

Royaume du Maroc



Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation
Professionnelle de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

L'ÉDUCATION INCLUSIVE AU PROFIT DES ENFANTS EN SITUATION DE HANDICAP

GUIDE POUR LES ENSEIGNANTS



DIRECTION DES CURRICULA
2019



CDE30
CONVENTION RELATIVE
AUX DROITS DE L'ENFANT

Sommaire

Introduction méthodologique	3
Présentation du guide	4
Contenu du guide	6
Méthodologie du traitement des sujets	8
Utilisation du guide	9
Section I : Éducation inclusive, fondements et principes	10
Présentation de la section 1	11
Axe 1 : Éducation inclusive : concept, fondements et principes	12
Sujet 1 : Barrières à l'éducation de tous les enfants et moyens de les lever	12
Sujet 2 : Qu'est-ce que l'éducation inclusive et quels sont les différents types d'éducation ?	15
Sujet 3 : Quels sont les fondements de l'éducation inclusive ?	18
Axe 2 : Le handicap et les types de déficience	19
Sujet 4 : Quelles sont les représentations et les perceptions sociales envers le handicap ?	21
Sujet 5 : Qu'est-ce que le handicap et quels sont les types de déficiences ?	24
Section II : Pratiques pédagogiques inclusives	31
Présentation de la section II	32
Axe 3 : Les caractéristiques de l'enseignant.e inclusif.ve	33
Sujet 6 : Rôles et attitudes de l'enseignant.e inclusif.ve	33
Sujet 7 : Compétences professionnelles spécifiques à la gestion d'une classe inclusive	35
Sujet 8 : L'enseignant.e inclusif.ve et le travail participatif	39
Axe 4 : Du projet scolaire inclusif au projet de classe	42
Sujet 9 : Qu'est-ce qu'un projet de classe inclusif et comment peut-il être construit ?	42
Sujet 10 : Comment gérer un projet de classe inclusif ?	45
Sujet 11 : Comment évaluer et modifier un projet de classe inclusif ?	48
Axe 5 : Le projet pédagogique individuel	51
Sujet 12 : Qu'est-ce qu'un projet pédagogique individuel ?	51
Sujet 13 : Comment construire un projet pédagogique individuel ?	55
Sujet 14 : Comment gérer un projet pédagogique individuel ?	57
Sujet 15 : Comment évaluer un projet pédagogique individuel ?	61
Axe 6 : Organisation d'une classe inclusive	63
Sujet 16 : Comment organiser l'espace et le temps de la classe inclusive ?	63
Sujet 17 : Comment déterminer le profil de l'apprenant.e ?	66
Sujet 18 : Quels sont les éléments du profil général de la classe inclusive ?	68
Axe 7 : Planification et gestion des activités pédagogiques	71
Sujet 19 : Comment la planification des activités d'apprentissage peut-elle être liée aux exigences du cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire ?	71
Sujet 20 : Comment planifier une séance pédagogique inclusive ?	74
Sujet 21 : Quelles sont les pratiques et ressources pédagogiques spéciales ?	77
Sujet 22 : Quels sont les types de remédiation pédagogique et comment appliquer la remédiation cognitive ?	80
Sujet 23 : Comment gérer les difficultés d'apprentissage ?	83
Sujet 24 : Pourquoi évaluer l'impact du processus d'inclusion par l'enseignant.e et que devrait-il évaluer à cet égard ?	86
Annexes	88
Références	95

The image features a solid blue background. On the left side, there is a vertical sequence of yellow circles of varying sizes, arranged in a slightly curved path from the bottom left towards the top center. The circles include both solid and hollow (rings) forms. In the bottom right corner, there is a large yellow square containing a blue right-angled triangle. The text 'INTRODUCTION MÉTHODOLOGIQUE' is positioned to the right of the circles, centered vertically between the middle and bottom of the page.

**INTRODUCTION
MÉTHODOLOGIQUE**

Présentation du guide

Importance du guide

Ce guide s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du référentiel national de l'éducation inclusive, supervisé par la Direction des curricula (Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique), en coopération avec l'UNICEF. Ce guide pratique sur l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap est destiné aux enseignant.e.s, et par leur intermédiaire, à tous les cadres pédagogiques dont les superviseurs et les encadrants. Il fait partie des mesures essentielles visant le renforcement des capacités des enseignant.e.s et le développement de leurs compétences professionnelles afin qu'ils garantissent le droit de tous les enfants à l'éducation, quelle que soit leur situation physique, psychologique, mentale ou sociale, en prenant en considération les besoins spécifiques de chaque enfant.

