

INCLUSION PRESCOLAIRE: ADAPTATION DE LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE ET RENDEMENT EN GRAPHISME DES ENFANTS PORTEURS DE HANDICAP VISUEL EN COTE D'IVOIRE

SADIA Martin Armand

*Filière Sciences de l'éducation,
Université Alassane Ouattara-Bouaké
sadiamartino@yahoo.fr*

BEOGO Joseph

*Ecole Normale Supérieure de Koudougou, Burkina-Faso
beogojoseph@yahoo.fr*

ESSIOMLE Yawa Ossi, Gnanmien

*Département des Sciences de l'éducation
Ecole Normale Supérieure -Abidjan
yessiomle@yahoo.de*

DIARRA Assatou

*Ecole des Inspecteurs de l'éducation Spécialisée,
Institut National de Formation Sociale-Abidjan
sadamediarra@yahoo.fr*

RESUME

L'objectif de cette étude réalisée à l'Institut National Ivoirien pour la Promotion des Aveugles (**INIPA**) de Côte d'Ivoire, est d'analyser les incidences de l'adaptation de la pratique pédagogique sur le rendement en graphisme des handicapés visuels. L'hypothèse formulée stipule que l'adaptation des pratiques pédagogiques contribue à améliorer le rendement en graphisme des élèves porteurs de handicap visuel à la maternelle. La population de l'étude est constituée de 5 sujets volontaires, dont trois (03) institutrices et deux (02) élèves souffrant de déficience visuelle. Cette étude combine les méthodes clinique et comparative ainsi que les techniques de l'observation structure, l'entretien semi-directive et la recherche documentaire. Les données ont été collectées sur deux périodes T1 et T2. La première phase s'est déroulée du 15 janvier au 15 mars 2018. La deuxième période a duré du 16 mai au 14 juillet 2018. Les principaux résultats révèlent que les trois composantes de l'adaptation du matériel, à savoir: la verbalisation, l'individualisation et l'utilisation de matériaux usuels ont participé à l'amélioration du rendement des élèves porteurs de handicap visuel en graphisme.

Mots-clés : Adaptation – Pratiques pédagogique – Matériels d'enseignement – Graphisme – Individualisation – verbalisation – Discrimination tactile.

ABSTRACT

The objective of this study, carried out at the Ivorian National Institute for the Promotion of the Blind (INIPA) in Côte d'Ivoire, is to analyze the impact of adapting pedagogical practice on the graphic design performance of the visually impaired. The hypothesis formulated states that the adaptation of pedagogical practices contributes to improving the graphic design performance of students with visual disabilities in kindergarten. The study population consists of 5 volunteer subjects, including three (03) teachers and two (02) visually impaired students. This study combines clinical and comparative methods as well as structural observation techniques, semi-directive interviewing and literature search. Data were collected over two periods T1 and T2. The first phase took place from January 15 to March 15, 2018. The second period lasted from May 16 to July 14, 2018. The main results reveal that the three components of material adaptation, namely: verbalization, individualization and the use of usual materials have participated in improving the performance of students with visual impairment in graphic design.

Keywords: Adaptation - Teaching practices - Teaching materials - Graphic design - Individualization - Verbalization - Tactile discrimination

I. INTRODUCTION

« L'adaptation désigne des aménagements qui permettent à l'enseignant d'organiser de façon judicieuse la rencontre des objets d'enseignement avec l'élève. Il s'agit de placer cet élève dans des situations non épurées de difficultés liées à l'apprentissage lui-même mais exemptes d'obstacles liés à ses besoins particuliers. Adapter, c'est éviter de transformer une situation d'apprentissage en situation de handicap. C'est donc l'organisation de l'activité de l'élève qui s'adapte, et elle s'adapte à des situations. Pour concevoir ses adaptations, l'enseignant doit donc prendre en compte à la fois les spécificités de l'élève et les caractéristiques des tâches qu'il propose. » (C.SARRALIE, 2008, p.20). A travers cette affirmation l'auteur suggère de façon subtile l'idée de l'inclusion scolaire. Il s'agit d'une notion qui selon D. Zay (2012, p. 73) cité par I. Traoré (2020, p.154) se trouve « dans le milieu du handicap en réponse à la manière dont on abordait les handicapés à l'école et plus globalement dans la société ». Dans cette perspective, l'UNICEF (2014) conçoit que l'éducation inclusive est un ensemble de valeurs et de convictions liées aux notions d'égalité et de justice sociale pour que tous les enfants puissent participer à l'enseignement et à l'apprentissage. L'inclusion nous amène à repenser nos conceptions, à changer de mentalité par rapport à l'enfant handicapé, de manière à faire en sorte que l'école soit un lieu où tous les enfants peuvent participer. En Côte d'Ivoire, le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. Cela transparait clairement dans l'article 7 de la constitution qui dispose que:

« tout être humain a droit au développement et au plein épanouissement de sa personnalité dans ses dimensions matérielles, intellectuelles et spirituelles. L'État assure alors, à tous les citoyens, l'égalité d'accès à la santé, à l'éducation, à la culture, à l'information, à la formation professionnelle et à l'emploi».

Cette disposition de la loi fondamentale ivoirienne rejoint les objectifs pour le développement durable (ODD), notamment l'objectif 4 qui vise à : « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie». Ces différents textes présentent un caractère inclusif. L'expression "tout être humain" inclue en effet, les personnes porteuses de handicap, notamment, les sujets porteurs de déficience visuelle. Pour satisfaire à cette exigence constitutionnelle, l'Etat ivoirien a entrepris des reformes à travers un Plan National de Développement (PND) afin de faire de l'Éducation Pour Tous (EPT), une réalité. Ce plan vise à améliorer la qualité de l'éducation ainsi que l'accroissement des capacités d'accueil des services de l'éducation. Ainsi, pour les enfants de zéro (0) à cinq (5) ans, le PND (2017, p. 27) prévoit le développement du préscolaire. À cet effet, l'on assiste à la création d'écoles maternelles à travers différentes communes.

