ou le texte peut être raccourci ou enregistré pour qu'il puisse l'écouter. Encore une fois, cela ne signifie pas que les enfants déficients visuels

doivent être dispensés des tâches de lecture ! Ils doivent avoir la possibilité de développer leurs compétences en lecture, tout comme les autres enfants.

5.2.3 Adaptation des épreuves aux possibilités et limitations des élèves déficients visuels

Bien que les répercussions d'une déficience visuelle rendent plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument heureusement pas aux conséquences du handicap dont il est porteur. Aussi peut-on mettre en place différentes stratégies propres à l'aider à mieux faire face aux difficultés qu'il rencontre. Grâce à des pratiques pédagogiques appropriées, l'enseignant peut fortement contribuer à soutenir l'élève malvoyant ou aveugle. Une bonne compréhension par l'enseignant des difficultés inhérentes au handicap et la mise en place des mesures pédagogiques et d'aides adaptées permettent de diminuer significativement les impacts négatifs de la déficience et permet une meilleure actualisation des compétences de l'élève.

Le tableau 25 nous renseigne que dans 7 classes sur 12 (3 classes à PROMHANDICAM et 4 classes au CJARC), les épreuves sont adaptées aux limitations et aux possibilités des élèves déficients visuels. Or en examinant ces données, on se rend compte qu'à PROMHANDICAM où il y a le maximum de classes et le plus d'élèves déficients visuels, ce type d'épreuves ne sont vérifiées que dans 3 seulement. Ce qui signifie que la majorité de ce type d'élèves fait face aux épreuves non adaptées à leurs limitations et possibilités visuelles.

En plus, plus haut, par rapport à la situation du handicap, le troisième élève déclare qu'il a peur de redoubler pour la deuxième fois.

« Elève 3 : Je joue avec mes camarades mais le ne peux pas répondre aux questions comme eux. Je n'y arrive pas. Peut-être que je vais encore redoubler comme j'avais redoublé au CP ».

Cette peur peut être liée aux épreuves non adaptées aux limitations et possibilités visuelles de ces élèves.

En conclusion, dans l'ensemble, au regard du nombre d'élèves déficients visuels, les épreuves ne sont pas adaptées aux limitations et possibilités visuelles des élèves déficients visuels.

Comme recommandations nous proposons :

A. L'adaptation de la forme du travail / de l'examen

- Privilégier la forme orale plutôt qu'écrite, la mise à disposition d'informations auditives plutôt que visuelles (par exemple le travail sous forme d'exposé oral au lieu d'exercices écrits, les consignes peuvent être lues préalablement par l'enseignant ou l'assistant, les textes peuvent être enregistrés, les images décrites, etc.)

- Mise à disposition de supports adaptés (textes agrandis, illustrations contrastées, images en relief ou informations transcrites en braille, etc.)

- Privilégier les moyens d'écriture adaptés (réponses dactylographiées sur ordinateur équipé d'un clavier braille ou choix d'un autre moyen d'écriture plutôt que de manière manuscrite)

- Adaptation de la structure des travaux et évaluations (par ex. les énoncés comportant des consignes multiples ou complexes peuvent être décomposés, division du travail en plusieurs séquences, etc.)

- Adaptation des tâches en fonction des limitations et possibilités de l'élève (donner des exercices de compréhension de texte plutôt que d'interprétation d'illustrations, demander de décrire un processus à l'aide d'un texte plutôt que par un diagramme, etc.)

- Réduction du volume des exercices durant le même temps (privilégier la qualité à la quantité par ex. compter un tiers de quantité de travail en moins, pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés)

- Guidance plus marquée durant le travail / l'examen

- Pendant l'examen ou le travail noté, l'enseignant ou l'examineur vérifiera, dans la mesure du possible, que pour des raisons inhérentes à son handicap, l'élève n'a pas omis de répondre à une question. De même, si l'écriture de l'élève entraîne une ambiguïté pour les correcteurs, l'enseignant pourra prendre en considération des précisions données oralement par l'élève.

B. L'adaptation des critères d'évaluation

- Appréciation séparée des domaines à évaluer. Par exemple lors d'une épreuve de calcul, noter séparément la précision des graphiques, l'arithmétique, la compréhension de certains concepts géométriques, etc.

- Appréciation adaptée des domaines à évaluer. Par exemple, lors d'un examen oral de géométrie, l'élève peut décrire une construction au lieu de la dessiner, donner

des indications à un assistant qui fait le dessin à sa place, donner une explication par écrit plutôt que par un dessin ou un graphique, etc.

- Plus grande tolérance liée à la qualité d'écriture et du dessin (artistique, graphique, géométrique, etc.), à la précision, aux mesures, à la tenue des cahiers ainsi qu'aux erreurs de frappe, ou d'inattention consécutives au handicap de l'élève.

- Modulation de l'évaluation des habiletés (par exemple, ne pas tenir compte de la tenue du cahier ou de l'habileté à la lecture dans l'évaluation en histoire ou adapter les exigences quant à la précision du tracé en géométrie).

C. Quelques conseils

Comme conseils, il est demandé de prévoir et organiser la transcription ou l'adaptation de documents pour l'élève : la planification doit être rigoureuse pour que les documents spécifiques puissent être prêts à temps. La transcription en braille, la numérisation ou l'agrandissement des manuels et ouvrages scolaires, des supports de cours, des œuvres littéraires et des schémas en relief utilisés en classe demandent l'intervention de l'enseignant spécialisé. Il est par conséquent nécessaire que l'enseignant remette la liste des livres scolaires et des supports de cours suffisamment à l'avance aux personnes et services compétents, afin de leur donner le temps de les transcrire. Les ouvrages en braille et les dessins en relief déjà existants sont rares et les adaptations des supports de cours peuvent prendre du temps. C'est pourquoi, il est important de bien évaluer la pertinence d'une demande de transcription ou d'une adaptation.

Au terme des discussions relatives à l'hypothèse HR2, il ressort que:

- L'utilisation des outils d'aide technologique est très insuffisante.

- La présence et l'utilisation du matériel pédagogique par l'élève déficient visuel est très médiocre.

- Les épreuves ne sont pas adaptées aux limitations et possibilités visuelles des élèves déficients visuels.

En conclusion, au regard de ces analyses, ces éléments sont en faveur de l'hypothèse 2. Il s'en suit que l'hypothèse 2 est vérifiée dans la présente étude.

5.3 DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR3

Nous rappelons notre **HR3** : En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasage avec le profil de l'apprenant déficient visuel.

5.3.1 Prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle

Le tableau 26 nous renseigne qu'aucun enseignant n'agrandit les lignes, aucun enseignant n'agrandit les traits, 2 enseignants sur 12 agrandissent les lettres, 2 enseignants sur 12 font oraliser tout ce qu'ils écrivent, tous les enseignants oralisent tout ce qui est écrit, tous les enseignants sollicitent le déficient visuel lors des activités collectives, tous les enseignants interrogent le déficient visuel pour qu'il ne s'isole pas.

Les élèves malvoyants rencontrent des difficultés spécifiques selon le type et la sévérité de la déficience visuelle.

L'élève perçoit mal son environnement. Ces difficultés peuvent aller jusqu'à une impossibilité de distinguer quoi que ce soit de loin, même si des perceptions lumineuses permettent une certaine autonomie à l'intérieur de la salle de classe. L'élève :

- ne voit ni le tableau, ni les affichages muraux, surtout s'ils sont situés très haut ;
- ne peut percevoir un document écrit ou illustré, présenté à l'ensemble des élèves ;
- ne peut pas bénéficier de tout le travail d'imprégnation que ces documents induisent ;
- a de la peine à suivre une activité présentée trop loin de lui (par exemple en éducation physique) ;
- présente une tendance à s'isoler, à se désinvestir de l'activité poursuivie en commun ;
- peut passer pour étourdi et distrait.

L'élève malvoyant lisant et écrivant « en noir » compense partiellement sa faible vision en s'approchant le plus possible de son document et par conséquent :

- A un champ visuel restreint ;
- N'a aucune vision globale ;
- A une connaissance d'un document par approches successives ;
- A une possibilité d'anticipation très limitée.

Dans leurs pratiques de classe, aucun n'enseignant n'agrandit les traits, ni les lignes. Ce qui va en défaveur de ces élèves déficients visuels.

Seulement 2 enseignants sur 12 agrandissent les lettres, et font oraliser tout ce qu'ils écrivent. Ce qui va encore en défaveur de ce type d'élèves.

En fait la seule façon pour ces enseignants de venir en aide à ces élèves est d'oraliser tout ce qui est écrit et de les solliciter lors des activités collectives.

En conclusion, la prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle par ces enseignants est médiocre.

Comme recommandations nous proposons :

A. Les agrandissements

Agrandir les caractères d'imprimerie et/ou les espaces entre les caractères et les lignes. Très souvent, un élève malvoyant doit pouvoir disposer de photocopies agrandies, mais dans des proportions raisonnables (120-130%). Il faut en effet éviter les formats trop grands (par ex. documents en A3), car cela peut augmenter les difficultés d'exploration visuelle et diminuer la quantité d'information perçue par le regard.

B. Utiliser efficacement le tableau

Les enfants aveugles ne pourront pas voir ce que vous avez écrit au tableau et les enfants malvoyants auront des difficultés à lire ce que vous avez écrit. Il est donc très important que vous disiez à votre classe ce que vous avez écrit au tableau et une deuxième fois après avoir écrit.

Afin de vous assurer que les enfants malvoyants puissent lire ce que vous avez écrit au tableau, vous devez suivre les étapes suivantes :

- Assurez-vous que le tableau est propre ;
- Assurez-vous qu'il n'y a pas d'ombres ou de reflets sur le tableau ;
- Présentez les informations clairement et simplement ;
- Ecrivez soigneusement et clairement, et en gros ;
- De préférence, utilisez de la craie blanche ou jaune sur une surface noire ;
- Assurez-vous que les lignes de texte au tableau ne sont pas trop longues.

Evitez de fractionner des mots lorsque vous passez à la ligne suivante.

Si vous suivez ces conseils, tous les enfants de votre classe bénéficieront, pas seulement les enfants déficients visuels.

C. Aider aux apprentissages et à la mémorisation

Il faut veiller à l'exactitude et à la clarté des prises de notes (leçons, devoirs). Quand l'élève travaille en braille, on peut par exemple demander soit à l'élève déficient visuel, soit

aux autres, de relire pour que chacun puisse vérifier l'exactitude des prises de notes. Il est recommandé d'utiliser l'enregistrement des leçons afin d'éviter des lectures multiples. Il est difficile par ailleurs à un élève malvoyant de mémoriser un texte écrit par ses soins, toute son énergie étant mobilisée pour le déchiffrement de son écriture, la solution est de lui donner le texte imprimé. Il a été souvent constaté que ce qui est mis en œuvre pour permettre à un élève déficient visuel d'apprendre plus facilement (clarté et netteté des documents par exemple) est bénéfique à l'ensemble des élèves.

D. Quelques conseils

Il est inutile d'agrandir un document flou car il demeurera, malgré l'agrandissement, il sera difficilement utilisable. Il faut attacher une importance particulière à la lisibilité de ces documents : lisibilité des caractères : éviter en traitement de texte les caractères trop compliqués ; contrastes figure-fond accentués (les photocopies sont à proscrire) ; lignes suffisamment espacées pour faciliter le repérage ; marques significatives (points, virgules) renforcées pour les plus jeunes ; écriture manuscrite particulièrement soignée si elle ne peut être évitée: Par exemple, **d** peut être perçu comme **cl** et non comme **d** par un jeune élève qui, faute d'un champ visuel normal, ne voit pas la suite du mot qui pourrait lui donner la solution.

5.3.2 Prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle

Le tableau 28 nous renseigne que seuls 4 enseignants sur 12 aident l'élève déficient visuel en privilégiant une exploration individuelle et accompagnent ces explorations tactiles par les explications verbales.

Malgré le fait que les élèves apprennent en collaboration (12 classes sur 12) et que les enseignants incitent l'élève déficient visuel à une participation même si elle est limitée (11 enseignants sur 12), les évaluations ne contribuent pas du tout à la réussite de tous les élèves (0 classe sur 12).

En conclusion, la prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle par ces enseignants est insuffisante.

La réussite des élèves dépend de la bonne connaissance qu'ont les professionnels de l'enseignement des points forts et des besoins de leurs élèves, de la catégorie d'apprenants à laquelle ceux-ci appartiennent, de leur degré de préparation d'apprentissage d'une matière donnée et à un moment donné et du type de tâches d'apprentissage susceptibles de les intéresser et de stimuler leur réflexion.

Certes des difficultés sont présentes et parfois difficilement contournables. Cependant, le jeune déficient visuel doit être, comme les autres élèves, considéré comme un sujet pris dans sa globalité, ayant une histoire, une personnalité, un contexte familial, des expériences, des ressources personnelles, dont il faudra tenir compte. Chacun va donc utiliser les capacités présentes et les compétences déjà acquises, selon des modalités différentes mais qui lui permettront de développer des attitudes positives et d'avoir au sein de la classe un rôle interactif.

Comme recommandations nous proposons :

A. D'élaborer un profil de classe

Le profil de classe est à la fois un outil de collecte de renseignements, un outil de référence et un outil de suivi. Il permet au personnel enseignant de planifier un enseignement et une évaluation efficaces pour tous les élèves de la classe, de suivre leurs progrès et d'intervenir à temps au besoin. Le profil de classe fournit un instantané des points forts, des besoins, des intérêts et de degré de préparation à l'apprentissage de ses élèves. Cette ressource de planification contient une grande quantité d'informations essentielles visibles d'un seul coup d'œil et constitue un inventaire des données accumulées. C'est un document évolutif, c'est-à-dire à la fois un outil de référence pour planifier l'évaluation et l'enseignement au début d'une année, d'un semestre ou d'un trimestre et un outil de suivi permettant de surveiller les progrès, de consigner les changements, d'ajuster les stratégies pédagogiques, de planifier les prochaines étapes ou interventions pédagogiques et de partager les informations avec les professionnels de l'enseignement et les parents.

Le profil de classe est à préparer au début de l'année scolaire, du semestre ou du trimestre, au moment où l'enseignante ou l'enseignant entreprend le processus d'évaluation au service de l'apprentissage. Il permet de consigner et de résumer les données collectées au moyen de l'évaluation diagnostique avant l'enseignement et de l'évaluation formative pendant l'enseignement. Il peut être mis à jour au fil de l'année scolaire, du semestre ou du trimestre, et aide l'enseignante ou l'enseignant à repérer des tendances et à regrouper les élèves en fonction d'un ou de plusieurs des éléments suivants :

- Leurs préférences et les styles d'apprentissage (souvent appelés profil d'apprentissage) ;
- L'étape atteinte dans l'apprentissage ou le degré de préparation à l'apprentissage, par rapport aux attentes pour une matière ou un domaine dans une

discipline, une année d'études ou un cours déterminé, ainsi que les points forts de l'apprentissage et les domaines à améliorer ;

- Leurs intérêts et leurs talents ;
- Leurs caractéristiques socio-affectives ;
- Les défis rencontrés pour répondre à leurs besoins d'apprentissage et le soutien nécessaire.

En bref, le profil fournit un résumé qui permet de vérifier d'un seul coup d'œil les points forts et les besoins de tous les élèves d'une classe. Il sert aussi de référence rapide pour la planification quotidienne.

B. Capacités utilisables

Elles sont à même de donner à l'élève une efficacité comparable à celle de ses camarades.

• Attention auditive

Elle lui permet :

- D'être actif au même titre que ses camarades ;
- De se situer dans l'espace intermédiaire et lointain ;
- De capter des informations non perçues visuellement et ainsi de corriger un exercice, copier une consigne, etc.

• Mémoire auditive

Elle lui facilite :

- L'apprentissage de textes, poésies, résumés ;
- L'acquisition et l'application des règles de grammaire et d'orthographe par exemple ;
- La référence aux informations entendues.

L'attention et la mémoire auditive, qui ne sont pas innées, permettent à l'élève parfois de compenser une écriture souvent lente et laborieuse. Certains jeunes déficients visuels les ont tellement cultivées que l'enseignant trouvera là des occasions de les valoriser dans leurs compétences.

•L'aptitude à communiquer oralement

La communication orale ne pose pas de problème particulier aux jeunes déficients visuels, sauf s'ils sont timides ou si, à l'inverse, ils ont du mal à réguler leurs interventions en groupe (la prise de parole à bon escient est plus difficile à mesurer sans contrôle visuel).

Une fois éduquée, cette aptitude permet à l'élève d'émettre des hypothèses; de faire des choix et de les justifier ; de présenter un avis personnel et d'argumenter. Elle peut lui permettre : de transmettre ses connaissances oralement; de suppléer un écrit défectueux. Par exemple : la démarche de résolution de problème bien comprise et explicitée oralement compensant des difficultés à organiser un travail similaire par écrit.

C. Encourager l'apprentissage multi sensoriel

L'apprentissage multi sensoriel est très important pour les enfants ayant une déficience visuelle et bénéficiera également aux autres enfants de la classe. Tout d'abord, l'enseignant doit reconnaître que les enfants malvoyants ont un degré de vision utile et doivent être encouragés à en faire usage. Premièrement, ils doivent encourager à regarder des images dans les livres, à lire et à observer le monde qui les entoure. Deuxièmement, il est important de fournir à tous les enfants déficients visuels (enfants aveugles ou malvoyants) la possibilité d'apprendre par le biais de l'ouïe, du toucher, du goût et de l'odorat. Par exemple, si vous enseignez une leçon sur différents fruits, vous pouvez apporter des fruits en classe afin que tous les élèves, pas seulement les enfants déficients visuels, puissent toucher, goûter et sentir les fruits.

5.3.3 Prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle

Le tableau 27 nous informe que, tous les enseignants (12 enseignants sur 12) équilibrent l'aide nécessaire en évitant la surprotection pour rendre l'élève déficient visuel plus autonome, acceptent une certaine lenteur de l'élève déficient visuel, sont exigeants sur la participation des élèves déficients visuels aux activités de classe. Quelques enseignants acceptent l'utilisation des techniques de travail particulières de l'élève déficient visuel, sont exigeants sur le respect des consignes de rangement, sont exigeants sur le respect des consignes d'ordre, s'assurent que la tâche proposée est réalisable compte tenu de la déficience visuelle de l'élève déficient visuel. La quasi-totalité des enseignants (11 enseignants sur 12) ne sont pas exigeants sur le respect des consignes de discipline.

Bien que ces enseignants évitent la surprotection de ces élèves, sont exigeants sur leur participation aux activités de classe et acceptent une certaine lenteur de leur part, il en demeure qu'ils enseignent dans des classes indisciplinées, mal ordonnées, peu rangées etc.

En conclusion, la prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle est insuffisante.

Généralement, dans ces classes du primaire, l'indiscipline conduit au bruit, or ces élèves déficients visuels devraient travailler dans des espaces calmes pour maximiser leur profil auditif. Selon Hatwell (2003), l'audition apporte aux enfants non-voyants des informations spatiales très utiles et principalement dans les domaines de la locomotion et de l'orientation spatiale. En l'absence de vision, l'audition devient le sens principal d'évaluation des distances. En effet, elle permet de localiser, identifier, discriminer et poursuivre auditivement les sons de l'environnement.

D'après UNESCO (2009), l'exclusion peut commencer dès le plus jeune âge. Il est par conséquent impératif de voir l'éducation comme un processus holistique qui s'étend tout au long de la vie, et de prendre notamment en compte l'importance de programmes de protection et d'éducation de la petite enfance pour améliorer le bien-être des enfants, les préparer à l'école primaire et leur donner de meilleures chances d'y réussir.

En conclusion, au regard des analyses qui précèdent, la prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle est faible.

En effet, sur le plan comportement en général, les problèmes spécifiques des jeunes très malvoyants ou aveugles se situent dans la construction de l'espace et finissent par s'estomper. Il faut pourtant alerter le lecteur qui pourra être frappé, en rencontrant de jeunes enfants aveugles ou gravement déficients visuels, par des stéréotypies gestuelles, appelés "blindismes". Ce comportement psychomoteur est caractérisé par des balancements, parfois aussi par des hochements ou rotations de tête, il diminue avec l'âge et une éducation appropriée. Notons aussi que la situation des élèves malvoyants n'est pas facile: ils sont à la charnière des deux populations (les aveugles et les voyants) et ont parfois du mal à trouver leur place. Beaucoup d'entre eux ont des difficultés à verbaliser leurs difficultés, qui sont bien réelles ; ils se heurtent aussi à l'impossibilité de réaliser certaines actions, d'où parfois des réactions de dépression, d'agressivité, en particulier à l'adolescence où ils prennent conscience des limitations et s'interrogent sur leur devenir (professionnel, familial...).

Comme recommandations nous proposons :

A. Comportement de l'élève face aux apprentissages

Les élèves malvoyants et aveugles doivent sans cesse se concentrer pour appréhender leur environnement : cela représente un effort qui peut entraîner :

- une fatigue générale et une fatigue de concentration ;
- une certaine lenteur, l'élève malvoyant pouvant percevoir les choses de façon fragmentée donc ayant besoin de temps pour recomposer, l'élève non-voyant percevant le monde par le toucher et par l'audition qui eux aussi nécessitent une synthèse mentale ultérieure.

Mais aussi :

- des manifestations de découragement ;
- une tendance à s'isoler ;
- des attitudes corporelles parasites, l'impossibilité de stabiliser le regard sur ce qui est perçu d'une façon imprécise pouvant entraîner agitation et instabilité motrice.

B. Attitude de l'enseignant

Être attentif :

- veiller à l'accueil de l'élève, en particulier les premiers jours ;
- tenter d'équilibrer aide nécessaire et surprotection néfaste, afin d'aider l'élève à devenir plus autonome ;
- lui permettre d'avoir un rôle au sein du groupe ;
- éviter les questions peu pertinentes du type : « est-ce que tu vois bien ? », auxquelles un élève malvoyant répondra inmanquablement « oui », puisqu'il n'a aucune référence à une vision normale. Par exemples, il aura des difficultés, lors d'activités de recherches autour d'un thème, à trouver dans la bibliothèque des documents intéressants, mais s'il a appris à se servir d'Internet, il pourra apporter sa contribution en trouvant d'autres et en les apportant et, en tout état de cause, il aura sa place au sein du groupe en donnant son avis sur la pertinence du contenu des documents et sur la place qu'ils occuperont dans le texte final. Il pourra être le secrétaire du groupe en utilisant son ordinateur.

Il aura développé des compétences de mémorisation et d'intériorisation et pourra aider ses camarades lors de résolutions de problèmes et de calcul mental, par exemple :

- lui manifester de l'intérêt par un signe particulier (non visuel) par exemple un geste ;

- oraliser au maximum, en particulier les consignes de travail ;

- employer un vocabulaire spatial précis afin de faciliter ses repérages.

Être vigilant :

- savoir que l'apparition d'un mouvement stéréotypé peut être un signe d'angoisse ou d'isolement ;

- veiller à l'utilisation optimale du matériel spécialisé ;

- ne pas oublier les contre-indications en EPS dans certains cas : risques de chocs sur la tête (ballon), exercices avec tête en bas (roulades, plongeurs). La présence, dans certaines disciplines et surtout en début d'année, d'un enseignant de soutien peut être nécessaire ;

- s'assurer que la tâche proposée est réalisable, compte tenu de sa déficience ;

- avoir toujours à l'esprit l'objectif précis de la séquence afin de pouvoir déterminer la quantité de travail écrit juste nécessaire à l'acquisition de la compétence visée.

Être exigeant sur :

- l'apprentissage des contenus ;

- la participation aux activités de la classe ;

- le respect des consignes d'ordre, de rangement et de discipline ;

- le soin minimum apporté au travail scolaire.

Savoir accepter :

- une certaine lenteur

- une qualité d'écriture manuscrite médiocre pour les malvoyants ; parfois un léger décalage dans la remise des devoirs pour les aveugles par suite de délais de transcription ;

- des déplacements dans la classe ;

- une quantité d'écriture réduite ;

- l'utilisation de techniques de travail particulières ;

- la présence dans la classe d'un auxiliaire d'intégration ou d'un enseignant spécialisé, dont les conditions d'intervention sont toujours négociées au préalable avec vous, souvent avec l'élève ;

- l'intervention de personnels rééducatifs, parfois sur le temps scolaire.

Ces personnels, bien entendu, respectent les horaires prévus afin de ne pas perturber le déroulement de la classe ;

- les observations de ces personnels qui pourront vous être utiles dans votre pratique.

Malgré ces recommandations qui sont en rapport direct avec la déficience visuelle, l'enseignant d'accueil doit considérer ces élèves comme des éléments de la classe au même titre que ses pairs et soumis aux mêmes règles : tâches collectives, responsabilités, encouragements, compliments... punitions.

De même, il est important que l'enseignant, s'il doit y être attentif, ne soit pas en permanence préoccupé par les besoins de l'élève déficient visuel. Une fois les adaptations mises en place, le cours doit se dérouler normalement.

5.3.4 Transcription des épreuves en braille.

Selon le tableau 25, nous sommes renseignés que seul 9 enseignants sur 12 transcrivent les épreuves en braille, ce qui signifie que 3 enseignants ne le font pas. Par ailleurs, 1 seul enseignant a déjà bénéficié d'une formation spéciale pour l'encadrement des déficients visuels (tableau 31).

Ces enseignants n'ont pas assez de compétences pour prendre en compte les besoins individuels de ces élèves, ce manque de compétences pourrait empêcher ces personnes handicapées de profiter de tous leurs droits et constituer une barrière à leur inclusion.

En conclusion, la transcription des épreuves en braille est insuffisante.

Selon Caron (2003), l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect de la diversité et des différences, et dans leur prise en compte lors du choix des actions à poser pour assurer la réussite des élèves. On pourra donc combiner les différents moyens d'évaluation permettant de saisir les multiples facettes de l'apprentissage de chacun : observation, entrevue, analyse des productions, discussions en petits groupe, rédaction de synthèse, etc.

Toutefois, le choix et la planification des tâches d'évaluation pourront se faire à partir des indices ci-dessous. Les tâches d'évaluation devraient :

- se rapprocher de la vie courante ;
- intégrer quelques disciplines ou plusieurs ;
- être axées sur des obstacles cognitifs et proposent des défis stimulants;
- tenir compte des intérêts des élèves et de leurs connaissances antérieures ;
- ne pas comporter de contrainte de temps fixée arbitrairement ;
- donner lieu à des productions originales susceptibles d'être présentées à un public ; qu'il soit restreint ou vaste ;
- exiger de la part des élèves la mobilisation de diverses ressources, l'appropriation d'une démarche personnelle, une régulation, un engagement cognitif, et parfois même une forme d'interaction avec les pairs et avec l'enseignant.

Comme recommandations nous proposons :

Selon Lewi-Dumont (2016), la scolarisation d'un élève déficient visuel requiert une unité pour l'adaptation de documents en noir et en relief et la transcription en braille ; Cette unité de production est extrêmement importante pour la réussite des élèves. Même si les transpositeurs ne travaillent pas directement auprès des élèves, ils sont en lien avec les enseignants pour connaître leurs besoins (transcription d'un livre entier, d'un chapitre, délai). Malgré les progrès dus à l'informatique qui permettent une certaine rapidité pour des documents uniquement textuels (il faut tout de même se livrer à des vérifications rigoureuses), les problèmes d'adaptation des documents iconographiques, des tableaux, des illustrations de textes narratifs sont difficiles et ces adaptations ne sont jamais mécaniques.

5.3.5 Accord du temps supplémentaire aux élèves déficients visuels lors des évaluations.

L'évaluation est une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir Caron (2003 : 321).

Le tableau 25 nous renseigne qu'aucun enseignant n'accorde le 1/3 de temps supplémentaire prévu par la réglementation lors des évaluations. En plus, toutes les épreuves ne sont pas adaptées aux limitations et aux possibilités des élèves déficients visuels. Or, Une évaluation efficace doit porter l'emphase sur une bonne connaissance des élèves comme point de départ (tenir compte des points forts, des besoins, des intérêts des élèves, etc.).

En conclusion, au regard de ce qui précède, il n'y a pas d'accord du temps supplémentaire aux élèves déficients visuels lors des évaluations.

Les capacités et besoins entraînent une autre caractéristique des personnes malvoyantes et aveugles qui a des conséquences sur leur scolarité : ils font preuve d'une certaine lenteur ou, pour le dire autrement, ils ont besoin de temps. Le toucher est un processus plus lent que la vision, la redondance sensorielle leur est souvent nécessaire, des descriptions verbales complètent les informations sensorielles. « Le temps, voilà ce qui manque le plus aux jeunes aveugles! », constate Pierre Henri (1948 :30). Ce constat est toujours valable aujourd'hui, d'autant que, outre les apprentissages scolaires qu'ils doivent réaliser au même titre que leurs camarades mais déjà plus lentement en général, ils doivent acquérir de nombreuses compétences spécifiques et techniques (locomotion, informatique, etc.). Il est donc nécessaire d'être informé, car ces jeunes, notamment en inclusion, ont souvent un emploi de temps « surchargé », ce qui peut amener de la fatigue. Les équipes doivent être conscientes d'un risque de surmenage afin de doser les temps de rééducation, d'alléger certaines tâches, de prévoir des relais pour les prises de notes.

Comme recommandations nous proposons :

A. La distinction entre l'évaluation sociale et l'évaluation pédagogique

Selon Olivier Reboul (1980), l'on doit distinguer l'évaluation sociale de l'évaluation pédagogique. En effet, quoiqu'elle y ait toujours tenu une place centrale et qu'elle soit l'objet essentiel des préoccupations des élèves, la question de l'évaluation n'a jamais été, à l'école, véritablement étudiée pour elle-même. Ou plus exactement, elle n'a été considérée que sous l'angle de son utilité sociale, comme une chose tout à fait étrangère à l'apprentissage lui-même : on apprend d'abord et on évalue après. L'enseignant, dans ces conditions, possède en quelque sorte une double casquette : d'un côté, il s'efforce de faire réussir ses élèves et tous ses efforts concourent à ce projet ; d'un autre côté, il organise des épreuves où il sème des embûches dans le souci de faire échouer une partie d'entre eux et de sélectionner les meilleurs. C'est pourquoi il est toujours partagé, devant un échec, entre la culpabilité pédagogique, qui devrait l'amener à se remettre en question, et la fierté sociale d'avoir rempli une tâche pour laquelle il était mandaté et qu'il doit poursuivre Meirieu (2016 :128). Les deux évaluations sont légitimes, mais elles ne remplissent pas la même fonction. L'évaluation sociale vise à pourvoir à des fonctions dont personne ne pourra prétendre qu'il faut y placer les moins compétents : chacun a tout intérêt à ce que les critères de sélection soient

suffisamment déterminants. En revanche, il existe une fonction pédagogique de l'évaluation, qui constitue un préalable essentiel à la différenciation : c'est elle qui permet de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression. Sans elle, l'acte pédagogique ne peut réussir qu'au hasard d'une conjoncture favorable, parce qu'une correspondance miraculeuse se sera établie entre le niveau, les possibilités, les besoins de l'élève et la proposition de l'enseignant.

Dans cette optique, l'enseignant avant d'engager un apprentissage, devrait établir un premier diagnostic en inventoriant, pour chaque élève, ses ressources et ses besoins dans deux domaines bien déterminés : ses capacités (méthodes de travail, familiarité avec tel outil, maîtrise de telle situation) et ses compétences acquises dans la matière qu'il est chargé d'enseigner. Ainsi, il requiert à la fois des évaluations précises, des questionnaires personnalisés et des entretiens individuels. Cela impose donc de « perdre » un temps toujours précieux quand on est à la fois soucieux de remettre à niveau bon nombre d'élèves et de terminer le programme.

B. Les mesures de compensation des désavantages

Les personnes présentant un handicap ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, pour autant que le principe de proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré. Selon Lewi-Dumont (2016), pour ce qui est de l'organisation matérielle des examens en éducation inclusive, les personnes présentant un handicap ont légalement droit à une mesure de compensation des désavantages. De manière générale, la compensation des désavantages peut être définie comme la neutralisation des limitations occasionnées par un handicap. Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et les examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation /formation. Les mesures de compensation des désavantages peuvent consister en l'attribution des moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, l'adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, l'aménagement temporel et l'adaptation de l'espace etc. (octroi de temps supplémentaire lors des travaux/examens, prévoir et organiser la transcription ou l'adaptation des documents pour l'élève, adaptation de la forme de travail de l'examen, adaptation des critères d'évaluation). La planification des examens doit être rigoureuse pour que les documents spécifiques puissent être remis à temps.

C. La planification des évaluations

Cette planification passe par :

- Une adaptation de la structure des évaluations en adaptant les tâches en fonction des limitations et possibilités de l'élève. En donnant des exercices de compréhension de texte plutôt que d'interprétation et d'illustration ;
- La réduction du volume des exercices durant le même temps en privilégiant la qualité à la quantité (en comptant un tiers de travail en moins, pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés) ;
- Une adaptation des critères d'évaluation (par exemple, privilégier la description au dessin en mathématiques) ;
- Une guidance plus marquée durant l'évaluation, l'examineur doit veiller à ce que l'élève n'ait pas omis de répondre à une question.

D. Les caractéristiques d'une évaluation

Certains principes ont contribué à la définition d'une évaluation. En voici quelques-unes :

- L'évaluation doit être intégrée à la dynamique même des apprentissages de l'élève. Elle n'est donc pas un processus externe, fictif ou séparé de la réalité, mais plutôt une étape pour contribuer au développement des compétences en offrant aux élèves une autre occasion d'apprendre.

- L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect de la diversité et des différences, et dans leur prise en compte lors du choix des actions à poser pour assurer la réussite des élèves. On pourra donc combiner différents moyens d'évaluation permettant de saisir les multiples facettes de l'apprentissage de chacun : observation, entrevue, analyse des productions, discussions en petits groupes, rédaction de synthèses etc.