Travailler dans une classe inclusive nécessite une qualification théorique, méthodologique et pratique dans le domaine de l'éducation inclusive et de sa mise en application. D'où ce guide pédagogique qui constitue un outil méthodologique, conçu pour aider à comprendre le contenu de cette forme d'éducation, à assimiler sa philosophie et à ajuster ses fondements et ses principes, tout en fournissant des connaissances théoriques et pratiques sur les démarches éducatives requises par la logique du travail inclusif en classe, aux niveaux de la planification, de la gestion, de l'orientation, du suivi et de l'évaluation.

Compte tenu de la réalité des pratiques éducatives avec des enfants en situation de handicap, qui nécessite le plus souvent organisation et orientation, ce guide revêt une importance capitale, eu égard à l'approche adoptée et à la structuration de ses contenus. Il s'agit d'une approche inclusive par excellence, car son objectif cible la correction, la modification et le changement, ce qui doit affecter les représentations, visions, savoirs et savoir-faire avec lesquelles les praticiens sont habitués à travailler dans le traitement des enfants à besoins spécifiques en général, et des enfants en situation de handicap en particulier. Ce guide est ainsi organisé : une entrée générale et deux parties interdépendantes.

L'entrée générale est destinée à présenter le guide : méthodologie de son élaboration, ses contenus et son utilisation. La première partie traite du concept d'éducation inclusive en termes de signification, de philosophie et de fondements, afin de permettre aux utilisateurs du guide de comprendre le mécanisme d'inclusion scolaire et de reconnaître les principaux défis qu'elle pose, les attitudes et les tendances qui en découlent, ainsi que les connaissances théoriques de base et les pratiques à adopter pour relever ces défis.

La deuxième section, épine dorsale du guide, traite des pratiques éducatives inclusives au sein de la classe et dans les activités de la vie scolaire où l'accent a été mis sur les différentes pratiques requises par le travail en classe et hors classe: organisation de la salle (espace, temps, matériel didactique), préparation du profil général de la classe et des apprenant.e.s, planification des projets d'inclusion, gestion des apprentissages et des méthodes d'animation, évaluation des acquis, leur renforcement et leur remédiation. Et ce afin de sensibiliser l'enseignant.e aux exigences d'inclusion scolaire pour tous les groupes d'enfants, y compris les enfants en situation de handicap.

Public cible

Ce guide s'adresse à tous les enseignant.e.s : qu'ils/elles exercent dans des classes "ordinaires" ou dans des sections inclusives¹, et par leur intermédiaire, à leurs encadrants : inspecteurs et superviseurs pédagogiques, mais aussi à ceux/celles qui s'intéressent de près à l'éducation des enfants en situation de handicap.

¹ CLIS : Classes créées au sein des établissements primaires et spécialisées pour accueillir un groupe d'enfants en situation de handicap, tous handicaps confondus. Chaque classe est gérée par un.e enseignant.e qui prend en charge leur éducation et leurs apprentissages, conformément à un emploi du temps spécial et un programme scolaire adapté.

Objectifs du guide

Ce guide vise à renforcer les capacités des enseignant.e.s dans le domaine de l'éducation pour l'inclusion en général et l'éducation des enfants en situation de handicap dans le cadre de cet enseignement en particulier, en leur fournissant les connaissances nécessaires dans ce domaine, des méthodologies opérationnelles et des procédures pratiques pouvant être consultées. Il envisage donc les objectifs fondamentaux suivants :

Objectif 1

Aider l'enseignant.e à comprendre la perspective de l'éducation pour l'inclusion, en termes de fondements, de principes et de possibilités, afin de garantir le droit de tous les enfants à apprendre.

Objectif 2

Fournir à l'enseignant.e les approches, les savoirs et les savoir-faire pour gérer une classe inclusive et réaliser les activités éducatives, en prenant en compte les besoins spéciaux de chaque catégorie d'apprenant.e.s dans la classe.

Objectif 3

Former l'enseignant.e à évaluer l'impact de l'inclusion sur la promotion de ses pratiques professionnelles et sur l'apprentissage et l'acquisition des apprenant.e.s.

Contenu du guide

Le guide traite d'une série de sujets interdépendants, dont le contenu a été extrait de trois sources fondamentales.

- Cadre de référence pour les enfants en situation de handicap² qui a été supervisé par la Direction des curricula (Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique) en coopération avec l'UNICEF.
- Résultats de l'étude analytique des documents nationaux sur la formation et le renforcement des capacités des participants dans le domaine de l'éducation des enfants en situation de handicap, ainsi que des résumés de la lecture d'un échantillon d'expériences internationales en matière d'éducation inclusive et de qualification des intervenants.³
- Expérience de l'équipe chargée de réaliser la consultation concernant l'opérationnalisation du cadre référentiel des classes de l'éducation inclusive.