Porte d'entrée du système éducatif ivoirien, l'enseignement préscolaire voit ses effectifs s'accroître d'année en année. Ainsi, de 2013-2014 à 2014-2015, le nombre d'élèves du préscolaire a augmenté de 11,4%, passant de 129 371 à 144 128 élèves. Ces élèves sont répartis en trois sections: la Petite Section (PS), la Moyenne Section (MS) et la Grande Section (GS). La répartition des élèves selon ces sections laisse apparaître que le nombre d'élèves s'accroît avec le niveau, par l'entrée de certains enfants directement en moyenne ou en grande section. Ce phénomène est propre au Préscolaire. L'âge légal de fréquentation du Préscolaire en Côte d'Ivoire se situe entre trois (03) et cinq (05) ans. 13,2% ne possèdent pas d'extrait de naissance. 8% des élèves du préscolaire ayant un acte de naissance sont en scolarisation précoce ou tardive. Quoiqu'il y ait de plus en plus des structures du préscolaire en milieu rural, le phénomène préscolarisation est essentiellement urbain avec 80,6% des élèves de ce niveau (Fonction Publique, 2017, p.36). Mieux, elle s'inscrit dans une perspective d'inclusion avec la prise en compte désormais des enfants mal ou non-voyants. Le faisant, l'Etat de Côte d'Ivoire entend exécuter ses engagements vis-à-vis de la communauté nationale et surtout international. Ainsi, bien que l'institut des aveugles existe depuis 1974, c'est en 2012 que la classe de maternelle a commencé à fonctionner. En ce qui concerne l'école maternelle inclusive, l'année scolaire 2016-2017 marque le démarrage effectif avec trente-six (36) élèves dont deux (2) enfants sont des apprenants à besoins spéciaux (non voyant). Tous ces enfants sont repartis dans deux classes, à savoir: la moyenne section et la grande section où se trouvent les deux (2) enfants porteurs de handicap visuel.

Ainsi, à l'instar des autres maternelles, les apprentissages à la maternelle de l'INIPA s'insèrent dans le programme national et s'articulent autour des cinq (5) grands groupes d'activités suivants: les activités d'expression corporelle, l'expression orale, l'éveil scientifique, les activités artistiques et enfin, les activités graphiques. C'est cette dernière qui retient notre attention dans cet article. En effet, dans une perspective d'inclusion scolaire, la pratique pédagogique en cours pendant les séances de graphisme devrait tenir compte de la spécificité des deux enfants confrontés aux problèmes visuels. Toutefois, dans la pratique c'est le contraire. Aucun aménagement n'a été effectué en faveur des enfants en situation de handicap visuel concernant les différentes activités. Les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes restent celles mises en application dans les classes ordinaires pour les apprenants dit "normaux". Ainsi, pendant le cours de graphisme notamment, les éducatrices préscolaires ou institutrices utilisent très peu la description orale. Les enfants en situation de handicap sont isolés et livrés à eux-mêmes très souvent lors de ces activités de graphisme. Dans un tel contexte, lorsque ces enfants porteurs de handicap visuel sont admis pour le cours élémentaire première année (CP1), ils redoublent, pour la plupart, cette classe. De 2012 à 2016, sur les douze (12) enfants porteurs de handicap reçus à la maternelle de l'INIPA, seulement cinq (5) ont été admis à faire le cours préparatoire première année (CP1). Parmi ces cinq (5) enfants, deux (2) ont repris deux fois cette classe de CP1 tandis qu'un (1) l'a repris une fois. Il se pose alors le problème du rendement scolaire des élèves non-voyants dans un contexte de non adaptation de la pratique pédagogique à leur état de handicapé. De tout ce qui précède émerge la question suivante:

Comment l'adaptation du matériel pédagogique par les enseignants peut-elle contribuer à améliorer le rendement des apprenants souffrants de problèmes de vue en graphisme?

L'objectif de cette étude réalisée à l'Institut National Ivoirien pour la Promotion des Aveugles (INIPA) de Côte d'Ivoire, est d'analyser les incidences de l'adaptation de la pratique pédagogique sur le rendement en graphisme des handicapés visuels. L'hypothèse formulée stipule que l'adaptation des pratiques pédagogiques contribue à améliorer le rendement en graphisme des élèves porteurs de handicap visuel à la maternelle de l'INIPA.

Dans la littérature scientifique, des auteurs se sont intéressés à cette thématique sous forme de propositions de stratégies devant assurer l'inclusion scolaire des personnes en situation de handicap (S. EBERSOLD, 2009, p.77; P. POTVIN et M.E. LACROIX, 2009, n. p; L. BERGERON, N. ROUSSEAU et M. LECLERC, 2011, p.87); Ministère de L'éducation et de l'alphabétisation du Burkina Faso (2012, p.2); J-Y. LE CAPITAINE (2013, n.p.); S. FEUILLADEDIEU, A. GOMBERT et T. ASSUDE (2015, p.3); O. DJEDJE

(2016, p.2)). Certaines de ces propositions sont spécifiques aux élèves en situation de handicap visuel (G. AYER et C. ALAMASSRI (2015, p.2). D'autres chercheurs ont mis en évidence la responsabilité première de l'enseignant dans la mise en oeuvre de l'inclusion scolaire; son rôle dans la démarche inclusive étant primordiale (Ministère de l'éducation et de l'alphabétisation du Burkina Faso (2012, p. 44; C. LE BRAZIDEC, 2014, p.48).

D'autres écrits, par contre, se montrent sceptiques quant à la réussite de cette inclusion. Ils estiment qu'elle remet en cause tout le système éducatif, stigmatise et exclue encore plus les bénéficiaires que sont les personnes en situation de handicap (D. CALIN, 1999, n. p.; J.-Y. LE CAPITAINE, 2007, n. p.; J.-Y. LE CAPITAINE, 2013, n. p.; N. MEULI et C. ZUCCONE, 2013, p. 93-95; Y. LEONE-AUBERT, 2014, n. p.). Ce point de vue n'est pas partagé par tous. Certes sa mise en œuvre se heurte à des obstacles sur les plans pédagogique, institutionnel, professionnel, structurel, socioculturel et psychologique (J.-Y. LE CAPITAINE, 2007, n. p.; E. PLAISANCE, C. SCHNEIDER, 2013, p. 95). Cependant, elle présente aussi des bénéfices certains. Dans leurs travaux, les auteurs B. ROSE & D. DOUMONT (2007, p.19) et E. CAPPE (2012, p.471) démontrent que l'inclusion scolaire constitue un soulagement et une expérience constructive pour des parents, des enfants en situation de handicap et des enfants «sains».