- L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif des élèves, augmentant ainsi leur responsabilisation. Leur participation réelle pourra revêtir différentes formes. Elle variera selon les modalités d'évaluation choisies par l'enseignant, par exemple l'utilisation de l'autoévaluation, du journal de bord.

- L'évaluation doit se vivre dans un contexte cohérent avec les démarches d'apprentissage, avec les approches pédagogiques qui reflètent la philosophie du développement des compétences. Les tâches d'apprentissage, les situations problèmes,

les situations ouvertes vécues individuellement ou en coopération, l'articulation de projets personnels ou d'équipes seront toujours valables pour évaluer le développement des compétences.

Toutefois, le choix et la planification des tâches d'évaluation pourront se faire à partir des indices ci-dessous. Les tâches d'évaluation :

- Se rapprochent de la vie courante ;
- Intègrent quelques disciplines ou plusieurs ;
- Sont axées sur des obstacles cognitifs et proposent des défis stimulants ;
- Tiennent compte des intérêts des élèves et de leurs connaissances antérieures ;
- Ne comportent pas de contrainte de temps fixée arbitrairement ;
- Donnent lieu à des productions originales susceptibles d'être présentées à un public, qu'il soit restreint ou vaste ;
- Exigent de la part des élèves la mobilisation de diverses ressources, l'appropriation d'une démarche personnelle, une régulation, un engagement cognitif, et parfois même une forme d'interaction avec les pairs et avec l'enseignant.

5.3.6 Mise en place d'un projet d'éducation individualisé pour l'élève déficient visuel

La pratique de l'enseignement est une composante clé de la formation initiale des enseignants. Cette pratique entend développer une culture du succès d'après les prémisses suivantes :

- Tout élève est capable d'apprendre si les conditions sont respectées ;
- Plus les pratiques d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'école sont harmonieuses, plus l'école sera efficace.

Selon le tableau 31, seulement 3 enseignants sur 12 ont établi un Projet Éducatif Individuel (PEI) pour ses élèves notamment, les élèves DV. Et, concrètement, 1 seul enseignant (l'enseignant ayant bénéficié d'une formation en éducation inclusive) a véritablement établi un PEI pour ses élèves déficient visuel. Les 2 autres enseignantes sont les maîtresses de la maternelle. Et leur PEI se résume à l'élaboration de l'objectif principal qui est de renforcer le braille pour les tout petits élèves déficients visuels.

En conclusion, la mise en place d'un projet d'éducation individualisé pour l'élève déficient visuel est très timide.

Or, s'engager dans la stratégie « réussite de tous les élèves » est particulièrement important pour les enseignants. Cette culture du succès est un élan vers la considération de chaque élève de la classe. C'est un changement de paradigme allant de l'enseignement centré sur la matière à l'enseignement centré sur l'élève. En contexte d'éducation inclusive, l'enseignant doit varier ses stratégies pour mettre l'élève au cœur de l'apprentissage pour valoriser ses forces et pour soutenir sa motivation à apprendre en vue d'assurer la réussite de tous et de toutes. C'est dans ce cadre que l'élève se trouve intégré dans un projet commun.

Comme recommandations nous proposons :

La mise sur pied du projet individuel de scolarisation

Le projet individuel de scolarisation doit être établi en concertation entre l'élève, la famille, le secteur éducatif, le secteur médical et le secteur social. Il ne doit pas s'agir simplement d'un parcours pédagogique mais d'un projet global, dans une perspective d'équilibre entre les domaines du développement ou secteurs d'activités, qui doit comprendre le plan de soutien à la scolarisation (horaire individualisé, aides humaines, les aides matérielles, adaptation du programme et des méthodes d'évaluation, ...) et les interventions du domaine sanitaire et du domaine social (rééducation, ...) qui doivent être mises en œuvre en complément de la formation scolaire. Il doit préciser les objectifs visés, à court et à long termes. Il doit être modifiable à tout moment, régulièrement évalué et adapté. Il convient d'accorder une attention particulière aux transitions entre classes et surtout entre niveaux d'enseignement (qui sont des étapes où il est encore trop souvent procédé à une réorientation systématique vers le milieu spécialisé).

Lors de l'élaboration il est particulièrement important que soit reconnue la capacité de l'enfant à s'autodéterminer, les parents et professionnels doivent respecter ses souhaits et choix (par exemple. concernant ses options d'études).

Au terme des discussions relatives à l'hypothèse HR3, il ressort que:

- La prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle par ces enseignants est médiocre.
- La prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle par ces enseignants est insuffisante.
- La prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle est insuffisante.
- La transcription des épreuves en braille est insuffisante.

- Il n'y a pas d'accord du temps supplémentaire aux élèves déficients visuels lors des évaluations.

- La mise en place d'un projet d'éducation individualisé pour l'élève déficient visuel est très timide.

En conclusion, au regard de ces analyses, ces éléments sont en faveur de l'hypothèse 3. Il s'en suit que l'hypothèse 3 est vérifiée dans la présente étude.

5.4 DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR4

Nous rappelons notre **HR4** : La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels est insuffisante.

5.4.1 La formation initiale des enseignants.

La manière d'enseigner est d'une importance majeure dans toute réforme destinée à améliorer l'inclusion. L'enseignant doit s'assurer que chaque élève comprend les instructions et les modalités de travail qu'on attend de lui. Il doit aussi comprendre la façon dont l'élève réagit à ce qu'on lui enseigne, car l'enseignement n'a de sens et de d'utilité que si l'élève en acquiert le contenu. La formation dispensée à l'enseignant doit donc prendre en compte ces attentes.

Le tableau 31 nous renseigne que, dans les deux structures, 6 enseignants sur 12 ont plus de 5ans d'expérience, 9 enseignants sur 12 ont reçu une formation à l'école normale des instituteurs c'est-à-dire une formation professionnelle. 9 enseignants sur 12 déclarent que leur condition de travail est peu satisfaisante. Malgré leurs années d'expérience, ils sont insatisfaits.

En conclusion, cette formation initiale est médiocre.

Une profession est un métier qui a des caractéristiques particulières. Selon Lemosse (1989 :57), les Anglo-Saxons parlent de profession lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies :

- L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;

- C'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;

- Sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;
- Il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Selon Chypre (2008) la formation des enseignants représente le facteur le plus important de la réussite de la différenciation pédagogique. On pourra les accompagner à partir de l'observation des élèves, de l'étude de leurs productions et d'entretiens avec les élèves. On voit immédiatement que ce fonctionnement exige non seulement des moyens intellectuels, mais une autonomie d'action, une méthode d'analyse et une image de soi qui résultent notamment d'une formation initiale et continue particulières, par leur durée, leur niveau, le type d'habitude professionnel et d'identité qu'elles forgent.

Comme recommandations nous proposons :

A. De croire en sa profession

La valorisation d'une profession commence d'abord par l'implication de ceux et celles qui l'exercent. Même si nous partageons la même opinion, nous nous demandons comment nous pouvons y arriver. Tout d'abord, en étant fiers d'afficher nos compétences dans notre lieu de travail. Généralement, toutes les personnes exerçant une profession ou un métier se soucient d'exposer aux yeux du public leur permis d'exercer ou leur diplôme. Très peu d'enseignants osent poser ce geste de peur de paraître arrogants, prétentieux ou suffisants. Mais pourtant, ce serait si normal et si naturel pour les élèves ou pour les parents de notre entourage Caron (2003 : 47). Il est sûr que l'affichage d'un document officiel dans un endroit public requiert une attitude cohérente avec ledit document de la part de la personne qui en est la détentrice. La façon de s'exprimer, la tenue vestimentaire, la capacité à entrer en relation avec les autres, la préoccupation de son cours ou de ses interventions sont des aspects qui ne sauraient passer inaperçus auprès des personnes qui nous observent ou qui nous écoutent. En résumé, toute notre personnalité révèle un peu ou beaucoup ce que nous sommes et la manière dont nous percevons ou exerçons notre travail.

Pour nous persuader que notre profession est importante, pensons seulement que sans elle, nous ne retrouverons aucune autre profession autour de nous, puisque c'est nous qui assurons le développement des autres. Pour nous convaincre nous-mêmes de nos compétences

et pour convaincre notre entourage, au besoin, pourquoi ne pas développer notre portfolio professionnel ?

B. Développer son portfolio professionnel

Au cours des dernières années, la notion de pratiques réflexive a gagné en popularité, particulièrement dans les programmes de formation des enseignants. Et cette voie correspond aussi à l'une des compétences à acquérir pour quiconque désire développer un plus grand professionnalisme.

Le concept de pratique réflexive fait désormais partie intégrante de l'enseignement parce que les enseignants doivent constamment évaluer l'effet de leurs actions sur les élèves, sans compter que leurs valeurs et leurs croyances influencent directement leur façon de gérer les apprentissages et les classes. Cependant, ce processus peut s'avérer à la fois complexe et difficile à développer pour différentes raisons : manque d'aisance en regard des données cognitives, manque de temps pour réfléchir avec rigueur et cohérences sur sa pratique, et manque d'occasions structurées et planifiées pour échanger sur sa pédagogie.

Pour pallier ces manquements, et pour favoriser davantage la réflexion, différents moyens nous sont suggérés : le journal de bord, le portfolio, l'autoévaluation, la rétroaction, la participation à des groupes d'analyse des pratiques pédagogiques ou à des équipes de résolution de problèmes, etc. Parmi ces moyens, le portfolio connaît une popularité de plus en plus grande.

B.1 Qu'est-ce que le portfolio ?

Selon Wolf (1991 :6) « un portfolio est une collection structurée illustrant le meilleur travail d'un enseignant. Cette collection démontre les choix effectués, la réflexion et la collaboration. Le portfolio témoigne des réalisations de l'enseignant dans le temps et dans la variété de contextes». Il représente plus que la liste des réalisations de l'enseignant ; il contient des exemples de ses réalisations, mais aussi des réflexions de l'enseignant sur la signification de ces productions. De plus, le portfolio est organisé autour des compétences-clés de la profession.

En réalité, le portfolio est une chemise, une boîte, une pochette-classeur contenant des pièces variées et pertinentes qui témoignent des compétences professionnelles de l'enseignant, telles que des travaux d'élèves décrivant les différentes étapes d'une sortie

culturelle, des lettres aux parents, des vidéos illustrant l'animation d'un conseil de coopération ou le déroulement d'un projet collectif, des réflexions personnelles.

B.2 Les caractéristiques du portfolio

On devra s'assurer que le portfolio correspond aux caractéristiques suivantes :

- Etre signifiant et avoir une fonction précise, ce qui suppose que la personne doit savoir exactement pourquoi elle l'élabore. ;
- Etre sélectif, c'est-à-dire guidé par des critères de sélection pour traduire le plus fidèlement possible la réalité du travail de l'enseignant ;
- Etre un élément intégrateur, permettant l'appropriation des expériences. Il devrait alors comprendre des pièces témoignant de l'établissement de liens entre la théorie et la pratique ;
- Etre dynamique, reflétant la croissance professionnelle au fil des années ;
- Etre interactif, c'est-à-dire conçu pour être présenté à une autre personne, si l'on désire renforcer son utilisation. Les possibilités sont variées : un pair, sa direction d'école, un enseignant-ressource, un conseiller pédagogique, etc.

B.3 Les Avantages du portfolio

Ainsi structuré, le portfolio présente de nombreux avantages.

- Grâce à la pratique réflexive suscitée par sa réalisation, le portfolio facilite les prises de conscience qui aideront à s'améliorer, à se perfectionner. Par le fait même, la qualité de l'enseignement-apprentissage sera accrue.
- Toujours grâce à la pratique réflexive, il favorisera l'autoévaluation, qui conduit nécessairement à une meilleure connaissance et à une meilleure estime de soi.
- L'un de ses avantages les plus précieux c'est qu'il nous permet d'obtenir de l'information sur les compétences développées et sur celles qui sont en voie de développement afin de nous approprier la gestion de notre formation continue. De plus, cet outil amène l'enseignant concerné à devenir l'évaluateur de son propre développement professionnel.
- Il peut devenir un outil novateur de supervision ou d'accompagnement pédagogique, si le climat de confiance et de complicité est préalablement établi.
- Il peut s'avérer un atout important pour une personne qui pose sa candidature pour un nouvel emploi ou une promotion, au moment de l'entrevue ou d'une discussion avec les supérieurs immédiats.

B.4 Le contenu du portfolio

Le portfolio d'un professionnel de l'enseignement devrait contenir des traces de ses champs d'action. Pour Wolf (1991), ils sont de cinq :

- L'enseignement dans la classe ;
- La planification et la préparation d'activité d'apprentissage ;
- L'évaluation des élèves et des programmes ;
- Les interventions entre collègues ;
- Les interactions avec les parents et les membres de la communauté.

Pour sa part, Wheeler (1993) propose de sélectionner les pièces illustrant les cinq aspects suivants :

- La connaissance de la matière enseignée ;
- Les habiletés pour l'enseignement ;
- Les habiletés en matière d'évaluation ;
- Les activités professionnelles ;
- La participation aux activités de l'école.

Pour ce qui est des enseignants qui débutent, Riggs (1997) suggère d'inclure au portfolio au moins les documents suivants :

Un plan d'action relatif à la discipline et à la gestion de la classe ;

Une lettre aux parents d'élèves ;

Le plan d'une leçon qui a été donnée ;

Les travaux d'un élève ayant fait l'objet d'une évaluation ;

Un document attestant des interactions avec des collègues.

5.4.2 La formation continue des enseignants.

La formation continue donne une réponse adéquate pour analyser une grande variété de situations et y faire face.

Selon le tableau 32, aucun enseignant n'a bénéficié d'une formation continue à une fréquence d'une fois par an.

Comme recommandations nous proposons :

A. Lire davantage

Il s'agit de comprendre qu'une part de responsabilité incombe à chaque professionnel désireux d'évoluer au même rythme que la société. Les recherches en éducation, l'évolution des sciences cognitives et la parution de nombreux ouvrages ont sans doute contribué à l'avancement et au développement de l'acte apprentissage/enseignement. En lorgnant du côté des médecins ou des coiffeurs, on constate rapidement que ceux-ci se font un devoir de s'abonner à des revues spécialisées, de feuilleter religieusement toutes les pages, de lire et relire un article traitant d'un sujet qui les intéresse particulièrement. Peut-on en dire autant des professionnels de l'éducation ? Ils devraient travailler sur cette dimension que sont les lectures professionnelles. Accepter d'affecter le temps à la lecture de revues ou de livres traitant d'éducation et de pédagogie. Sans ignorer également le rôle de « passeur culturel » de l'enseignant dans les réformes proposées en éducation. Pour jouer ce rôle, l'enseignant doit non seulement lire des ouvrages pédagogiques, mais aussi se plonger dans la littérature de jeunesse et dans les activités culturelles en fréquentant ces lieux de diffusion.

B. Professionnaliser le métier d'enseignant

Selon Perrenoud (1994 : 179), au niveau des politiques de l'éducation, la professionnalisation du métier d'enseignant peut prendre tout son sens, non seulement pour faire face aux prétentions des métiers du tertiaire, mais pour préparer les nouvelles générations à une société complexe, planétaire ; incertaine. Le temps n'est plus où l'on pouvait scolariser tous les enfants en se félicitant qu'une majorité d'entre eux sortent de l'école obligatoire en sachant lire, écrire et compter. La tâche des enseignants s'en trouve globalement changée. Il ne s'agit plus d'enseigner à tous dans l'espoir que quelques-uns apprennent beaucoup et les autres le minimum requis pour voter, consommer et travailler. Il s'agit de placer le plus grand nombre dans des situations qui permettent à presque tous d'apprendre effectivement. Pas seulement à lire, écrire, compter, mais à tolérer et respecter les différences, à coexister, à raisonner, communiquer, coopérer, changer, agir efficacement, etc.

La professionnalisation pourrait également consister à proposer un parcours individualisé plus efficace et moins stigmatisant que le redoublement aux élèves en situation d'échec scolaire.

5.4.3 La formation Spéciale des enseignants.

Selon le tableau 31, 1 seul enseignant sur 12 a bénéficié d'une formation spéciale pour l'encadrement des élèves déficients visuels. Et 2 enseignants sur 12 bénéficient de la participation d'un enseignant spécialisé pour l'encadrement des élèves déficients visuels dans leurs classes. Ce qui signifie que non seulement ces enseignants n'ont pas reçu une formation adéquate (10 enseignants) pour l'encadrement de ce type d'élèves mais encore, ils ne se font même pas aider par ceux qui ont cette compétence (10 sur 12).

Ce manque se répercute sur l'apprentissage de ces élèves, dans la mesure où, ce sont les enseignants spécialisés qui adaptent les manuels au programme pour les élèves déficients visuels.

Corpus

Elève 1 : J'aurai aimé avoir les livres transcrits en braille (en lecture, en sciences, mathématique...) pour bien suivre les leçons comme mes camarades. Ce manque me freine dans mes études.

Elève 2 : Nous n'avons pas de livre en braille, nous écoutons seulement quand les amis lisent.

Elève 3 : Je n'ai pas de livres adaptés (transcrits en braille), ni le livre de lecture, aucun livre. Je suis seulement les explications de l'enseignant et parfois il va trop vite et je m'égare.

IL ressort de ces résultats que le manque de formation spéciale de ces enseignants se répercute significativement sur l'apprentissage de ces élèves.

En conclusion, la formation spéciale est très faible.

Comme recommandations nous proposons :

A. Formation continue des enseignants en braille

Les enseignants doivent être préparés lors de leur formation initiale à répondre aux besoins diversifiés des apprenants dans la classe. Notamment dans la question de la structure et du contenu des programmes de formation des enseignants, du rôle et du développement des formateurs d'enseignants et les compétences considérées comme nécessaires pour être un bon enseignant afin de répondre au profil des enseignants inclusifs qui précise un cadre des domaines des compétences dont tous les enseignants auront besoin pour travailler dans les milieux inclusifs, en tenant compte de toutes les formes de diversité.

La manière d'enseigner est très importante dans toute réforme destinée à améliorer l'inclusion. L'enseignant doit s'assurer que chaque élève comprend les instructions et les modalités de travail qu'on attend de lui. Il doit aussi comprendre la façon dont l'élève réagit à ce qu'on lui enseigne, car l'enseignement n'a de sens et d'utilité que si l'élève en acquiert le contenu. Les enseignants étant un, voire le principal élément de l'environnement d'apprentissage des enfants, il importe qu'ils maîtrisent la notion d'éducation inclusive et qu'ils s'engagent fermement à enseigner à tous les enfants. Cependant, dans les établissements ordinaires, les enseignants manquent trop souvent d'une préparation et d'un soutien adéquat pour enseigner aux enfants handicapés. La formation des enseignants contribue de manière efficace à leur engagement en faveur de l'inclusion.

Si les enseignants sont formés en braille dans chaque discipline, ceci permettrait de résoudre deux types de problèmes :

- Elaborer les épreuves séquentielles seuls, sans recourir au transcripteur. Et corriger directement les copies de ces élèves (ceci éviterait les problèmes de non-fidélité des transcriptions des copies après les évaluations).

- Adapter le matériel didactique et les documents en relief pour l'utilisation lors des séquences didactiques et faciliter une reconnaissance tactile pour une description proche de la normale. Pour cela, il faut utiliser les échanges verbaux, guider l'exploration de ces documents pour éviter les recherches inutiles et très mobilisantes.

Le guide de la différenciation pédagogique d'Ontario (2006) nous apprend qu'en général, les enseignants ont tendance à travailler pour la couverture des programmes d'enseignement strict imposé par les autorités éducatives. Or l'éducation inclusive nécessite une approche souple de l'organisation scolaire, de l'élaboration des programmes d'enseignement et de l'évaluation des élèves. Une telle souplesse permet le développement d'une pédagogie plus inclusive, qui cesse d'être centrée sur l'enseignant pour se concentrer sur l'enfant afin de couvrir les différents styles d'apprentissage.

En plus, la formation reçue par l'enseignant influence la qualité de son enseignement. Durant ces diverses formations, plusieurs techniques peuvent être acquises pour améliorer son enseignement. Parfois, l'enseignant peut constater à travers des discussions ou à travers la transmission de nouvelles informations si les méthodes qu'il utilise sont efficaces ou non.

En somme, la politique de la scolarisation des élèves déficients visuels implique une rénovation des pratiques. L'enseignant pourra ainsi, en utilisant la pédagogie différenciée,

avoir une action sur les contenus en adaptant une diversité d'approches des élèves face à un apprentissage.

B. La formation de tous les acteurs de l'éducation

La formation est l'un des facteurs décisifs de la réussite des projets de scolarisation des enfants et adolescents en situation de handicap. L'ensemble des acteurs intervenants dans la scolarisation doit être formé au handicap. La formation initiale et continue des enseignants doit comprendre un module consacré à la connaissance des enfants en situation de handicap et aux réponses que l'on peut apporter à leurs besoins, à une pédagogie différenciée, à la base du langage des signes. Les associations de personnes handicapées et de parents jouent un rôle très important en matière de formation (intervention dans les centres de formation, ...).

Enfin, la sensibilisation des camarades de classe de l'enfant qui a un handicap est particulièrement crucial pour la réussite de l'inclusion et doit s'effectuer dès le plus jeune âge.

Le tutorat entre élèves apparaît comme une véritable bonne pratique, permettant un apprentissage entre pairs valorisant à condition que l'élève tuteur dispose d'un minimum de formation. Il participe aussi au développement et à la prise d'autonomie de l'enfant tuteur.

L'éducation inclusive permet la sensibilisation des élèves dès le plus jeune âge, elle est susceptible de développer toutes les formes de solidarité et d'entraide

Aider les enseignants à comprendre leur rôle dans l'éducation et à envisager la prise en compte de la diversité dans une classe comme une chance, et non pas comme un problème.

Selon les principes directeurs pour l'inclusion, p :17

Les programmes de formation (initiale et permanente) des enseignants devraient être réorientés et harmonisés avec les approches de l'éducation inclusive afin que les enseignants soient dotés des capacités pédagogiques nécessaires pour gérer la diversité dans leur classe, en accord avec les réformes apportées aux curricula.

– La formation de tous les professionnels de l'éducation, y compris des membres de la communauté, est essentielle de façon à ce qu'ils prêtent appui à l'éducation inclusive à l'intérieur de l'école.

– L'instauration de mesures incitatives visant à améliorer le statut social des enseignants et leurs conditions de vie sont des préalables indispensables pour professionnaliser le rôle des enseignants (par exemple, augmenter les salaires, offrir de meilleures conditions

d'hébergement, offrir des congés dans les foyers, accroître le respect qui leur est dû pour leur travail, etc.).

C. Une formation à trois volets.

***Volet des savoirs**

Le volet des savoirs se rapporte à l'ensemble des connaissances de nature théorique sur lesquelles se basent les modalités d'intervention. Ces connaissances vont des aspects plus directement théoriques, tels que l'étude de la pensée de différents auteurs. Au regard de l'éducation inclusive, ce volet de savoirs implique la connaissance des modalités de développement et d'apprentissage d'élèves qui présentent des caractéristiques inhabituelles. Ce volet implique aussi la contextualisation pédagogique de ces caractéristiques inhabituelles de développement. Il est indispensable de renforcer l'approche scolaire des difficultés et de les envisager du point de vue des apprentissages ; il s'agira de s'approprier les modes d'évaluation, de planification et de développement des processus d'apprentissage adaptés à des élèves présentant des difficultés ou des déficiences qui, faute d'être traitées, pourraient restreindre leur participation au processus éducatif. Il est important aussi que le modèle d'intervention soit scolaire et non clinique Perrenoud (2000) l'a défini par l'expression « agir dans l'urgence et décider dans le doute ». Adopter le paradigme éducatif signifie, par exemple, que soient approfondies, en termes de formation, les relations entre le processus d'apprentissage d'un élève avec une déficience visuelle et celui d'un autre élève sans déficience visuelle. Il convient donc de mettre en évidence les continuités, les similitudes, les points communs de développement, car ce qui est commun est assurément l'un des objectifs de la formation professionnelle pour l'inclusion.

***Volet des compétences**

Le volet des compétences se rapporte au savoir-faire, ce qui renvoie aux connaissances spécifiques que l'enseignant doit avoir acquises pour conduire avec succès des processus d'intervention dans des contextes envisagés comme divers. Il convient ici de réfléchir sur les objectifs du travail pédagogique avec des groupes envisagés comme hétérogènes et que la question est de savoir si nous les traitons comme tels ou si l'hétérogénéité est perçue comme un problème, une situation inattendue. Travailler donc avec des groupes hétérogènes consiste à considérer en termes d'évaluation, de planification et d'intervention, que l'hétérogénéité est une caractéristique inhérente du groupe et qu'au contraire, la situation anormale serait de rencontrer un groupe d'apprentissage homogène. Dans le domaine du travail avec des groupes

hétérogènes, il convient de se demander ce que signifie prendre en considération les différences des élèves. La seule connaissance des différences ne conduit pas nécessairement à l'adoption de modèles inclusifs (Rodrigues, 2007). L'objectif de l'éducation inclusive n'est pas d'éliminer les différences, mais de les comprendre en les maintenant actives, en encourageant leur expression, en les considérant enfin comme des ressources utilisables pour le processus éducatif de tous les élèves.

*Volet des attitudes

Les savoirs et les compétences seraient de peu d'utilité si les enseignants n'envisageaient pas de manière positive les possibilités de progrès des élèves. Il est fondamental que les enseignants de l'école ordinaire (inclusive) aient connu, dans leur propre expérience, des situations où une modification du curriculum et des conditions d'apprentissage sont parvenus à éliminer des barrières à l'apprentissage et à promouvoir l'acquisition par les élèves de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. Dans le cadre de ces attitudes positives, un enseignant ne doit pas se fonder sur le déficit de l'élève pour construire son intervention, mais sur ce qu'il est capable de faire au-delà de sa difficulté. Pour développer des attentes positives, il est essentiel que l'enseignant maîtrise les multiples manières d'éliminer et de contourner les difficultés et les barrières et qu'il puisse, à partir de ce travail, se convaincre et convaincre que l'élève est capable de surmonter ses difficultés et qu'il existe des chemins différents pour les réussites différentes. La connaissance des bonnes pratiques, des parcours personnels au-delà de la scolarité, des témoignages de personnes qui ont réussi à construire des vies indépendantes et utiles malgré des conditions défavorables, est certainement un facteur important de la formation des attitudes. Plus grande sera la proximité de la personne avec ces processus de réussite, et plus solide et convaincue sera son attitude positive face à la possibilité de succès d'élèves en difficultés.

D. Les caractéristiques de l'enseignant spécialisé

L'enseignant spécialisé est un interlocuteur fréquent des enseignants des classes : il a suivi une certification spécifique pour la déficience visuelle Olmstead (2005). Le rôle des enseignants spécialisés dépend des projets individuels des élèves qu'ils suivent et, bien entendu, de l'existence des autres professionnels.

Ils ont un rôle auprès de l'élève déficient visuel qui peut être un suivi pédagogique très rapproché pour certains apprentissages : premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture en maternelle et élémentaire en lien avec le travail de la classe, en noir adapté et en braille,

apprentissage du braille pour les élèves ayant commencé leurs apprentissages en noir ; apprentissage de l'usage de certains outils mathématiques (cubarithme, outils de traçage de mesure par exemple) ; apprentissage du clavier et de la dactylographie ou encore de l'informatique et des logiciels spécifiques. Souvent, l'enseignant spécialisé renforce certains apprentissages particulièrement difficiles, comme le graphisme et l'écriture pour les malvoyants, la lecture des cartes et des schémas. Selon les cas, il prend l'élève dans une salle à part, au calme, ou travaille avec l'élève dans la salle. Il peut arriver qu'il s'occupe de son élève et organise un travail de groupe avec d'autres élèves de la classe sur un objet particulier. L'enseignant spécialisé s'efforce de lier les apprentissages spécifiques qu'il apporte à ceux de la classe Blancher (2010).

Il a aussi un rôle auprès de l'enseignant et de l'équipe pédagogique. L'enseignant spécialisé a un rôle important dans la coordination des actions pédagogiques auprès de l'élève, il connaît bien l'enfant qu'il accompagne depuis longtemps et peut présenter ses besoins spécifiques : points faibles et points forts, comportement, besoins et adaptations. On constate que quand la communication entre l'enseignant spécialisé et les enseignants est de qualité, l'inclusion de l'élève se trouve améliorée : quand l'enseignant spécialisé et l'enseignant titulaire arrivent à trouver des moments en commun, même brefs, les documents sont mieux adaptés. Parfois, l'enseignant d'accueil prend conscience qu'il peut assumer certaines adaptations, et quand le trio enseignant spécialisé/enseignant de classe/ AVS (l'auxiliaire de vie scolaire) peut travailler de concert, l'élève en bénéficie. Evidemment, cette communication est plus complexe dans le secondaire étant donné le nombre de professeur et dans la mesure où l'enseignant spécialisé est le plus souvent professeur des écoles (instituteur), donc polyvalent. Il est spécialiste des adaptations liées au handicap, mais il ne peut pas être spécialiste de toutes les disciplines scientifiques, littéraires et techniques jusqu'à la classe terminale. On ne peut donc lui demander de maîtriser tous les contenus d'enseignement, des mathématiques à l'économie. Les professeurs de classe doivent lui donner des indications précises sur leurs besoins, leurs attentes. Parfois, l'enseignant spécialisé travaille en étroite collaboration avec les transpositeurs adaptateurs, afin que les documents remplissent leur rôle.

Parfois, même si les enfants déficients visuels bénéficient des apports d'un enseignant spécialisé, d'un AVS ou d'un suivi en libéral, ils ont besoin d'autres services des autres domaines de leur développement, ainsi, leurs parents font face à des difficultés spécifiques et ne trouvent pas partout des interlocuteurs compétents pour les aider.

Pour les très jeunes enfants déficients visuels, non-inscrits à l'école maternelle, le service d'accompagnement familial et d'éducation précoce (Safep) joue un rôle important entre la naissance et l'âge de trois ans. Parfois, les bébés déficients visuels n'ont aucun accompagnement spécifique ; parfois ils sont suivis dans un centre d'action médico-sociale précoce. Ces spécialistes peuvent se déplacer dans les domiciles (le domicile est entendu au sens large, en tant que lieu de vie, pouvant être la crèche, l'assistante maternelle, la halte-garderie, l'école. Il peut arriver que les enseignants de la maternelle soient en contact avec des personnels de la Safed. Les spécialistes de la Safed ont un rôle très important pour les soutiens et les conseils qu'ils donnent aux parents, pour le développement de l'enfant et la prévention des troubles qui peuvent être associés à la déficience visuelle et donc pour leur réussite scolaire ultérieure (Association nationale des parents d'enfants aveugles, 2010 ; Nielsen, 2010).

Au terme des discussions relatives à l'hypothèse HR4, il ressort que:

La formation initiale est médiocre.

La formation continue est quasi inexistante.

La formation spéciale est très faible.

En conclusion, au regard de ces analyses, ces éléments sont en faveur de l'hypothèse 4. Il s'en suit que l'hypothèse 4 est vérifiée dans la présente étude.

Tableau 34 : Tableau Synthétique des résultats et de la validation des hypothèses

Hypothèse de recherche	Catégories	Niveau de validation de la catégorie
Les modalités d'accueil des apprenants DV sont insuffisantes	Accessibilité physique au bâtiment	34%
	position de l'élève en classe	83%
	appréciation de l'approche inclusive par l'élève	45%
	perception et difficultés de l'élève sur son niveau d'insertion en milieu scolaire	35%
	niveau de validation de l'HR1	49,75%
Hypothèse de recherche	Catégories	Niveau de validation de la catégorie
Les mesures d'adaptation mises en place par les enseignants de ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants DV	présence et utilisation des outils d'aide technologiques	28%
	présence et utilisation du matériel didactique par l'élève DV	89%
	adaptation des épreuves aux possibilités et limitations des DV	44%

	niveau de validation de l'HR2	54%
Hypothèse de recherche	Catégories	Niveau de validation de la catégorie
En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasages avec le profil de l'apprenant DV	prise en compte des aspects objectifs de la DV	52%
	prise en compte des aspects subjectifs de la DV	48%
	prise en compte des aspects comportementaux de la DV	30%
	transcription des épreuves en braille	25%
	accord du temps supplémentaire au dv lors des évaluations	100%
	mise en place d'un projet d'éducation individualisé pour l'élève DV	75%
	niveau de validation de l'HR3	55%
Hypothèse de recherche	Catégories	Niveau de validation de la catégorie
La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants DV est insuffisante	formation initiale des enseignants	25%
	formation continue des enseignants	100%
	formation spéciale des enseignants	46%
	niveau de validation de l'HR4	57%

CHAPITRE 6 : SUGGESTIONS : CAHIER DE CHARGE DE L'ENSEIGNANT

Depuis l'avènement de l'éducation inclusive, on cherche à promouvoir une méthode d'enseignement qui réponde aux besoins de tous élèves. Ces dernières décennies, on a proposé diverses pédagogies aux enseignants afin de mieux satisfaire les exigences des élèves par une planification de programmes d'études ciblant spécifiquement leurs forces et leurs besoins. D'après Frederick (2005), un enseignant doit prendre plus de 1500 décisions chaque jour, ces dernières étant le plus souvent liées aux caractéristiques variées des élèves de sa classe. Quand on estime que ce sont nos élèves qui sont les points de départ de notre planification de cours, et non pas la manière d'enseigner ni les manuels scolaires, nous reconnaissons l'importance de connaître les besoins et les préférences des élèves en matière d'apprentissage afin de pouvoir y satisfaire grâce à diverses options offertes en classe.

L'objectif de ce travail étant de suggérer des pratiques pédagogiques dans un cahier de charge de l'enseignant, nous tenterons d'apporter quelques pistes de réflexion à destination des enseignants amenés à se retrouver en situation d'enseignement auprès des élèves déficients visuels. Sans prétendre concevoir un manuel de l'enseignement auprès des publics déficients visuels, nous voulons seulement partager une réflexion issue de nos analyses qui pourrait être susceptible d'apporter des éléments de réponse aux améliorations pouvant encore être apportées. Il ne s'agit pas de modifier des pratiques essentiellement basées sur l'information visuelle qui correspondent à la grande majorité des élèves mais plutôt de mettre à disposition l'information sous une forme différente pour ce public et d'adapter les enseignements.