Le contenu du guide a été conçu selon une méthodologie qui a conduit à décliner chaque partie en axes à partir desquels des sujets de base ont été dérivés, comme indiqué dans le tableau suivant :

² Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, Direction des curricula : Le cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire au profit des enfants en situation de handicap, 2017.

³ L'analyse de documents nationaux et l'examen d'un échantillon d'expériences internationales sont l'une des étapes adoptées pour la conception globale lors de la préparation du dispositif du cadre référentiel pour les classes inclusives.

Sections	Axes	Sujets traités
L'éducation inclusive, fondements	L'éducation inclusive : concept, bases et principes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barrières à l'éducation de tous les enfants et les moyens de les lever. 2. Qu'est-ce que l'éducation inclusive et quels sont les différents types d'éducation ? 3. Quels sont les fondements de l'éducation inclusive ?
	Le handicap et ses types	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quelles sont les représentations et les perceptions sociales envers le handicap ? 5. Qu'est-ce que le handicap et quels sont les types de déficiences ?
Pratiques pédagogiques inclusives	Les caractéristiques de l'enseignant.e inclusif.ve	<ol style="list-style-type: none"> 6. Rôles et attitudes de de l'enseignant.e inclusif.ve 7. Compétences professionnelles spécifiques à la gestion d'une classe inclusive 8. L'enseignant.e inclusif.ve et le travail participatif
	Du projet scolaire inclusif au projet de classe	<ol style="list-style-type: none"> 9. Qu'est-ce qu'un projet de classe inclusif et comment peut-il être construit ? 10. Comment gérer un projet de classe inclusif ? 11. Comment évaluer et modifier un projet de classe inclusif ?
	Le projet pédagogique individuel	<ol style="list-style-type: none"> 12. Qu'est-ce qu'un projet pédagogique individuel ? 13. Comment construire un projet pédagogique individuel ? 14. Comment gérer un projet pédagogique individuel ? 15. Comment évaluer un projet pédagogique individuel ?
	Organisation d'une classe inclusive	<ol style="list-style-type: none"> 16. Comment organiser l'espace et le temps de la classe inclusive ? 17. Comment déterminer le profil de l'apprenant.e ? 18. Quels sont les éléments du profil général de la classe inclusive ?
	Planification et gestion des activités pédagogiques	<ol style="list-style-type: none"> 19. Comment la planification des activités d'apprentissage peut-elle être liée aux exigences du cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire ? 20. Comment planifier une séance pédagogique inclusive ? 21. Quelles sont les pratiques et ressources pédagogiques spéciales ? 22. Quels sont les types de remédiation pédagogique et comment appliquer la remédiation cognitive ? 23. Comment gérer les difficultés d'apprentissage 24. Pourquoi évaluer l'impact du processus d'inclusion par l'enseignant.e et que devrait-il évaluer à cet égard ?

Méthodologie du traitement des sujets

Conformément aux objectifs spécifiques du guide et compte tenu de la diversité des expériences des enseignant.e.s, une structure spéciale a été adoptée pour les sujets traités, visant la précision et la clarification des idées étudiées. Cette structure comprend des moments graduels et complémentaires entre eux, en partant de la présentation du sujet et en soulignant son importance ainsi que les questions majeures soulevées à son propos, puis en abordant ses problèmes fondamentaux aussi bien au niveau théorique que pratique.

Présentation du sujet et son importance

Chaque sujet commence par une présentation encadrée dans la forme et le contenu, visant à le présenter tout en soulignant son importance dans l'axe auquel il appartient, ainsi que les dimensions de son traitement eu égard au renforcement des compétences de l'enseignant.e et l'impact de tout cela sur ses attitudes, ses tendances et ses capacités à travailler avec l'approche de l'éducation inclusive.

Objectifs du sujet

Les objectifs du sujet incluent ce qu'ils sont censés aborder et ce que l'enseignant.e devrait acquérir spécifiquement en utilisant le guide et en appliquant les procédures proposées. Les objectifs, identifiés pour chaque sujet, sont conçus pour guider le contenu, les activités et les conseils pratiques, sur la base desquels les idées et les données sont sélectionnées et structurées en fonction de la nature du sujet et de ses spécificités, ainsi que les résultats à atteindre par l'enseignant.e lors de l'utilisation du guide.