II. MATÉRIEL ET METHODES

2.1. SITE ET PARTICIPANTS DE L'ENQUÊTE

Le site de cette étude est l'Institut National Ivoirien pour la Promotion des Aveugles (INIPA) de Côte d'Ivoire (INIPA) situé à Yopougon dans le Nord d'Abidjan. Plus précisément, cet établissement qui fonctionne en régime d'internat, se localise à l'entrée du Groupement Foncier, non loin du Carrefour Bel-air. Cet établissement a vu le jour depuis 1972. En effet, c'est au cours de cette année déclarée "Année internationale du livre", que l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et l'Organisation Mondiale pour la Promotion Sociale des Aveugles (OMPSA) ont lancé un appel aux pays africains afin que ceux-ci mettent en place des projets en faveur des aveugles. Dans le souci de répondre à cet appel, le gouvernement ivoirien engage des pourparlers avec la Caritas-suisse (organisation de bienfaisance d'obédience catholique) de 1972 à 1973. Suite à ces pourparlers, l'INIPA va voir le jour le 24 septembre 1972. Il est géré par le gouvernement ivoirien depuis juillet 1977. C'est une institution qui dépend de la direction centrale dénommée Direction de la Promotion des Personnes Handicapées (DPPH). Le but essentiel de cette institution spécialisée est d'assurer l'éducation et la promotion sociale de la personne handicapée visuelle.

La population de l'étude est constituée de 5 sujets volontaires, dont trois (03) institutrices et deux (02) élèves souffrant de déficience visuelle. Le caractère sensible du champ de l'étude et de la cible finale, a imposé des précautions de l'ordre éthique. Ainsi, pour l'ensemble des trois enseignants impliqués dans cette recherche, le consentement a été obtenu à travers la signature d'une fiche de consentement. Pour les deux élèves mineurs, c'est le directeur de l'institut qui a signé la fiche de manifestation de consentement et autorisé la participation des sujets dans le strict respect de leur droit.

2.2. MÉTHODES ET TECHNIQUES DE COLLECTE ET MÉTHODES D'ANALYSE DE DONNÉES

Cette étude est Clinique et comparative. Il s'agit pour nous d'aller au contact de ses institutrices dans les salles de classe et de comparer leur pratique sur deux périodes distinctes. La première phase s'est déroulée du 15 janvier au 15 mars 2018. La deuxième période a duré du 16 mai au 14 juillet 2018. Entre les deux périodes, nous avons intercalé une séance d'échange et d'auto-critique avec les enseignantes.

Trois techniques ont permis la collecte des informations. Ce sont l'observation structure, l'entretien semi-directive et la recherche documentaire.

Pour conduire cette observation structurée, trois grilles ont été élaborées autour de trois grands éléments pédagogiques jugés indispensables dans l'enseignement du graphisme au préscolaire. Il s'agit de la verbalisation, de l'individualisation et de la discrimination tactile à travers l'adaptation des média. A la fin de chaque période d'activité, une synthèse des grilles d'observation est faite. C'est donc cette synthèse qui renseigne sur la pratique pédagogique et sur le rendement des enfants en graphisme qui est présentée dans les résultats ci-après. Les données ainsi collectées ont fait l'objet d'une analyse qualitative.

La légende suivante permet de comprendre les annotations dans la grille:

- Le signe + = réponse affirmative
- Le signe - = réponse négative

III. RESULTATS ET DISCUSSION

La grille d'observation visait à noter les éléments pédagogiques symptomatique d'une pratique pédagogique inclusive, à savoir: la verbalisation, l'individualisation et la discrimination tactile.

3.1. RÉSULTATS

Ces observation portent sur la verbalisation, l'individualisation de la pris en charge et sur l'utilisation de materiel tenant compte du handicap des non voyants.

• Verbalisation des séances de graphisme

Zghibi et al., (2009), définissent la verbalisation comme un processus de mise en mot de la pensée. Sa fonction explicite est de favoriser la prise de conscience, la mémorisation ou de faire émerger des connaissances acquises. Elle est considérée comme la capacité de dire, d'expliquer par des mots, de nommer, exprime la prise de conscience. Le tableau suivant présente la place de verbalisation dans l'enseignement du graphisme au préscolaire de l'INIPA.

Tableau n°1 : Pratique de la verbalisation par les enseignantes

	RESULTATS T1			RESULTATS T2		
	FA	AP	ORC	FA	AP	ORC
Explique oralement les tâches à réaliser	+	-	-	+	+	+
Donne des exercices à tous les apprenants y compris les enfants mal voyant	+	-	-	+	+	+
Décris posement le materiel à utiliser dans le graphisme	+	-	-	+	+	+
Applique sans se tromper les six étapes de l'enseignement du graphisme	-	-	-	+	+	+

Source: Données de notre étude

Il ressort de cette grille qu'à la période T1, deux (2) enseignantes sur les trois (3) que compte le préscolaire, ne verbalisent pas du tout. Ces dernières ne font pas de description orale ni des signes, ni du matériel, ni pendant les séances de graphisme. Quand à FA, l'unique enseignante qui procède à la verbalisation, la maîtrise de la progression d'une leçon de graphisme au préscolaire reste problématique. Pour elle, la verbalisation est importante pendant toutes les activités: « Il faut qu'on explique aux enfants pour qu'ils puissent se représenter les objets à reproduire».

Les résultats de l'entretien révèlent que les enseignantes évoquent: des dysfonctionnements imputables à l'administration, des impératifs liés au temps et enfin, les préjugés défavorables qu'entretiennent ces enseignants à l'encontre des apprenants souffrant de handicap visuel. Sur le premier facteur, ORC fustige l'inconstance du discours de sa hiérarchie en ces termes :

« Au début de l'année, la directrice a dit qu'on n'allait pas s'occuper d'eux, qu'elle allait les confier aux éducatrices spécialisées et à l'institutrice adjointe. Après, elle est venue nous dire que nous devons nous dire que c'est nous qui devons-nous occuper d'eux ».