6.1 COMPRENDRE LA DEFICIENCE VISUELLE

6.1.1 Les déficiences visuelles

On utilise plusieurs termes pour décrire les différents degrés et types de déficience visuelle, tels que la vue basse, la perte partielle de la vue et la cécité.

- Une personne est malvoyante quand son acuité visuelle est comprise entre 1/10 et 3/10

Au maximum, avec correction comprise.

- Il y a cécité quand une personne a une acuité visuelle comprise entre 0 et 1/10 exclu.

6.1.2 Les signes

- Les indicateurs physiques : yeux rouges, croûtes sur les paupières ou entre les cils, orgelets récurrents, paupières gonflées ou tombantes, yeux larmoyants ou suppurants, strabismes divergents ou convergents, pupilles de taille inégale.

- L'élève se frotte les yeux souvent ou quand il fait un travail qui exige d'être regardé de près.

- L'élève ferme un œil ou se cache un œil, quand il a des difficultés à voir avec cet œil, ou bien il penche la tête de côté ou tend son visage vers l'avant.

- L'incapacité à repérer ou à ramasser un petit objet.

- Une sensibilité particulière à la lumière ou des difficultés liées à l'éclairage.

- Des difficultés de lecture, mais l'élève peut être très bon à l'oral ou quand il s'agit de tâches ou de consignes orales.

- Des difficultés à l'écrit : par exemple, il peut être incapable d'écrire en suivant les lignes ou entre les espaces.

- Si voir de loin est un problème, cela peut se solder par la mise à l'écart de l'enfant sur le terrain de jeu ou de toute activité motrice générale. Ce genre d'élève préfère alors lire ou faire d'autres activités intellectuelles.

6.1.3 Les causes

- Des maladies infectieuses (exemple : toxoplasmose) contractées par la mère durant les premiers mois de la grossesse ;

- Des maladies infectieuses contractées par l'enfant (par exemple la rougeole ou la variole) ;

- La malnutrition de la mère ou de l'enfant ;

- La xérophtalmie, c'est-à-dire la cécité nutritionnelle résultant d'une carence en vitamine A dans l'alimentation ;

- Des infections oculaires ;

- Des blessures aux yeux ;

- Des tumeurs du nerf optique ;

- Des lésions cérébrales ;

- La cécité des rivières contractée à l'occasion d'une baignade dans des eaux infectées

- (onchocercose).

6.1.4 Quelques mesures de prévention

Eviter de se frotter les yeux avec les mains ou un mouchoir sales ;

- Ne pas s'amuser avec les objets pointus ;
- Se protéger les yeux contre la poussière ;
- Eviter de lire à une lumière trop vive ou trop pâle ;
- Consulter un ophtalmologue en cas de maladie ou d'accident de l'œil et éviter les médicaments d'origine douteuse ;
- Faire les consultations prénatales ;
- Faire vacciner les enfants ;
- Consommer les légumes (la carotte), les fruits (la papaye) et le poisson ;
- Allaiter suffisamment le bébé.

6.2 LA PLANIFICATION DE LA CLASSE

Toute classe ou tout groupe d'élèves suppose que l'enseignant intervienne de différentes façons pour mobiliser et accompagner les apprenants dans la construction des savoirs. Selon Carol (2003 :136), quand nous nous retrouvons devant la planification, nous faisons face à une triple réalité : la connaissance des élèves ; le contenu du programme de formation ; la panoplie des approches, des moyens d'enseignement et des dispositifs de différenciation qui sont à notre disposition. Dans cette section nous allons présenter la connaissance des élèves et quelques approches. Avec ou sans objectif de différenciation, le pédagogue devra observer, déceler, organiser, animer, réguler, objectiver, évaluer et réinvestir. Mais avant tout, il devra connaître ses élèves.

6.2.1 Connaître ses élèves

L'essentiel pour l'enseignant qui veut différencier sa didactique, est d'apprendre à observer. Une règle devrait guider tout éducateur : parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps Ketele (1983). Un plus grand rôle des élèves dans leur apprentissage et dans leur choix d'apprentissage permet une plus grande participation des élèves et un meilleur rendement. L'implication des élèves, en tant que partenaires dans le processus d'apprentissage et d'enseignement, exige des professionnels de l'enseignement :

- Qu'ils considèrent l'élève dans son intégralité ;
- Qu'ils connaissent tous les aspects du processus d'apprentissage de chaque élève et pas seulement l'aspect scolaire ;
- Qu'ils aident les élèves à être plus actifs dans leur apprentissage ;
- Qu'ils tiennent compte des points forts, des besoins, des intérêts et des points de vue des élèves lors de la planification des occasions d'apprentissage.

Faire porter l'emphase sur une bonne connaissance de ses élèves comme point de départ d'une planification efficace de l'évaluation et de l'enseignement est cohérent avec cette approche. Les étapes suivantes indiquent comment s'y prendre :

- Recueillir des données sur les élèves de sa classe ;
- Discuter avec les élèves et les parents au cours des réunions d'information ;
- Traiter et compiler ces données de manière à comprendre les points forts, les styles d'apprentissage, les besoins, les préférences, les intérêts et degré de préparation à l'apprentissage de chaque élève ;
- Choisir ou élaborer et mettre en œuvre des combinaisons adéquates et efficaces de stratégies d'évaluation et d'enseignement, des activités, des regroupements et des ressources afin de répondre aux divers besoins des élèves de la classe.

La prédisposition des élèves pour l'apprentissage repose sur l'ensemble de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs connaissances. Que savent-ils ? Que savent-ils faire par rapport à tel ou tel concept ? Il s'agit de la mise à jour des connaissances et des habiletés acquises, qui constituent le point de départ du nouvel apprentissage. Le fait de se préoccuper de l'activation des connaissances antérieures avant un nouvel apprentissage vient rejoindre ce principe important. Le profil d'apprentissage réfère au mode d'apprentissage. Il s'articule autour des formes d'intelligence, du sexe, de la culture, du style d'apprentissage, des modes de pensée, des stades du développement, des stratégies affectives, cognitives et métacognitives de l'apprenant Tomlinson (2003).

La connaissance des apprenants est un facteur de réussite à ne pas négliger lorsque nous voulons différencier. Sans tomber dans l'excès de tests diagnostiques ni verser à corps perdu dans la différenciation mécanique, nous pouvons les utiliser occasionnellement en nous rappelant que la collecte de données peut se faire autrement que par un questionnaire écrit (utiliser aussi les grilles d'observation, l'autoévaluation, le questionnement pédagogique, l'analyse des réponses ou des productions).

Deux outils efficaces qui aident les enseignants à connaître leurs élèves et qui facilitent l'élaboration d'une planification efficace sont : le profil de classe et le profil d'élève dont nous avons souligné plus haut.

***Le profil de classe**

Le profil de classe est un outil utile au personnel enseignant pour différencier et personnaliser leur enseignement, concevoir des pratiques d'évaluation efficaces et contribuer à améliorer la compréhension des élèves et leur utilisation de la métacognition. Cette ressource de planification contient une grande quantité d'informations essentielles, visibles d'un seul coup d'œil et constitue un inventaire des données accumulées. C'est un document évolutif, qui fournit pour chaque élève un résumé inscrit dans un gabarit établi, les points forts et les besoins dans le degré de préparation à l'apprentissage concernant la matière, l'année d'études ou le cours, les intérêts et les caractéristiques liées à la socialisation et au comportement. Un profil de classe aide à :

- Trier, catégoriser et résumer les données sur sa classe ;
- Repérer les similarités et les différences entre les élèves afin de mieux planifier l'évaluation et l'enseignement ;
- S'engager dans des enquêtes en matière de données probantes, menées par les enseignants et axées sur l'apprentissage des élèves ;
- Utiliser les données pour appliquer une différenciation pédagogique ;
- Former des regroupements souples ;
- Suivre des progrès des élèves en notant les résultats des évaluations continues ;
- Procéder à des ajustements suite aux résultats des évaluations afin de mieux cibler l'enseignement ;
- Partager l'information avec les professionnels de l'enseignement et les parents.

6.2.2 Quelques approches

6.2.2.1 L'approche par projets

La nécessité de vivre avec des projets a été reconnue par des chefs de file de l'éducation : Carl Rogers, Decroly, Freinet et Dewey que par Jean Piaget. En fait, toute pédagogie qui entend échapper au préfabriqué et à l'instantané pour susciter les motivations des élèves ne peut que recourir au projet.

Selon (Arpin-Capra, 2001), l'apprentissage par projets est une approche pédagogique qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement. Cette approche invite l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance que sont les savoirs à acquérir. Il s'agit pour Francœur-Bellavance, de se projeter dans le temps, avancer vers un but qu'on s'est fixé, prévoir un certain nombre de moyens et d'opérations pour l'atteindre, anticiper la démarche à utiliser et, finalement, aboutir à une production à présenter ou une action à mener. Le travail en projet requiert une méthodologie qui, agissant simultanément sur des contenus, des démarches et des attitudes, amène l'élève à fonctionner de façon créatrice et réfléchie dans un contexte où il y a interaction et régulations.

A propos de cette pédagogie, Legrand (1997) a élaboré sept caractéristiques :

- Le sujet d'étude ou de production et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'apprenant ;
- Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les partenaires du projet ;
- La mise en œuvre d'un projet donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et de l'objectif à atteindre ;
- Tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la fin, l'appréciera ;
- La mise en œuvre d'un projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est à l'opposé d'une pédagogie de projet. C'est vraiment la confrontation permanente de l'objectif posé et des conditions de sa réalisation qui constitue l'essentiel du travail, où s'exercent l'autonomie de l'élève, sa créativité et sa socialisation ;
- La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance du travail individuel et de concertation collective ;
- Le rôle de l'enseignant, dans le projet, est celui d'un régulateur et d'un guide intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure que le projet avance.

Caron (2003 : 147) l'aspect de la diversité dans les projets est associé très étroitement à la différenciation des structures, tout comme il peut ouvrir la porte à la

différenciation simultanée. Cette différenciation se cache dans la variété quant aux participants aux projets comme suit :

- Projets collectifs planifiés, vécus et évalués avec l'ensemble des élèves de la classe. Projets intégrateurs ayant des ramifications collectives, individuelles, sans négliger les ramifications entourant le travail d'équipe.

Exemples : projet sur l'album des finissants de l'école, sur les olympiades scolaires, etc.

- Projets d'équipe circonscrits, délimités autour d'un petit groupe d'élèves qui est mobilisé par une préoccupation commune, mais différente de celle qui alimente le projet intégrateur de la classe.

Exemples : projet sur l'électricité, sur le patinage de vitesse, sur la correspondance scolaire avec des camarades anglophones, etc.

- Projets personnels, élaborés uniquement à partir des intérêts et du vécu d'un seul élève et développés parallèlement aux projets d'apprentissage privilégiés par le groupe-classe.

Exemples : projets personnels de création d'un conte pour un filleul de lecture, de fabrication d'un thermomètre, d'élaboration d'une maquette représentative du relief de la région, etc.

6.2.2.2L'approche par modules

Le cloisonnement des disciplines engendre un éparpillement, des travaux inachevés, une baisse de la motivation et de l'attention, un gaspillage d'énergie et des difficultés majeures à suivre un fil conducteur des apprentissages, et cela, autant pour les élèves que pour l'enseignant.

Selon Perrenoud (1997), les modules sont définis comme des espaces-temps de formation caractérisés chacun par une unité thématique et des objectifs de formation définis. Un apprentissage par modules permet en effet de concevoir des espaces-temps plus longs et de construire des situations d'apprentissage plus large, donnant du sens aux objectifs poursuivis par leur insertion dans la finalité du module, évitant ainsi les nombreux « zappings » entre les disciplines. La visée de l'approche pédagogique en modules est de repenser l'ensemble du curriculum couvrant un cycle pluriannuel de façon à le structurer en une série de modules. Plutôt que d'être inscrits dans une classe où durant l'année scolaire, on

touche à tous les domaines chaque semaine, par bribes, au gré de la grille horaire, les élèves participent durant plusieurs semaines à un module exploitant de façon intensive cette portion du programme d'étude Olivier (2000).

Comme tout concept large, le module est susceptible d'être compris, interprété et appliqué différemment dans les salles de classe. Ses utilisations sont :

- Dans un cadre d'apprentissage de formation de base où les élèves côtoyaient les objectifs pour une première fois au sein de leur classe multi âges. Les modules étaient alors construits dans plusieurs domaines d'enseignement et portaient sur des compétences transversales ambitieuses et délimitées.

- Dans un contexte d'apprentissage d'une seule discipline, en l'occurrence le français, où les élèves de différents âges et de différentes classes appartenant à un cycle donné travaillaient en vue d'acquérir les mêmes compétences, les mêmes savoirs essentiels.

- Dans une perspective de remédiation, où des élèves de différentes classes composant un même cycle étaient placés en situation de différenciation de la remédiation pour une ou deux disciplines (faiblesse en français ou en mathématiques).

- Dans une optique de stage à dominante, par exemple où l'on offre à un ou des élèves un moment fort, dense, d'une durée d'une semaine ou deux, pour qu'ils complètent une progression, intègrent des notions ou construisent au fil du temps la maîtrise d'une compétence.

Peu importe l'utilisation qui en est faite, les modules sont des dispositifs de qualité qui favorisent le développement des compétences et de la différenciation. Ils ont des principes à respecter pour que leur fonctionnement porte des fruits :

- Un module est un temps de travail intensif ;

- Un module est construit autour d'objectifs d'apprentissage précis à atteindre par la majorité des élèves ;

- Les situations d'apprentissage proposées dans ces modules sont autres que celles pratiquées en classe ;

- Les élèves ne choisissent pas le module auquel ils participent ; ce sont les enseignants qui placent les élèves dans les groupes adéquats. Cela implique une culture et un vocabulaire communs à tous les enseignants d'un même cycle ;

- Cette différenciation externe permet de travailler avec des groupes plus homogènes que dans les classes multi âges ; cela aide à mieux différencier lors du travail en situation large ;

- Cette organisation du travail procure la sensation de travailler de façon plus unifiée, autant du côté des élèves que des enseignants. Les élèves savent vraiment ce qu'ils viennent apprendre dans ces modules.

Selon Vellas (1999), les modules sont des lieux de construction de savoirs, savoir-faire, attitudes, ingrédients composant des compétences incontournables du cycle et réclamant un apprentissage intensif. De façon explicite, dans l'organisation modulaire, un module est conçu comme une activité large centrée autour d'objectifs transversaux définis indépendamment des contenus et autour d'une thématique. Les activités d'apprentissage se déroulent sur un laps de temps compact d'une durée de deux à six semaines. Les élèves inscrits dans un module sont engagés à plein temps autour des objectifs fixés. Et la situation de communication finale prévue à l'intérieur de chaque module vient donner davantage de sens à l'enseignement et à l'apprentissage.

6.2.2.3 L'approche par problèmes

L'apprentissage par problèmes, qui est né dans les facultés de médecine, demande de l'enseignante ou l'enseignant qu'il place les élèves devant un problème réaliste et plausible que ces derniers ne pourront résoudre qu'en faisant l'acquisition de nouvelles compétences. La situation d'apprentissage consiste à proposer une énigme que l'élève ne peut résoudre qu'en acquérant une compétence qui lui fait défaut, autrement dit, en surmontant un obstacle. De ce fait, un problème doit être réaliste et placé dans une situation qui lui donne son sens. Il n'est donc plus question de proposer à l'élève des questions artificielles et décontextualisées comme on le faisait dans la résolution traditionnelle de problèmes mais de faire apprendre en créant des situations où se retrouvent des problèmes réels. Le retour réflexif occupe une place de choix et permet de faire prendre conscience à l'élève du cheminement parcouru ainsi que des stratégies mises en œuvre et favorise un questionnement sur les procédures efficaces dans d'autres situations à problème (Perrenoud, 1998).

Les enseignantes et enseignants peuvent créer certaines situations-problèmes très spécifiques et favoriser l'émergence de nouvelles situations, mais de manière moins planifiée. Dans les deux cas, ils planifient minutieusement leurs objectifs de travail et les défis cognitifs devant lesquels ils souhaitent placer leurs élèves. L'approche par problèmes exige de l'élève qu'il surmonte les obstacles pour acquérir de nouvelles connaissances et compétences, pour

utiliser des situations dites authentiques et pertinentes sur le plan individuel et pour exécuter des tâches détaillées, complexes, significatives et orientées vers un objectif. Toutefois, la principale différence réside dans le fait que c'est l'enseignante ou l'enseignant et non l'élève qui choisit la tâche. Si les élèves sont moins motivés à accomplir un travail qu'ils n'ont pas choisi, les enseignantes et enseignants peuvent couvrir des sujets spécifiques et veiller à ce que les élèves soient placés devant des obstacles de manière suffisante pour progresser dans leur apprentissage (Perrenoud, 1998).

6.2.2.4 La gestion des situations d'apprentissage et de défi.

Selon Meirieu (1991), une situation (un ensemble de dispositifs) dans laquelle un sujet s'approprié de l'information à partir du projet qu'il conçoit : il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître pour l'apprenant en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique.

Si l'on consulte Legendre (1993), une situation d'apprentissage selon lui, est une situation pédagogique qui consiste, à partir de ce que l'enfant est capable de faire par lui-même, spontanément, à l'inciter à aller jusqu'où il lui est possible d'aller par lui-même, selon l'hypothèse qu'il ne révèle pas toutes les structures dont il dispose.

Paquette (1992) confère certaines caractéristiques aux situations d'apprentissage :

- Elles sont complètes par elles-mêmes ;
- Elles favorisent l'intégration des différents champs disciplinaires ;
- Elles sont propices à l'utilisation simultanée de plusieurs processus de pensée ;
- Elles ne prédéterminent pas l'apprentissage à réaliser et les performances à atteindre ;
- Dans une activité ouverte, la situation, le problème posé ou le défi peut provenir d'un intérêt ou d'une préoccupation de l'élève ou de l'intervenant, ou d'une entente conjointe des deux ;
- Elles sont ouvertes à la différenciation des apprentissages, de par leur nature. Ainsi, les contenus, les processus et les productions peuvent être différenciés, à partir de la même situation ouverte traitée différemment par cinq enfants, par exemple.

Aux situations d'apprentissage, qu'elles soient ouvertes ou non, nous associons très souvent le mot *défi*, appellation très courante auprès des élèves dans la classe. Cette expression est utilisée à bien des contextes. Exemples, quel est ton défi de la prochaine étape ? Ce matin, je te présente un défi nouveau dans l'atelier des sciences. Je suis persuadée

que tu es capable de relever le défi dans ton cahier de mathématique cet après-midi. Tu vas travailler à identifier tes forces et tes défis avant de présenter ton bulletin à tes parents.

D'après le dictionnaire Le petit Robert, un défi est un obstacle extérieur ou intérieur qu'une civilisation doit surmonter dans son évolution. Un défi peut être également une déclaration provocatrice par laquelle on signifie à quelqu'un qu'on le tient pour incapable de faire une chose.

Pour Legendre, un défi est un obstacle pédagogique perçu par le sujet comme un écart stimulant entre l'état de ses connaissances et le nouvel objectif à atteindre. Le défi est présent dans la situation problème.

Ces différentes perceptions nous aident à cerner l'essence même de ce mot afin que nous puissions nous représenter mentalement ce que sont véritablement une situation mobilisante et un défi. Il est sûr qu'une tâche mobilisante doit comporter un réel défi pour celui ou celle à qui on la confie. Parce que mobiliser une personne, c'est faire appel à son potentiel, c'est tenter de mettre en jeu ses facultés intellectuelles ou morales au moyen d'un mobile, d'un objectif, d'un but que l'on peut nommer un défi. C'est même lui signifier que l'on veut un rassemblement avec elle, devant un problème à résoudre, un idéal à atteindre ou une cible quelconque, pour passer à l'action avec elle.

A la lumière de ces données précédentes, l'on peut dire qu'un défi doit représenter une situation complexe pour l'élève possédant tous les acquis nécessaires pour résoudre la difficulté ou un problème, et à qui on propose d'organiser lui-même les données et ses savoirs.

L'enseignant soucieux d'offrir des défis signifiants devra graviter autour du vécu des élèves afin de choisir une porte d'entrée gagnante : intérêts personnels, intérêts collectifs, affinités en regard des intelligences multiples, vécu des familles, du milieu, de la communauté culturelle, centres d'intérêt rattachés au développement d'élèves d'un âge donné, événements d'envergure locale, nationale ou internationale, etc.

L'enseignant peut amplifier également le degré de signifiante de la tâche ou du défi en effectuant certaines interventions pédagogiques à saveur stratégiques. Les élèves savent-ils pourquoi on leur propose ce défi, et surtout, une fois qu'il aura été relevé, ce qu'il va changer dans leurs vies d'écoliers, d'enfants ou d'adolescents ? Le défi sera-t-il classé dans le tiroir en attendant le prochain ? Est-on en train d'entraîner l'élève dans un tourbillon des défis ? Le

pourquoi du défi et le quand de sa réutilisation, de son réinvestissement et de son transfert dans une autre discipline ou dans l'histoire personnelle de sa vie peuvent contribuer au maintien de la signification tout au long de la situation mobilisante.

Par l'utilisation des défis et des situations ouvertes, l'enseignant développera son habileté à distinguer les situations d'apprentissage qui se confondent avec une évaluation naturelle, intégrée au processus d'apprentissage, et celles qui méritent une évaluation externe posée par l'adulte qui accompagne l'apprenant.

Par rapport à la différenciation pédagogique, les mêmes défis ne sont pas valables pour tout le monde. L'enseignant doit accepter et reconnaître divers seuils de réussite dans l'accomplissement des défis. A certains moments, dans la classe, il faut permettre à des élèves de travailler simultanément sur des tâches défis présentant des niveaux de complexité différents pour gérer la diversité.

6.3 L'ENSEIGNEMENT DIFFERENCIE

L'inclusion ne signifie pas seulement considérer les enfants handicapés, mais tous les enfants quelles que soient leur personnalité et leurs capacités.

En fait, amener des enfants à l'école n'est qu'une partie du défi. La part la plus importante est de prendre en compte les besoins en termes d'apprentissage des enfants.

Tous les enfants peuvent apprendre. Les enfants handicapés apprennent de la même façon que les élèves non handicapés. Néanmoins, si un des sens est limité (exemple : vue, ouïe, etc.), ils peuvent apprendre à un rythme plus lent que leurs pairs.

Il y a trois sens qui sont particulièrement importants dans les apprentissages : la vue, l'ouïe et le mouvement. Selon les études, **30%** des enfants apprennent correctement lorsqu'ils **entendent** quelque chose, **33%** quand ils **voient** et **37%** à travers le **mouvement**.

Cf. l'adage : « J'entends, j'oublie ; je vois, je me souviens ; je fais, je comprends ».

Si notre méthode d'enseignement consiste seulement à parler à nos élèves, cela signifie que seulement un tiers de nos enfants apprend quelque chose.

Il est donc important de différencier notre enseignement.

L'enseignement différencié permet à l'élève d'apprendre de diverses façons dans la classe.

Différencier veut dire changer le niveau, le débit ou le genre d'enseignement. Les enseignants qui différencient leurs pratiques pédagogiques rejoignent les apprenants de façons variées et comprennent que l'intelligence se manifeste de plusieurs manières.

Les aspects qui peuvent être différenciés sont :

- les contenus d'apprentissage,
- les méthodes de présentation,
- les méthodes d'évaluation.

6.3.1 Différencier le contenu

Différencier le contenu veut dire apporter des modifications à *ce que* les élèves apprennent. Ceci peut s'accomplir en augmentant ou en simplifiant le degré de complexité du contenu.

Quelquefois, la différenciation du contenu exige que l'on donne moins à apprendre à un enfant en particulier. Par exemple, quand la classe fait la rédaction d'un texte, pour l'enfant avec une déficience mentale, les objectifs du contenu seront réduits : l'élève aura à écrire la première lettre de son prénom. Les modifications du contenu sont importantes pour réduire la frustration ressentie par l'élève mis en difficulté par un travail trop important ou trop difficile à faire.

6.3.2 Différencier les méthodes de présentation

Il existe plusieurs manières d'apprendre. Il est donc important de mieux connaître ses élèves pour utiliser différentes méthodes d'enseignement. Pour ce faire, **la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner** peut nous guider.

Cet auteur affirme que l'intelligence se manifeste sous au moins huit formes différentes :

- * interpersonnelle,
- visuelle/spatiale,
- linguistique,
- kinesthésique,
- musicale,
- mathématique,
- intra personnelle,
- naturaliste.

Nous possédons tous, toutes ces intelligences mais à différents degrés et il est possible de les développer. Nous apprenons de manières diverses en utilisant différentes formes d'intelligence. Pourtant, généralement, l'école est essentiellement basée sur les intelligences linguistique et mathématique. Pour les enfants qui démontrent ces types d'intelligence, l'école n'est pas un problème, mais il existe plusieurs autres élèves qui sont privés d'apprendre parce que leurs forces se trouvent dans les six autres formes d'intelligence. Ces élèves ont besoin d'une approche différenciée. Il est important pour les enseignants de tenir compte de cette information : chacun possède des habiletés variées. Par conséquent, pour rejoindre le plus grand nombre d'enfants, il faut varier les présentations en classe.

Exemple : L'enfant avec des difficultés visuelles a besoin d'entendre ou de toucher plutôt que de voir l'information.

Exemple : L'enfant qui a un handicap langagier préfère les discussions en petits groupes qui lui permettent une attention plus particulière et moins intimidante.

Les élèves qui présentent ces intelligences :

Spatiale/visuelle

Construisent une image mentale de ce qu'ils apprennent, représentent et mémorisent mieux leurs connaissances par un dessin ou un tableau.

Interpersonnelle

Interagissent facilement avec les autres, peuvent les motiver, aiment organiser et communiquer.

Intra personnelle

Aiment réfléchir, se comprennent eux-mêmes et sont en harmonie avec leurs émotions et leurs sentiments. Ils sont indépendants et aiment se fixer des buts.

Logicomathématique

Aiment les nombres dans toutes leurs applications, en mathématiques, en sciences et en sciences humaines. Ils aiment les détails et aiment analyser les faits.

Musical

Aiment les sons, les rythmes et la musique. Ils aiment inventer des chansons. Ils apprennent bien à travers la musique, le rythme, etc. Exemple: chanter l'abc.

Naturaliste

Savent s'adapter ou s'accommoder à leur environnement. Ils aiment travailler dans la nature et ont une facilité pour comprendre le contexte dans lequel ils se retrouvent.

Linguistique

S'amuse avec le langage oral ou écrit. Ils aiment lire, écrire et écouter. Le langage est leur principale forme de communication.

Kinesthésique

S'expriment par les mouvements. Ils aiment utiliser les gestes et les actions pour transmettre leurs pensées, mais aussi, ils ont besoin d'éprouver et de connaître par l'expérience physique pour comprendre.

Voici quelques manières de présenter l'information pour accommoder l'intelligence :

Spatiale/visuelle

Textes écrits, démonstration, cartes géographiques, tableaux, diagrammes, dessins, couleurs, manipulation, étiquetage.

Interpersonnelle

Les discussions, le tutorat par les pairs, les projets de groupe, les saynètes, les jeux de rôle, les reportages, les interviews, les jeux d'équipe, les jeux de société.

Intra personnelle

Journal personnel, minutes de réflexion, correspondances en classe ou à l'extérieur, recherche, dessins libres, lecture silencieuse, fabrication personnelle de modèles, tutorat d'élèves plus jeunes, coin lecture.

Logico-mathématiques

Fabrication de tableaux, construction d'horloge, débats, jeux de cartes, lignes du temps, calcul mental.

Musicale

Chants, rimes, présentations rythmées, danse, musique en sourdine, lecture en chœur, poèmes, écoute de bruits de la nature, fredonnement, jeux d'écho, exploration des sons, chorale, taper dans les mains.

Naturaliste

Observer, construire, classer, enquêter, analyser, étiqueter, identifier, faire trouver des motifs répétitifs.

Linguistique

Chants, jeux de mots, poèmes, présentations orales, discours et débats, lecture en chœur, lecture par l'enseignant, tutorat par les pairs, jeux de rôle.

Kinesthésique

Danse, saynètes, mouvements et gestes, discussion de groupe, mimes, charades, sports, manipulations.

En tant que formateur ou enseignant, il est également important de connaître quelles sont les intelligences particulièrement développées en soi, car nous aurons tendance à faire recours à celles-ci.

6.3.3 Différencier l'évaluation

L'évaluation désigne le processus qui consiste à juger de la qualité du travail d'un élève d'après des critères établis et à attribuer une valeur pour représenter le degré de qualité atteint. Pour être efficace, l'évaluation doit refléter les progrès réalisés par l'élève et fournir des repères ou des balises qui permettent au personnel enseignant de prendre des décisions plus précises en matière pédagogique. Une évaluation précise est fondamentale pour tous les enseignantes et enseignants des classes ordinaires qui ont à cœur d'inclure tous les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au sein de leur classe. Le processus d'évaluation est multidisciplinaire et se déroule selon un cycle continu qui est pleinement intégré tout au long du processus d'apprentissage. Le processus d'évaluation s'articule en plusieurs étapes qui conduisent à une évolution continue de l'enseignement efficace et à un accès à des possibilités d'un rendement fondé sur les besoins changeants de l'élève (Salvia, 1990). Ce processus s'articule ainsi qu'il suit :

- 1) Toujours connaître le but de l'évaluation.
- 2) Déterminer le type de renseignements requis :
 - Les renseignements qualitatifs essentiellement descriptifs propres à un contexte spécifique ;
 - Les renseignements quantitatifs.

- 3) Déterminer l'outil d'évaluation le plus susceptible de fournir les renseignements requis et la personne qui doit effectuer l'évaluation. Le personnel enseignant est responsable des évaluations fondées sur les attentes du curriculum, des entrevues avec l'élève et des observations. D'autres professionnels effectuent certains tests normalisés et des tests de type clinique.
- 4) Faire en sorte que les parents ou les tuteurs prennent une part active à l'évaluation ou soient consultés à toutes les étapes du processus d'évaluation.

De nombreux travaux de recherches (Resnick, 1994 ; Salvia et Yssledyke, 2001) montrent qu'un tel processus fournit au personnel enseignant des indicateurs plus précis en matière de planification et de communication auprès des parents et d'autres professionnels.

Pour montrer à l'enseignant ce qu'ils ont appris, les enfants doivent produire un travail qui sera évalué par l'enseignant. Traditionnellement, les élèves écrivent ou produisent oralement leurs réponses aux questions posées. Cette façon de faire est aisée pour l'enfant sans difficulté mais pose problème pour celui qui présente un handicap ou une difficulté d'apprentissage. Pour cette raison, il est important de permettre la différenciation dans l'évaluation du travail.

Voici quelques exemples de différenciation de l'évaluation :

* Aménagement des examens :

- durée plus longue des examens,
- une personne écrit pour ceux qui ne peuvent écrire (élèves aveugles),
- l'élève peut enregistrer ses réponses.

* Evaluation tout au long de l'année plutôt que ponctuellement par :

- un dossier reprenant l'ensemble des travaux réalisés ;
- l'observation directe ;
- un projet de travail (exposés, rédactions).

* Auto-évaluation des élèves : les élèves participent à leur propre évaluation.

- Partager l'information avec les professionnels de l'enseignement et les parents.

6.3.4 L'apport des connaissances sur l'effet enseignant.

Hattie (2003), met en évidence le rôle important des enseignants sur les divers facteurs ayant un impact sur les apprentissages. Selon lui, ce qu'ils savent, font et ce dont ils se soucient est très puissant dans l'équation de l'apprentissage. Dans le même sens, la différenciation s'appuie d'abord sur ce que les enseignants connaissent des processus d'apprentissage en général et ceux de leurs élèves (Hattie, 2012) (par exemple leurs connaissances antérieures, leurs stratégies d'apprentissage ou leurs incompréhensions). Ces connaissances sur les élèves servent ensuite à différencier efficacement (Tomlinson, 2005). Les élèves apprennent grâce aux stratégies d'enseignement qui se caractérisent par l'accès direct qu'elles offrent aux concepts clé du sujet à l'étude, aux rétroactions formatives fréquentes au cours des situations collectives, aux regroupements flexibles permettant la médiation par les pairs et l'engagement actif des élèves vers les cibles de succès. Pour Hattie (2012), l'enseignant efficace est en mesure de déterminer ce que les élèves apprennent ou non dans les leçons afin de réajuster les situations d'apprentissage. Il prend en compte et exploite dans ses stratégies d'enseignement la diversité des démarches d'apprentissage qui peuvent s'incarner (Meirieu, 1987).

De manière pragmatique, reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité, c'est aussi comprendre l'avancement de la recherche sur les différents modes de pensée, langages symboliques et démarches qui peuvent être exploités pour susciter l'intérêt, l'engagement et la motivation de l'élève face à la situation, explorer l'objet d'apprentissage et rendre compte de ce que l'élève a appris et compris. En ce sens, différencier ne consiste pas certainement à utiliser une seule façon de faire qui serait efficace pour tous les élèves, mais bien à utiliser les multiples démarches qui peuvent soutenir un apprentissage, à les analyser en termes d'efficacité et de rapidité, tout en élargissant son répertoire de moyens pour traiter différentes situations. La perspective inclusive rappelle que les élèves appréhendent différemment les contenus au programme. Ces contenus n'ont pas tous le même statut et exigent que l'enseignant fasse preuve d'un regard critique sur les objets d'apprentissage afin que tous les élèves, indépendamment de leurs particularités, puissent les explorer et se les approprier.