Questions clés

Les questions sont principalement basées sur les objectifs spécifiques du sujet traité, qui sont des directives pour le cheminement général dans le traitement du sujet, et des contrôles pour déterminer quelles données seront sélectionnées pour le traitement, c'est-à-dire, ce qui sera traité exactement avec les utilisateurs du guide, par le biais de recherches, d'études et d'extensions, afin d'atteindre les objectifs fixés.

Traitement du sujet

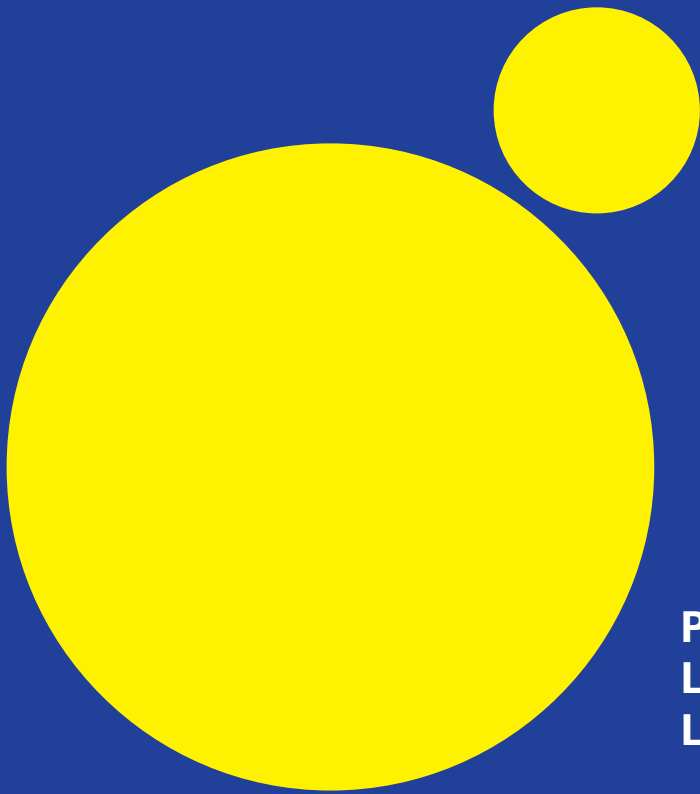
Chacun des sujets du guide a été traité conformément à un plan cohérent avec sa nature et avec la nature des besoins qu'il est censé satisfaire pour ses utilisateurs. Si les premiers éléments abordant le sujet (présentation du sujet, ses objectifs et ses questions) servent d'introduction directe à l'objet de la fiche qui souligne l'importance du sujet, ses objectifs et ses limites, le traitement du sujet constitue l'essence même du travail dans le guide. Ce travail vise à combiner deux dimensions complémentaires : une dimension cognitive devant fournir les connaissances de base qui y sont associées et une dimension empirique, focalisée sur ce que l'enseignant.e peut pratiquer dans sa classe, avec ses élèves.

Dans ce traitement, les principales questions soulevées par le sujet et que l'enseignant.e devrait connaître, constituent un terrain à partir duquel on peut explorer et comprendre le sujet dans ses différentes dimensions. Ces questions sont présentées telles que l'éducation inclusive les a succinctement abordées et dont la compréhension approfondie dépend de la poursuite de la réflexion et de la recherche, par le biais de lectures personnelles et de l'exploitation des résultats du travail sur le terrain de manière régulière et continue.