Quant au deuxième facteur à savoir la contrainte temps, FA explique ceci :

« Je ne peux pas tout détailler pour eux. Les explications prennent trop de temps alors que le temps que nous avons pour le graphisme n'est pas long et la description est difficile car la plupart des signes du graphisme sont visuels ».

Enfin, le dernier élément est relatif au poids des préjugés sur les apprenants handicapés de la vue. En effet, en réponse à la question de savoir si la verbalisation pouvait permettre à l'élève souffrant d'un handicap visuel de fixer en mémoire la structure du graphisme à reproduire, AP affirme : « Je me dis qu'ils ont une idée un peu arrêtée de ce qu'on leur explique. On ne peut être assuré qu'ils ont bien compris ».

Dans cette même perspective, ORC estime qu'il n'y a pas de raison pour s'attarder sur une description détaillée de la tâche à accomplir, car « il leur est impossible de réaliser le graphisme parce qu'ils n'ont jamais vu pour pouvoir se représenter les choses ».

A la deuxième période, l'on observe sur la grille que toutes les enseignantes procède à la verbalisation. Ainsi, pendant la phase de la motivation, l'enseignante (AP) explique comment se présente le signe du jour. « Les points sont comme les grains de sable » pour que les enfants en situation de handicap visuel puissent se le représenter mentalement. Ensuite, lors du déroulement de l'activité, pendant la phase au tableau ou sur la feuille, après avoir fini de s'occuper des enfants « dits normaux », elle se rapproche des non-voyants. Elle leur explique la procédure de représentation du signe du jour. « Pour faire le trait couché, on fait un trait de la droite vers la gauche ». Ensuite elle leur pose des questions sur cette représentation. « Comment on fait le trait couché ? ».

Qu'en est-il de l'individualisation de la prise en charge pédagogique?

• Individualisation de la prise en charge

L'individualisation comporte l'idée selon laquelle « des individus différents bénéficient de prestations de formation différentes » (A. Prévost. 1994). La grille d'évaluation de l'individualisation des pratiques permet d'enregistrer les résultats suivants:

Tableau n°2 : Synthèse des observations relative à l'individualisation

	RESULTATS T1			RESULTATS T2		
	FA	AP	ORC	FA	AP	ORC
Interroge tous les apprenants tour à tour sans exclure les enfants non voyant	-	-	-	+	+	+
Prend la main des élèves non voyant pour les aider à écrire le signe du jour	-	-	-	+	+	-
Répète sans se lasser la consigne à chaque apprenant y compris les non-voyants jusqu'à ce que tous parviennent à réaliser la tâche	-	-	-	+	+	+

Source : Donnée de notre enquête

La lecture de la grille permet de retenir des résultats du temps T1 de l'étude que les enseignantes se contentent de travailler seulement avec les enfants dits "normaux". Elles leur expliquent les différentes positions des points sur la cellule braille. Au-delà de la grille, l'on a pu noter dans les agissements qu'elles manquent de patience quand il s'agit de décrire et/ou de répéter le matériel du graphisme (cf. item 3). Toutefois, à la période T2, l'on observe à travers cette grille que seules ORC, continue d'être distante des apprenants porteurs de handicap visuel. Les deux autres enseignantes, à savoir FA et AP, se rapprochent des enfants non-voyants lors de la phase "air et sol". Elle n'hésite pas à prendre leur main et à faire le mouvement du signe du jour en verbalisant:

« Pour faire le trait brisé, on lève la main comme ça, ensuite on descend. Fais seule maintenant » (AP).

L'institutrice adjointe (FA), qui sautait les étapes pour aller directement à l'apprentissage des différentes positions des six (6) points de la cellule braille, s'est mise à suivre le programme normal en graphisme.

Ayant fait ce constat, nous sommes revenus sur la question de la fixation des données recueillies. *Pour AP, « Oui, mais je ne sais pas s'ils se sont représenté l'image correctement ».*

De son côté ORC répond ainsi à cette préoccupation: *« Oui, mais Il faut qu'il touche les choses. C'est le toucher qui est le plus important ».*

• Adaptation du matériel pédagogique pendant le graphisme

Pendant les séances de graphisme les éducatrices (AP et ORC) ne mettent aucun matériel à la disposition des enfants victimes de handicap visuel. Seul FA leur donne la planchette lorsqu'elle les prend en charge.

« Je ne leur donne aucun matériel parce que le matériel que j'utilise (feutre, feuille...) pour l'activité ne leur est d'aucune utilité » AP

« C'est FA qui doit leur donner tout ce matériel, c'est elle qui doit travailler avec eux pour les manipulations. Pendant le graphisme, ils écoutent c'est tout. » ORC

« Je travaille seulement avec la planchette que les enfants utilisent au primaire. Ils doivent connaître les différentes positions des points sur la planchette. C'est le plus important au CPI » FA

Aucune de ces éducatrices ne renouvelle ce matériel selon le signe à apprendre. Ces extraits d'entrevues convergent avec la grille d'observation ci-après :

Tableau n°3 : Synthèse de l'adaptation du matériel pédagogique

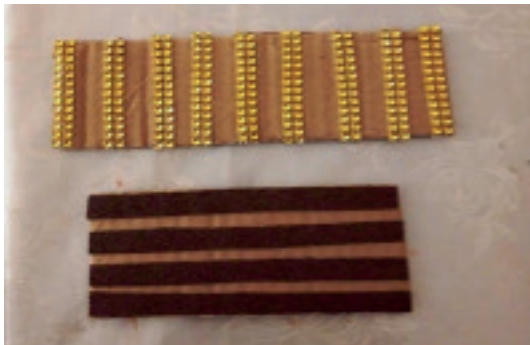
	RESULTATS T1			RESULTATS T2		
	FA	AP	ORC	FA	AP	ORC
Met les feutres et les feuilles (matériel ordinaire de travail) à la disposition des élèves handicapés visuel	-	-	-	+	+	+
Utilise les objets usuels pour faciliter la discrimination tactile chez les élèves non voyant	-	-	-	+	+	+
Utilise le matériel en fonction du signe graphique à étudier	-	-	-	+	+	+

Source : donnée de notre enquête

Le temps T2 révèle que les enseignantes ont utilisé un matériel adapté au handicap des enfants déficients visuels. Ces différents matériels sont mis régulièrement à leur disposition. Ce matériel est également renouvelé en fonction du signe à apprendre.