Considérant ce qui précède, l'enseignant qui différencie accentue l'importance de la relation d'enseignement. Au fondement de cette préoccupation, l'enseignant comprend que par ses relations, il découvre l'unicité de ses élèves, apprend à comprendre leurs particularités et leurs ressemblances pour mieux tenir compte des besoins qu'ils manifestent (ou pas) pour apprendre et se développer. Cette conception se fonde sur le respect inconditionnel de chacun

des individus qui composent le groupe et sur la conviction que tous les élèves ont le droit d'être en classe et peuvent progresser.

Enfin, une pratique de différenciation ne peut occulter le contexte dans lequel la situation se déroule, c'est-à-dire les environnements physiques et humains qui peuvent, d'une part, susciter ou non l'expression de l'unicité de l'élève, et d'autre part, contribuer ou non à entretenir un climat favorable à l'apprentissage et au développement de chacun d'eux. En ce sens, l'aménagement physique de la classe doit faciliter une utilisation de différentes modalités de regroupements pour mettre les élèves au travail (Tomlinson, 2005) et offrir un environnement organisé où l'élève peut recourir de manière autonome aux ressources dont il a besoin pour réaliser la tâche. Plus encore, l'enseignant qui veut reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité investit des efforts importants pour que les élèves apprennent progressivement à être, à s'exprimer, à participer, à faire avec leurs pairs en classe. Il y a derrière cette conception d'un climat favorable à l'apprentissage des valeurs, non de compréhension ou de performance, mais d'intercompréhension et d'interdépendance liées à un projet de vivre-ensemble et un idéal démocratique (Galichet, 2002).

En somme, le regard de l'enseignement différencié dans la perspective inclusive, comporte de nouvelles exigences à l'égard de l'enseignement offert à tous les élèves de la classe. Tel que le suggèrent Tomlinson et McTighe (2010), il s'agit de privilégier un enseignement axé sur les besoins des élèves à travers lequel les enseignants prennent conscience de ce qui fonctionne, recherchent des traces du potentiel de chacun et évaluent le progrès des élèves, tout en gardant en tête leur développement personnel et les objectifs du programme d'études.

6.4 QUELQUES PRATIQUES DE CLASSE ET LA DEFICIENCE VISUELLE

6.4.1 Les adaptations dans la classe

Placer l'enfant à l'endroit où il voit le mieux le tableau.

- S'assurer que la lumière ne fait pas de reflets sur le tableau et que la craie est bien visible.
- Si les yeux de l'enfant sont sensibles à la lumière, l'écarter de la fenêtre, lui faire porter un chapeau à visière ou utiliser en guise d'écran un carton pour faire de l'ombre, quand il lit et quand il écrit.
- S'assurer que l'enfant sait s'orienter dans l'école et dans la classe.

6.4.2 Les pratiques pédagogiques pour les élèves malvoyants

- Adopter une grosse écriture pour écrire au tableau ou pour les aides visuelles.
- Permettre aux enfants de s'approcher du tableau ou des aides pédagogiques, pour qu'ils puissent mieux voir.

- Lire à voix haute ce qui est écrit au tableau.

- Préparer des matériels imprimés en gros caractères : d'autres enfants de la classe peuvent contribuer à leur préparation, agrandir des images à la photocopieuse, imprimer un document informatisé avec des polices de caractères plus grosses. Cela peut aussi aider les enfants qui rencontrent des difficultés de lecture.

- Donner des feuilles avec des lignes plus épaisses pour l'écriture.

- Certains enfants bénéficieront d'aides grossissantes.

- Encourager les enfants à utiliser une baguette ou leur doigt quand ils lisent.

Cachez le reste de la page avec du papier, excepté le paragraphe lu par l'enfant.

- Les enfants malvoyants doivent apprendre par le toucher comme par l'écoute.

Il conviendrait de leur donner l'occasion de tenir des objets.

- Faire travailler l'enfant en binôme avec un élève voyant qui peut l'aider à organiser son travail. Ce camarade peut l'aider à trouver la bonne page, répéter les consignes, etc.

- Féliciter l'enfant oralement ou le toucher pour l'encourager.

- Appeler les élèves par leur nom au cours des discussions de classe, afin que l'enfant sache qui parle.

- Proposer à l'enfant un boulier pour les leçons de mathématiques.

- Les ordinateurs assurent un soutien particulier aux élèves avec déficiences visuelles.

Les élèves peuvent imprimer un texte en gros caractères, lire un texte sur l'écran grâce au logiciel d'agrandissement d'écran, entendre le texte lu par un synthétiseur vocal ou le convertir en Braille.

- Enregistrer les leçons sur cassette avec un magnétophone, pour que l'enfant puisse les réécouter plus tard chez lui ou les réviser. Des versions enregistrées de livres sont parfois disponibles en bibliothèque.

6.4.3 Les pratiques pédagogiques pour les élèves aveugles

Les enfants aveugles ont une vue très faible. Certains peuvent seulement faire la différence entre l'obscurité et la lumière.

- Les enfants aveugles devraient apprendre le Braille : cela leur donne un moyen de lire et d'écrire (machines à écrire Perkins, ordinateur avec une imprimante Braille). Le Braille est un système de lecture consistant à gaufrer le papier avec des petits points en relief. Chaque combinaison de points correspond à une lettre. La personne aveugle lit en déplaçant ses doigts le long des lignes composées par ces combinaisons de points.

- Dessiner des images tactiles (sur du papier Braille ou en utilisant les matériaux disponibles sur place : ficelle, sable, etc.). Les enfants voyants peuvent créer ces aides pédagogiques. Celles-ci aident aussi les autres enfants.

- Un boulier aidera les enfants dans leurs leçons de mathématiques.

- Les enfants aveugles doivent apprendre à s'orienter et à se déplacer en toute confiance. Il faut les encourager à se déplacer de manière indépendante dans l'école, en utilisant une canne (formation par des spécialistes).

- Laisser l'enfant aveugle toucher les autres enfants, apprendre à reconnaître leurs voix, à identifier leurs noms, etc.

6.4.4 Le code Braille

Louis Braille est né en 1809 en France. A l'âge de 5 ans, Braille est devenu aveugle. A l'âge de 15 ans, il développe un code alphabétique, construit à partir de 2 rangées verticales de 3 points en relief, qui comprend toutes les lettres de l'alphabet, les voyelles accentuées, les chiffres, la ponctuation, la notation mathématique (**Annexe p 332**).

6.5 PARTENARIATS

L'éducation inclusive suppose la mise en place de partenariats entre différents acteurs : les parents, les élèves, les enseignants et l'administration scolaire, la communauté, l'État, les associations et ONG œuvrant dans le domaine de l'éducation, les partenaires au développement, le programme national de réadaptation à base communautaire (RBC), etc.

Dans le cadre des partenariats, il est important que les rôles des uns et des autres soient clairs pour chacun, et éventuellement formalisés dans un document. Cette stratégie permet de renforcer la confiance et le respect mutuels et d'éviter les empiétements et concurrences aux dépens des personnes handicapées.

6.5.1 Partenariat avec les parents d'élèves handicapés

Les parents sont les acteurs légaux en charge des besoins primaires et secondaires des enfants : l'alimentation, l'hébergement, l'habillement, la santé, l'hygiène, la sécurité et l'éducation. Les parents sont des partenaires essentiels dans la scolarisation des enfants. Ils sont aussi une source de renseignements sur l'enfant : ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, mais aussi sur sa déficience.

Ils peuvent :

- * Etre invités à venir dans la classe de leur enfant pour
 - voir quelles sont les méthodes pédagogiques utilisées,
 - être un « expert » et présenter un thème particulier,
 - sensibiliser sur la déficience de l'enfant,
 - être « assistant » ;
- * Participer à des formations présentant des activités pratiques à entreprendre chez eux pour aider l'enfant à acquérir de nouvelles aptitudes ;

- Etre appuyés pour créer une association locale pour la promotion de l'éducation inclusive ;

- S'investir dans l'aménagement de l'environnement scolaire, dans l'organisation des journées portes ouvertes de l'école, dans les sensibilisations des parents d'enfants non handicapés, etc ;

- Participer à des rencontres périodiques avec les enseignants afin d'évaluer les apprentissages de l'enfant ;

- Recevoir la visite des professeurs à domicile afin que ceux-ci obtiennent toutes les informations utiles à un meilleur encadrement de l'enfant, comprennent son handicap, voient comment l'enfant est traité chez lui, etc.

- Etre encouragés à s'impliquer dans les associations de parents d'élèves par les directions d'établissement.

6.6.2 Partenariats scolaires

Il est possible :

- Pour deux enseignants d'une même école de travailler ensemble ;

- Pour les enseignants, de détecter les enfants handicapés et ainsi d'informer les parents ;

- D'organiser des visites entre deux écoles, pour permettre aux enseignants d'échanger sur les initiatives prises dans leurs classes en vue d'inclure tous les enfants ;

- Au niveau régional, de constituer un groupe de professeurs travaillant dans plusieurs écoles afin de réfléchir sur des questions d'intérêt commun et sur la nécessité de développer des écoles plus inclusives.

- Au niveau régional, de créer dans leur région un centre de ressources communes où l'on pourrait se procurer des aides pédagogiques, des équipements, des livres, des magazines ainsi que des programmes vidéo utilisables par les professeurs et les familles. L'idéal serait que ce centre soit en rapport avec un institut de formation pédagogique de la région.

6.6.3 Partenariats avec les communautés

Un membre de la communauté peut venir en classe pour raconter une histoire, un conte, etc.

- Demander aux enfants d'interviewer leurs familles, d'apporter du matériel, etc.

- Il est important de sensibiliser les communautés à l'éducation inclusive.

- Les écoles ont besoin de nouer des liens avec les travailleurs communautaires, qu'ils soient rétribués ou bénévoles.

- Les communautés peuvent être impliquées pour résoudre les difficultés des élèves : construction d'un banc particulier, fabrication des équipements ludiques et des aides pédagogiques, etc.

- On peut recruter des bénévoles pour qu'ils apportent leur soutien aux classes.

Rencontres enseignant-élève

Toute société a besoin d'harmonie, d'équilibre, de sécurité pour se développer.

Or, les personnes handicapées sans éducation ni formation constituent un groupe social livré à la pauvreté, un groupe qui est marginalisé, exclu, ce qui nécessairement engendre mécontentement, révolte, violence. Pour rompre ce cycle de pauvreté et de violence, il est nécessaire de prendre en charge les personnes en situation de handicap et le meilleur moyen d'y contribuer est l'éducation et notamment l'éducation inclusive.

Ainsi, les observations et les données recueillies dans une salle de classe peuvent s'appliquer à une situation spécifique ou à différents contextes. Il est donc essentiel que les enseignantes et enseignants rencontrent les élèves et discutent avec eux, les parents et les tuteurs de ces derniers, ainsi qu'avec d'autres enseignants et professionnels pour leur faire part de leurs observations, constatations et même de leurs préoccupations (Gaddy, Dean, et Kendall, 2000). Toute rencontre fructueuse impliquant l'élève, les parents et les intervenants doit réunir les conditions suivantes.

Il s'agit pour l'enseignante ou l'enseignant :

- *De discuter avec l'élève le plus tôt possible après avoir fait ses observations ;
- *De démontrer un esprit positif et de véhiculer un message d'optimisme et d'enthousiasme pour l'apprentissage ;
- *De se montrer rassurant ;
- *D'être précis dans ses descriptions ;
- *De favoriser le dialogue pour que l'élève puisse exprimer son point de vue ;
- *D'aider l'élève à définir des buts et des objectifs pédagogiques réalisables ;
- *De lui proposer, si nécessaire, des stratégies ou des mesures correctives ;
- *D'utiliser des données de base et d'établir, pour les étapes futures, des orientations basées sur les points forts de l'élève ;
- *D'utiliser une variété de techniques de questionnement et de discussion pour encourager l'interaction ;
- *De profiter de l'occasion pour aider l'élève à mieux se connaître et à développer une plus grande autonomie.

La pédagogie centrée sur l'enfant

Tous les enseignants feront face dans leurs écoles, à des enfants ayant des origines, capacités, intérêts et besoins d'apprentissage différents. Etant donné qu'il n'existe pas de pédagogie spéciale pour enseigner aux enfants handicapés, les enseignants dans les environnements inclusifs, utilisent la pédagogie centrée sur l'enfant pour répondre aux besoins de tous. Cependant, lorsqu'on met en œuvre une pédagogie centrée sur l'enfant, les conditions et la culture locale doivent être respectées et prises en considération. Le point clé dont nous devons nous souvenir est que, pour que les enseignants développent une pédagogie

plus inclusive, ils doivent souvent commencer par changer de comportement dans leur classe. Où sont-ils dans la classe ? Où se tiennent-ils debout ? Comment utilisent-ils les ressources ? Comment parlent-ils ? Comment interagissent-ils avec les enfants ? Comment évaluent-ils l'apprentissage des enfants ?

6.6 QUELQUES FICHES D'ADAPTATION EN MATHÉMATIQUES ET EN FRANÇAIS

Les fiches fournies ici se proposent de traiter d'un certain nombre d'aspects pratiques se rapportant aux pratiques pédagogiques inclusives, pour l'enseignement à des élèves ayant une déficience visuelle. Pour mieux les utiliser dans la classe, nous vous invitons à prendre en compte les indications suivantes :

***Ces fiches ne remplacent pas les fiches de préparation**

Les fiches fournies ne sont pas à utiliser en lieu et place des fiches ordinaires de préparation. Elles sont conçues d'une manière différente car leur but n'est pas de prévoir le déroulement d'une séquence de classe mais de fournir des techniques et pratiques pour la prise en charge pédagogique des élèves déficients visuels.

***Ces fiches viennent enrichir un travail préparatoire**

Le contenu de ces différentes fiches en termes de procédés, d'activités et de modes d'évaluation servira à préparer les différentes séquences de classe en tenant compte de la présence d'élèves handicapés.

***Ces fiches permettent de mieux prendre en compte la diversité de la classe**

Ces fiches sont portées par le principe de la pédagogie différenciée. Elles permettent de diversifier les méthodes d'enseignement et de ce fait, de tenir compte de la diversité de la classe. Les élèves non-handicapés tireront également profit des pratiques pédagogiques que proposent ces fiches.

***Ces fiches ne traitent pas de toutes les notions**

Ces fiches ne concernent que le français et les mathématiques. De plus, elles ne prennent en compte que certaines notions fondamentales qui sont enseignées dans quelques classes. Cependant, les principes qui déterminent les procédés qu'elles préconisent peuvent être étendus à toutes les classes, à toutes les disciplines et à tous les contenus d'enseignement. Ces fiches peuvent aider à généraliser les préconisations dans la pratique quotidienne.

***Ces fiches ne donnent pas des exemples d'activités**

Pour les différentes notions traitées dans ces fiches, les activités proposées ne sont que des exemples à titre indicatif. Il revient à l'enseignant d'en proposer davantage.

***Ces fiches doivent être adaptées à l'environnement dans lequel l'enseignant et ses élèves se trouvent.**

Ces fiches ne doivent pas enfermer l'enseignant dans une prescription pédagogique rigide. Mais lui garder toute l'ouverture nécessaire pour s'adapter notamment à la réalité de son environnement. Certains éléments de ces fiches peuvent ne pas correspondre à la réalité socioculturelle des élèves. Il est du devoir de l'enseignant de les adapter afin que l'enseignement et l'apprentissage aient du sens pour tous les élèves.

Avec les élèves déficients visuels, les procédés pédagogiques tout comme les méthodes sont variables et doivent être observés pour s'adapter à leurs besoins spécifiques.

Ces fiches contiennent des préconisations fondées sur les principes de l'enseignement multi sensoriel. De cette manière, ce type d'élève profite de l'une ou de l'autre modalité sensorielle de présentation de l'enseignement avec des éléments compensatoires proposés pour soulager ses difficultés de vision, même s'il garde un rythme d'apprentissage lent.

6.7.1 Fiches En Mathématiques

Première fiche Classe : SIL (Mathématiques)

Je suis enseignant/e de la Sil. J'enseigne les mathématiques. Je veux aborder les nombres entiers naturels de 0 à 20. **J'ai dans ma classe des élèves ayant une déficience visuelle.**

Qu'est-ce que les élèves de ma classe doivent comprendre à la fin de ce module ?

Objectif général : Au terme de ce module d'enseignement, l'enseignant/e doit amener ses élèves notamment ceux qui ont une déficience visuelle à manipuler les nombres de 0 à 20.

Objectif Spécifique : Pour ce faire, chaque élève doit être capable de :

- Donner la chaîne numérique de 0 à 20 ;
- Dénombrer des quantités d'objets de 0 à 20 ;
- Comparer deux nombres entre 0 et 20 ;
- Utiliser les symboles de comparaison « et » ;
- Ranger par ordre croissant ou décroissant des nombres compris entre 0 et 20.

Comment vais-je m’y prendre et avec quelles ressources pour m’adapter aux besoins des élèves ayant une déficience visuelle ?

<p>L’étude des nombres de 0 à 20 doit se faire en s’adaptant au rythme de chacun. Les élèves malvoyants peuvent avoir du retard par rapport à leur classe en raison des efforts à faire pour voir et de la fatigue liée à ces efforts.</p> <p>Les supports à présenter à ces élèves doivent être suffisamment lisibles. De même, l’enseignant doit être le plus exhaustif, le plus clair et le plus simple possible dans la présentation orale des notions d’apprentissage. Il ne doit pas manquer de solliciter tous les types de mémoire pour leur faciliter l’apprentissage</p>	
Je sollicite la mémoire visuelle	Je sais manipuler
<p>Attention ! veiller à ce que les matériels utilisés soient le plus lisible et le plus visible possible.</p>	<p>L’enseignant/e</p> <ul style="list-style-type: none"> - doit veiller à ce que les cartes utilisées soient bien lisibles. - peut utiliser des chiffres mobiles que l’enfant peut manipuler.
Je sollicite la mémoire auditive	J’adopte une attitude participative
<p>L’utilisation des sonorités, des chants, des comptines, des répétitions...</p>	<p>Donner la parole à l’élève en classe ; l’envoyer au tableau ; aménager des temps de travail en individuel. Mettre en place un tutorat avec des élèves susceptibles de l’aider à s’investir dans son travail et à participer à la vie de la classe.</p>
Enseignants	Elèves
<p>L’enseignant/e ayant une bonne connaissance du braille est une ressource indispensable pour l’élève non-voyant inscrit dans une classe ordinaire. Dans le cas où l’enseignant/e responsable de la classe n’a pas de connaissance en braille, on peut solliciter l’appui d’un/e enseignant/e spécialisé/e en braille. Les élèves malvoyants peuvent être pris en charge par leur enseignant/e ordinaire.</p>	<p>Un élève (ou groupe d’élèves) peut être mis à contribution pour travailler avec l’enfant ayant une déficience visuelle.</p> <p>Il sera nécessaire que l’enseignant/e donne à l’élève ayant des besoins spécifiques une place assise à côté d’un élève capable de l’aider dans ses apprentissages. Cet élève peut se charger par exemple de surveiller les activités de lecture qu’il aura à faire en toute autonomie.</p>
Matériels pédagogiques	Objets de l’environnement
<p>Surligneurs, craies de couleurs, affiches, cahiers à lignes visibles.</p> <p>Matériels spécialisés : boulier, tablette braille, tableau blanc et accessoires, table en plan incliné.</p>	<p>Cailloux, cartons, bâtonnets, ballons, pinces à linges.</p>
<p>NB : L’enseignant/e doit être ouvert/e aux ressources disponibles dans son environnement dans son environnement et ne doit pas rechercher absolument du matériel spécialisé.</p>	

Deuxième fiche Classe : CP(Mathématiques).

Je suis enseignant/e du CP, j'enseigne les mathématiques. Je veux aborder la manipulation des nombres de 20 à 100. **J'ai dans ma classe un élève ayant une déficience visuelle.**

Qu'est-ce que les élèves de ma classe doivent comprendre à la fin de ce module ?

Objectif général : Au terme de ce module d'enseignement, l'enseignant/e doit amener ses élèves notamment ceux qui ont une déficience visuelle à manipuler les nombres de 20 à 100 et à faire des additions et des soustractions.

Objectif Spécifique : Pour ce faire, chaque élève doit :

- Compter de 20 à 100 ;
- Situer le chiffre des unités et celui des dizaines dans un nombre ;
- Poser correctement une opération à la verticale en vue de l'effectuer ;
- Effectuer correctement une opération d'addition sans retenue ;
- Reconnaître le signe et le sens de la soustraction ;
- Effectuer correctement une opération de soustraction.

NB : La poursuite de ces objectifs suppose l'acquisition des notions précédente, l'étude des nombres de 0 à 20.

Certains objectifs comme la comparaison et le rangement par ordre croissant et décroissant des nombres 20 à 100 n'ont pas été évoqués ici parce qu'ils peuvent être abordés avec le même procédé et les mêmes types d'activités préconisés ici.

Comment vais-je m'y prendre et avec quelles ressources pour m'adapter aux besoins des élèves ayant une déficience visuelle ?

Les élèves malvoyants peuvent avoir du retard par rapport à leur classe en raison des efforts à faire pour voir et de la fatigue liée à ces efforts.

Pour les élèves non-voyants, le recours au braille est nécessaire pour atteindre ces objectifs.

Les supports à présenter à ces élèves doivent être suffisamment lisibles. De même, l'enseignant/e doit être le plus exhaustif, le plus clair et le plus simple possible dans la présentation orale des notions d'apprentissage. Il/elle ne doit pas manquer de solliciter tous les types de mémoire pour leur faciliter l'apprentissage.

<p>Je sollicite la mémoire visuelle</p> <p>L'enseignant/e doit :</p> <p>Veiller à ce que ses différentes affiches soient lisibles en utilisant les couleurs bien visibles.</p> <p>Ecrire gros et lisiblement en formant bien les lettres, en appuyant sur la craie et en aérant le tableau.</p> <p>Dans la mesure du possible, prévoir un tableau mobile de couleur blanche que l'on peut rapprocher aisément de l'enfant. En étant blanc, il a l'avantage de faire ressortir plus clairement les écrits.</p> <p>NB : Insister sur la construction de la chaîne numérique des nombres 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 et 100.</p>	<p>Je fais manipuler</p> <p>L'enseignant/e doit veiller à ce que les différents supports d'activités soient bien lisibles.</p>
<p>Je sollicite la mémoire auditive</p> <p>L'élève malvoyant peut apprendre avec les méthodes d'enseignement ordinairement pratiquées dans nos classes. De plus, il profite mieux de sa classe lorsque la présentation orale de l'enseignement est bien soignée :</p> <p>*L'enseignant/e doit veiller à ne pas faire d'économie de paroles et être le plus audible possible.</p> <p>*Il/elle doit répéter le plus possible les notions essentielles à garder et les faire répéter par les élèves :</p> <p>Par exemple, pour la notion d'unité et de dizaine et la valeur de position des chiffres dans un nombre, faire répéter à l'élève :</p> <p style="padding-left: 40px;">1 dizaine = 10 unités 2 dizaines = 20 unités</p> <p>3 dizaines = 30 unités</p>	<p>J'adopte une attitude participative</p> <p>L'enseignant doit amener l'élève déficient visuel à être actif en classe. Pour ce faire, Il/elle doit :</p> <p>Souvent l'interroger pour s'assurer qu'il a bien reçu et bien compris le contenu de la leçon ;</p> <p>Le faire travailler en autonomie et garder une proximité physique avec lui pour suivre individuellement son travail. En plus, il peut lui affecter un tuteur ;</p> <p>Le faire participer au groupe de travail dans la classe.</p>
<p>Pour la disposition des opérations à la verticale en vue de l'effectuer, l'enfant doit répéter le plus possible l'expression : « pour poser une opération, je mets les unités sous les unités et les dizaines sous les dizaines »</p>	<p>32+13 =44 ; 24+16=40</p> <p>18+6=24 ; 35+27 =62</p>
<p>Et pour les opérations d'addition et de soustraction, l'enseignant doit amener l'élève à suffisamment verbaliser le mode d'opération pour se l'approprier. Exemple 43-15 ?</p> <p>Après avoir posé l'opération à la verticale, l'enseignant/e dit et fait. En même temps, l'élève répète l'enseignant/e :</p> <p>3-5, je ne peux pas, j'ajoute une dizaine à 3</p> <p>15-8 ; j'écris 8 (sous les unités) et je retiens 1 ;</p> <p>1 de retenue+1 égale 2</p> <p>4-2 =2 ; j'écris 2 (sous les dizaines).</p>	

6.7.2 Fiches En Français.

Première fiche SIL Français.

Je suis enseignant/e de la SIL, j'enseigne le français. Je veux aborder les apprentissages en orthographe de mots et de phrases simples. **J'ai dans ma classe un élève ayant une déficience visuelle.**

Qu'est-ce que les élèves de ma classe doivent comprendre à la fin de ce module ?

Objectif général : Au terme de ce module d'enseignement, l'enseignant/e doit amener tous ses élèves, et notamment ceux qui ont une déficience visuelle, à orthographier correctement des mots et des phrases simples.

Objectif spécifique : Pour atteindre l'objectif général, chaque élève doit être capable de :

- Orthographier correctement les syllabes ;
- Orthographier correctement des mots composés de deux et trois syllabes simples ;
- Orthographier correctement des groupes de mots et des phrases simples.

Comment vais-je m'y prendre et avec quelles ressources pour m'adapter aux besoins des élèves ayant une déficience visuelle ?

Des dispositions sont à observer pour s'adapter à leurs besoins spécifiques. L'enseignant/e doit veiller à solliciter tous les types de mémoire pour faciliter l'apprentissage chez l'élève malvoyant. Les élèves non- voyants doivent avoir recours au braille.	
Je sollicite la mémoire visuelle	Je sais manipuler
Attention ! veiller à ce que les matériels utilisés soient le plus lisible et le plus visible possible. Il s'agit pour l'enseignant/e d'écrire gros, gras et lisiblement en formant bien les lettres. Il/elle doit créer des espaces entre deux mots et entre deux lignes. Il/elle doit aussi utiliser des couleurs bien visibles en fonction de la couleur du tableau. Utiliser deux couleurs pour apprendre l'orthographe des syllabes : té Pour apprendre l'orthographe des mots, je mets en évidence chaque syllabe du mot par une alternance de couleurs :	L'enseignant/e - doit veiller à ce que les cartes- lettres, les cartes-syllabes et les images soient bien lisibles. - peut utiliser des lettres mobiles pour former les syllabes et les mots.

<p>télé salade</p>	
<p>Je sollicite la mémoire auditive</p> <p>D’abord, apprendre l’orthographe des syllabes en s’appuyant sur la combinaison avec une insistance sur la combinaison des sons : t + a = ta</p> <p>Ensuite, apprendre l’orthographe des mots composés de deux syllabes simples (syllabes composées d’une consonne et d’une voyelle) puis des mots à trois syllabes simples. S’appuyer sur le nombre de syllabes dans le mot en observant une pause entre l’écriture de deux syllabes. On peut donner le rythme en tapant dans la main :</p> <p style="text-align: center;">3 temps pour écrire tite 4 temps pour écrire patate</p> <p>Passer ensuite aux mots comportant des sons et des graphies (écritures) complexes ; toujours en mettant un rythme sonore sur chaque syllabe.</p>	<p>J’adopte une attitude participative</p> <p>Donner la parole à l’élève en classe ; l’envoyer au tableau ; aménager des temps de travail en individuel. Mettre en place un tutorat avec des élèves susceptibles de l’aider à s’investir dans son travail et à participer à la vie de la classe.</p>
<p>Enseignants</p> <p>L’enseignant/e ayant une bonne connaissance du braille est une ressource indispensable pour l’élève non-voyant inscrit dans une classe ordinaire. Dans le cas où l’enseignant/e responsable de la classe n’a pas de connaissance en braille, on peut solliciter l’appui d’un/e enseignant/e spécialisé/e en braille. Les élèves malvoyants peuvent être pris en charge par leur enseignant/e ordinaire.</p>	<p>Elèves</p> <p>Un élève (ou groupe d’élèves) peut être mis à contribution pour travailler avec l’enfant ayant une déficience visuelle.</p> <p>Il sera nécessaire que l’enseignant/e donne à l’élève ayant des besoins spécifiques une place assise à côté d’un élève capable de l’aider dans ses apprentissages. Cet élève peut se charger par exemple de surveiller les activités de lecture qu’il aura à faire en toute autonomie.</p>
<p>Orthographe des syllabes : présenter à l’enfant malvoyant la syllabe écrite avec deux couleurs (té). La cacher ensuite et demander à l’enfant de l’écrire à son tour. Selon les capacités de l’enfant, l’enseignant/e peut choisir de lui faire écrire la syllabe en deux couleurs.</p>	
<p>NB : L’enseignant/e doit être ouvert/e aux ressources disponibles dans son environnement dans son environnement et ne doit pas rechercher absolument du matériel spécialisé.</p>	

Deuxième fiche CP Français

Je suis enseignant/e du CP, j'enseigne le français. Je veux aborder les apprentissages en grammaire notamment les composants de la phrase à savoir le verbe et son sujet. **J'ai dans ma classe un élève ayant une déficience visuelle.**

Qu'est-ce que les élèves de ma classe doivent comprendre à la fin de ce module ?

Objectif général : Au terme de ce module d'enseignement, l'enseignant/e doit amener tous ses élèves, et notamment ceux qui ont une déficience visuelle, à reconnaître le verbe et son sujet dans une phrase.

Objectif spécifique : Pour ce faire, chaque élève doit être capable de :

- Donner le rôle du verbe ;
- Dire ce qu'est un sujet par rapport au verbe ;
- Dire comment retrouver le verbe dans une phrase ;
- Donner la question à poser pour retrouver le sujet d'un verbe ;
- Reconnaître à quel niveau de la phrase poser la question pour retrouver le sujet ;
- Indiquer le verbe identifié ;
- Indiquer le sujet identifié.

Comment vais-je m'y prendre et avec quelles ressources pour m'adapter aux besoins des élèves ayant une déficience visuelle ?

Des procédés et méthodes pédagogiques pratiqués dans les classes pour les élèves non handicapés sont valables. Cependant, pour les élèves déficients visuels ayant des besoins spécifiques, l'enseignant/e doit veiller à solliciter tous les types de mémoire pour faciliter l'apprentissage chez l'élève malvoyant. Les élèves non-voyants doivent avoir recours au braille.

Je sollicite la mémoire visuelle	Je sais manipuler
<p>Attention !</p> <p>veiller à ce que les différentes affiches soient lisibles en utilisant des couleurs bien visibles ;</p> <p>Ecrire gros et lisiblement en formant bien les lettres, en appuyant sur la craie et en aérant le tableau ;</p> <p>Dans la mesure du possible, prévoir dans la classe un tableau mobile de couleur blanche que l'on peut rapprocher aisément de l'enfant. En étant blanc, il a l'avantage de faire ressortir plus clairement les écrits.</p>	<p>L'enseignant/e</p> <p>- doit veiller à ce que les différents supports d'activité (les cartes- images, les cartes-verbos et les cartes-sujets) soient bien lisibles.</p>

<p>Je sollicite la mémoire auditive</p> <p>Nous rappelons que l'élève malvoyant peut apprendre avec les méthodes d'enseignement ordinairement pratiquées dans nos classes. De plus, il profite mieux de sa classe lorsque la présentation orale de l'enseignement est bien soignée. Pour ce faire, l'enseignant/e doit veiller</p> <p>Veiller à ne pas faire d' « économie de paroles » et être le plus audible possible.</p> <p>Répéter le plus possible les notions essentielles à garder et les faire répéter par les élèves.</p>	<p>J'adopte une attitude participative</p> <p>L'enseignant/e doit amener l'élève malvoyant à être actif dans la classe. Pour ce faire :</p> <p>Il/elle doit souvent l'interroger pour s'assurer qu'il a bien reçu et bien compris le contenu de la leçon ;</p> <p>Il/elle doit le faire travailler en autonomie et garder une proximité physique avec lui pour suivre individuellement son travail. En plus, il/elle peut lui affecter un tuteur.</p> <p>Il/elle doit le faire participer au groupe de travail dans la classe.</p>
<p>Pour la reconnaissance du verbe,</p> <p>L'enseignant/e doit insister à l'oral sur le procédé : « on reconnaît qu'un mot est un verbe quand on peut mettre, devant ce mot, un des pronoms : je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles...ou encore : il faut, on peut, on doit, etc. »</p> <p>Pour la reconnaissance du sujet,</p> <p>L'enseignant/e doit insister à l'oral sur le procédé : « On reconnaît le sujet d'un verbe en posant, avant ce verbe, la question :</p> <p>« Qui est-ce qui... ? » pour les personnes,</p> <p>« Qu'est-ce qui... ? » pour les choses, les animaux, etc... »</p>	<p>Elèves</p> <p>Un élève (ou groupe d'élèves) peut être mis à contribution pour travailler avec l'enfant ayant une déficience visuelle.</p> <p>Il sera nécessaire que l'enseignant/e donne à l'élève ayant des besoins spécifiques une place assise à côté d'un élève capable de l'aider dans ses apprentissages.</p> <p>Une sensibilisation de toute la classe est nécessaire.</p>
<p>L'enseignant doit veiller à la lisibilité des différents supports d'activités et à la qualité de la présentation orale (expliquer les leçons de façon détaillée et avec des mots simples, parler distinctement avec une voix élevée).</p>	
<p>NB : L'enseignant/e doit être ouvert/e aux ressources disponibles dans son environnement dans son environnement et ne doit pas rechercher absolument du matériel spécialisé.</p>	

6.8. QUELQUES STRATEGIES ET ADAPTATIONS EN MATHEMATIQUES.

Hatwell (2003) montre que, sur le plan cognitif, l'absence de repères visuels chez les enfants non-voyants et aveugles congénitaux entraîne statistiquement, un retard important dans son développement plus important qu'un enfant qui aurait vu, ne serait-ce que deux ou trois ans. Ce retard s'observe dans les opérations concrètes « infralogiques » : conservation de la quantité de matière indépendamment de la forme de celle-ci, représentation des déplacements dans l'espace, structuration spatiale et, par voie de conséquence, retard dans les

possibilités de déplacement autonome. Plus tard, elle montre que, contrairement aux idées reçues, l'enfant non-voyant congénital dans sa première année prend même du retard dans le domaine du développement tactile et auditif. La stimulation précoce à toucher, explorer, manipuler, écouter est donc d'une importance capitale dans la construction de l'espace de l'enfant déficient visuel. Mais le toucher étant une modalité sensorielle analytique, les informations sont successives et morcelées, toucher ne suffit pas. Il faut être capable ensuite de faire une synthèse des informations recueillies successivement pour se fabriquer une image mentale de type visuel. Certains élèves d'ailleurs n'y parviennent pas. Les sujets ayant une vision tubaire ou une vision floue sont un peu dans la même situation, devant synthétiser des informations visuelles, elles aussi morcelées et successives. Ceci prouve à suffisance qu'enseigner les mathématiques aux apprenants déficients visuels n'est pas une tâche aisée pour le personnel enseignant. Mais les stratégies suivantes aideront tant pour l'élève clairvoyant que pour celui à besoins spécifiques.