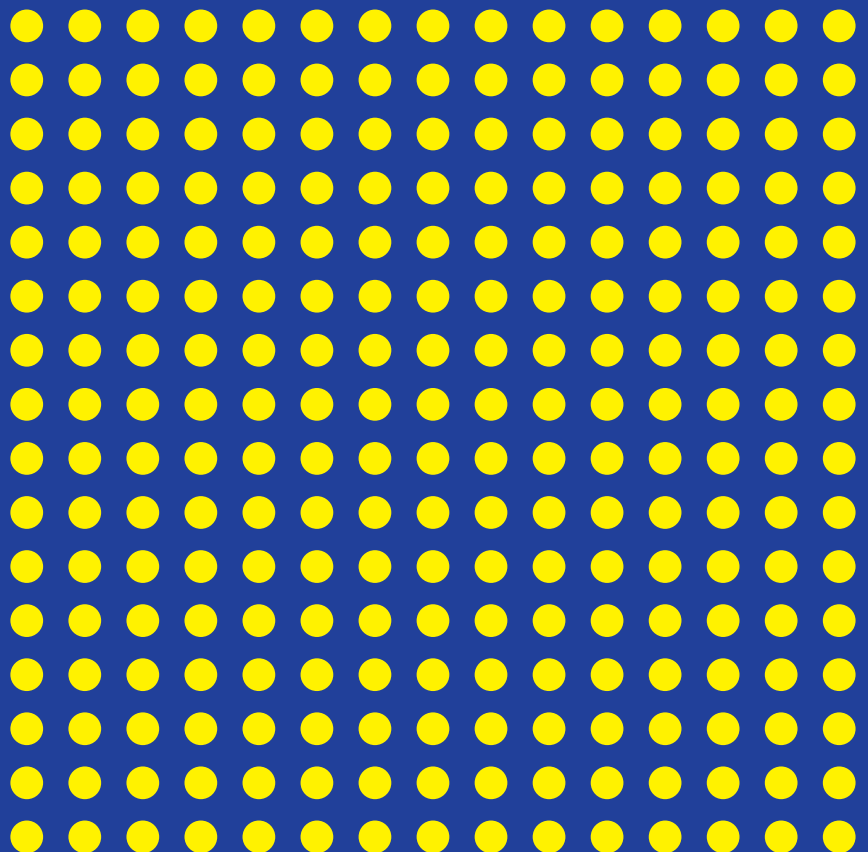
Utilisation du guide

Ce guide est conçu pour permettre à l'utilisateur de connaître les sujets clés à apprendre pour fonctionner selon la logique de l'éducation inclusive. Ce n'est pas un document complet couvrant tous les éléments et dimensions de l'éducation inclusive. Le traitement des sujets qui y sont énumérés ne va pas au-delà de ce qui est considéré comme essentiel. Ce guide fournit à l'enseignant.e des repères nécessaires à la compréhension de l'essentiel, l'invitant ainsi à l'autoformation dans ce domaine à la fois vaste, riche et complexe.

L'utilisation de ce guide nécessite une première vue d'ensemble de son contenu pour se faire une idée de ses thèmes, qui définissent, de manière succincte, le cadre du travail de l'enseignant.e. Lors de la lecture d'un sujet, il convient de comprendre les objectifs et les questions de base s'y afférant pour une lecture efficace des données proposées.



**PREMIERE SECTION
L'EDUCATION INCLUSIVE :
LES FONDEMENTS**



Présentation de la première section

Cette section traite de l'éducation inclusive en termes de concept, de philosophie et de fondements. Ceci part du principe que le travail dans une classe inclusive ne peut être justifié sans référence à la compréhension de la signification de cette éducation et à ce qui la distingue des autres types d'enseignement. Les enfants en situation particulière, et plus spécialement les enfants en situation de handicap, ont été longtemps privés de leur droit à l'éducation. Et si certains parmi eux ont la possibilité d'être scolarisés, ils n'en bénéficient pas au même degré que leurs camarades « normaux ».

Il va sans dire que l'expérience des classes d'intégration scolaire a joué un rôle important, en ce sens qu'elle a facilité le processus d'insertion des enfants en situation de handicap dans les sections normales. Mais il n'en reste pas moins vrai que la création, au sein de l'école, des sections spéciales regroupant un certain nombre d'enfants de différents types de handicap, s'est révélée inefficace eu égard à la critique tournant principalement autour du problème de l'isolement auquel les enfants étaient soumis. Cet isolement a fait perdre, en termes d'éducation, de précieuses occasions d'interagir avec différents groupes de pairs, d'une part, et a empêché de tirer profit d'un apprentissage commun avec d'autres en adoptant des méthodes adaptées, répondant aux besoins spécifiques de chaque enfant.

Conscients de cette problématique, de nombreux chercheurs dans le domaine du handicap et des enfants ayant des besoins spéciaux ont été amenés à instaurer l'éducation inclusive. Celle-ci sera traitée dans cette section en deux axes principaux :

Le premier axe s'articule autour de l'éducation inclusive en termes de concept et de fondements. Trois sujets ont été abordés dans cet axe.

- Barrières à l'éducation de tous les enfants et causes de l'exclusion des enfants en situation de handicap.
- Signification de l'éducation inclusive et son sens pédagogique qui la distingue des autres types d'éducation.
- Les fondements de cette éducation dans sa vision du processus éducatif et des stratégies et outils pédagogiques utilisés.

Le deuxième axe concerne le handicap en termes de signification et de variété. Dans ce thème, deux sujets principaux ont été abordés.