Les images suivantes sont des exemples de matériels pédagogiques adaptés:

Image 1 : Traits couchés



Source : maternelle de l'inipa

Image 2 : Planchette



Source : maternelle de l'inipa

Ces deux images ci-dessus sont utilisées pour faciliter l'apprentissage des traits (Traits couchés et/ou traits debouts). Les billes et les clous servent à faciliter la discrimination tactile. C'est aussi la fonction qui est assignée à la laine dans les images ci-après. Pour dessiner les vagues et les ronds d'autres outils sont en effet, mobilisés. C'est ce qui apparait sur les deux images qui suivent:

Image 3 : Rond



Source : maternelle de l'inipa

Image 4 : Boucles et vagues



Source : maternelle de l'inipa

Image 5 : Clous et planche



Source : maternelle de l'inipa

Comment ce matériel est-il utilisé?

L'utilisation de ce matériel adapté se fait en fonction du signe graphique à étudier. Pendant la conception de ce matériel, les différents signes graphiques sont mis en relief. Pour se faire, différents matériaux peuvent être utilisés (fils, fils de nerf, laine, graine, carton, perles, ...). Est souvent utilisé par les éducatrices, un matériel affecté à une autre activité et qui, selon le signe du jour, est bénéfique pour les enfants. Pendant le graphisme, l'utilisation du matériel se fait en fonction de la progression normale des enfants dits « normaux ». Pour l'apprentissage des lettres de l'alphabet et l'écriture de certains mots, ont été utilisées la planche et la planchette, des matériels du CP1. Cette démarche est précisée par les enseignantes elles-mêmes:

« Pour représenter les différents signes, on utilise le papier plastique, la feuille mécano braille ou la feuille canson et le poinçon. Sur le papier plastique, nous représentons le signe, ou aidons l'enfant à le représenter. Ensuite, nous retournons le papier plastique et demandons à l'enfant de passer ses doigts au verso pour qu'il puisse se faire une idée du signe. Lorsque nous n'arrivons pas à bien leur expliquer le signe, nous prenons des exemples concrets d'objets pour qu'ils puissent les toucher. » AP et ORC

« Pour la séance sur le spiral, j'ai pris de la pâte à modèle pour représenter une spirale et leur ai demandé de toucher » AP

« Moi avec le rond j'ai tout simplement découpé un cercle sur une feuille canson. Nous avons fait le tour du cercle avec les doigts pour nous rendre compte qu'il n'y a pas de sommet qui pique » ORC « La directrice ou les éducatrices spécialisées m'aident à représenter les signes en relief sur du carton. C'est avec ce matériel que je travaille maintenant avant qu'on arrive sur la planchette. Nous utilisons aussi les perles pour que les enfants représentent eux-même certains signes » FA.

Quelles sont les résultats de la verbalisation, de l'individualisation et de l'adaptation du matériel sur le rendement des enfants en graphisme?

• Rendement des apprenants en graphisme sur les deux périodes

La synthèse des observations réalisées permettent d'enregistrer qu'aucun des deux (2) enfants non voyant n'est parvenu à décrire correctement les différents signes graphiques. En outre, ils ne sont pas capables de décrire les différentes textures lorsqu'ils les touchent. Autrement dit, la discrimination tactile est nulle. C'est ce que révèle la grille ci-après:

Tableau n°4: Réalisation de graphisme par les élèves non-voyants

	RESULTAT T1		RESULTAT T2	
	AM	KE	AM	KE
Décris les différents signes graphiques sans se tromper	-	-	+	+
Discrimine la texture des objets avec lesquels ils ont été en contact	-	-	+	+
Indique avec précision les différentes positions des points de la cellule braille avec la planchette et les 6 clous sans se tromper	-	-	+	+
Localise sans hésiter les points des lettres à connaître à l'aide de la planchette et les 6 clous	-	-	-	+
Écris sans se tromper les lettres à l'aide de la planchette et des 6 clous	-	-	+	+
Assemblage sans se tromper la planche et les clous qu'il lui faut pour le graphisme	-	-	+	+

Source: donnée de notre enquête

A ce niveau de ce stade, il importe de retenir que la pratique des enseignantes n'est pas inclusive. Les élèves non voyants n'ont pas un traitement différent des enfants dits "normaux". Ainsi, l'absence de verbalisation, la non prise en compte des besoins spécifiques des enfants en situation de handicap et l'utilisation de matériel pédagogique non adapté ont pour conséquence l'incapacité de ces enfants à faire le graphisme.

Qu'en est-il à la deuxième période de l'étude?

A la deuxième période de l'étude, les deux (2) enfants souffrant de handicap visuel décrivent correctement les différents signes graphiques. Ils parviennent aussi à décrire la texture des objets avec lesquels ils ont été en contact après les explications de l'éducatrice. Cette performance pourrait avoir un lien avec la prise de conscience et l'application de la verbalisation par les enseignantes. En outre, FA, qui allait directement à l'apprentissage des différentes positions des points braille sur la planchette, s'est appuyée sur le programme normal du graphisme en plus de la verbalisation qu'elle a l'habitude de faire.

«Grâce à la verbalisation, les enfants ont d'importantes informations sur le signe et le matériel pour réaliser le signe du jour. Ces informations leur ont permis de se créer une image mentale des différents signes de graphisme. Ainsi, les enfants qui étaient parfois isolés ont commencé à participer aux différentes activités de graphisme. Ils sont arrivés non seulement à décrire les différents signes graphiques, mais également à décrire les textures avec lesquelles ils ont déjà été en contact» ORC.

Quel est l'intérêt de l'adaptation de la pratique pédagogique?