6.8.1 Milieu propice à l'enseignement des Mathématiques.

Quand on les regroupe, les éléments suivants forment un programme de mathématiques efficace qui peut être appliqué à tous les apprenants et apprenantes, y compris aux élèves ayant des besoins particuliers.

*Montrer et encourager des attitudes positives à l'égard des mathématiques.

L'attitude positive du personnel enseignant et sa croyance dans le potentiel de tous les élèves jouent sur le niveau d'enthousiasme de la classe pour les mathématiques. Le personnel enseignant peut proposer des activités que tous les élèves peuvent réussir, y compris ceux qui ont des besoins particuliers. Il peut également servir de modèle aux élèves en adoptant une attitude positive et enthousiaste envers les mathématiques et leurs applications.

Voici quelques suggestions utiles (Mercer et Mercer, 1993) :

- Reconnaître les efforts, les progrès et les réussites des élèves ;
- Encourager les élèves à se fixer des buts stimulants qui font appel à la participation et à l'effort ;
- Eviter de mettre les élèves en situation d'échec (par exemple en proposant des activités ayant un taux de réussite élevé) ;
- Utiliser des tableaux de progression qui récompensent les élèves en leur procurant un rappel visuel.

*Etablir un milieu propice à l'apprentissage des mathématiques.

Les élèves qui ont des difficultés en mathématiques arrivent souvent mal à faire le lien entre les mathématiques et la vie de tous les jours. Le personnel enseignant peut renseigner les élèves sur la place qu'occupent les mathématiques dans leur vie tout au long du processus d'apprentissage, en leur rappelant entre autres que les mathématiques sont la clé du succès (Mercer et Mercer, 1993).

*L'importance d'axer l'enseignement sur la résolution des problèmes.

Des recherches récentes ont permis de tirer plusieurs conclusions importantes sur l'enseignement de la résolution de problèmes mathématiques à des classes entières ou à un seul élève. L'enseignement de la résolution de problèmes aux élèves de tous les niveaux de compétences, y compris ceux qui ont des difficultés spécifiques, donne de meilleurs résultats s'il est systématique, clairement défini et accompagné d'un soutien pédagogique structuré (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Il est essentiel d'employer une approche axée sur la résolution des problèmes pour obtenir la participation active des élèves à des activités stimulantes et complexes qui font appel à divers types de représentations (concrètes, visuelles ou schématiques), pour favoriser la compréhension approfondie des mathématiques.

Selon Ornstein et Lasley (2004), les élèves ne partagent pas tous la même stratégie pour arriver à résoudre un problème. Dans bien des cas, ils y parviennent en utilisant plusieurs stratégies.

*Quelques considérations importantes.

1. Avant de présenter un problème, l'enseignante ou l'enseignant devrait tenir compte :

- Du contexte : le problème est-il pertinent et stimulant, et les élèves en connaissent-ils les éléments ?
- Des stratégies nécessaires à la résolution du problème : les élèves connaissent-ils au moins une des stratégies permettant de résoudre le problème ?
- De la composition des groupes : le regroupement d'élèves à niveaux de compétences variés peut permettre à la fois d'appuyer les efforts des élèves éprouvant des difficultés et de stimuler les élèves ayant plus de facilité.

2. Au moment de présenter un problème, l'enseignante ou l'enseignant devrait envisager :

- D'utiliser des indices visuels et de modéliser l'utilisation du langage mathématique pertinent ;
- De présenter l'information et les directives à suivre de différentes façons ;
- De faire reformuler le problème par les élèves pour s'assurer qu'ils le comprennent bien.

3. Pendant que les élèves tentent de résoudre le problème, l'enseignante ou l'enseignant devrait envisager :

- De rencontrer les élèves individuellement ou en petits groupes pour les aider à commencer à résoudre le problème ;
 - De faire la démonstration d'une stratégie efficace de résolution du problème, puis de demander aux élèves de le résoudre par eux-mêmes ;
 - De fournir à la réflexion à haute voix pour aider les élèves à résoudre le problème par le raisonnement ;
 - De montrer aux élèves une façon de représenter leur processus de réflexion à l'aide d'organismes graphiques, d'images, de listes, de matériel concret, de processus d'écriture ou d'explications verbales ;
 - De proposer des moyens que peuvent prendre les élèves pour représenter le mieux leur processus et leur solution, tout en leur donnant la possibilité de faire des choix.
4. Une fois le problème résolu, à l'étape de l'objectivation et du transfert des connaissances, l'enseignante ou l'enseignant devrait envisager :
- De poser des questions approfondies pour aider les élèves à communiquer ce qu'ils ont compris ;
 - De faire référence à des problèmes et contextes antérieurs pour aider les élèves à faire des rapprochements ;
 - De se servir de la réflexion à haute voix et du matériel concret pour faire la démonstration du processus de raisonnement à suivre à chaque étape de la résolution du problème.

6.8.2 Le cubarithme et les tableaux en Mathématiques.

Le cubarithme tel que présenté à l'annexe 12, est un outil spécifique en mathématiques pour l'élève déficient visuel. Il s'agit d'un casier rectangulaire comportant 300 cases au total, disposées sur quinze lignes de vingt cases chacune. Dans chacune de ces cases, on peut disposer un petit cube en plastique dont cinq faces comportent des points saillants permettant notamment d'écrire 15 caractères du système braille sur 63 composés des quatre points du haut de la cellule braille qui, rappelons-le, en comporte 6 répartis en deux colonnes de trois points, numérotés de haut en bas de un à trois pour la colonne de gauche et de haut en bas de quatre à six pour la colonne de droite. La sixième face comporte un trait lisse utilisé par les enseignants et les élèves de manière très différente et non normalisée. L'une des faces comporte un seul point permettant d'écrire, selon l'orientation, le a ou 1 dans le système de Louis braille, « positionné en haut à gauche », les positions hautes droites et bas droite n'ayant pas de signification officielle. La face opposée comporte trois points pouvant représenter selon l'orientation d f h j, soit 4 6 8 0 dans le système Louis Braille. Si le 1 est sur

la face supérieure, la face de droite comporte deux points qui représenteront selon l'orientation b ou 2 « positionnés verticalement à gauche », c ou 3 « positionnés horizontalement en haut » ; sur la face opposée, deux points en diagonale correspondant à e ou soit 5 et 9 dans le système Louis Braille. L'une des deux dernières faces comporte quatre points correspondant au chiffre 7 ou la lettre g. Remarquons que la somme des nombres de points de deux faces opposées est quatre. Cette remarque, apparemment sans intérêt, permet aux élèves qui le savent, de trouver tactilement plus rapidement le chiffre qu'il cherche sur le cube. Ainsi si nous avons sous le doigt les points en diagonale représentant 5 et 9, nous savons que nous avons 2 et 3 sur la face opposée et ainsi de suite.

*A propos des tableaux, il n'est pas rare d'entendre dire que leur utilisation par les personnes non-voyantes est compliquée et donc à bannir. Nous nous inscrivons en faux. Les tableaux, comme pour les personnes voyantes, permettent une prise d'information plus rapide à plusieurs conditions :

- Qu'ils ne soient pas trop compliqués : éviter les colonnes qui se dédoublent ;
- Qu'ils tiennent sur une seule page, exceptionnellement sur deux, mais pas davantage ;
- Qu'on ait appris aux enfants à les utiliser dès le plus jeune âge.

6.8.3 L'apprentissage guidé en mathématiques.

Le personnel enseignant fait la démonstration non seulement du processus mathématique spécifique, mais également des stratégies cognitives utilisées pour résoudre des problèmes (Hutchinson, 1993). Les élèves voient, entendent et ressentent le langage mathématique et les stratégies de réflexion et de résolution de problèmes dans un contexte pertinent. L'enseignement des stratégies cognitives s'est avéré efficace auprès des élèves ayant des besoins particuliers (Cassel et Reid, 1996).

Ainsi, il fait la démonstration d'une réflexion à haute voix ou d'une habileté mathématique et procure une direction aux élèves afin :

- De les aider à comprendre le concept ou l'habileté spécifique ;
- D'approfondir les nouveaux concepts ou habiletés pour résoudre un problème ;
- D'initier les élèves à un processus particulier ;
- De montrer le langage mathématique et les méthodes de réflexion et de résolution de problèmes.

Selon Miller, Butler et Lee (1998), la réflexion à haute voix est l'une des stratégies que peut utiliser le personnel enseignant dans le cadre d'activités dirigées de mathématiques. L'enseignant :

- Décrit oralement les processus de réflexion et de résolution de problèmes ;
- Se pose à haute voix les questions pertinentes ;
- Démontre l'importance de réfléchir aux stratégies à employer ;
- Utilise le langage mathématique approprié ;
- Surveille le niveau de compréhension des élèves tout au long du processus.

Le personnel enseignant doit planifier systématiquement, utiliser la réflexion à haute voix. Cela permet les démonstrations, l'emploi de modèles et la rétroaction, et cela donne aux élèves le temps de conceptualiser la matière.

Au moment de planifier une leçon de mathématiques guidée pour une classe à niveaux de compétences variés, le personnel enseignant devrait songer à ce qui suit :

- Quelles stratégies devrait-on utiliser pour tenir compte des différents besoins et styles d'apprentissage des élèves ? Par exemple, pourrait-on satisfaire les besoins des élèves sur le plan de l'apprentissage à l'aide de représentations visuelles ?
- Quelles stratégies permettent de motiver les élèves ? Pourrait-on y arriver en utilisant du matériel concret ? En alternant les interventions de l'enseignante ou l'enseignant et l'exploration des élèves ?

6.9 QUELQUES STRATEGIES ET ADAPTATIONS EN FRANÇAIS.

6.9.1 La communication orale.

La classe est un lieu de parole et d'échange, l'école est un lieu de socialisation et la société attribue une grande valeur à la communication orale. Des difficultés de langage peuvent affecter la vie personnelle de l'individu puisqu'il ne peut communiquer efficacement ni ses idées, ni ses sentiments, ni ses désirs. Elles entraînent aussi des difficultés sur le plan scolaire. Plusieurs auteurs affirment que les élèves qui communiquent efficacement à l'oral sont avantagés quand vient le temps d'apprendre à lire et soutiennent que les lacunes à ce niveau constitueraient l'une des principales causes de la difficulté de lecture (Badian, 1982 ; Villepoux, 1997 ; Saint-Laurent, 2002).

Selon Saint-Laurent (2002), les problèmes de langage sont fréquents chez les élèves qui présentent des difficultés scolaires. Ces problèmes peuvent se situer sur le plans réceptif (écoute) ou expressif (émission) et sont très diversifiés et souvent subtils à cerner. Par exemple les élèves qui ont de la difficulté à comprendre le message des autres ou à suivre les directives de l'enseignant qu'elles soient simples ou complexes présentent des problèmes d'ordre réceptif. Ceux qui éprouvent des difficultés sur le plan expressif ont souvent un vocabulaire limité et de la difficulté à exprimer clairement leur pensée, font des phrases courtes ou présentent des structures langagières plus ou moins boiteuses, ce qui témoigne d'un déficit syntaxique. D'autres élèves ont des déficits sur le plan pragmatique. Ils ne savent pas comment intervenir sur le plan verbal avec les autres et ne comprennent pas les règles implicites d'une conversation (par exemple, quand intervenir, tenir compte de la réponse des autres). A ces difficultés, il faut ajouter celles qui sont attribuables au fait que certains élèves ont une langue maternelle autre que la langue d'enseignement et que leur niveau d'acquisition n'est pas suffisant pour fonctionner adéquatement à l'école.. Les problèmes de langage peuvent donc être de divers ordre et plusieurs d'entre eux peuvent être présents chez un même élève.

6.9.1.1 Stratégies pour promouvoir la communication orale.

Les élèves ayant des difficultés langagières se retrouvent souvent pris dans un cercle vicieux. Ils ont des difficultés à s'exprimer, à comprendre les directives et à apprendre à lire. Par conséquent, ils lisent peu et évitent les tâches d'écriture qui leur semblent insurmontables. Le personnel enseignant doit se rappeler que le développement du langage est intimement lié à la lecture et à l'écriture. Des occasions de s'exprimer dans une variété de situations spontanées et planifiées destinées à améliorer les compétences langagières des élèves doivent être incorporées à leur enseignement. Les situations de communication orale doivent permettre aux élèves de parler autant que d'écouter.

Les activités en classe portant sur le langage s'adressent à tous les élèves, tout en tenant compte de leurs points forts et de leurs besoins d'apprentissage. Il est donc recommandé d'utiliser des stratégies basées sur les caractéristiques des élèves, le contexte et les habiletés à enseigner (Warren et Yoder, 1994). En intégrant la communication orale aux processus de lecture et d'écriture, le personnel enseignant amène l'élève à acquérir du vocabulaire et des structures langagières. Voici quelques exemples d'intervention orale avant, pendant et après la lecture.

Avant d'entreprendre des activités d'écoute ou de lecture, le personnel enseignant présente le nouveau vocabulaire durant toutes les activités liées à l'exploration du thème. Ces activités peuvent consister à :

*Regarder des images ;

*Utiliser du matériel concret ;

*Ecouter des enregistrements ou lire des textes se rapportant au thème :

- Préparer des diagrammes ou des tableaux ;
- Expliquer les mots nouveaux qui apparaissent fréquemment dans le texte ;
- Faire des dessins pour illustrer le nouveau vocabulaire ;
- Faire lire de nouveaux mots par les élèves.

Pendant les activités de lecture ou d'écoute, l'enseignant doit inciter les élèves à poser des questions et à repérer les mots ou les concepts qu'ils ne comprennent pas. En favorisant le dialogue et en se posant des questions ouvertes, il aide les élèves à développer leurs habiletés de réflexion.

Après les activités de lecture ou d'écoute, l'enseignant doit encourager les élèves à verbaliser ce qu'ils ont aimé du texte et à expliquer ce qu'ils en ont compris. Ils communiquent avec d'autres élèves la façon de résoudre un problème que posait le texte.

Certaines recherches suggèrent d'utiliser aussi des stratégies basées sur les caractéristiques des élèves, le contexte et les habiletés à enseigner (Warren et Yoder, 1994).

*Pour améliorer la compréhension du langage réceptif.

- Le personnel enseignant peut utiliser les stratégies suivantes :
- Capter et garder l'attention en lui présentant l'information ;
- Demander à l'élève de répéter les directives dans ses propres mots ;
- Présenter de nouveaux concepts en utilisant une variété de modalités (visuelle, auditive ou kinesthésique), du matériel concret, des gestes, etc. ;
- Aider l'élève à être actif lors des activités d'écoute ;
- Varier la complexité des directives orales pour permettre aux élèves ayant des habiletés variées de comprendre ;
- Modifier son niveau de langue et son débit ;
- Lier, mimer, répéter et illustrer (à l'aide de dessins, d'images) des histoires/

*Pour accroître la production du langage expressif.

Le personnel enseignant peut utiliser les stratégies suivantes :

- Créer de multiples occasions pour inciter les élèves à s'exprimer avec l'enseignant ou avec d'autres élèves ;

- S'assurer que les sujets de conversation intéressent les élèves ;
- Réagir de façon positive aux paroles des élèves ;
- Utiliser des jeux de communication (jeu de rôle, simulation, etc. ;
- Fournir l'accès à la technologie appropriée pour les élèves qui ne peuvent s'exprimer oralement (ordinateur, synthétiseur vocal).

6.9.1.2 Stratégies pour l'élève déficient visuel.

La langue est un des points d'appui pour compenser le handicap chez l'apprenant déficient visuel, elle est la première compétence du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, une compétence nécessaire à la socialisation. L'enfant qui n'a pas d'indice visuel fiable, peut ne pas comprendre que le thème a changé : si on regarde une image, il a besoin de verbalisations complémentaires, même s'il dispose de l'image en relief correspondante. Ce travail nécessite de la vigilance de la part de l'enseignant, et est très utile à tous les élèves qui gagnent en précision et aussi apprennent à attendre leur tour.

Le jeune déficient visuel ne peut apprendre par imitation visuelle, il faut une symbolisation de la part de l'enseignant (par exemple, un nuage par un morceau de coton et l'association avec d'autres mots dont les référents sont plus ou moins accessibles : ciel, pluie, orage, vent, eau...), et les explications plus scientifiques qui permettent de s'en faire une représentation (François, 2015). Les définitions données par les dictionnaires pour enfants, synthétiques et précises, faciles à mémoriser, donnent une description de la notion. Les élèves malvoyants et aveugles mettent parfois plus de temps que les autres à établir des catégories d'objets, car la vue aide à ces classifications, mais lorsqu'ils n'ont pas de problème psychoaffectif, ils sont souvent très à l'aise sur le plan verbal, car le langage est pour eux un puissant outil de compensation.

Certains aspects du langage oral peuvent être notés chez les enfants aveugles, mais pas chez tous. On les attribue parfois à tort, à des traits autistiques Pring (2005) : les enseignants d'école maternelle et de début d'élémentaire peuvent constater que certains n'ont pas acquis le pronom *je* pour parler d'eux-mêmes et se désignent à la troisième personne.

6.9.2 La Lecture et l'écriture.

Selon Durkin (1993), la compréhension est sans doute l'essence même de la lecture. Elle est une interaction entre le lecteur et le texte qui fait appel à l'intention, à l'inférence et à la résolution de problèmes. Le contenu et la difficulté du texte, de même que les connaissances antérieures et les expériences pertinentes du lecteur, influencent sa compréhension (Anderson et Pearson, 1984).

Certains élèves développent d'eux-mêmes les compétences à lire de façon stratégique pour optimiser leur compréhension du texte, mais de nombreux élèves ayant des besoins particuliers y parviennent difficilement. Le décodage adéquat et la fluidité en lecture ne sont pas garant de la compréhension. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine des difficultés de compréhension de textes. Selon les recherches, ces problèmes sont souvent associés à :

- Des difficultés langagières générales comme des déficiences d'acquisition du vocabulaire et de compréhension orale (Lyon et coll., 2003) ;
- Une piètre habileté au décodage (National Reading Panel ; 2003) ;
- Une faiblesse des processus métacognitifs supérieurs (même si les élèves ont développé une précision et une fluidité en lecture ;
- Un manque de connaissances antérieures dans un domaine particulier (Garner, Alexander et Hare, 1991).

6.9.2.1 Stratégies pour promouvoir la lecture et l'écriture.

Parmi ces stratégies, le processus métacognitif occupe une place centrale en amenant les élèves à développer leur capacité de se questionner pour pouvoir choisir les stratégies appropriées compte tenu de la situation donnée. La compréhension de textes constitue un outil indispensable pour acquérir de nouvelles connaissances. En d'autres termes, c'est ce qu'il est convenu d'appeler « l'apprentissage par la lecture » ou « lire pour apprendre » (Chall, 1996). Etant donné que les compétences langagières peuvent limiter le degré de compréhension, l'enseignant devrait par conséquent axer son intervention sur les deux objectifs suivants :

L'enrichissement des connaissances et du vocabulaire dans la langue parlée.

L'enrichissement du vocabulaire est intimement lié à compréhension. Les élèves peuvent organiser leurs connaissances reliées à un domaine, à une thématique ou à un concept en dressant une liste des mots qui y sont associés et en se servant d'arbres conceptuels et de constellations de mots. L'enseignant favorise la compréhension en présentant au préalable le nouveau vocabulaire des textes.

La compréhension des textes.

Pour trouver le sens d'un texte, le lecteur établit des liens entre les mots, les photos et les paragraphes. Il faut également des inférences à propos des faits, des motivations et des événements antérieurs et reconnaît à qui l'auteur fait référence en utilisant des pronoms tels lui et elles. L'élève qui n'arrive pas à saisir ces éléments en perd le sens.

- Enseigner aux élèves à trouver l'idée principale du texte et de chaque paragraphe, l'information superflue et redondante, à surligner des mots importants. Et réduire la quantité d'information contenue dans le texte.
- Inciter les élèves à formuler leurs pensées dans leurs propres mots.
- Inviter les élèves à relire leur texte pour compléter les informations.
- Encourager à relire un passage du texte s'ils ont de la difficulté à se le rappeler.
- Aider les élèves à se faire une image mentale en décrivant ce qu'ils voient lorsqu'ils font la lecture d'une phrase.

6.9.2.2 Stratégies pour l'élève déficient visuel.

L'absence de contact visuel peut freiner la mise en place de la communication et les interactions. De même que les enfants voyants et malvoyants font des exercices pour s'appropriier l'écrit, il existe quelques outils pédagogiques (Guillemet, 2012) pour travailler différentes notions importantes à l'école maternelle (par exemple, l'idée de similitude, de différence, de taille...), et les compétences spécifiques à l'apprentissage du braille : le toucher, le travail bimanuel, la reconnaissance rapide des caractères braille, etc. ; qui doivent être précédés d'un temps de travail conséquent en trois dimensions (toucher de vrais objets, cellule braille agrandies comme des boîtes à œufs, par exemple).

Il faut bien comprendre les objectifs de ces exercices qui peuvent être réalisés soit en classe au moment où les enfants font un travail similaire en noir, soit avec un enseignant spécialisé chargé de l'accompagnement pédagogique de l'élève. On trouve aussi de nombreuses idées dans les ouvrages de Wright et Stratton (2012).

Les recherches sur des élèves voyants de grande section (Bara, Heller, Gentaz et Colé, 2004) montrent qu'un entraînement à la lecture, écriture, le suivi du tracé sur des lettres en relief est très efficace pour la suite des apprentissages. On conçoit que ce type de travail est aussi très bénéfique aux élèves malvoyants. Pour les élèves aveugles les méthodes sont différentes et c'est pourquoi l'inclusion des élèves braille est encore relativement récente. On constate que quand des établissements ou des collectifs existent, on a tendance à proposer aux parents d'y inscrire leurs enfants, les effectifs réduits, la permanence et l'expérience du personnel spécialisé étant un gage d'un accompagnement soutenu.

Les enseignants de cours préparatoire partent souvent de textes pour motiver leurs élèves dès le début de l'année, même s'ils ne sont pas en mesure de les lire. Si un enfant

braille est inclus dans une classe utilisant une telle démarche, il faut lui donner le texte en braille et le lui lire, mais le personnel spécialisé doit, parallèlement, faire un travail individuel pour qu'il acquière le décodage au plus vite à l'aide d'outils spécifiques (Ballavoisme, 2012).

CONCLUSION

Les enfants handicapés ont le même droit que tous les autres enfants, comme le stipulent la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) et la convention des nations unies relative aux droits des personnes handicapées (UNCDPH). Trop souvent, les enfants handicapés subissent des restrictions de participation parce que les systèmes éducatifs ne sont pas adaptés ou équipés pour répondre à leurs besoins. Les manques sont immenses, qu'il s'agisse des bâtiments scolaires non accessibles aux enseignants non formés pour enseigner dans des environnements inclusifs.

Tout au long de cette étude, il était question d'enseigner à des élèves déficients visuels dans une école ordinaire. La déficience visuelle comme d'autres formes de handicap, impacte sur les relations sur tous les plans : environnemental, familial, éducatif... La réhabilitation du déficient visuel passe essentiellement par la formation en locomotion, l'apprentissage du braille, les compétences et les connaissances dont ce type de personne a besoin. Ce type d'élève présente des incapacités ou des capacités réduites à voir, lire et écrire, se déplacer quelque soit la cause de leur handicap visuel. Selon le principe d'éducabilité, tout enfant est éduicable et, pour favoriser la scolarisation des enfants handicapés, on s'accorde, en général, sur la nécessité d'une formation pour les enseignants. Le développement d'une démarche inclusive conduit à repenser les contenus et les modalités d'une formation pour les différents professionnels concernés, une formation centrée essentiellement sur l'approfondissement des compétences pédagogiques en vue de gérer la diversité des élèves. Et, l'importance d'une sensibilisation au handicap, qui mette davantage l'accent sur la question d'éducabilité. L'accessibilité est la condition sine qua non : celle de l'environnement physique, des espaces bâtis, des infrastructures, des lieux de savoir, des moyens d'information.

Prendre en charge un élève déficient visuel demande de la part de l'enseignant de la souplesse et de l'adaptation. De fait, ces apprenants ont besoin des méthodes d'enseignement appropriés : il faut, l'opérationnalité du document d'une part et l'adéquation avec les capacités que ces élèves peuvent mobiliser. De façon générale, les enfants malvoyants et aveugles sont inclus à l'âge préscolaire avec un accompagnement qui permet à la fois de leur rendre accessible les apprentissages, mais aussi de favoriser leur autonomie et leur scolarisation.

Au terme de ce travail, nous attestons que, quand les élèves nous arrivent, ils sont déjà différents ; il est donc normal que notre enseignement soit différencié pour s'adresser à eux. Adopter une approche inclusive en éducation, c'est valoriser la diversité et lever les obstacles à l'apprentissage afin de soutenir la réussite pour tous. Concernant les apprenants qui vivent avec une déficience visuelle, ils sont tous différents, comme tous les autres élèves. Ce handicap leur impose des défis à divers degrés au regard de leurs apprentissages scolaires et de leur développement personnel et social. Leur intégration est une nécessité de justice et d'équité. Elle résulte du droit à « l'éducation pour tous ».

C'est au regard de ce qui précède que nous avons formulé notre thème intitulé :

Analyse des pratiques inclusives et scolarisation des apprenants déficients visuels.

Des entretiens individuels ont été menés auprès des élèves et des enseignants. Mais avant, des grilles d'observations ont permis d'apprécier les enseignements et les évaluations. Nos enquêtes nous ont permis de constater que :

*Les modalités d'accueil des apprenants déficients visuels sont insuffisantes.

*Les mesures d'accueil mises en place par les enseignants de ces institutions inclusives sont inappropriées à l'inclusion effective des apprenants déficients visuels.

*En situation de classe, les enseignants adoptent des pratiques en déphasage avec le profil de l'apprenant déficient visuel.

*La qualité de formation des enseignants des institutions d'éducation inclusive en rapport avec l'inclusion des apprenants déficients visuels est insuffisante.

Toutes nos quatre hypothèses ont été confirmées.

Ces résultats nous permettent de noter que l'élève déficient visuel éprouve des difficultés à se déplacer, d'avoir accès à une information visuelle, etc. Par conséquent, il a une autonomie restreinte, un accomplissement de tâches plus lent, des difficultés d'ordre spatial et des difficultés d'apprentissage (acquisition du langage, acquisition des connaissances, traitement de l'information). Ce vécu des élèves influence leur façon d'apprendre à l'école. Par conséquent, pour enseigner de la façon la plus efficace possible, les enseignants doivent tenir compte aussi bien des caractéristiques des élèves à qui ils enseignent (leur profil) que de la matière qu'ils enseignent.

Dans les établissements visités, il ressort clairement qu'en matière d'enseignement de ces élèves déficients visuels :

La majorité des élèves se sentent incompris et ont une faible estime de soi. Ils éprouvent une limite à la participation des cours, manquent de manuels scolaires adaptés et ne maîtrisent pas l'utilisation de l'outil didactique disponible. Ils ont peur de se déplacer au sein des établissements scolaires du fait de la présence des escaliers ou de l'insalubrité en général, éprouvent le problème d'accessibilité physique et d'information sur l'école (surtout que certains sont polyhandicapés). Ils sont donc confrontés à de nombreux défis qu'ils n'arrivent pas à surmonter et cette situation constitue un frein à leur scolarisation.

Les enseignants éprouvent des difficultés liées à la pléthore des effectifs des élèves handicapés dans la classe, au manque de collaboration avec les parents. Leur prise en compte des aspects objectifs, subjectifs et comportementaux de la déficience visuelle est insuffisante. Lors des évaluations, leurs épreuves sont peu adaptées aux limitations et aux possibilités des élèves déficients visuels. Leur mise en place d'un projet d'éducation individualisé pour ce type d'élève est très timide. Leurs pratiques pédagogiques se résument aux explications orales approfondies, à l'épellation des mots difficiles et dans une moindre mesure, à l'apprentissage du braille pour pouvoir au moins lire les copies de ce type d'élèves. Par ailleurs, ces enseignants n'ont reçu aucune formation en éducation inclusive.

De nos jours, la formation de tous les enseignants à la diversité des élèves est à l'ordre du jour et le référentiel des compétences professionnelles que chacun d'entre eux doit maîtriser pour accomplir sa mission fait une part de plus en plus grande à l'attention aux particularités, aux besoins de chaque élève et à la dimension éthique du métier.

La scolarisation des élèves déficients visuels en établissement ordinaire requiert un accompagnement humain et matériel de qualité. Or, ces enseignants ne se sentent pas aptes et disposés à la promotion de l'inclusion dans les salles de classe et lors des apprentissages de tous les enfants, n'ayant pas assez de compétences requises faute de formation en éducation inclusive. Compte tenu des besoins individuels de ces élèves, ce manque de compétences pourrait empêcher ces personnes handicapées de profiter de tous leurs droits et constituer une barrière à leur inclusion et à leur réussite scolaire. N'omettons pas de souligner que les conséquences de cette barrière à l'inclusion de ces élèves, bien analysées pourraient constituer une forme de violence insidieuse.

Des recherches futures pourraient porter sur ce type de thématique, la perspective de la nécessité d'une analyse pédagogique des violences scolaires chez les apprenants handicapés et spécifiquement l'élève déficient visuel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abah, O. (2007). *Convention commentée sur les droits des personnes handicapées*. PUA, Yaoundé, Cameroun.

Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). *Improving school, developing inclusion*. Londres, Royaume-Uni: Routledge.

Ainscow, M. (2004). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Guide pour la formation des enseignants. Paris : UNESCO.

Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. Revue Française de pédagogie, n° 138.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.

Altet, M. (1991). *Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse)*. Revue Française de pédagogie, n° 107.

Angelis, J. (1974). *Education corporelle et sociale du jeune aveugle*. Paris : GIAA.

Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : la chenelière.

Arborio, A.,M., FOURNIER P. (1999). *L'enquête et ses méthodes: l'observation directe*. Paris : Nathan Université.

Avanzini, G. (1992). *Médiation éducative et éducabilité cognitive*. Lyon, Chronique sociale, 210 p.

Baby, A. (2005). *Adaptation scolaire et innovation pédagogique*. In Pédagogie des poqués. Canada : Presses de l'Université du québec. P 179-183.

Baddeley, A.D., Emslie, H., Kolodny, J. et Duncan, J. (1998). « *Random generation and the executive control of working memory* ». Quarterly Journal of Experimental Psychology, vol. 51A, n° 4, p. 819-852.

Baker, S., R. Gersten et S. Graham. (2003). *“Teaching expressive writing to students with learning disabilities: research-based applications and examples”*. Journal of Learning Disabilities, vol. 36 p. 109-123.

Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF/Quadrige.
- Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage. Concepts, méthodologie, études de situations*. Paris : L'harmattan.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, France : Retz.
- Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beillerot, J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- Beling, B. S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignements*, 2^e Édition revue et augmentée. Yaoundé : Éditions CLÉ.
- Belmont, B., Vérillon, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école : quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris, INRP-CTNERHI.
- Bénard, C. et al. (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications*. Gatineau: MELs, Direction régionale de l'Outaouais.
- Benoît, H. (2009). *L'éducation inclusive en France et dans le monde*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, Hors-série n°5. Suresnes : Editions de l'INS HEA.
- Benoît, H. et Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. La nouvelle revue de l'adaptation scolaire, 43.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement des pratiques professionnelles inclusives, le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagé dans la recherche-action-formation*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Trois Rivières.
- Bergeron, L. Vienneau, R. et Rousseau, N., (2014). *Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogiques de la diversité des élèves*. Enfance en difficulté.
- Berzin, C. (2010). *Accueillir les élèves en situation de handicap*. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens.
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégie d'enseignement. Synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de doctorat, Université Laval, Quebec.
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. Armand Colin, Paris.

- Blanchet, A. (1997). *Dire et faire dire l'entretien*. Paris : Masson.
- Blos, P. (1962). *On adolescence. A psychoanalytic interpretation*. New York : Free Press.
- Bommier, A. et Shapiro, D. (2001). *L'introduction à l'approche économique de la demande d'éducation ; in La demande d'éducation en Afrique : états des connaissances et des perspectives*. Réseau Thématique de Recherche de l'UEPA. Pp. 49- 62.
- Bonvin, P. et Gaudreau, N., (2015). *Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois*. Revue suisse de l'éducation.
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion ?* Montréal, édition nouvelle.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière Education.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences. Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : les Editions de la Chenelière.
- Coco, B. (2011). *A la poursuite d'un rêve*, Yaoundé, édition clé.
- Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge. What really works in the classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Chall, J.S. (1996). *Learning to read: The great debate*, 3rd ed., New York, McGraw Hill.
- Champagne, P. O. et Jalbert, Y. (dir) (2004). *Le développement de la conscience de l'écrit chez l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans : recension des écrits*. Montréal : Institut Nazareth et Louis – Braille.
- Chauvière, M. (1980). *L'enfance inadaptée héritage de Vichy*. Editions ouvrières, Paris.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail du groupe : Stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal, Québec : La Chenelière.

Chauvière, M. et Plaisance, E. (2000). *L'école face aux handicaps. Education spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : PUF.