- Les représentations et les perceptions sociales généralement liées au handicap.
- La signification du handicap et les différents types de déficiences qui en relèvent.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 1	L'éducation inclusive : fondements et principes
Axe 1	L'éducation inclusive : concept et fondements
Sujet 1	Barrières à l'éducation de tous les enfants et les moyens de les lever

Définition du sujet

Il suffit de consulter les données statistiques sur les enfants d'âge scolaire qui ne fréquentent pas l'école pour constater qu'un grand nombre de garçons et de filles n'ont jamais été à l'école ou l'ont quittée tôt sans terminer la scolarité obligatoire. Dans le monde, selon les statistiques de l'UNESCO pour 2017⁴, il a été constaté qu'un enfant sur cinq était sans éducation et qu'il y avait environ 263 millions d'enfants et d'adolescents en dehors du système d'éducation et de formation. Ce nombre est réparti sur les différents cycles scolaires : 63 millions garçons et filles en âge de fréquenter l'école primaire, 61 millions au niveau du cycle collégial et 139 millions en secondaire qualifiant.

Au Maroc, le nombre d'enfants non scolarisés et ayant abandonné l'école est estimé à 1 million d'enfants - garçons et filles⁵ - répartis, selon les cycles : 430 000 enfants en âge d'aller au préscolaire, 68 000 en âge d'aller à l'école primaire et 400 000 au collège, et ce malgré tous les efforts déployés par l'État⁶ à travers le Ministère de l'éducation nationale et ses partenaires. Ces efforts ont consisté à offrir une seconde chance à celles et à ceux qui ont manqué leur première chance et à lutter contre l'abandon scolaire chez les élèves menacés de décrochage scolaire. Ces statistiques soulèvent de nombreuses questions sur le succès du droit à l'éducation pour tous et sur les facteurs expliquant l'incapacité des systèmes éducatifs du monde entier à scolariser différents groupes d'enfants, quels que soient leurs spécificités, leurs circonstances et leur potentiel d'apprentissage.

Dans de tels aspects, cela nous amène à parler de ce que l'on appelle les barrières à l'éducation, qui exigent de chaque intervention éducative l'adoption de mesures pratiques devant faciliter l'accès à l'établissement scolaire au profit des catégories non scolarisées pour garantir leur droit à l'éducation.

Objectifs du sujet

- Identifier les catégories d'enfants et d'adolescents confrontés à des obstacles à l'éducation.
- Identifier les obstacles à la scolarisation de tous les groupes d'enfants et d'adolescents et en souligner les avantages.
- Identifier le rôle des acteurs de l'éducation dans la levée des obstacles.

Question clés

- Quelles catégories d'enfants et d'adolescents sont les plus vulnérables aux barrières à l'accès au droit à l'éducation ?
- Quels sont ces barrières à l'éducation et de quelle nature sont-ils ?
- Que peuvent faire les enseignant.e.s pour augmenter leurs rôles et leurs fonctions ?

Catégories d'enfants victimes des barrières à l'éducation

Tous les enfants – garçons et filles – non-inscrits à l'école, pour une raison quelconque, sont considérés comme des victimes des barrières anti-scolaires. Pour les différents systèmes éducatifs, les catégories d'enfants suivantes sont impliquées.

⁴ UNESCO, Institut de statistique de l'UNESCO (UIN), Données pour les objectifs de développement durable, 2017.

⁵ UNICEF & CSEFRS, Tous à l'école, Moyen-Orient et Afrique du nord, Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Résumé du rapport national sur les enfants non scolarisés, Mars 2015.

⁶ Programmes de l'éducation non formelle, adoptés par le MEN pour attirer les enfants non scolarisés et ceux qui ont abandonné l'école pour leur offrir une seconde chance en prenant en considération leurs particularités et les leurs conditions de vie. Ainsi que le programme national de lutte contre l'abandon scolaire et le maintien des élèves menacés de décrochage scolaire.

- Les enfants de la rue ;
- Les enfants de familles démunies ;
- Les filles notamment en milieu rural ;
- Les enfants des nomades ;
- Les orphelins ;
- Les enfants en situation de handicap ;
- Les enfants ayant des troubles d'apprentissage
- Les enfants séropositifs ;
- Les enfants des familles réfugiées ;
- Les enfants victimes de catastrophes naturelles ;
- Les enfants des minorités ethniques.

Les enfants handicapés font partie de la catégorie d'enfants la plus marginalisée et la plus exclue et dont le droit à une éducation de qualité est souvent éliminé⁷.

Barrières à l'éducation

Peu importe le nombre de raisons d'exclusion de l'école des catégories d'enfants susmentionnées, il s'agit globalement d'un problème d'accès à l'école ou de son incapacité à retenir les enfants.

Les barrières à l'éducation sont classées en trois catégories distinctes.