• Intérêt de l'utilisation de matériels adaptés

L'utilisation de matériel adapté permet aux apprenants présentant une déficience visuelle de développer une sensibilité tactile. C'est ce qu'affirment les institutrices AP et ORC :

« Le matériel que nous utilisons rend leur sens tactile plus sensible. Mais nous nous sommes rendu compte qu'après les activités de FA, cette sensibilité est plus développée ».

« Le matériel adapté aide les enfants à faire la différence entre le lisse, le rugueux, le doux. Il permet aussi de faire beaucoup de manipulation, ce qui fait que les doigts deviennent plus sensibles ». FA

Ensuite, cette sensibilité tactile va conduire à la discrimination tactile. Selon l'enseignante AP :

« maintenant, ils font la différence entre les objets au toucher ». Abordant dans cette ORC FA affirment : *« Ils font la différence entre le papier plastique, la feuille. Lorsqu'ils touchent les signes représentés sur le papier plastique, ils arrivent à dire ce que c'est »* ORC.

« Lorsque je leur donne deux signes différents représentés sur le carton, ils arrivent à me montrer le signe que je leur demande. Ils peuvent aussi faire la différence entre les objets que nous utilisons ». FA.

En définitive, les institutrices s'accordent pour « dire que plus ces enfants arrivent à faire la différence entre les objets par le toucher, plus cela leur permet de se faire une idée de ces objets. Aussi, avec le toucher, ils arrivent à reconnaître les signes et les objets que nous avons déjà utilisés avec eux. » AP, ORC et FA.

• Matériel adapté et le rendement en graphisme

À l'unanimité, les éducatrices ont affirmé que le matériel adapté a aidé à améliorer leur rendement :

« Le matériel adapté facilite les explications et rend les activités moins difficiles pour les enfants. Depuis que nous utilisons le matériel, nous ne laissons plus les enfants de côté. Ils sont toujours occupés. Ils arrivent aussi à répondre correctement aux questions qui leur sont posées. » ORC et AP.

« Le matériel qu'on utilise actuellement a amélioré leur rendement ».

FA.

Les enseignantes sont favorables désormais à l'utilisation concomitante de la verbalisation et de la discrimination.

« Lorsque je fais la description d'un objet qu'ils ont en main, tout en leur demandant de toucher les parties que je décris, je me rends compte qu'ils arrivent à répondre correctement après aux questions qui concernent cet objet ». AP.

« Oui mais je mets plus l'accent sur le toucher ». ORC.

« Pour nous, le toucher et les explications nous aident à faire mémoriser les informations ». FA.

« Nous pensons que pour le graphisme, il est plus judicieux de faire les deux à la fois si nous voulons être plus efficaces, mais il faut prendre les enfants individuellement ». AP et ORC.

« Il faut obligatoirement utiliser les deux à la fois enfant par enfant » FA

« Avec cette nouvelle méthode, les enfants se sont améliorés ». AP et ORC.

« Je vois que les résultats des enfants se sont améliorés dans l'ensemble. Mais il y a un enfant qui a encore du mal à retrouver toutes les positions des points sur la cellule braille ». FA.

3.2. DISCUSSION

L'objectif de cette étude réalisée à l'Institut National Ivoirien pour la Promotion des Aveugles (INIPA) de Côte d'Ivoire, est d'analyser les incidences de l'adaptation de la pratique pédagogique sur le rendement en graphisme des handicapés visuels. L'hypothèse formulée stipule que l'adaptation des pratiques pédagogiques contribue à améliorer le rendement en graphisme des élèves porteurs de handicap visuel à la maternelle de l'INIPA. Les principaux résultats révèlent que les trois composantes de l'adaptation du matériel, à savoir: la verbalisation, l'individualisation et l'utilisation de matériaux usuels ont participé à l'amélioration du rendement des élèves porteurs de handicap visuel en graphisme. La verbalisation permet aux enfants de mémoriser et se représenter les éléments du graphisme à réaliser, l'affinement de leur sens tactile. A l'aide de ce matériel, les enfants ont pu faire la différence (discrimination) entre les signes graphiques à partir du toucher et ainsi améliorer leur rendement; améliorant ainsi le rendement des élèves en situation de déficience visuelle en graphisme.

Ces résultats convergent avec ceux de (P. Villey et F. Alcan, 1923, p. 456). Pour ces auteurs, l'enfant a besoin de la culture des sens qui lui reste en particulier du toucher. Selon eux:

« l'éducation des sens aura également pour but de suppléer peu à peu au défaut de vision, de développer l'art de palper, l'adresse manuelle sous toutes ses formes, la coordination de toutes les données sensorielles en vue de l'action. Et cette éducation est d'autant plus nécessaire que la cécité, loin d'affiner les autres sens, comme on le pense trop souvent, est de nature à entraver leur libre exercice et à diminuer de toutes façons la facilité et la promptitude des réactions organiques ».

Dans cette perspective, Galiano et Portailier, (2009), soulignent que la formation de ces images se fait à partir d'une description verbale. C'est ce qui ressort du Guide pour les enseignants qui accueillent un élève présentant une déficience visuelle (2004), qui affirme: «la verbalisation ou encore les explications peuvent permettre à l'enfant de se faire une représentation et ainsi participer aux activités».

En plus de sa fonction motrice, le matériel adapté a fait développer les compétences tactiles. Ce qui corrobore les propos de Y. Hatwell (2003), selon lesquels les mains ont deux fonctions, l'une motrice et l'autre perceptive.

En ce qui concerne l'individualisation de la prise en charge, l'on observe qu'elle a aidé à mettre fin à l'isolement de ceux-ci lors des activités de graphisme. Cette nouvelle façon de faire, correspond à la

pédagogie différenciée de B. Robbes (2009, p. 11) qui met « en évidence la diversité des fonctionnements individuels ».