Collat, M. et Lewi-Dumont, N. (2004). *Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle.* Paris : Handiscol.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages, agir face à l'hétérogénéité à l'école et au collège.* Isy-des-Moulineaux : ESF Editeur.

Conseil de l'Europe (2009) : *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Concepts, principes et enjeux de la formation des enseignants.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Davin, J. (1989). *Une voix à vivre avec les personnes handicapées mentales.* Centurion, Paris.

Décret n° 90/1516 du 26 Novembre 1990 fixant les modalités d'applications de la Loi n° 83/13 du 21 juillet 1983.

Delors, J. et al., (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans.* Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO.

Demain, O. *Vivre le handicap au Cameroun.* Mémoire de Master Professionnel. Université de March Bloch de Strasbourg.

Demange, S., Harel, V. et Petits fils, M.-A. (2009). *Lire et découvrir la cécité : poussez la porte vers l'inconnu!* Nancy : Scéren-CRDP de Lorraine.

Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats.* Québec : De Boeck.

Dorvil, H. (2001). *Le handicap. Origines et actualité d'un concept.* Québec : Presse de l'Université.

Ducelle, J.-P., Sewell, T.E. et Poliner Shapiro, J., (1996). *Diversity in education: problems and possibilities.* Dans F.B. Murray (dir). *The teacher educator's handbook.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

DuPaul, G.J., Volpe, R.J., Jitendra, A.K., Lutz, J.G., Lorah, K.S. et Gruber, R. (2004). « *Elementary school students with AD/HD: Predictors of academic achievement* ». *Journal of School Psychology*, vol. 42, p. 285-301.

Duquette, J. et Baril, F. (2012). *L'orientation spatiale chez les adolescents ayant une déficience visuelle : facteurs associés et pistes d'évaluation, document- synthèse de veille informationnelle*. Montréal, Québec : Institut Nazareth et Louis Braille.

Du Saussois, N. (1991). *Les activités en ateliers*. Paris, Armand Collin Editeur.

Dyson, A., Millward, A. (2000). *Ecoles et besoins spéciaux-questions d'innovation et d'inclusion*. Sage, London.

Ebersold, S. (2009). « *Autour du mot inclusion* ». Recherche et formation pour les professions de l'éducation n° 61.

Ebersold, S. (2006). *La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école*. *Reliance*. Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés, n° 22.

Ebersold, S. (1997). *L'invention du handicap*. Paris : CTNERHI.

Edang, N. X. (2013). *L'approche par compétences dans les pays en développement*. Thèse de Doctorat. Inédite.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

Ferrand, C. (2008). *Le croisement des pouvoirs. Croiser les savoirs en formation, recherche action*. Edition Quart-monde, Paris.

Festinger, L., et Katz, D. (1990). *Les méthodes de la recherche dans les sciences sociales*. Tome 1, Paris, PUF.

Fonkoua, P. (2002). *Intégration scolaire des enfants en situation particulière dans le système éducatif camerounais*. Dans Tsala Tsala, J. Ph. (dir). Santé mentale, psychothérapie et société. Vienne : WCP.

Forest, M. (1987). *Start with the right attitude*. Entourage, 2, P.11-13.

Fotso, F. (2011). *De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences*. Paris, Harmattan.

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses Université Laval.

Fournier, M., et al. (2011). *Eduquer et former*. Edition Sciences Humaines. Paris : Edition Dalloz.

Frétygné, C. (2011). *Exclusion, insertion et formation en question*. Paris : L'harmattan.

Fuster, P., et Jeanne, P. (2000). *Enfant handicapé et intégration scolaire. La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Paris Bordas.

Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*, traduit de l'américain par Philippe Evans-Clark, Marie Muracciole et Nathalie Weinwurz. Paris : édition Retz.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples : pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Retz, Paris.

Gardou, C. (2014). *Handicap, une encyclopédie des savoirs*. Toulouse : Eres.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, Erès.

Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville Saint-Agne, Eres.

Gardou, C. (1999). *Connaître le handicap, reconnaître la personne*. Eres, Ramonville Saint-Agne.

Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs*. Presses Universitaires de Rennes.

Gauzente, G. (1999). *Animer et évaluer des réseaux d'aide aux élèves en difficulté*.

Genouvrier, E. Claude Désirat, C. et Tristan Hordé, T. (2001). *Dictionnaire des synonymes*. Paris : Larousse, DL. 1 vol.

Gentaz, E. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*. Paris : Dunod.

Gérard, E. (1999). *Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique : réflexions sur des cas d'école malien et burkinabé in politique africaine*. Paris : Karthala. n° 76.

Gilles, E. (2007). *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Rouen : Université de Rouen.

Gillig, J.-F. (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Hachette, Paris.

Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de Minuit.

Grand dictionnaire Encyclopédique illustré (1983). Paris.

Grawitz, M. (2000). *Lexique des sciences sociales*. Paris: Edition Dalloz.

Guibert, J. (1997). *Méthodologie des pratiques en sciences humaines et sociales*. Paris, A. Colin.

Guide : scolariser les élèves handicapés (2008). Collection Repères Handicap.

Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (2004). Collection Handiscol.

Hamonet, C. (2006). *Les personnes handicapées*. PUF, Paris.

Hatwell, Y. (2003). *Psychologie cognitive de la cécité précoce*. Paris : Dunod.

Hatwell, Y. (1996). *Privation sensorielle et intelligence. Effets de la cécité précoce sur la genèse des structures logiques de l'intelligence*. Paris : PUF.

Hatwell, Y. (1986). *Toucher l'espace. La main et la perception tactile de l'espace*. Lille :PUL.

Hatwell, Y. Streri, A. et Gentaz, E. (2000). *Toucher pour connaître*, Paris : PUF.

Heller, M. et Gentaz, E. (2014). *Psychology of touch and blindness*. New York: Psychology press.

Herrou, C., Korff-Sausse S. (1999). *Intégration collective des jeunes enfants handicapés. Semblables et différents*. Ramonville Saint-Agne, Eres.

Heyraud, J. (2013). *L'accompagnement au quotidien des personnes déficientes visuelles*. Toulouse: Erès.

Hourst, B. (2006). *A l'école des intelligences multiples*. Hachette, Paris.

Istance, D. et Kools, M., (2015). « *innovative learning environments as an integrating framework for technology in education* ». European journal of education, vol. X, n° 1.

Jacobson, W. (2013). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind, 2nd edition.

Korff-Sausse, S. (2000). *D'Oedipe à Frankenstein. Figures du handicap*. Paris, Desclée de Brouwer.

Kugelmass, J. (2004). *What is a Culture of Inclusion?* School of Education and Human Development. Binghamton University, USA.

Lafon, R. (2005). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, PUF, Boulevard saint Germain, 75006 Paris.

- La Monneraye, Y. (1991). *La parole rééducatrice*. Privat, Toulouse.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd)*. Montréal, QC/Paris, France :Guerin/Eska.
- Lemistre, P. (2004). « *Déterminants des rendements de l'éducation et de leur évolution en France* ». Note du LIRHE, n° 386.
- Lemosse, M. (1989). *Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais*. Recherche et formation, n° 6, P. 55-66.
- Le Rest, P. (2002). *La prévention spécialisée. Outils, méthodes et pratiques de terrain*. Paris : L'harmattan.
- Levine, J. Develay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : ESF.
- Lewi-Dumont, N, (2016). *Enseigner à des élèves aveugles ou malvoyants*. Edition Canopé, Paris.
- Linard, M, (1996).*Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles Technologies*. Paris : L'Harmattan.
- Lindsay, G. (2007). *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*. British Journal of Educational Psychology n° 77, p 1-24.
- Loarer, E, (1998). *L'éducation cognitive : modèles et méthode pour apprendre à penser*. Revue française de pédagogie n° 122, p. 121-161.
- Loin°2010/002portant protection et promotion des personnes handicapées au Cameroun.
- Loi n°83/13 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées au Cameroun.
- Loubet Del Bayle, J-L, (2000). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan, Editeur, Paris – Montréal.
- Louis, J.-M. et Ramond, F. (2013). *Scolariser l'enfant handicapé (2^e éd.)*. Paris, Dunod.

Maingari, D. (2010). *Violence insidieuse de l'environnement scolaire sur l'éducation des enfants handicapés au Cameroun*. Institut supérieur de l'Education spécialisée et le laboratoire de recherche « Handicap et Inadaptation Sociale ».

Manciaux, M. (2006). *Handicap, résilience et éthique*. Reliance n° 20, P. 11-16.

Marcel, J.-F., Dupriez, V. et al. (2007). *Coordonner, collaborer et coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.

Meirieu, P. (2016). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. 16^e édition, ESF éditeur, Paris.

Mercer, C.D. et A.R. Mercer. (1993). *Teaching students with learning problems*. (4th ed.). New York, Merrill/Macmillan.

Millar S. (1994). *Understanding and representing space : Theory and evidence from studies with blind and sighted children*. Oxford: Clarendon Press.

MINAS, (2010). *Guide pratique sur l'accessibilité des personnes handicapées à l'éducation*. Yaoundé : MINAS.

MINAS, (2008). *Répertoire statistique des Structures Privées d'Encadrement des Enfants (SPEE) au Cameroun*. Yaoundé : MINAS.

MINESEC, MINAS. (2006). Circulaire conjointe n° 34/06/LC/MINESEC/MINAS du 02 Août 2006 portant gratuité de l'éducation et des frais d'examens de fin d'année pour les élèves en situation de handicap admis dans les établissements secondaires publics au Cameroun.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3^e édition, Armand Colin.

Mucchielli, A., (1994). *La psychologie sociale*. Hachette Supérieure, Paris, France.

Muel-Dreyfus, F. (1983). *Le métier d'éducateur*. Editions de Minuit, Paris.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Washington, DC, US. Government.

Njuikui, B. E., (2012). *L'utilisation du matériel didactique dans l'éducation inclusive des déficients visuels du cycle primaire : cas du CJARC et de Prohandicam*. Mémoire de DIPEN II, Université de Yaoundé I, ENS, Filière Science de l'Education.

Normand, S., et al. (2007). *Formation et éducation des personnes en situation de handicap déficience visuelle*. Evolution du cadre de scolarisation : Rapport d'étude. Cahen : ENS, STEF.

Nuss, M. (2011). « *L'identité de la personne handicapée* ». Paris, Dunod.

Nuss, M. (2007). *Former à l'accompagnement des personnes handicapées*. Paris. Dunod.

OCDE (1999). *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*. Paris, OCDE.

Oleron, P. et Coll. (1981). *Les enfants handicapés*. Paris: PUF.

OMS. (2012). *Classification internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé, version pour enfants et adolescents (CIF-EA)*, Trad. fr. CTNERHI, Rennes, Les Presses de l'EHESP, 2e édition.

OMS. (2011). *Rapport mondial sur le handicap*. OMS, Appia, Genève, Suisse.

OMS. (2001). *Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé*. CIF, Genève, Suisse.

OMS. (1988). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages : un manuel de classification des conséquences des maladies (CIH)*. Traduction Inserm, Paris, CTNERHI.

ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes*.

Ondoua Abah, G. (2002). *Livre blanc sur la condition des personnes handicapées au Cameroun*. Yaoundé. Presse Universitaire d'Afrique.

Ornstein, A.C et T. J. Lasley. (2004). *Strategies for effective teaching*. (4thed.). Salem, OR, McGraw-Hill.

Pérez, J.-M. et Assude, T. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Pérez-Pereira, M. (2014). *Contrasting views on pragmatic abilities of blind children*. *Enfance*, 1.

Perrenoud, P. (2006). *De nouvelles compétences pour enseigner : « travailler en équipe »*. 5^e édition, ESF, Paris.

Perrenoud, P. (2005). *Différencier : un aide-mémoire en quinze points. Vivre le primaire*, 2(34).

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Coll. Pédagogies, Paris, ESF Editeur.

Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Coll. Pédagogies, Paris, ESF Editeur.

Perrenoud, P. (1992). *Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes*. Coll. Pédagogies, Paris, ESF Editeur.

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris: Ed. Autrement.

Plaisance, E., Belmont, B., Verillon, A., Schneider, C. (2007). « *Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat* ». La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n° 37, p. 159-164.

Pring, L. (dir), (2005). *Autism and blindness: Research and reflections*. Londre: Whurr.

Pull, J. (2010). *Intégration et inclusion scolaires, des modèles éducatifs attendus ?* L'Harmattan, Paris.

Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception ; dialectiques activités développement*, Toulouse, Octarès.

Rabiner, D. et Coie, J.D. (2000). « *Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation* ». Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, vol. 39, p. 859-867.

Raby, C. et Viola, S. (dir) (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la théorie à la pratique*. Montréal, Québec : CEC.

Radford, L. et Demers, S. (2004). *Communication et apprentissage : Repères conceptuels et pratiques pour la salle de classe de mathématiques*. Ottawa, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.

Raynal, F. et Rieunier, A., (2010). *Dictionnaire des concepts clés*. Paris, ESF.

Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant*. Paris: PUF.

Rieser, R. et al., (2013). *Teacher education for children with disabilities*. Literature Review (REAP Project: UNICEF).

Ringler, M. (2009). *Le bonheur de l'enfant handicapé*. Paris, Dunod.

Robson, C. and Evans, P. (2003). *Educating children with disabilities in developing countries: the role of data sets*. Paris: OECD.

Rodrigues, D. (2007). « *formation des enseignants et éducation inclusive* », in André Philip, org., *scolarisation des élèves en situation d'handicap ou de difficulté*. INS HEA, Suresne.

Rogers, C. (1999). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.

Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rousseau, N., Paquet- Belanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2014). *Pédagogie universelle et technologie d'aide : deux voies complémentaires favorisant le soutien tantôt collectif, tantôt individuel aux apprentissages*. Dans N. Rousseau et V. Angelucci (dir). *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (P. 5-38). Quebec : Presses de l'Université du Quebec.

Rousseau, N. et Bélanger, S. (dir) (2004). *La pédagogie de l'inclusion*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Salend, S. (2001). *Creating inclusive classroom: effective and reflective practices (4th ed.)*. Upper Saddle River N. J.: Merrill.

Sampaio, E. (1994). *Particularités de l'acquisition des pronoms personnels chez l'enfant aveugle*. *Faits de langues*, 3, 131- 138. (Consulté en ligne le 14 novembre 2020).

Samurçayr, R. et Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès. Editions, coll. « Travail & Activité humaine ».

Sausse, S. (1996). *Le miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Calmann-Lévi.

Scelles, R. (2007). *Famille et handicap : prendre en compte les spécificités du trauma de chacun*. Ramonville Saint Agne :Erès.

Scelles, R. (2002). *Contribution à l'étude des situations du handicap à la compréhension de la vie psychique du sujet dans ses liens aux autres*. HDR, Université de Rouen.

Sémelin, J. (2007). *J'arrive où je suis étranger*. Paris : Seuil.

Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs : changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. (1st pbk. Ed). New York: Routledge Farmer.

Slee, P.T. (2006). *Violence prevention: schools and communities working in partnership*. International Journal on Violence in Schools, n°1, may 2006, on line.

Sorel, M. (1992). *Peut-on classer les méthodes d'éducabilité cognitive ? L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 1, 75-105.

Sorel, M. (1987). *Apprendre peut-il s'apprendre ? Education permanente*, P 88-89, 7-226.

Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et société, essai d'anthropologie historique*. Paris : Dunod, 3^e édition.

Stiker, H.-J. (2009). *Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours*. Presses Universitaires de Grenoble.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Editions logiques.

Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Tchokote, E, C. (2014). *Sujet confronté à une déficience motrice acquise à l'âge adulte au Cameroun : représentation du vécu et du devenir*. Thèse de doctorat de l'université de Yaoundé 1 et de l'université de Rouen, Discipline : Psychologie clinique.

Thomazet, S. (2008). *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture des écoles aux différences*. Le Français aujourd'hui, 152 (1).

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

Tomlinson, C. A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Edition chénelière éducation.

Tomlinson, C. A. (2003). *La classe différenciée : réponse aux besoins de tous les élèves*. Montréal, Chénelière/ McGraw –Hill.

Udvari-Solner, A., Thousand, J.S., Villa, R.A., Quioco, A. et Kelly, M. (2005). Promising practices that foster inclusion. Dans R.A Villa et J.S Thousand (dir), *Creating an inclusive school* (2e éd) (p. 97-123). Alexandria. V.A Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO. (2017). *Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris France.

UNESCO. (2015). *Education pour tous 2000-2015: progrès et enjeux*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture Paris, France.

UNESCO. (2014). *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 2013-2014. : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris France.

UNESCO. (2013). *L'éducation inclusive : une formation à inventer ?* Colloque de la Commission nationale française pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture à Paris, 17-18 octobre.

UNESCO. (2011). *Rapport mondial de suivi de l'EPT*. Paris, France.

UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris, France.

UNESCO. (2005). *Changer les méthodes d'enseignement: La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris, France.

UNESCO. (2004). « *adopter la diversité : boîte à outils pour créer des environnements inclusifs et propices à l'apprentissage. Livret 4 : Créer des salles de classes inclusives et propices à l'apprentissage* ». (Bangkok : UNESCO).

UNESCO. (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation : un défi, une vision*. Paris, France.

UNESCO. (2001). *Programme phare de l'EPT consacré au droit à l'éducation des personnes handicapées : vers l'inclusion*.

UNESCO. (2000). *Objectifs du Millénaire pour le développement*. Forum mondial sur l'éducation. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris France.

UNESCO. (1994). *La conférence internationale de Salamanque sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris France.

UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Forum consultatif international sur l'éducation, Paris. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Paris France.

Veil, C. (1968). *Handicap et société*. Flammarion, Paris.

Verganud, G. (1994). *Apprentissages et didactiques. Où en est-t-on?* Hachette.

Vellas, E. (1999). *Une gestion du travail scolaire orientée par une conception « auto-socioconstructiviste de l'apprentissage »*. Université de Genève.

Vial, M. (1990). *Les enfants anormaux à l'école : Aux origines de l'éducation spécialisée*. 1882-1909, Paris : Collin.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal, Québec : Gaétan Morin.

Villey, P. (1954). *Le monde des aveugles*. Paris : José Corti.

Villey, P. (1922). *La pédagogie des aveugles*. Paris : Félix Alcan.

VYGOTSKI L.S. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Weiner, W. R., Welsh, R. L. et Blasch, B. B. (dir.). (2010). *Foundations of orientation and mobility* (3rded.). New York: American Foundation for the Blind.

Wilson, D. R. (2014). *Reference of use in the teaching of modern foreign languages to learners with visual impairment*. New York.

Wright, B. A. (1983). *Physical disability, a psychosocial approach*. New York (2ndédition).

Yahmed Ben, D. et al. (2000). *L'Atlas de l'Afrique*. Les éditions Jaguar.

Zaffran, J. (2007). *Quelle école pour les élèves handicapés ?* Revue française de pédagogie. Paris : La découverte, France.

Zaffran, j. (1997). *L'intégration scolaire des handicapés*. Editions l'harmattan, Paris, France.

Zaretky, L. (2004). *Advocacy and administration from conflict to collaboration*. Journal of Education Administration.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* Préface de Gabriel Langouët. Coll. Éducation et Formation. Série Handicap et éducation. Paris : L'Harmattan, 280 p.,

Zay, D. (1994). *La formation des enseignants au partenariat : une réponse à la demande sociale ?* Paris : PUF.

Zucman, E. (2009). *Les « besoins éducatifs particuliers » : une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté*. Revue : La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, juillet 2009, P. 115-119, édition de l'INS HEA.

Zucman, E. (2007). *Auprès de la personne handicapée. Une éthique de la liberté partagée*. Vuibert, Paris.

Webographie

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.educnet.education.fr>

<http://www.meirieu.com>» <http://www.meirieu.com>

<http://www.cafepedagogique.net>

<http://www.montessorivevey.com>

<http://www.clionautes.org>

<http://www.musee-education.ac-versailles.fr>

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

<p>RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ***** DÉPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION Le Doyen The Dean</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** THE FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTEMENT OF FUNDAMENTAL STUDIES IN EDUCATION</p>
--	---	--

N° *D.L.* /20/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **NJUIKUI BERNADETTE EMILIENNE** matricule **06H675**, est inscrite au cycle **Doctorat/Ph,D** dans mon Établissement, Département **DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX** de **L'EDUCATION (EFE)**, Option: **PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de **Doctorat/Ph. D**. Elle travaille sous la direction du **Pr. MAINGARI DAOUDA**, Enseignant à l'Université de Yaoundé I. Son sujet porte sur: « *pratiques inclusives et scolarisation des apprenants déficients visuels.* »

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider.

En foi de quoi, cette Autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le *12.01.2020*.....
Pour le Doyen et par ordre

Emmanuel Martin, Ph.D
Professeur

Annexe 2 : Attestation de recherche CJARC



CJARC
•• •• ••

CREE LE 04 AOUT 1988
ARRETE N°000045/ A/MINAT/DAP/SOLP/SONG
DU 19 FEVRIER 2013 PORTANT AGREMENT DE L'ASSOCIATION CJARC AU STATUT D'ONG
ARRETE N°000021/ A/MINAT/SG/DAP/SOLP/SONG/BA
DU 21 MARS 2022 PORTANT RENOUELEMENT DU STATUT D'ONG
ARRETE N° 2017/AS/D002 --/A/MINAS/DPPHPA/SORPH/SESI
DU 17 FEVRIER 2021 PORTANT AUTORISATION DE FONCTIONNEMENT EN TANT QUE OEUUVRE SOCIALE PRIVEE
STATUT CONSULTATIVE SPECIAL DE L'ECOSOC
"Perdre la vue mais garder la vision pour une société inclusive"

Yaoundé le 24 Mars 2021

ATTESTATION DE RECHERCHE

Nous attestons par la présente que **NJUIKUI Bernadette Emilienne EPSE TALLA** a travaillé dans notre école : Ecole Primaire Inclusive Louis Braille, dans le cadre d'un projet de recherche en thèse sur le thème : **Analyse des pratiques inclusives et scolarisation des apprenants déficients visuels** durant la période du 05 février au 26 mars 2021.

Durant cette période elle a eu à observer les pratiques d'éducation inclusive spécifiques aux déficients visuels dans les différentes classes inclusives.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

La directrice



Tél : (237) 222 30 39 70 ou 699 91 43 39 ou 671 92 23 72 ; B.P: 2315 Yaoundé – Cameroun
Site Web: www.cjarc.org; E - Mail : cjarc2006@yahoo.fr/coco_bertin@yahoo.fr

Annexe 3 : Attestation de recherche PROMHANDICAM-ASSOCIATION

PROMHANDICAM-ASSOCIATION

SERVICE POUR LA PROMOTION DES HANDICAPES
DU CAMEROUN
MIMBOMAN II

B.P. : 4018 Yaoundé

Tél.: 00237 683093467

www.promhandicam-asso.org

E-mail: promhandicamassociation@gmail.com



La vie ;
Par Amour, Partager et Servir,
Pour la Vérité et la Justice,
Combattre.

N° PHC-ASS/DG/SD/22

Yaoundé, le 05 MAT 2022

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Fr. Christophe NGNIE YOUNSSI**, Directeur Général de Promhandicam-Association,

Atteste par la présente que Madame **NJUIKUI Bernadette Emilienne épse TALLA**, a effectué une recherche de thèse dans notre structure du **05 février au 26 mars 2021** sur le thème : Analyse des pratiques inclusives et scolarisation des apprenants déficients visuels.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et faire valoir ce que de droit.



Frere Christophe NGNIE YOUNSSI
Directeur Général
Promhandicam-Association

UNE VICTOIRE DES HANDICAPES EST UNE VICTOIRE POUR LES HOMMES

Annexe 4 : Grille D'observation

Section 0 : Information d'ordre générale

Q01	Numéro du questionnaire	_ _
Q02	Année d'enquête	_ _ _ _
Q03	Ville d'enquête 1= Yaoundé ; 2= Autre.	_
Q04	Adresse de l'école (nom) 1= PROMHANDICAM ; 2= CJARC.	_
Q05	Classe(s) concernée(s)	
Q06	Nombre d'élève DV dans la ou les classe(s) observée (s)	_ _
Q07	Nombre d'élève DV de sexe féminin	_

Section 1: Modalités d'accueil des apprenants Déficiants Visuels en milieu scolaire

Q11	Est-ce que les bâtiments sont physiquement accessibles aux élèves DV ?1=Oui ; 2=Non	_
Q12	Est-ce que l'information disponible sur l'école est accessible à tous ?1=Oui ; 2=Non	_
Q13	Est-ce que l'élève DV est assis au bon endroit ?1=Oui ; 2=Non	_
Q14	Est-ce que l'élève DV participe aux activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe ? 1=Oui ; 2=Non	_
Q15	Est-ce que tous les élèves ont le sentiment que l'école leur appartient ?1=Oui ; 2=Non	_
Q16	Est-ce que les élèves DV demandent et offrent de l'aide aux autres lorsque c'est nécessaire ? 1=Oui ; 2=Non	_
Q17	Est-ce que l'école est accueillante envers tous les parents/tuteurs et autres membres de la communauté locale ?1=Oui ; 2=Non	_

Section 2: Mesure d'adaptation pour élèves Déficiants Visuels (DV) mise en place par les enseignants

Q21	L'enseignant utilise-t-il les outils d'aide technologique?1=Oui ; 2=Non (si oui passer à Q22 sinon passer à la section 3)	_
Q22	Tablette braille : 1=Oui ; 2=Non	_
Q23	Papier braille : 1=Oui ; 2=Non	_
Q24	Poinçon : 1=Oui ; 2=Non	_
Q25	Figure Géométrique : 1=Oui ; 2=Non	_
Q26	Cubarithme : 1=Oui ; 2=Non	_
Q27	Autre à préciser	_

Section 3: Matériel didactique existant et utilisé pour élève DV au sein de l'école

	Liste du matériel didactique	Existence (E)		Utilisation (U)	
Q31	Cubarithmes	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q32)		1=Oui ; 2=Non	
Q32	Cubes algébriques	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q33)		1=Oui ; 2=Non	
Q33	Efface point	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q34)		1=Oui ; 2=Non	
Q34	Figures géométriques	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q35)		1=Oui ; 2=Non	
Q35	Machine braille	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q36)		1=Oui ; 2=Non	
Q36	Papiers braille	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q37)		1=Oui ; 2=Non	
Q37	Papiers thermophones	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q38)		1=Oui ; 2=Non	
Q38	Plages tactiles	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q39)		1=Oui ; 2=Non	
Q39	Planches à dessin	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q310)		1=Oui ; 2=Non	
Q310	Poinçons	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q311)		1=Oui ; 2=Non	
Q311	Règles en relief	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q312)		1=Oui ; 2=Non	
Q312	Tablettes braille	1=Oui ; 2=Non (si non, passer à Q312)		1=Oui ; 2=Non	

Section 4: Utilisation du matériel didactique adapté aux élèves DV

Q41	L'enseignant veille-il à l'utilisation du matériel adapté en mathématique ?	1=Oui ; 2=Non	
Q42	L'enseignant fait-il utiliser à l'élève DV des documents en relief en géographie ?	1=Oui ; 2=Non	
Q43	L'enseignant permet-il à l'élève DV d'utiliser des objets techniques pour construire des réalisations en sciences ?	1=Oui ; 2=Non	

Section 5: Organisation matérielle des évaluations

Q51	Est-ce que toutes les épreuves sont transcrites en braille ?	1=Oui ; 2=Non	
Q52	Est-ce qu'il y a accord du 1/3 de temps supplémentaire à la durée prévue par la réglementation en vigueur aux élèves DV lors des évaluations ?	1=Oui ; 2=Non	
Q53	Les épreuves sont-elles adaptées aux limitations et aux possibilités des DV ?	1=Oui ; 2=Non	

Section 6: Pratiques pédagogiques privilégiées par les enseignants face aux élèves déficients visuels en situation de classe

1. Prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle

Q611	L'enseignant agrandit-il les lettres ?	1=Oui ; 2=Non	
Q612	L'enseignant agrandit-il les traits ?	1=Oui ; 2=Non	
Q613	L'enseignant agrandit-il les lignes ?	1=Oui ; 2=Non	
Q614	L'enseignant oralise-t-il tout ce qui est écrit ?	1=Oui ; 2=Non	
Q615	L'enseignant fait-il oraliser tout ce qui est écrit ?	1=Oui ; 2=Non	

Q616	L'enseignant sollicite-t-il le déficient visuel lors des activités collectives ?1=Oui ; 2=Non	_
Q617	L'enseignant interroge-t-il le déficient visuel pour qu'il ne s'isole pas ?1=Oui ; 2=Non	_

2. Prise en compte des aspects comportementaux liés à la déficience visuelle

Q621	Dans son attitude d'attention, est-ce que l'enseignant équilibre l'aide nécessaire en évitant la surprotection pour rendre l'élève plus autonome?1=Oui ; 2=Non	_
Q622	Dans son attitude de vigilance, est-ce que l'enseignant s'assure que la tâche proposée est réalisable compte tenue de la déficience visuelle de l'élève ?1=Oui ; 2=Non	_
Q623	Dans son attitude d'exigence, est-ce que l'enseignant est exigeant sur la participation aux activités de classe ?1=Oui ; 2=Non	_
Q624	Est-ce que l'enseignant est exigeant sur le respect des consignes d'ordre ?1=Oui ; 2=Non	_
Q625	Est-ce que l'enseignant est exigeant sur le respect des consignes de rangement ?1=Oui ; 2=Non	_
Q626	Est-ce que l'enseignant est exigeant sur le respect des consignes de discipline ?1=Oui ; 2=Non	_
Q627	Dans son attitude d'acceptation, est-ce que l'enseignant accepte une certaine lenteur de l'élève déficient visuel ?1=Oui ; 2=Non	_
Q628	Est-ce qu'il accepte l'utilisation des techniques de travail particulières de l'élève déficient visuel ?1=Oui ; 2=Non	_

3. Prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle

Q631	Est-ce que l'enseignant aide l'élève déficient visuel en privilégiant une exploration individuelle ?1=Oui ; 2=Non	_
Q632	Est-ce-que cette exploration tactile de l'élève s'accompagne d'explications verbales de l'enseignant ?1=Oui ; 2=Non	_
Q633	Est-ce que l'enseignant incite l'élève déficient visuel à une participation même si elle est limitée ?1=Oui ; 2=Non	_
Q634	Est-ce que les élèves apprennent en collaboration ? 1=Oui ; 2=Non	_
Q635	Est-ce que les évaluations contribuent à la réussite de tous les élèves ? 1=Oui ; 2=Non	_

Annexe 5 : Guide D'entretien (ENSEIGNANT)

Section 0 : Information d'ordre générale

Q01	Numéro du questionnaire	_ _
Q02	Année d'enquête	_ _ _ _
Q03	Ville d'enquête 1= Yaoundé ; 2= Autre.	_
Q04	Adresse enquêteur (noms et prénoms)	_ _
Q05	Sexe de l'enquêté : 1=Masculin ; 2=Féminin.	_
Q06	Ancienneté de l'enquêté dans l'enseignement (en année révolue)	_ _
Q07	Diplôme le plus élevé de l'enquêté 1= CEPE ; 2= BEPC/CAP/DCE O ^L ; 3= Probatoire ; 4= Baccalauréat/DCE A ^L ; 5= BTS ; 6= Licence ; 7= Maîtrise ; 8= Autre à préciser.	_
Q08	Classe tenue 1= SIL ; 2= CP ; 3= CE1 ; 4= CE2 ; 5= CM1 ; 6= CM2 ; 7= Autre à préciser.	_
Q09	Nombre d'élève handicapé dans la classe	_ _
Q010	Nombre d'élève handicapé visuel dans la classe	_ _
Q011	Effectif total d'élève dans la classe tenue	_ _
Q012	Age de l'enquêté	_ _
Q013	L'enquêté est-il lauréat d'une école de formation des instituteurs/trices ? 1=Oui ; 2=Non	_
Q014	Si oui, renseigner le diplôme professionnel obtenu 1= CAPIEM ; 2= Autre à préciser.	_

Section 1: Stratégies pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant face aux déficients visuels

Q11	Explication orale :1=Oui ; 2=Non	_
Q12	Utilisation du braille :1=Oui ; 2=Non	_
Q13	Utilisation du cubarithme :1=Oui ; 2=Non	_
Q14	Utilisation de l'épellation :1=Oui ; 2=Non	_
Q15	Collaboration avec les pairs :1=Oui ; 2=Non	_
Q16	Exigence de l'acceptation de l'autre et de l'amour envers tous :1=Oui ; 2=Non	_

Section 2: Difficultés rencontrés par les enseignants au cours de l'enseignement des élèves Déficiants Visuels (DV)

Q21	Manque de matériel didactique adapté à l'enseignement des élèves DV : 1=Oui ; 2=Non	_
Q22	Effectif pléthorique d'élèves handicapés dans la classe tenue :1=Oui ; 2=Non	_
Q23	Fait des efforts supplémentaires/heures supplémentaires pour accompagner ses élèves DV :1=Oui ; 2=Non	_
Q24	Socialisation difficile des élèves DV :1=Oui ; 2=Non	_

Q25	La lenteur des élèves DV :1=Oui ; 2=Non	_
Q26	La négligence des parents / mauvaise collaboration :1=Oui ; 2=Non	_
Q27	Autres (à préciser)	_

Section 3: Assistance d'un enseignant spécialisé dans l'encadrement des élèves DV

Q31	Bénéficiez-vous de la participation d'un enseignant spécialisé pour vous aider dans l'encadrement des élèves DV ?1=Oui ; 2=Non	_
-----	--	---

Section 4: Qualité de formation de l'enseignant en rapport avec l'inclusion des apprenants DV

Q41	Depuis combien d'années l'enquête encadre/enseigne les DV ? 1= moins de 5 ans ; 2= Plus de 5 ans.	_
Q42	L'enquête a-t-il déjà bénéficié d'une formation spéciale pour l'encadrement des DV ?1=Oui ; 2=Non	_
Q43	Comment trouvez-vous vos conditions de travail par rapport aux autres enseignants des écoles inclusives ?1= très satisfaisantes ; 2= assez satisfaisantes ; 3= peu satisfaisantes.	_
Q44	Bénéficiez-vous d'une formation continue au moins une fois par an ?1=Oui ; 2=Non	_
Q45	Avez-vous un Projet Éducatif Individuel (PEI) pour vos élèves notamment, les élèves DV ? 1=Oui ; 2=Non	_

Section 5: Observations générales

Q51	Auriez-vous des observations à faire dans le cadre de cette étude ? 1=Oui ; 2=Non	_
Q52	Si oui lesquelles ?	_

Merci pour votre bienveillante collaboration

Annexe 6 : Guide D'entretien (ELEVE)

Section 0 : Information d'ordre générale

Q01	Numéro du questionnaire	_ _ _
Q02	Année d'enquête	_ _ _ _ _
Q03	Ville d'enquête 1= Yaoundé ; 2= Autre.	_
Q04	Adresse enquêteur (noms et prénoms)	
Q05	Sexe de l'enquêté : 1=Masculin ; 2=Féminin.	_
Q06	Âge de l'enquêté	_ _ _
Q07	Diplôme le plus élevé de l'enquêté 1= CEPE/FSLC ; 2= BEPC/CAP/DCE O ^L ; 3= Probatoire ; 4= Baccalauréat/DCE A ^L ; 5= BTS ; 6= Licence ; 7= Maîtrise ; 8= Autre à préciser.	_
Q08	Classe fréquentée par l'enquêté 1= SIL/class1 ; 2= CP/class2 ; 3= CE1/class3 ; 4= CE2/class4 ; 5= CM1/class5 ; 6= CM2/class6 ; 7= Autre à préciser.	_
Q09	École fréquentée par l'enquêté 1= PROMHANDICAM ; 2= CJARC.	_
Q01 0	Nombre de handicap recensé en plus du handicap visuel	_

Section 1: Situation sur la vue de l'élève déficient visuel

Q11	Mon ami(e), est-ce que tu vois un peu ? 1=Oui ; 2=Non	_
-----	---	---

Section 2: Situation de handicap de l'élève

Q21	Mon ami (e) as-tu d'autres handicaps ? 1=Oui ; 2=Non (si Non, passer à la Section 3)	_
Q22	Si oui, le ou les quel(s) ?	