Barrières liées à l'environnement	<p>Inclure tous les facteurs physiques, géographiques humains et relationnels n'encourageant pas la scolarisation, principalement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Éloignement de l'école - Absence de latrines - Absence d'installations d'accès au sein de l'établissement pour les enfants ayant une déficience motrice - Désordre du climat général de l'établissement en termes de relations et de communication - Incapacité de la famille à payer les frais scolaires
Barrières liées aux attitudes	<p>Inclure les représentations négatives et les attitudes qui entravent la promotion et la demande de scolarisation, principalement</p> <ul style="list-style-type: none"> - La non confiance des parents vis-à-vis de l'école et de la scolarisation - Les parents considèrent que la pratique des enfants pour gagner un revenu familial est bien meilleure que de perdre du temps à l'école. - Prévalence des pratiques discriminatoires parmi les enfants à l'école. - Prévalence de préjugés négatifs chez certains enseignants - Reconnaissance de l'incapacité à s'intégrer et à faire face à une certaine déficience.
Barrières d'ordre institutionnel	<p>Ils comprennent des lois, règlements et procédures pratiques qui ne facilitent pas l'accès à l'école ou entravent la participation de certaines catégories d'enfants à diverses activités, par exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les textes réglementaires sont incomplets et ne couvrent pas les besoins de toutes les catégories d'enfants et ils sont souvent inappropriés. - Effectifs pléthoriques dans la classe, ce qui nuit à l'attention des enseignants dans les cas présentant un intérêt particulier - Les organisations éducatives adoptées lors de la planification d'activités éducatives sont développées de manière rigide et adoptées principalement à partir de la situation des enfants ordinaires qui n'ont aucun problème. - Les enseignants manquent de stratégies et de plans éducatifs leur permettant de prendre en compte les besoins individuels de tous les enfants - L'existence de programmes d'enseignement non adaptés et n'acceptant pas l'adéquation de toutes les catégories d'enfants dans la classe. - L'absence d'une évaluation appropriée des caractéristiques des enfants en situation de handicap.

⁷ OMS & la Banque Mondiale, in : Rapport mondial sur le handicap, UNESCO, Paris, 2011.

Rôle des enseignant.e.s dans la levée des barrières

Si vous croyez que l'enfant non scolarisé n'est pas coupable des barrières susmentionnées, que son lieu naturel est l'école et qu'il a droit à une éducation de qualité, vous pouvez alors, eu égard à votre perception et à vos fonctions, faire beaucoup de choses pour aider les enfants.

Vous pouvez travailler dans deux directions. La première consiste à évoquer un ensemble de règles pour le travail de l'enseignant.e, ce qui lui permet de développer une conviction intellectuelle ouverte sur les différentes situations des apprenant.e.s. La deuxième consiste en un ensemble d'actions pratiques encourageantes pouvant motiver toutes les catégories d'enfants.

1. Règles pour former une conviction intellectuelle ouverte

Les études psychologiques et pédagogiques contemporaines sur la croissance et l'apprentissage des enfants ont conclu à la nécessité pour les enseignant.e.s de prendre en compte des principes ou règles de base dans chaque travail éducatif.

- Il existe des différences individuelles dans la personnalité de tous les enfants, reflétées dans leur style d'apprentissage. Les enfants ne comprennent pas et n'assimilent pas la même connaissance de la même manière.
- Tous les enfants, quelle que soit leur situation, peuvent apprendre, si nous sommes motivés par leur potentiel réel, si nous prenons en compte leurs besoins essentiels et si nous travaillons avec eux selon leurs propres stratégies mentales.
- Une classe, quel que soit le niveau d'enseignement, est censée inclure un mélange hétérogène d'enfants en termes de nature de leur croissance, de leurs expériences de vie et de leur potentiel intellectuel, affectif et social, ainsi que des faiblesses dont ils se plaignent.
- Chaque enfant, quelle que soit sa vulnérabilité, se développe et évolue pour le mieux, s'il bénéficie d'un environnement stimulant et que ses motivations et ses besoins sont pris en compte dans chaque transaction passée avec lui. À l'opposé, chaque enfant, quelle que soit la richesse de son potentiel, sa capacité d'apprentissage diminue et son niveau régresse si ni les apprentissages ni l'enseignant.e ne le motivent et l'encouragent.