Enfin, l'utilisation de matériel adapté en plus de la verbalisation permet d'améliorer le rendement des enfants en situation de handicap visuel à retenir des informations. Selon nos éducatrices, verbalisation et matériel adaptés utilisés simultanément permettent au non-voyant de fixer dans leur psychisme des données recueillies à partir du toucher à travers un encadrement individualisé. Cet aspect de notre résultat converge avec le point de vue de M-T. Zerbato (2013, np.) la meilleure façon d'enseigner et de faciliter l'apprentissage du graphisme est de:

- « - réduire l'usage des photocopies;
- Rechercher motifs dans l'environnement, sur des supports culturels
- Réduire l'usage des feutres »

Cette amélioration du rendement des apprenants s'explique, selon C. Cornoldi et T. Vecchi (2000) par le fait qu'une personne déficiente visuelle se construit une image mentale, c'est-à-dire une représentation mentale des objets à partir de sources d'information différentes, dont les informations d'origine tactile et auditive (qui les plus utilisées). Ainsi donc, la verbalisation apparaît comme une sorte de thérapie : « langage est ici à considérer comme un outil vicariant qui permet de réduire le handicap provoqué par le déficit. En effet, la personne déficitaire peut dans le langage trouver les solutions (voire les informations) qui lui permettent de faire face au monde. » (A. R. Galiano et S. Portailier, 2009). Cette perception est partagée par S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard (2010, p.15) qui révèlent que: « les méthodes phoniques systématiques favorisent l'apprentissage de la lecture auprès de lecteurs débutants ainsi qu'auprès des élèves plus âgés éprouvant des difficultés d'apprentissage ». Ce résultat confirme les conclusions de S. Bissonnette et al (2005), selon lesquelles les méthodes et les pratiques des enseignants ont un impact sur la réussite des élèves. De leurs côtés, C. Denis, C. Lison & M. Lépine (2013, p. 160) est un gage de l'inclusion: «la réussite de l'inclusion repose sur un changement d'attitude des intervenants et implique une modification majeure de l'enseignement ».

CONCLUSION

Le rendement des handicapés visuels en graphisme à la maternelle a retenu notre attention tout au long de cette étude. De ce fait, notre travail de recherche porte sur l'adaptation des pratiques pédagogiques et le rendement en graphisme chez les handicapés visuels à la maternelle de l'INIPA. Pour mener à bien cette étude, nous avons fait une revue de littérature. Cette revue de littérature nous a permis de faire le point sur les travaux autour de notre sujet de recherche. La question principale qui sous-tend cette recherche est: « quelles sont les incidences de l'adaptation des pratiques pédagogiques sur le rendement en graphisme des enfants porteurs de handicap visuel de la maternelle de l'INIPA? ». L'hypothèse formulée stipule que l'adaptation des pratiques pédagogiques contribue à améliorer le rendement en graphisme des élèves porteurs de handicap visuel à la maternelle. Les résultats confirment cette hypothèse; en ce qu'ils révèlent que l'encadrement individualisé, la verbalisation des enseignantes et l'utilisation de matériel adapté favorisent la discrimination tactile. Face à ce résultat positif, des recommandations doivent être faites à l'égard des décideurs dans le domaine de l'éducation, de l'administration scolaire de l'institut des aveugles et des enseignantes de la maternelle dans l'optique de multiplier les écoles maternelles qui vont prendre en charge ce type de population. Ainsi :

- À l'endroit des décideurs dans le domaine de l'éducation et dans le souci de faire de l'école inclusive une réalité, nous préconisons l'instauration dans la formation des enseignants de certains modules de formation. Ces modules porteront sur la connaissance de la déficience visuelle et sur les méthodes d'adaptation des pratiques pédagogiques enseignantes. Ensuite, mettre à la disposition des enseignants qui ont en charge des enfants handicapés visuels du matériel déjà adapté selon les activités et les objectifs

à atteindre afin d'encourager et faciliter la tâche des enseignants.

- À l'administration de l'Institut des aveugles, de renforcer les capacités des éducatrices ou enseignantes de la maternelle. Ce renforcement de capacité va concerner concrètement l'enseignement des bases du braille, une meilleure connaissance sur le handicap visuel. Aussi, préconisons-nous la présence d'un Maître d'Education Spécialisée (MESP) dans toutes les classes de la maternelle. Ce MESP, spécialisé pour la prise en charge des enfants handicapés visuels sera d'une grande aide pour les enseignantes pour ce qui est des adaptations.

Aux enseignantes ou éducatrices de la maternelle, de généraliser les adaptations de leurs pratiques pédagogiques à toutes les activités de la maternelle. Cette généralisation va se faire en fonction de l'objectif visé et du handicap de l'enfant. Favoriser l'insertion des enfants handicapés visuels dans le groupe classe pour une meilleure socialisation.

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères remerciements à la direction de l'Institut National Ivoirien pour la Promotion des Aveugles (INIPA) pour avoir facilité l'accès à la cible.

ROLE JOUE PAR LES CHERCHEURS

Au termes de cet article, il importe de savoir que cet article s'inscrit dans le cadre d'un partenariat de recherché. Ainsi, la partie Burkinabé a contribué à l'élaboration du cadre théorique et méthodologique. Quant à la partie ivoirienne, elle assurée la collecte des données sur le terrain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AYER Géraldine, ALMASSRI Céline Joss, 2015, *Déficiência visuelle et scolarisation à l'école régulière: Informations à l'intention des enseignants sur le handicap, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages*, Suisse, Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée. URL : [https://www.szh/bausteine.net/e-fichesaclgoCDIP_Deficiency visuelle_Version longue_VF\(3\).pdf](https://www.szh/bausteine.net/e-fichesaclgoCDIP_Deficiency visuelle_Version longue_VF(3).pdf)

BELANGER Stéphanie, 2003, *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire*, Mémoire Maitrise en Sciences de l'Education, Québec, Université du Québec à Trois Rivières. URL: <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4511/1/000106317.pdf>

BELANGER Diane, 1975, *L'abandon scolaire au niveau collégial*, Université de Montréal, Montréal.

Bissonnette, Steve, Richard, Mario et Gauthier Clairmont, 2005, *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval]. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 225–227

BERGERON Léna, ROUSSEAU Nadia, LECLERC Martine, 2011, «La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire», *Education et francophonie* n°2/39, pp.87-104. URL: https://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf

CALIN Daniel, 1999, «La problématique de la socialisation des enfants handicapés». Document en ligne sur Psychologie, éducation & enseignement spécialisé. Consulté le 10 février 2016. URL: <http://dcalin.fr/textes/handicap.html>.