Section 3: Appréciation de l'approche Inclusion par l'élève DV

Q31	Le 1 ^{er} jour à ton arrivée à l'école, est-ce que un(e) enseignant(e) ou un camarade ou un personnel de l'école t'a accueilli en te montrant les lieux importants à l'instar de ta classe, la cour de récréation, les toilettes, etc. ? 1=Oui ; 2=Non	_
-----	---	---

Section 4: Perception de l'élève DV sur son niveau d'insertion en milieu scolaire

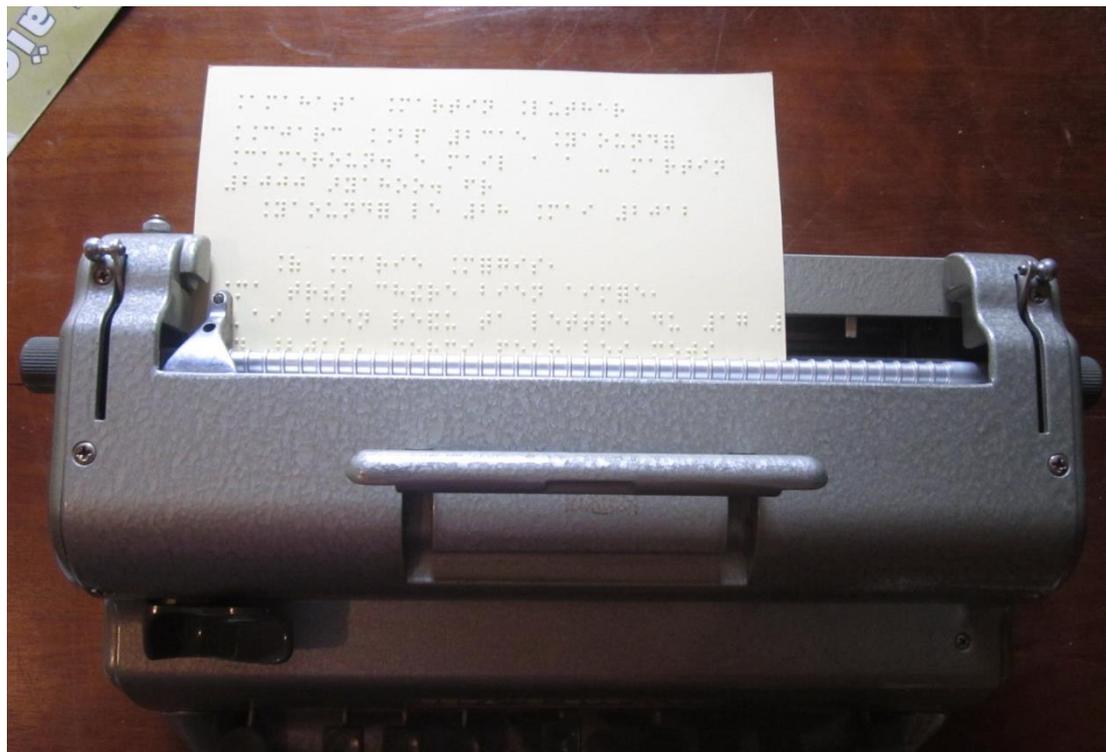
Q41	Mon ami(e), est-ce que tu te sens compris dans cette école ? 1=Oui ; 2=Non	_
Q42	Si oui, comment ?	
Q43	Est-ce que tu as le sentiment que cette école t'appartient aussi ? 1=Oui ; 2=Non	_
Q44	Si oui, comment ?	

Section 5: Difficultés des élèves DV en milieu scolaire

Q51	Manque d'accompagnement dans l'apprentissage du braille 1=Oui ; 2=Non	_
Q52	Incapacités d'encadrement des parents 1=Oui ; 2=Non	_
Q53	Retard au cours du fait de la distance de son lieu d'habitation 1=Oui ; 2=Non	_
Q54	Limite dans la participation aux cours du fait de son handicap et comparativement aux camarades voyants 1=Oui ; 2=Non	_
Q55	Peur de se déplacer à cause des escaliers, de l'insalubrité des toilettes, etc. 1=Oui ; 2=Non	_
Q56	Inexistence de document didactique au programme transcrit en braille 1=Oui ; 2=Non	_
Q57	Rupture de matériel didactique 1=Oui ; 2=Non	_
Q58	Faible estime de soi 1=Oui ; 2=Non	_
Q59	La non maîtrise du braille par l'enseignant (e) 1=Oui ; 2=Non	_
Q510	Absence de récréation du fait de la lenteur dans la prise de note 1=Oui ; 2=Non	_
Q511	Non maîtrise de l'utilisation de l'outil didactique par l'élève 1=Oui ; 2=Non	_
Q512	Autres à préciser	

Merci pour ta collaboration

Annexe 6 : La machine à écrire Perkins (prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)



La machine à écrire Perkins fut créée par David Abraham (1978), professeur d'ébénisterie (aidé par Edward Waterhouse, professeur de mathématique) à la Perkins School for the Blind de Watertown (Massachusetts), à la demande de son directeur, le Docteur Gabriel Farrell.

La machine Perkins est une machine mécanique, permettant d'écrire du braille sur une feuille de papier spécial dont l'épaisseur est supérieure à celle du papier normal, ceci afin de faciliter la lecture et de diminuer la dégradation du document par l'utilisation. Elle est généralement munie de six touches correspondantes aux points de perforation, d'une touche d'espacement, de deux commandes annexes permettant le déplacement d'un chariot, d'une manette située au-dessus du clavier permettant le déplacement de la tête d'écriture, d'un levier de dégagement du papier et d'une poignée escamotable facilitant son transport.

Annexe 7: L'emboseuse ou imprimante braille ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)



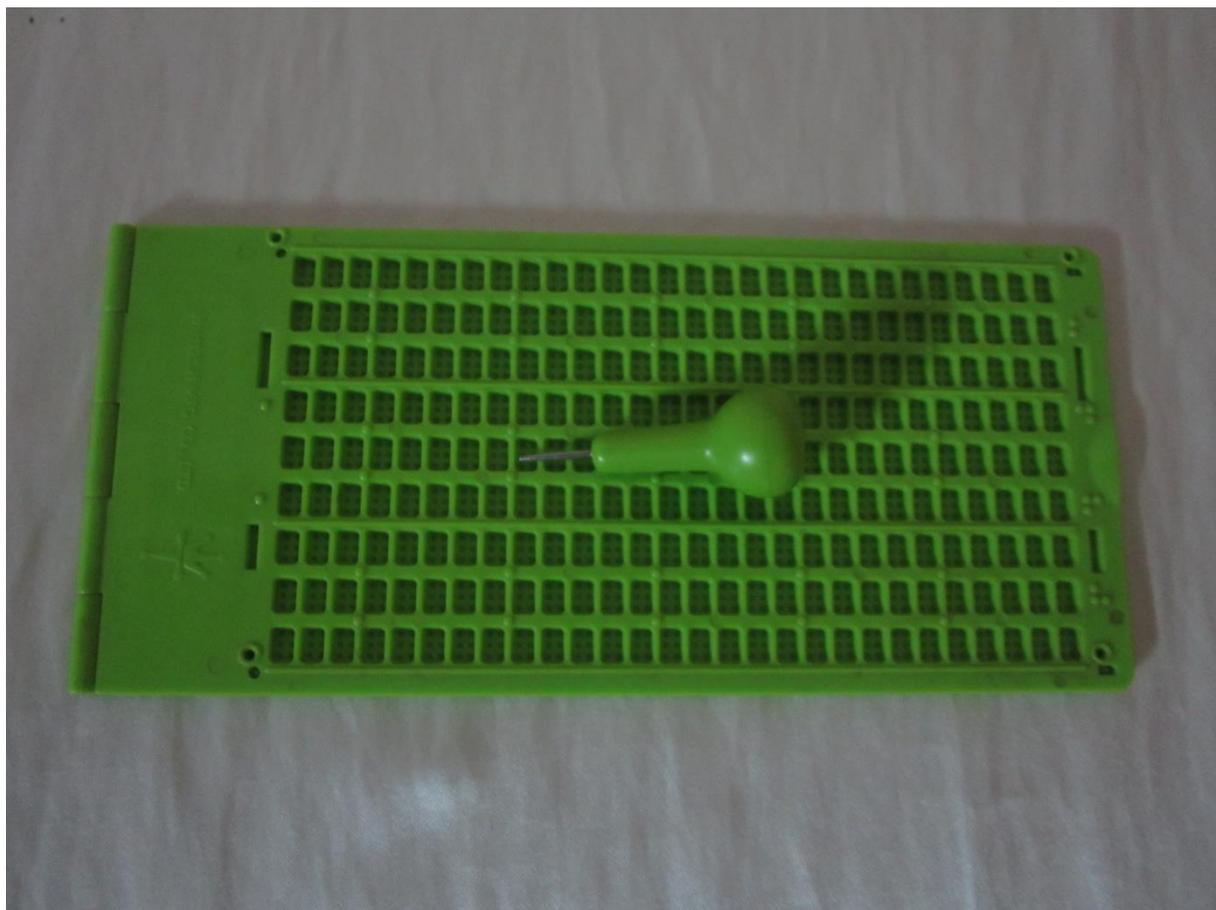
L'emboseuse ou imprimante braille

Permet d'imprimer les caractères en braille et les caractères en noir.

Annexe 8: La tablette et le poinçon pour l'écriture braille ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)



Annexe 9: La tablette pour débutant : Ecriture braille ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)



Annexe 10 : Matériel didactique ; quelques figures géométriques ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)



Annexe 11: Cubarithme ((prise par Njuikui, février 2021 au CJARC)



Annexe 12 : Alphabet Braille



CJARC

Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun

Crée le 04 aout 1988

ARRE TE N°: 0000045/A/MINATD/DAP/SDLP/SONG

Du 19 février 2013 portant agrément de l'association CJARC au statut d'ONG

STATUT CONSULTATIF SPECIAL DE L'ECOSOC

"Perdre la Vue mais garder la Vision pour une société inclusive".

ALPHABET - CHIFFRES ET PONCTUATION BRAILLE

Adapté Par: Rodrigue Fulbert ZOGNING (2016); Transcripteur CJARC - Tél: +237699258274

Annexe 13 : Description Du Site (Le CJARC)

(Club des Jeunes Aveugles Réhabilités du Cameroun)

Le CJARC est une association apolitique, à but social, humanitaire et culturel créée en 1988 par des jeunes aveugles sortis de l'institut de Réhabilitation pour Aveugles de Buea. Il a pour but de :

- sensibiliser sur les problèmes des personnes handicapées de la vue et plus particulièrement les familles ayant en leur sein un déficient visuel ;
- former les personnes handicapées de la vue afin de les rendre indépendantes sur le plan socio-économique ;
- développer les activités génératrices de revenu ;
- promouvoir le Développement de la femme et de l'enfant handicapé de la vue ainsi que le sport et la culture chez les personnes handicapées de la vue.

Les missions de cette organisation se résument ainsi qu'il suit : assurer le bien-être de tout citoyen non-voyant. Ceci d'une part en sensibilisant la société globale sur les droits de cette couche de personnes, d'autre part en promouvant en faveur de ceux-ci des programmes de formation dans divers domaines. A travers sa mission sociale essentiellement basée sur une inclusion sociale effective, étendue à la promotion de l'évangile et de la diffusion de la littérature chrétienne, le CJARC entrevoit une société où valides et personnes vivant avec handicap ; jeunes et adultes jouiront de leurs droits pour une participation efficiente aux différents aspects de la vie.

Les activités du CJARC couvrent actuellement toutes les régions du Cameroun et il se positionne comme un véritable cadre de réinsertion et d'inclusion sociale des personnes handicapées visuelles au Cameroun. Les domaines privilégiés de l'action du CJARC sont les suivants :

*Prévention de la cécité

*Sensibilisation

*Action de plaidoyer et Lobbying

*Formations scolaires, professionnalisantes et professionnelles

*Promotion des activités culturelles ludiques et sportives

*Promotion de la femme non voyante.

Le CJARC fonctionne suivant une structure hiérarchisée intégrant trois principaux organes dont une assemblée générale, un conseil d'administration et une coordination générale. L'administration centrale est composée de quatre unités dont : l'unité de formation, l'unité des projets, l'unité de la communication et le service administratif et financier qui concourent toutes à assurer une meilleure efficacité de l'action du CJARC.

Activités du CJARC

Les activités du centre tournent autour de quatre pôles principaux que sont :

- l'école maternelle et primaire bilingue intégrée Louis Braille (EPBILB) ;
- l'encadrement, l'accompagnement et le soutien scolaire ;
- le projet d'alphabétisation fonctionnelle des aveugles (PAFA) ;
- la formation professionnelle (Massage, Musique, Artisanat, Agriculture et Informatique) ;
- l'insertion professionnelle ;
- la promotion des droits des personnes handicapées ;
- les activités sportives, culturelles et ludiques.

Partenaires du CJARC

Il faut distinguer dans l'ordre

Gouvernement Camerounais à travers les fonds PPTE

Il accompagne le CJARC dans la mise en œuvre d'un projet d'alphabétisation fonctionnelle des aveugles (PAFA). Le projet a été déclaré éligible par le CCS/PPTE en 2002 et un protocole d'accord fixant les modalités de mise en œuvre signé entre le Ministère de la Jeunesse et le CJARC le 17/11/05. Ainsi depuis l'année 2002, le CJARC bénéficie de l'accompagnement technique du gouvernement Camerounais.

Union Européenne

L'Union Européenne accompagne les activités du CJARC par le biais de ses divers programmes tels :

- le Projet de Développement Rural de la zone Péri Urbaine de Yaoundé

Il s'agit d'un projet d'appui à la mise en œuvre du projet d'élevage, par la construction d'une ferme avicole d'une capacité de 1000 poulets. Dans le cadre de ce partenariat et à travers le PDRPU, le CJARC a bénéficié d'un renforcement des capacités en production avicole. L'Union Européenne a également procédé à la construction d'un nouveau bâtiment ainsi qu'à l'extension de la ferme avicole de l'organisation. Elle a par ailleurs organisé à l'intention des non-voyants, une formation en fumage des poulets et en élevage des porcins.

- **Projet d'Appui à la structuration de la Société Civile (PASOC)**

A travers ce programme, l'Union Européenne a porté un appui dans le renforcement institutionnel du CJARC. Le dit partenariat signé en octobre 2008, a consisté en un accompagnement institutionnel direct dans la tenue d'une assemblée générale extraordinaire, du conseil d'administration et d'autres rencontres statutaires de l'organisation.

Banque Mondiale

Depuis 2008, elle œuvre aux côtés du CJARC pour la promotion des droits des personnes handicapées. Elle a ainsi soutenu un projet axé dans le renforcement des capacités des personnes handicapées visuelles sur leurs droits.

Mission Evangélique Braille (MEB)

C'est depuis qu'il est créé que le CJARC jouit de l'accompagnement technique de la Mission Evangélique Braille (MEB). Le CJARC est le partenaire de la Mission Evangélique Braille depuis de longues années. Il représente les intérêts de la MEB au Cameroun. Ce partenariat a d'abord contribué à la construction de quatre (4) salles de classes en matériaux provisoires, avant de les transformer en un immeuble à trois (3) niveaux. Ce partenariat a également œuvré à l'appui des activités d'alphabétisation par la fourniture de certains matériels spécialisés didactiques.

Commission Nationale des Droits de l'Homme et des Libertés (CNDHL)

Depuis l'année 2007, la CNDHL exerce un accompagnement technique à certaines activités du CJARC. Tel a été le cas de la réalisation du projet de vulgarisation et d'Appropriation des Droits des Personnes Handicapées du Cameroun (VADPHAC).

Annexe 14 : Description Du Site PROMHANDICAM

(Service pour la Promotion des personnes Handicapées du Cameroun)

Cette institution est une œuvre sociale privée, à but non lucratif, créée le 15 Août 1975 par le Colonel Daniel de ROUFFIGNAC et reconnue officiellement par le Ministère des Affaires Sociales par décision N° 79/0025/D/MINAS/SG/SCES/BS du 09 Avril 1979. Elle devient Promhandicam-Association en 1989 et reconnue la même année par le Ministère de l'Administration Territoriale, après avis très favorable de la Présidence de la république. A partir de 1994, la gestion de Promhandicam a été confiée à la Congrégation des Fils de l'Immaculée Conception, à travers le Père Sergio JANESILLI. En mars 1996, le partenariat entre Promhandicam et la Congrégation des Conceptionnistes est matérialisée par la signature d'une convention.

Promhandicam a pour objectif de promouvoir les actions susceptibles de favoriser l'intégration holistique des personnes handicapées du Cameroun en général et des enfants handicapés en particulier. Cette promotion s'appuie sur :

- La prévention des déficiences et des incapacités ;
- L'éducation des enfants déficients visuels, intellectuels et moteurs ;
- La formation professionnelle des jeunes adolescents et adultes et adultes handicapés ;
- La rééducation fonctionnelle des personnes porteuses des déficiences et de l'appareil locomoteur.

Pour atteindre cet objectif, Promhandicam s'est doté de nombreux moyens :

Une Ecole des enfants Aveugles

Créée en 1977, cette école est devenue une école intégrée en 1997 ouverte aussi aux enfants voyants. Outre les enseignements ordinaires, l'école dispense aux élèves déficients visuels des techniques palliatives spécifiques qui sont : le Braille (écriture, lecture, mathématiques) ; la dactylographie (à partir du cours élémentaire) ; la locomotion indépendante (à l'intérieur et à l'extérieur du Centre) ; les activités de la vie journalière (apprendre à ranger ses objets, s'habiller, se déshabiller, laver les habits, faire la vaisselle).

Enfin, l'école accompagne les élèves et étudiants aveugles et malvoyants dans leurs études en assurant la transcription de leurs documents en Braille, en leur fournissant les matériels adaptés et en leur assurant un encadrement propice lors des examens officiels.

Un Centre de formation professionnelle pour handicapés

Il a pour but d'apprendre aux jeunes handicapés un métier susceptible d'assurer leur autonomie. Les jeunes apprennent ici la menuiserie-bois, la cordonnerie.

Une imprimerie et une bibliothèque Braille

L'imprimerie Braille a pour rôle de transcrire, adapter et imprimer en nombre suffisant des ouvrages destinés à être utilisés par des personnes non voyantes. Elle est équipée de logiciels spécialisés de transcription et de synthèse vocale. Le logiciel de synthèse vocale lit le texte qui s'affiche à l'écran. Ses services sont demandés un peu partout au Cameroun et par certains pays de la Sous-Région Afrique Centrale. Elle facilite également les téléchargements des ouvrages en ligne pour des personnes aveugles. La bibliothèque Braille et sonore contient des ouvrages en Braille et des ouvrages lus sur supports audio pouvant être utilisés par les non et malvoyants.

Un centre d'éducation spécialisée des enfants déficients intellectuels et infirmes moteurs cérébraux (IMC)

Ce centre d'éducation a pour objectif d'amener l'élève ayant une déficience intellectuelle ou une infirmité motrice cérébrale à acquérir des connaissances ; des compétences liées à la communication ; à la motricité ; à la socialisation ; à l'affectivité et à la vie communautaire en vue d'atteindre son autonomie sociale.

Un projet de Réhabilitation à Base Communautaire (RBC)

La réhabilitation à base communautaire consiste à offrir des services de proximité aux personnes handicapées, dans leur milieu de vie, par des personnes de leur communauté, en utilisant autant que possible des ressources locales. Ses principales activités sont : dépistage des déficiences de tout genre ; apprentissage des gestes simples de rééducation aux familles à pratiquer à domicile, orientation vers les services spécialisés. Suivi des patients orientés. Ces activités sont menées par des agents de réhabilitation sous la supervision des professionnels. Le projet a en son sein un service de kinésithérapie, basé à Promhandicam, qui reçoit les cas nécessitant une rééducation plus soutenue. Des consultations ophtalmologiques sont effectuées pour déceler des maladies oculaires, les soigner et prévenir la cécité.

La cible privilégiée des activités de Promhandicam est constituée des personnes vivant avec diverses déficiences : motrices, sensorielles, mentales, psychosociales etc.

Présentation du travail effectué à l'imprimerie-braille

L'imprimerie Braille d'Afrique Centrale créée par Daniel De rouffignac du nom du fondateur de PROMHANDICAM- Association est basée à Yaoundé et juxtaposée au bâtiment de l'école des enfants aveugles. Elle comporte trois pièces principales réparties de la manière suivante :

- Une salle de saisie climatisée ;
- Une salle d'impression climatisée ;
- Une salle climatisée servant de bureau au responsable.

L'imprimerie Braille a pour objectif principal l'adaptation et la transcription des documents : livres scolaires, épreuves, brochures et même les romans noirs en braille pour les élèves et étudiants malvoyants et non-voyants des établissements et Universités du Cameroun et d'Afrique Centrale. L'Imprimerie Braille dispose actuellement des matériels spécialisés ci-après :

- Micro-ordinateurs munis des logiciels de transcription et de synthèse vocale ;
- Terminal Braille ;
- Imprimante Braille de type Everest ;
- Imprimante Braille de type 4x4 Pro ;
- Scanners pour numériser les documents à adapter et à transcrire ;
- Perforeur-relieur ;
- Cutteur ou massicot ;
- Agrafeur d'imprimerie ;
- Perkins.

Au sein de cette unité érigée en direction dès sa création, le travail essentiel est la saisie, l'adaptation, la transcription et l'impression des documents : livres scolaires, les cours, les épreuves les brochettes et même les romans présentés en noirs en écriture Braille pour les élèves, collégiens, lycéens et universités du Cameroun.

Comme les autres unités, l'Imprimerie Braille ne dispose pas de salle d'attente, mais d'une salle de pas perdus. Aussi, dès qu'un usager arrive et qu'il sollicite un service ou veut rencontrer une personne y travaillant, il est dirigé soit dans le bureau du responsable, soit dans la salle de saisie quand il s'agit d'une transcription après l'avis du responsable.

L'imprimerie braille reçoit les documents provenant de l'école des enfants aveugles (manuels scolaires) d'une part, et des Collèges, Lycées, Universités et des particuliers (cours, œuvres scolaires, épreuves, brochures, romans etc.) d'autre part. Une fois le document reçu, quelle que soit sa provenance, il est au préalable enregistré dans le registre d'entrée/sortie pour son identification, après un contrôle de routine basé essentiellement sur la lisibilité. Il est nécessaire de s'entendre avec le porteur ou l'utilisateur du document sur le jour du retrait et sur les formats d'impression. Après le recueil de ces informations le document est prêt pour la saisie et l'adaptation.

Le document réceptionné est saisi ou numérisé afin d'accéder le processus d'adaptation. L'adaptation d'un document est l'opération qui consiste à rendre le document facilement accessible et exploitable par le non ou malvoyant sans toutefois dénaturer la consigne pédagogique. A la fin, le document est prêt pour la transcription et l'impression.

Tout document saisi et adapté destiné au non-voyant doit être au préalable transcrit avant d'être imprimé. C'est au cours de cette opération que sont précisés les formats d'impression : format papier A4 ou A3, braille intégral ou abrégé, impression simple ou recto verso, choix de type d'imprimante : Everest ou 4x4 pro ; configurée lors de leur installation. Le papier utilisé est le type Bristol 160 g ou 180 g. Après vérification de la numérotation des pages et de la qualité de l'impression, le document imprimé est classé, perforé et relié.

Tout document saisi et adapté destiné au mal voyant doit être imprimé en noir mais à la taille de police minimale 20 et maximale 22, conformément à la norme applicable en France et au principe selon lequel « plus le caractère est petit, mieux il est lisible ». La police indiquée est « Time new Roman » et le papier utilisé est ordinaire disponible en format A. Le document reçu, saisi, adapté, transcrit, imprimé et relié peut être livré.

Annexe 15 : LOI N° 83/013 DU 21 JUILLET 1983 RELATIVE A LA PROTECTION DES PERSONNES HANDICAPEES.

II-1-2-2.) Le texte intégral du DECRET N° 90/1516 DU 26 NOVEMBRE 1990 FIXANT LES MODALITES D'APPLICATION DE LA LOI N° 83/013 DU 21 JUILLET 1983 RELATIVE A LA PROTECTION DES PERSONNES HANDICAPEES.

LE PRESIDENT DE LA REPUBLIQUE,

VU la constitution ;

VU la Loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées ;

VU le Décret n° 88/772 du 16 mai 1988 portant organisation du Gouvernement et les textes modificatifs subséquents ;

DECRETE :

**TITRE I : DE LA SCOLARISATION ET DE LA
FORMATION PROFESSIONNELLE DES
PERSONNES HANDICAPEES**

CHAPITRE I : DE L'EDUCATION DES ENFANTS HANDICAPES

ARTICLE 1^{er} : L'éducation des enfants et adolescents handicapés est assurée dans les écoles ordinaires et dans les Centres d'Education Spéciale.

ARTICLE 2 : (1) Les enfants déficients auditifs, visuels et mentaux bénéficient d'une éducation spéciale leur permettant d'acquérir l'autonomie nécessaire à leur inscription dans les écoles ordinaires;

(2) Cette formation est assurée dans les Centres d'Education Spéciale. Cependant des sections d'initiation aux méthodes de communications nécessaires à l'intégration des enfants handicapés peuvent être créées dans les écoles ordinaires.

(3) Les rapports d'évaluation dressés dans ces institutions orientent les placements scolaires.

ARTICLE 3 : (1) Les écoles ordinaires dans lesquelles sont inscrits les enfants handicapés sont dotées, en cas de nécessité, d'un personnel spécialisé et de matériel didactique adapté aux exigences de leur encadrement pédagogique.

(2) Pour faciliter l'accès des élèves et étudiants handicapés dans les classes, les écoles ordinaires qui les accueillent comportent dans la mesure du possible, les aménagements nécessaires tels que prévus aux articles 35 et suivants du présent décret.

CHAPITRE II : DE L'AIDE A L'EDUCATION

ARTICLE 4 : L'aide à l'éducation comprend :

- La dispense d'âge ;
- la reprise de classe ;
- l'appui pédagogique de répétiteurs ;
- Les prises en charge financières.

ARTICLE 5 : (1) la dispense d'âge est accordée par le Ministre chargé du degré d'enseignement concerné sur proposition du Ministre chargé des Affaires Sociales.

(2) Le Dossier adressé au Ministre chargé des Affaires Sociales est dispensé du droit de timbre et comprend :

- 1 demande ;
- 1 copie certifiée conforme d'acte de naissance ;
- 1 copie certifiée conforme de la carte d'invalidité ou un rapport d'enquête sociale.

(3) Les élèves et étudiants handicapés sont autorisés à reprendre deux fois la classe fréquentée lorsque leur échec aux examens est lié aux difficultés inhérentes à leur état physique ou mental.

(4) L'aide à l'éducation et à la formation professionnelle des jeunes handicapés comprend :

- L'affectation de personnel qualifié dans les institutions privées d'éducation spéciale et l'attribution des subventions ou de matériel didactique spécialisé ;
- L'attribution des bourses scolaires et universitaires, des aides en espèces ou en nature aux jeunes handicapés indigents et aux enfants nés de parents handicapés et nécessiteux.

ARTICLE 6 : (1) Les aides scolaires accordées aux personnes handicapées sont destinées à couvrir tout ou partie des frais d'écologie ou de pension.

(2) Les taux de ces aides scolaires et leurs modalités de paiement sont fixés par arrêté conjoint des Ministres chargés des Affaires Sociales et de l'Education Nationale.

(3) Les enfants et étudiants handicapés ou nés de parents handicapés bénéficient d'un traitement préférentiel dans l'attribution des bourses par rapport aux autres postulants.

ARTICLE 7 : Les adolescents handicapés inscrits dans les cycles d'enseignement général ou technique pouvant, en cas de nécessité, bénéficier de l'appui pédagogique des répétiteurs ou d'encadreurs spécialisés.

TITRE V : DISPOSITIONS DIVERSES

ARTICLE43 : Est puni des peines prévues à l'article 315 du Code pénal :

- Qui conque délivre indûment une carte d'invalidité à une personne valide ;
- toute personne valide qui se fait établir ou utilise une fausse carte d'invalidité ;
- toute personne non habilitée qui délivre une carte d'invalidité.

ARTICLE44 : Des arrêtés conjoints du Ministre chargé des Affaires Sociales et des Ministres compétents préciseront les modalités d'application du présent décret en ce qui concerne notamment: l'appui pédagogique et l'emploi protégé ou réservé.

ARTICLE45 : Les Ministres chargés des Affaires Sociales, de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur, des Sports, des Transports, de la Fonction publique, du Travail, des Travaux publics, de l'Urbanisme et de l'Habitat, de la Santé et des Finances sont, chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application des mesures fixées par le présent décret.

ARTICLE46 : Sont abrogées, en ce qui concerne les secours de l'Etat aux personnes handicapées, les dispositions des articles 5 et 6 du décret N° 82/412 du 9 septembre 1982 fixant les modalités d'octroi des secours de l'Etat aux indigents et aux nécessiteux.

ARTICLE47 : Le présent décret sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence et inséré au Journal officiel en Français et en Anglais.

Yaoundé, le 26 novembre 1990

Le Président de la République,

Paul BIYA

Annexe 16 : Décret d'application de la loi N° 2010/002 du 13 avril 2010

REPUBLIQUE DU CAMEROUN PAIX - TRAVAIL - PATRIE

DECRET N° '2 0 1 8/6. 2 3 3 /PM DU 2 6 JUILLET 2018

FIXANT LES MODALITES D'APPLICATION DE LA LOI N° 2010/002

DU 13 AVRIL 2010 PORTANT PROTECTION ET PROMOTION DES

PERSONNES HANDICAPEES.-

LE PREMIER MINISTRE, CHEF DU GOUVERNEMENT,

Vu la Constitution;

Vu la loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées;

Vu le décret n° 92/089 du 04 mai 1992 précisant les attributions du Premier Ministre, modifié et complété par le décret n° 95/145 du 04 août 1995 ;

Vu le décret n° 2011/408 du 09 décembre 2011 portant organisation du Gouvernement, modifié et complété par le décret n° 2018/190 du 02mars 2018 ;

Vu le décret n° 2011/409 du 09 décembre 2011 portant nomination d'un Premier Ministre, Chef du Gouvernement.

Vu le décret n° 2017/383 du 18 juillet 2017 portant organisation du Ministère des Affaires Sociales,

DECRETE:

CHAPITRE 1

DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1er.- Le présent décret fixe les modalités d'application de la loin° 2010/002 du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

ARTICLE 2.- Les dispositions du présent décret s'appliquent aux personnes handicapées titulaires d'une Carte Nationale d'Invalidité et justifiant d'un taux d'Incapacité Potentielle Permanente (d'IPP) d'au moins cinquante pourcent(50%).

XXX

CHAPITRE II

DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES PERSONNES HANDICAPEES

ARTICLE 3.- (1) L'éducation et la formation professionnelle des personnes handicapées sont assurées, soit dans les établissements et centres de formation classiques, soit dans les établissements et centres de formation spécialisés créés ou subventionnés par l'Etat, selon la nature ou le degré de déficience.

(2) Le handicap ne constitue, en aucun cas, un motif de refus de l'admission ou de l'inscription d'un élève ou d'un étudiant dans un établissement ou centre de formation classique.

ARTICLE 4.- L'Etat promeut l'éducation et la formation professionnelle inclusives des personnes handicapées à travers notamment:

- l'initiation aux méthodes de communication appropriées leur permettant d'accéder à une scolarisation normale et à une formation professionnelle;
- l'élaboration des référentiels dans les programmes scolaires, universitaires et de formation professionnelle des enseignants pour l'apprentissage de la langue des signes et de l'écriture braille;
- l'aménagement des établissements publics classiques pour faciliter l'accès des élèves et étudiants handicapés dans les salles de classe;
- la mise à disposition des enseignants et formateurs spécialisés dans les établissements scolaires et universitaires publics qui accueillent les élèves et étudiants handicapés; l'affectation de personnels qualifiés dans les institutions privées d'éducation spéciale;
- la formation initiale et continue du personnel spécialisé dans l'encadrement des personnes handicapées;
- l'octroi aux élèves et étudiants handicapés des matériels didactiques appropriés selon la nature du handicap;
- la mise à contribution d'interprètes à la langue des signes en milieu scolaire ou universitaire;
- l'instauration pour malentendants de l'épreuve de correction orthographique en lieu et place de l'épreuve de dictée;

- l'installation des élèves ou étudiants handicapés dans les salles situées au rez-de-chaussée ou près du tableau, en fonction de la nature de leurs handicaps;

- la dispense d'âge.

ARTICLE 5.- (1) Au début de chaque année scolaire et universitaire, les établissements publics et privés d'éducation inclusive et spéciale élaborent des fiches d'inscription comportant des données permettant de disposer des statistiques sur le nombre d'élèves ou d'étudiants handicapés, ainsi que sur la nature et le degré de déficience de ces derniers.

(2) Chaque chef d'établissement est tenu de dresser un rapport circonstancié faisant ressortir les besoins spécifiques d'ordre matériel et financier des élèves ou étudiants handicapés, deux (02) mois au plus après la rentrée scolaire et universitaire. Ledit rapport est adressé au Ministre chargé du secteur de l'éducation concerné et au Ministre chargé des affaires sociales, par la voie hiérarchique de leurs délégations départementales territorialement compétentes.

ARTICLE 6.- L'Etat prend des dispositions appropriées pour la participation équitable des personnes handicapées aux examens et concours officiels.

Il s'agit notamment de :

- l'aménagement des conditions de déroulement des épreuves, de nature à leur permettre d'utiliser des matériels didactiques, des aides techniques, ou de recourir à des accompagnements humains adaptés à la nature de leur handicap;

- la majoration du temps imparti à une ou plusieurs épreuves, qui ne peut excéder le tiers du temps normalement prévu pour chacune d'elles;

- l'adaptation des épreuves, rendue nécessaire par certaines situations de handicap ou, exceptionnellement, des dispenses d'épreuves;

- la facilitation de l'accessibilité des candidats handicapés moteurs dans les sites et salles réservés au déroulement des épreuves;

- la création de centres spéciaux d'examen ou de salles spéciales d'examen pour des candidats handicapés présentant des difficultés spécifiques.

ARTICLE 7.- L'Etat, les Collectivités Territoriales Décentralisées, la société civile et, éventuellement, les organisations internationales, mettent en place:

- des centres de formation des formateurs adaptés aux personnes handicapées ;
- des Centres d'Aide par le travail au profit des personnes handicapées, afin de leur permettre de suivre une formation en apprentissage comportant des programmes visant à stabiliser leur comportement social et à les préparer à l'exercice d'un métier dans une entreprise ou dans un environnement professionnel.

ARTICLE 8.- Les personnes handicapées bénéficient de l'apprentissage d'un métier adapté à leur condition physique ou mentale. A cet effet, les dispositions suivantes peuvent être prises: la mise en place et l'aménagement, au sein des structures de formation professionnelle classiques, des cycles ou filières de formation professionnelle spécialisée; la création de structures de formation professionnelle spécifiques appropriées.

ARTICLE 9.- (1) Les personnes handicapées indigentes bénéficient de l'aide à l'éducation et à la formation professionnelle. Il s'agit de : l'exemption totale ou partielle des frais scolaires et universitaires; l'octroi des bourses; l'octroi de subventions pour l'achat des équipements didactiques destinés à l'encadrement des personnes handicapées à besoins éducatifs spéciaux.

(2) L'aide visée à l'alinéa 1 ci-dessus s'étend aux élèves nés de parents handicapés indigents.

ARTICLE 10.- Les personnes handicapées bénéficient en milieu scolaire d'appuis didactique et pédagogique.

ARTICLE 11.- L'appui didactique prévu à l'article 10 ci-dessus consiste:

- au renforcement des capacités des enseignants et des inspecteurs pédagogiques à la conception des épreuves adaptées;
- en l'équipement des salles multimédia des centres d'examen spéciaux des déficients visuels en système de revue d'écran vocal; en l'uniformisation des méthodes du rendu par type d'examen officiel.

ARTICLE 12.- (1) L'appui pédagogique prévu à l'article 10 ci-dessus consiste en la désignation, en cas de nécessité, de répétiteur ou d'encadreur spécialisé _chargé du suivi d'un ou de plusieurs élèves handicapés indigent(s).

(2) L'encadreur ou le répétiteur doit nécessairement avoir suivi une formation spécialisée dans le domaine du handicap de la personne à encadrer.

(3) L'encadreur ou le répétiteur s'occupe au plus de cinq (05) élèves présentant le même type de handicap selon l'approche par problème.

(4) La liste des encadreurs spécialisés est établie par le Délégué départemental du Département ministériel compétent, sur proposition des chefs d'établissements.

(5) La désignation comme répétiteur ou encadreur spécialisé donne droit à une prime mensuelle non imposable par élève encadré, payée par chaque établissement sur une période de neuf (09) mois par année académique.

CHAPITRE III

DE L'EMPLOI DES PERSONNES HANDICAPEES

ARTICLE 13.- (1) Les personnes handicapées justifiant d'une formation professionnelle ou scolaire bénéficient des mesures préférentielles, notamment la dispense d'âge lors des recrutements aux emplois publics et privés par rapport aux personnes valides lorsque le poste est compatible avec leur état.

(2) La dispense d'âge visée à l'alinéa 1 ci-dessus est accordée, selon les cas, par le Ministre chargé de la fonction publique pour la présentation des concours administratifs, et par le Premier Ministre pour l'intégration dans la fonction publique de l'Etat. Dans tous les cas, cette dispense ne peut être accordée que pour un plafond de cinq (05) ans maximum au-dessus de la limite d'âge réglementaire.

(3) Les modalités d'octroi de la dispense d'âge prévue aux alinéas 1 et 2 ci-dessus sont fixées par voie réglementaire.

ARTICLE 14.- (1) A qualification égale, la priorité de recrutement est accordée à la personne handicapée.

A cet effet, les fiches de candidature lors des recrutements aux emplois publics doivent comporter des mentions de nature à distinguer les candidats handicapés de ceux valides. Toutefois, les candidats handicapés ne peuvent être soumis qu'aux épreuves compatibles avec leur condition.

(2) En aucun cas, le handicap ne peut constituer un motif de rejet de la candidature d'un chercheur d'emploi ou de discrimination après recrutement.

ARTICLE 15.- Tout travailleur du secteur public ou privé, victime d'un handicap susceptible d'entraver la poursuite de l'exercice de son travail habituel, quelle qu'en soit la cause, ne peut être renvoyé de son poste de travail pour raison de son handicap. L'employeur procède, le cas échéant, à sa réaffectation à un poste de travail compatible à sa déficience ou à l'adaptation de son poste de travail.

ARTICLE 16.- (1) L'Etat, les Collectivités Territoriales Décentralisées et, le cas échéant, la société civile et les organisations internationales, créent des emplois protégés au profit des personnes handicapées.

(2) Est réputé emploi protégé le poste de travail aménagé en tenant compte des possibilités fonctionnelles et des capacités de rendement de la personne handicapée.

(3) Sur proposition du Ministre chargé des affaires sociales, des mesures d'assouplissement fiscal peuvent être accordées par le Ministre chargé des finances aux promoteurs privés des structures prévues à l'alinéa 1 ci-dessus.

ARTICLE 17.- (1) L'Etat encourage la création d'entreprises individuelles, de coopératives de production ou de petites et moyennes entreprises par les personnes handicapées à travers:

a) la mise à disposition d'encadreurs techniques;

b) l'octroi d'aide à l'installation, notamment par des crédits de financement pour l'achat du matériel de production;

c) des facilités fiscales et douanières, accordées proportionnellement au degré du handicap, sur proposition du Ministre chargé des affaires sociales après une enquête sociale;

d) des garanties de crédits et des appuis techniques des organismes publics d'aide au développement notamment dans le cadre des études, du suivi et du financement des projets.

(2) Les modalités d'octroi des facilités prévues à l'alinéa 1 ci-dessus sont définies par un texte particulier du Ministre chargé des finances, après avis du Ministre chargé des affaires sociales.

CHAPITRE IV

DE L'ACCES DES PERSONNES HANDICAPEES AUX

INFRASTRUCTURES. A L'HABITAT. AUX TRANSPORTS ET A LA

COMMUNICATION

ARTICLE 18.- (1) L'Etat, les Collectivités Territoriales Décentralisées, les organismes publics et privés prennent toutes mesures nécessaires pour faciliter aux personnes handicapées l'accessibilité aux bâtiments et institutions publics et privés ouverts au public.

(2) Au moment de leur rénovation ou lors des transformations importantes, les bâtiments et installations déjà existants, publics ou privés ouverts au public, doivent être réaménagés de façon à en faciliter l'accès et l'usage aux personnes handicapées.

(3) L'autorisation de construire ou d'exploiter est subordonnée au respect des dispositions prévues aux alinéas 1 et 2 ci-dessus.

(4) La construction des voies de communication doit prendre en compte les aménagements réservés aux personnes handicapées.

(5) En cas de disponibilité de deux (02) logements sociaux situés à différents niveaux dans un immeuble bâti, il est attribué à la personne handicapée le logement situé à l'étage le plus bas.

ARTICLE 19.- (1) Les personnes handicapées bénéficient des mesures préférentielles à l'habitat social.

(2) L'aide à l'habitat prévue à l'alinéa 1 ci-dessus consiste en :

- la baisse des loyers dans les logements publics;
- la réduction des taux d'intérêt pour les crédits octroyés par les organismes publics et destinés à l'achat d'immeubles non bâtis ou à la construction de logements individuels;
- l'attribution en priorité de logements sociaux, lorsqu'il y a concurrence entre une personne handicapée et une personne valide.

(3) Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par un texte particulier du Ministre chargé de l'habitat, après avis du Ministre chargé des affaires sociales,

ARTICLE 20.- (1) Les personnes handicapées bénéficient de l'aide au transport dans les entreprises publiques ou privées de transport en commun.

(2) L'aide au transport visée à l'alinéa 1 ci-dessus comprend: l'acquisition des moyens de transport en commun adaptés aux personnes à mobilité réduite; l'aménagement des rampes d'accès aux véhicules de transport en commun ou aux locaux destinés à recevoir les passagers;

la priorité à l'acquisition des titres de transport et à l'enregistrement; la priorité à l'embarquement et au débarquement; la mise à disposition des aides techniques pour faciliter la mobilité des personnes handicapées; la réduction des tarifs de transport proportionnellement au taux d'Incapacité Potentielle Permanente porté sur la Carte Nationale d'Invalidité; l'accompagnement en langue des signes pour les personnes handicapées auditives; la mise à disposition des informations en écriture braille pour les personnes handicapées de la vue; la matérialisation des places réservées dans les véhicules de transport de masse et dans les parkings publics ou privés ouverts au public; toutes autres mesures visant à faciliter l'entrée et la sortie des personnes handicapées dans les moyens de transport en commun.

(3) Lorsque la mobilité de la personne handicapée nécessite la présence d'un accompagnateur, ce dernier bénéficie également d'une réduction sur les tarifs des titres de transport.

(4) Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par un texte particulier du Ministre chargé des transports, après avis du Ministre chargé des affaires sociales.

ARTICLE 21.- (1) Les personnes handicapées bénéficient des facilités fiscalodouanières à l'importation des véhicules adaptés à leur déficience.

(2) Les modalités d'application de l'alinéa 1 ci-dessus sont fixées par un texte particulier du Ministre chargé des finances, après avis du Ministre chargé des affaires sociales.

ARTICLE 22.- (1) L'Etat, les Collectivités Territoriales Décentralisées et leurs démembrements assurent aux personnes handicapées l'accès à la communication et à l'information, à travers notamment les procédés audiovisuels, les télécommunications et les supports divers.

(2) t'accès à la communication et à l'information prévu à l'alinéa 1 ci-dessus se fait notamment par: l'étiquetage en braille et en caractères agrandis sur les produits de consommation courante; la sensibilisation au langage de la canne blanche et à la langue des signes; l'équipement des grandes salles publiques en boucles magnétiques; l'interprétation en langue des signes des émissions et des spots télévisés; le sous-titrage intégral et de qualité à la télévision ou de toutes les œuvres audiovisuelles.

(3) Les modalités d'application des dispositions du présent article sont fixées par des textes particuliers des Ministres chargés du commerce et de la communication, après avis du Ministre chargé des affaires sociales. --

CHAPITRE V

DE L'ACCES DES PERSONNES HANDICAPEES AUX ACTIVITES POLITIQUES, SPORTIVES, ARTISTIQUES, CULTURELLES ET AUX LOISIRS

ARTICLE 23.- L'Etat et les Collectivités Territoriales Décentralisées encouragent la participation et la présence des personnes handicapées aux différentes instances de la vie politique et sociale. A ce titre: les personnes handicapées bénéficient d'un accompagnement et d'un renforcement des capacités pour la participation au processus de prise de décision; les procédures, les équipements et matériels électoraux doivent être appropriés et de nature à assurer une bonne compréhension et une utilisation aisée aux personnes handicapées.

ARTICLE 24.- L'Etat et les Collectivités Territoriales Décentralisées promeuvent la participation des personnes handicapées aux activités sportives, culturelles, artistiques et de loisirs, ainsi qu'aux compétitions nationales et internationales. A ce titre, ils veillent, avec le concours des institutions privées: au développement des services et des infrastructures spécifiques aux besoins des personnes handicapées; à l'aménagement des institutions sportives, culturelles et de loisirs, notamment les salles de cinéma et de théâtre, les complexes culturels ou sportifs, les sites touristiques, les centres artistiques,

ainsi que les stades, espaces et aires de jeux publics, par des équipements spécifiques, des passages appropriés et des places réservées permettant aux personnes handicapées d'y accéder aisément et de bénéficier des activités et services desdites institutions; à l'encadrement des associations et clubs sportifs représentatifs de personnes handicapées, par l'octroi d'appuis financiers, matériels, logistiques, techniques et humains; à la réduction, au profit des personnes handicapées, des tarifs des manifestations sportives, touristiques, artistiques et culturelles.

ARTICLE 25. (1) L'Etat et les Collectivités Territoriales Décentralisées aménagent, au sein des centres de formation sportifs publics, des branches spécialisées dans les sports pour personnes handicapées.

(2) Il est mis sur pied un programme d'éducation physique et sportive pour élèves et étudiants handicapés.

(3) Le programme d'éducation physique et sportive prévu à l'alinéa 2 ci-dessus est fixé par arrêté du Ministre chargé de l'éducation physique, après avis des Ministres chargés des enseignements secondaires, de l'enseignement supérieur et des affaires sociales.

CHAPITRE VI

DE LA PRISE EN CHARGE MEDICALE ET DE L'ALLOCATION D'INVALIDITE DES PERSONNES HANDICAPEES

ARTICLE 26.- Les personnes handicapées indigentes bénéficient d'une allocation d'invalidité et d'une prise en charge médicale.

ARTICLE 27.- (1) L'allocation d'invalidité prévue à l'article 26 ci-dessus est octroyée aux personnes handicapées indigentes dont le taux d'Incapacité Potentielle Permanente est au moins égal à quatre-vingt-quinze (95) pourcent et dont l'état de santé nécessite une surveillance médicale et des soins constants établis sur la base du rapport d'expertise d'un médecin spécialisé. (2) L'indigence mentionnée à l'alinéa 1 ci-dessus est établie sur la base d'une enquête sociale menée par les services compétents du Ministère en charge des affaires sociales. (3) L'attribution de l'allocation d'invalidité à la personne handicapée est subordonnée à : la non-perception de tout appui public aux fins d'installation ou d'auto-emploi; la non-jouissance de prestations sociales au titre des risques professionnels, des

droits à pension de vieillesse ou d'invalidité, ou de toute autre forme de rente viagère; l'absence de toutes mesures préférentielles à l'emploi accordées par les pouvoirs publics; la non-jouissance d'un salaire mensuel équivalent au moins au Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG).

(4) Les montants et les modalités d'octroi de l'allocation d'invalidité sont fixés par arrêté conjoint des Ministres chargés des affaires sociales et des finances.

ARTICLE 28.- La prise en charge médicale des personnes handicapées indigentes consiste en la réduction ou en l'exonération, proportionnellement à leur taux d'Incapacité Potentielle Permanente (IPP), des frais: -

- de consultation; d'examens de laboratoire; de radiographie ou d'imagerie médicale; d'hospitalisation; d'évacuation sanitaire; d'achat de certains médicaments, dans les institutions spécialisées et les formations sanitaires, publiques ou privées.

ARTICLE 29.- (1) L'Etat subventionne certains produits et matériels destinés au traitement des pathologies particulières ou à la rééducation fonctionnelle.

(2) La liste des produits et matériels prévue à l'alinéa 1 ci-dessus est fixée par un texte particulier conjoint des Ministres chargés des affaires sociales et de la santé.

(3) Les institutions publiques et privées de rééducation fonctionnelle et de réadaptation médicale des personnes handicapées peuvent prétendre à des subventions dont les conditions et les modalités d'obtention sont fixées par un texte particulier du Ministre chargé des finances, après avis des Ministres chargés des affaires sociales et de la santé.

ARTICLE 30.- (1) L'Etat assure la prise en charge de l'évacuation sanitaire des personnes handicapées indigentes, lorsque le suivi médical ou la rééducation fonctionnelle ne peut être faite que par une formation sanitaire étrangère.

(2) L'évacuation sanitaire visée à l'alinéa 1 ci-dessus est accordée sur la base d'une enquête sociale menée par le Ministre chargé des affaires sociales.

(3) Les modalités de l'évacuation sanitaire prévue au présent article sont celles applicables à l'évacuation sanitaire des agents publics conformément à la réglementation en vigueur.

CHAPITRE VII
DISPOSITIONS DIVERSES ET FINALES

ARTICLE 31.- Des textes particuliers sont pris, en tant que de besoin, pour l'application des dispositions du présent décret.

ARTICLE 32.- Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires, notamment celles du décret n° 90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi n° 83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées.

ARTICLE 33.- Le présent décret sera enregistré, publié selon la procédure d'urgence, puis inséré au Journal Officiel en français et en anglais.

Yaoundé, le 26 JUL 2018

**LE PREMIER MINISTRE,
CHEF DU GOUVERNEMENT,**


Philemon YANG

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES ET ABBREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ANNEXES	ix
RESUME.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION GENERALE ET PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	1
1- Origine et motivation de la recherche.	2
2- Détail de la question posée.....	2
3- Approche théorique préconisée.....	3
4- Formulation du problème de l'étude, questions, objectifs et hypothèses.....	4
5- Approche méthodologique.....	8
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL.....	11
CHAPITRE 1 : NOTION DE HANDICAP	12
1- 1 LE CONCEPT DE HANDICAP : SON EVOLUTION.....	12
1-1.1 Handicap : évolution sociale.....	13
1- 1.2 Les modèles interprétatifs du handicap.	16
1- 1.2.1 Approche médicale du handicap.....	16
1- 1.2.2 Le modèle social du handicap.....	17
1-1.2.3 Le modèle systémique du handicap.....	19
1- 2 LE HANDICAP : ETAT DES LIEUX AU CAMEROUN.....	22
1- 2.1 Population camerounaise et personnes en situation de handicap.	22
1-2.2 Situation socio-économique et personnes en situation de handicap au Cameroun.	25
1- 3 L'ADOLESCENCE ET LE HANDICAP.....	26
1- 3.1 L'acquisition d'une identité personnelle.	27
1- 3.2 L'autonomisation.....	28
1- 3.3 L'appropriation du corps propre et de la sexualité.....	29
1- 3.4 La projection dans l'avenir.	30

1-	4 LE HANDICAP VISUEL.....	31
1-	4.1 La classification des déficiences visuelles suivant l’OMS.....	31
	a) Le daltonisme.....	33
	b) La rétinite pigmentaire.....	33
	c) La DMLA.....	33
	d) Le glaucome.....	34
	e) La cécité.....	34
1-	4.2 L’accessibilité et l’adaptation.....	36
1-	4.2.1 L’accessibilité.....	36
1-	4.2.2 L’adaptation.....	37
1-	4.3 Profil du handicapé visuel.....	40
1-	4.3.1 Vivre après la perte de la vue.....	40
1-	4.3.2 Processus de réhabilitation du déficient visuel.....	42
	1- 4.3.2.1 L’autonomie.....	43
	1- 4.3.2.2 L’écriture braille.....	45
1-	5 HANDICAP ET EDUCATION.....	47
1-	5.1 Nécessité de l’éducation.....	47
1-	5.2 Handicap et inclusion.....	49
1-	5.3 La pédagogie centrée sur l’enfant.....	51
	1- 5.3.1 Opportunités d’apprentissage significatives.....	51
	1- 5.3.2 Parcours multiples d’apprentissage.....	52
1-	6 APPROCHE PAR COMPETENCE ET HANDICAP.....	53
1-	6.1 Les compétences comme réponse aux défis des effets de la mondialisation.....	53
1-	6.2 Concept de compétence :évolution et approches.....	54
1-	6.3 Handicap et besoin éducatif particulier (BEP).....	56
1-	6.4 Handicap et vision du curriculum.....	58
1-	6.5 Environnements d’apprentissage attractifs et accessibles.....	60
1-	6.6 Communautés d’apprentissage professionnelles.....	61
CHAPITRE 2 : DEFINITION DES CONCEPTS, REVUE DE LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....		65
2-	1 DEFINITION OPERATIONNELLE DES CONCEPTS CLES.....	65
2-	1.1 Analyse.....	65
2-	1.2 Education inclusive.....	66
	2-1.2.1 Education.....	66

2 -1.2.2	Inclusion.....	66
2 -1.2.3	L'éducation inclusive.....	67
2 -1.2.4	Autres formes d'éducation.....	69
2- 1.3	Les pratiques enseignantes.....	72
2-1.3.1	Les dimensions de la pratique enseignante.....	73
2-1. 3.2	L'apprentissagecoopératif.....	76
2-1. 3.3	L'enseignement explicite.....	79
2-1. 3.4	La démarche par étapes.....	80
2-1.4	Scolarisation.....	81
2-1.5	Définition du handicap et de ses différents composants.....	82
2-2	RECENSIONDESECRITS.....	85
2 -2.1	Histoire et évolution de l'éducation inclusive.....	85
2 -2.1.1	Les fondements de l'éducation inclusive.....	85
2- 2.1.2	Education Inclusive : objectif, principe et pertinence.....	88
2 - 2 .1.3	Education inclusive : évolution.....	90
2-2.2	Les travaux relatifs aux pratiques inclusives.....	93
2-2.2.1	Enseignement et apprentissage dans les environnements inclusifs.....	93
2-2.2.1.1	Enseignant inclusif.....	93
2-2.2.1.2	La conception universelle de l'apprentissage (CUA).....	94
2-2.2.2	La différenciation pédagogique.....	96
2- 2.2.2.1	La différenciation : un mécanisme à trois rouages.....	98
2.2.2.2.2	Les différents types de différenciation.....	107
2-2.2.3	L'accessibilité pédagogique.....	109
1)	Une pédagogie de mise en compétence.....	110
2)	Une pédagogie collaborative.....	110
2-2.2.4	Les outils d'apprentissage.....	110
2-2.2.4.1	Sélectionner son matériel pédagogique.....	111
2-2.2.4.2	L'emploi du matériel varié.....	111
2-2.2.4.3	L'utilisation des documents graphiques.....	113
2-2.2.5	Stratégies pédagogiques s'appuyant sur la recherche.....	118
2-2.2.5.1	L'étayage.....	118
2-2.2.5.2	Le modelage.....	120
2-2.2.5.3	Le langage pédagogique.....	120

2-2.2.5.4 La pratique guidée.....	121
2-2.2.5.5 L'enseignement des stratégies.....	122
2-2.2.6 Autre stratégie pédagogique :la gestion des coins ou ateliers.....	123
2-2.2.6.1 Pédagogie au sein des ateliers.	124
2-2.2.6.1 Les types d'ateliers.	125
2-2.2.7 La formation des enseignants.....	126
2-2.2.7.1 La formation initiale des enseignants.....	126
2-2.2.7.2 Investir dans sa formation continue.	127
2-2.2.7.3 Formation et professionnalisation.	128
2-2.2.7.4 Perfectionnement professionnel.	130
2-2.2.7.5 Besoin de soutien pour tous les apprenants.....	131
2-2.2.8 Organisation de l'adaptation pédagogique.....	132
2-2.2.8.1 La prise en compte des différents aspects de la déficience visuelle.....	132
2-2.2.8.2 Le projet éducatif individuel.	133
2-2.2.8.3 Le profil individuel d'apprentissage.	136
2-2.2.8.4 La gestion de classe.....	138
2-3 INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE.....	139
2-3-1 Théorie de l'inclusion.....	139
2-3-2 Théorie des intelligences multiples	143
2-3-3 Théorie de l'éducabilité.....	148
2-3-3-1 Educabilité et société démocratique	148
2-3-3-2 Educabilité et gestes mentaux pédagogiques	149
1. Du geste d'attention par lequel le message pédagogique est accueilli par l'élève ;	149
2. Du geste de réflexion par lequel le message pédagogique est assimilé et devient opérationnel ;	149
3. Du geste de mémoire par lequel le message est rendu disponible pour l'avenir. 150	
2-3-3-3 Educabilité et posture unique	150
2-3-4 Théorie du socioconstructivisme.....	151
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	154
CHAPITRE 3 : PROTOCOLE.....	155
3-1 RAPPEL DU PROBLEME DE L'ETUDE ET HYPOTHESE GENERALE	155
3-1-1 Rappel du problème de l'étude.....	155

3-1-2 Rappel de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.....	156
3-2 TYPE DE RECHERCHE, PRESENTATION DES SITES, POPULATION ET ECHANTILLON DE L'ETUDE.....	156
3-2-1 Type de recherche	156
3-2-2 Présentation des sites de l'étude.....	158
3-2-1-1 Description des institutions impliquées dans l'étude	159
3-2-3 Population et échantillon de l'étude	160
3-3 STRATEGIES ET OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES	162
3-3-1 Considérations éthiques.....	162
3-3-2 Stratégies de collecte de données	162
3-3-3 Présentation et description des approches de collecte de données.....	163
3-3-3-1 Les données recueillies par l'observation	163
3-3-3-2 Données recueillies par l'entretien.....	165
3-3-3-3 L'administration des questionnaires.....	166
3-3-3-4 Les variables, les indicateurs et les modalités.....	167
3-3 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES.....	174
CHAPITRE 4 : RESULTATS.....	175
4-1 CARACTERISTIQUES DES ELEVES DV ET SITUATION DU HANDICAP	175
4-1.1 Caractéristiques sociaux démographiques.....	175
4-1.2 Insertion de l'élève DV en milieu scolaire et difficultés rencontrées.....	177
4-1.3 Difficultés rencontrées par les élèves DV en milieu scolaire	179
4.2 MODALITES D'ACCUEIL DES APPRENANTS DEFICIENTS VISUELS EN MILIEU SCOLAIRE.....	182
4.3 MESURES D'ADAPTATION MISES EN PLACE PAR LES ENSEIGNANTS DES INSTITUTIONS INCLUSIVES.....	184
4.4 PRATIQUES PEDAGOGIQUES ADOPTEES PAR LES ENSEIGNANTS FACE AUX ELEVES DEFICIENTS VISUELS EN SITUATION DE CLASSE.	187
4.4.1 Aspect objectif de la déficience visuelle.....	187
4.4.2 Aspects comportementaux liés à la déficience visuelle	189
4.4.3 Aspects subjectifs de la déficience visuelle	191
4.4.4 Autres pratiques pédagogiques des enseignants face aux élèves déficients visuels.	192
4.5 QUALITE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS PAR RAPPORT A L'INCLUSION DES APPRENANTS DV.....	194

4.6 DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES ENSEIGNANTS AU COURS DE L'ENSEIGNEMENT DES ELEVES DV.....	196
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS	198
5.1 DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR1	198
5.1.1 Accessibilité physique aux bâtiments et à l'information	198
5.1.2 Situation du handicap de l'élève	201
5.1.3 L'appréciation de l'approche inclusive par l'élève.....	207
5.1.4 Perception et difficultés de l'élève sur son niveau d'insertion en milieu scolaire. 209	
A. Recommandations pour l'accueil.....	209
B. Recommandations pour la gestion de la classe.....	210
C. Recommandations pour les activités extérieures.	213
D. Recommandations pour les récréations	213
5.2 DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR2	214
5.2.1 La présence et l'utilisation des outils d'aide technologique	214
5.2.2 La présence et l'utilisation du matériel pédagogique par l'élève déficient visuel. 218	
A. Description de quelques matériels didactiques pour déficients visuels	219
B. Quelques recommandations l'utilisation du matériel pédagogique par l'élève déficient visuel	220
5.2.3 Adaptation des épreuves aux possibilités et limitations des élèves déficients visuels	221
A. L'adaptation de la forme du travail / de l'examen.....	222
B. L'adaptation des critères d'évaluation	222
C. Quelques conseils.....	223
5.3 DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR3	223
5.3.1 Prise en compte des aspects objectifs de la déficience visuelle.....	224
A. Les agrandissements	225
B. Utiliser efficacement le tableau	225
C. Aider aux apprentissages et à la mémorisation.....	225
D. Quelques conseils.....	226
5.3.2 Prise en compte des aspects subjectifs de la déficience visuelle	226
A. D'élaborer un profil de classe	227
B. Capacités utilisables.....	228
C. Encourager l'apprentissage multi sensoriel	229
5.3.3 Prise en compte des aspects comportementaux de la déficience visuelle.....	229

A.	Comportement de l'élève face aux apprentissages	231
B.	Attitude de l'enseignant	231
5.3.4	Transcription des épreuves en braille.	233
5.3.5	Accord du temps supplémentaire aux élèves déficients visuels lors des évaluations.	234
A.	La distinction entre l'évaluation sociale et l'évaluation pédagogique	235
B.	Les mesures de compensation des désavantages	236
C.	La planification des évaluations.....	237
D.	Les caractéristiques d'une évaluation	237
5.3.6	Mise en place d'un projet d'éducation individualisé pour l'élève déficient visuel	238
5.4	DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS A HR4	240
5.4.1	La formation initiale des enseignants.	240
A.	De croire en sa profession.....	241
B.	Développer son portfolio professionnel.....	242
B.1	Qu'est-ce que le portfolio ?.....	242
B.2	Les caractéristiques du portfolio.....	243
B.3	Les Avantages du portfolio	243
B.4	Le contenu du portfolio.....	244
5.4.2	La formation continue des enseignants.....	244
A.	Lire davantage	245
B.	Professionnaliser le métier d'enseignant	245
5.4.3	La formation Spéciale des enseignants.....	246
A.	Formation continue des enseignants en braille	246
B.	La formation de tous les acteurs de l'éducation.....	248
C.	Une formation à trois volets.....	249
D.	Les caractéristiques de l'enseignant spécialisé	250
CHAPITRE 6 : SUGGESTIONS : CAHIER DE CHARGE DE L'ENSEIGNANT.....		254
6.1	COMPRENDRE LA DEFICIENCE VISUELLE	254
6.1.1	Les déficiences visuelles.....	254
6.1.2	Les signes.....	255
6.1.3	Les causes.....	255
6.1.4	Quelques mesures de prévention	256
6.2	LA PLANIFICATION DE LA CLASSE.....	256
6.2.1	Connaitre ses élèves.....	256

6.2.2	Quelques approches.....	258
6.2.2.1	L'approche par projets	258
6.2.2.2	L'approche par modules.....	260
6.2.2.3	L'approche par problèmes.....	262
6.2.2.4	La gestion des situations d'apprentissage et de défi.....	263
	Paquette (1992) confère certaines caractéristiques aux situations d'apprentissage :.	263
6.3	L'ENSEIGNEMENT DIFFERENCIE	265
6.3.1	Différencier le contenu	266
6.3.2	Différencier les méthodes de présentation.....	266
6.3.3	Différencier l'évaluation.....	269
6.3.4	L'apport des connaissances sur l'effet enseignant.....	271
6.4	QUELQUES PRATIQUES DE CLASSE ET LA DEFICIENCE VISUELLE	272
6.4.1	Les adaptations dans la classe.....	272
6.4.2	Les pratiques pédagogiques pour les élèves malvoyants.....	273
6.4.3	Les pratiques pédagogiques pour les élèves aveugles	274
6.4.4	Le code Braille.....	274
6.5	PARTENARIATS	274
6.5.1	Partenariat avec les parents d'élèves handicapés	275
6.6.2	Partenariats scolaires.....	275
6.6.3	Partenariats avec les communautés.....	276
6.6	QUELQUES FICHES D'ADAPTATION EN MATHEMATIQUES ET EN FRANÇAIS	278
6.7.1	Fiches En Mathématiques	279
6.7.2	Fiches En Français.....	283
6.8.	QUELQUES STRATEGIES ET ADAPTATIONS EN MATHEMATIQUES.....	286
6.8.1	Milieu propice à l'enseignement des Mathématiques.....	287
6.8.2	Le cubarithme et les tableaux en Mathématiques.....	289
6.8.3	L'apprentissage guidé en mathématiques.....	290
6.9	QUELQUES STRATEGIES ET ADAPTATIONS EN FRANÇAIS.....	291
6.9.1	La communication orale.....	291
6.9.1.1	Stratégies pour promouvoir la communication orale.....	292
6.9.1.2	Stratégies pour l'élève déficient visuel.....	294
6.9.2	La Lecture et l'écriture.....	294
6.9.2.1	Stratégies pour promouvoir la lecture et l'écriture.....	295

6.9.2.2 Stratégies pour l'élève déficient visuel	296
CONCLUSION	298
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	301
ANNEXES	I
TABLE DES MATIERES	XLII