CAPPE Émilie, 2012, «Effet de l'inclusion sociale et scolaire sur le processus d'ajustement et la qualité de vie des parents d'un enfant présentant un trouble du spectre autistique», *Annales Médico-psychologiques, Revue psychiatrique* 170, Issue 7, Paris, pp. 471- 475.

CORNOLDI César & VECCHI Tomso. (2000). Mental imagery in blind people: the role of passive and active visuospatial processes. In M.A., Heller (Ed.), *Touch, representation and blindness*. Oxford: University press.

DENIS Constance, LISON Christelle et LEPINE Martin, 2013, Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16 (1), 134–164. <https://doi.org/10.7202/1025766ar>

EBERSOLD Serges, 2009, « Autour du mot «Inclusion» », *Recherche et formation* (61), pp.71-83. URL: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR061-05.pdf>

FEUILLADEDIEU Sylviane, GOMBERT Anne et ASSUDE Thérèse, 2015, *Edito - Vers l'accessibilité aux savoirs des élèves en situation de handicap. «Handicap et apprentissage scolaire : conditions et contextes*, *Recherches en éducation*. 23, 3-10.

GALIANO R. Anna et PORTALIER Serge, 2009, LES FONCTIONS DU LANGAGE CHEZ LA PERSONNE AVEUGLE. MÉTAANALYSE DE LA RELATION ENTRE CONNAISSANCE ET LANGAGE, *NecPlus | « L'Année psychologique » 2009/1 Vol. 109 | pages 123 à 153*

HAWTELL Yvette, 2003, LE DÉVELOPPEMENT PERCEPTIVO-MOTEUR DE L'ENFANT AVEUGLE, Presses Universitaires de France | « Enfance » 2003/1 Vol. 55 | pages 88 à 94 ISSN 0013-7545 ISBN 2130533612

Le CAPITAINE Jean Yves, 2013, L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : L'exemple des jeunes sourds. In *Empan* N°89.

LE CAPITAINE Jean-Yves, 2007, «De l'intégration à la socialisation: le choc des mots, le poids des faits». Document en ligne sur Psychologie, éducation & enseignement spécialisé. Consulté le 10 février 2016. URL: http://dcalin.fr/publications/le_capitaine2.html.

LEON-AUBERT Yvette, 2014, «L'égalité des droits à l'éducation en Angleterre: mythe ou réalité?», *Revue Lisa* 7/12. Document numérique consulté 30 octobre 2015. URL: <https://journals.openedition.org/lisa/6884>.

MEULI Natalina, ZUCCONE Cécilia, 2013, *Intégrer à Genève, inclure en Finlande: «Qu'en pensent des élèves à besoins éducatifs particuliers»*, Mémoire Maitrise, Université de Genève.

URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31221>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE L'ALPHABETISATION, 2012, *Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive*, Burkina Faso.

URL: http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Inclusive_Education2014/BFManuelFormationEnseignantsEI2012.pdf

DJEDJE Okou Dieudonné, 2016, *Stratégie pour une inclusion scolaire des déficients auditifs: exemple des pensionnaires de l'école ivoirienne pour les sourds*, Mémoire Master II, option management de l'action éducative, Département d'Anthropologie et de sociologie, UFR communication, milieu, société, Université Alassane Ouattara, Bouaké. n. p.

PLAISANCE Éric, SCHNEIDER Cornelia, 2013, «L'inclusion scolaire ses enfants handicapés comme révélateur des tensions éducatives, Intervention et pratique éducative: Reflet et/ou tensions entre instruction, socialisation et qualifications?», Editions Erudit, *Revue Phronesis* 2-3/2, pp. 87-96. Mis en ligne le 21 août 2013, consulté le 16 août 2016. URL: <https://doi.org/10.7202/1018076ar>.

POTVIN Pierre, LACROIX Marie-Ève, 2009, «De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage». Document en ligne sur le réseau d'information pour la réussite éducative. Consulté le 20 novembre 2015. URL: <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l'integration-a-l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d'adaptation-et-d'apprentissage-version-integrale/>.

Robbes Bruno, 2009, La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre, p. 11.

ROSE Brigitte, DOUMONT Dominique, 2007, «Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil?», Série de dossiers techniques, ULC-RESO. Consulté le 10 mars 2016

URL: <http://hdl.handle.net/2078.1/74195>

SARRALIE Christian, 2008, « Jouer sur toutes les variables », Cahiers pédagogiques n°459, pp.20.

BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario, GAUTHIER Clermont et BOUCHARD Carl, 2010, Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse, Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, Vol. 3, article 1, pp.1-35.

TRAORE Ibrahima, 2020, Education inclusive : Base de l'insertion sociales des enfants en situation de handicap visuel de l'Institut National des aveugles du Mali (INAM), Revue Internationale des sciences de l'éducation et de la formation, n°1 de juin 2020, Abidjan : Phoenix, pp. 150-160.

VILLEY Pierre et ALCAN Félix, 1922, La pédagogie des aveugles, In: La revue pédagogique, tome 82, Janvier-Juin 1923. pp. 456-457; https://www.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1923_num_82_1_8656_t1_0456_0000_1

ZADY Danielle, 2012, L'Education Inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ? Paris, l'Harmattan.

LE BRAZIDEC Coralie, 2014, *Inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe élémentaire dans une école ordinaire*, Mémoire Master II métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation, spécialité enseignement du premier degré, Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation, Université de Nantes, d'Angers et de Naine. URL: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01097480/document>

ZERBATO Marie-Thérèse, 2013, Points de vue sur l'enseignement du graphisme et l'écriture, Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques, Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

ZGHIBI Makram, **ZGHIBI Zerai-Caty** & REZIG Meher, 2009, Effets directs de la verbalisation sur les stratégies d'action et les prises de décisions des élèves lors d'un cycle de football. Journal de la recherche sur l'Intervention en Education Physique et sportive, 16, 118-140.