2. Mesures pratiques pour attirer les enfants et encourager la scolarisation

Il est possible dans ce domaine de faire ce qui suit :

- Élargir l'expérience professionnelle dans le traitement de catégories d'enfants en difficulté ou ayant des besoins particuliers par le biais de lectures spéciales et d'autoformation, et en assistant aux formations organisées sur le sujet par les autorités concernées.
- Faire des recherches dans des textes réglementaires sur ce qui semble être un aspect particulier de la prise en charge d'enfants dans une situation particulière et mise en évidence dans la pratique, afin de constituer une référence législative établissant la prise en charge de tous les groupes d'enfants en classe.
- Examiner des références et des documents pertinents pour former une référence pédagogique qui encadre les travaux relatifs aux différentes catégories d'apprenant.e.s et contribue à la mise en place d'un système de relations pédagogiques stimulant l'apprentissage.
- Faire des efforts particuliers, ou participer à certaines initiatives collectives, qui contribuent au développement de l'expertise professionnelle de ceux qui sont impliqués dans la levée des obstacles à l'école tout en l'encourageant⁸.
- Coordonner avec les différentes parties concernées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école pour prêter attention à toutes les catégories d'enfants d'âge scolaire, pour les inciter à s'inscrire à l'école et pour les maintenir dans leurs rangs jusqu'à la fin de la période de l'enseignement obligatoire.
- Communiquer avec l'entourage de l'établissement pour une action commune visant à lever les obstacles scolaires.

⁸ Une des initiatives collectives qui pourraient être adoptées dans ce contexte est un « processus d'enfant à enfant » pour la mobilisation de l'école avec la participation des enfants, (Child to Child).

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 1	L'éducation inclusive : fondements et principes
Axe 1	L'éducation inclusive : concept et fondements
Sujet 2	Qu'est-ce que l'éducation inclusive et quels sont les différents types d'éducation ?

Définition du sujet

On confond souvent les services éducatifs offerts aux enfants scolarisés et on les considère comme des services adaptés à tous les enfants. Ces services s'inscrivent dans le même schéma éducatif, généralement appelé éducation scolaire qui est souvent encadrée par des organisations institutionnelles et éducatives spécifiques. En réalité, différents types d'éducation peuvent être proposés aux apprenant.e.s. La différence entre ces modèles est rarement examinée.

Pour les enfants en situation de handicap, la plupart des ouvrages pédagogiques parlent de trois approches distinctes :

- L'approche basée sur la ségrégation et la discrimination, qui considère que les enfants en situation de handicap doivent être classés en fonction du type de handicap et placés dans une institution privée qui répond à leurs besoins associés au type de handicap.
- L'approche intégrative qui considère que ces enfants devraient être placés dans une institution d'enseignement normale dans une classe spéciale ou dans une classe normale mais en l'absence d'assistance et de soutien appropriés.
- L'approche inclusive qui met l'accent sur la nécessité de modifier les convictions, les politiques et les pratiques en matière d'éducation dans les établissements d'enseignement afin de répondre aux besoins individuels de tous les apprenant.e.s.

Objectifs du sujet

- Connaître les différents types d'éducation scolaire qui peuvent être adoptés avec les enfants.
- Déterminer le sens et les caractéristiques de l'éducation inclusive.
- Souligner la différence entre ces formes d'éducation et d'autres.

Questions clés

- Qu'est-ce que l'éducation inclusive dans la littérature pédagogique et quelles sont les principales caractéristiques qui la distinguent des autres types d'éducation ?
- Quels sont les différents modèles d'éducation scolaire ?
- Quelles sont les spécificités de chaque type d'éducation ?

Le concept d'éducation inclusive

Définition de l'UNESCO	L'UNESCO ¹⁰ définit l'éducation inclusive comme «une éducation fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité répondant aux besoins éducatifs fondamentaux, enrichissant la présence des apprenant.e.s et centrée sur les groupes vulnérables, Elle essaie de développer pleinement le potentiel de chaque individu. L'objectif ultime et donc de mettre fin à toutes les formes de discrimination et de promouvoir la cohésion sociale. »
Définition de Handicap international	L'éducation inclusive est définie par Handicap International ¹¹ comme «un système éducatif qui prend en compte dans le domaine de l'éducation et de l'apprentissage des besoins spéciaux de tous les enfants et adolescents en situation de marginalisation et de vulnérabilité, y compris les enfants en situation de handicap. Elle vise à éliminer la marginalisation de tous et à améliorer les conditions d'éducation pour tous. »

Sur la base des deux définitions ci-dessus, il est clair que l'éducation inclusive sert les objectifs de l'éducation pour tous, garantit l'égalité des chances entre les apprenant.e.s et favorise l'égalité et l'équité dans l'apprentissage. Par conséquent, elle considère l'établissement d'enseignement comme un espace pour accueillir tous les enfants quels qu'ils soient et leur fournir les conditions du succès en dépit des problèmes, des difficultés et des lacunes auxquels ils sont confrontés, ce qui distingue finalement cette éducation des autres types d'éducation.

Parmi les caractéristiques de l'éducation inclusive, on peut citer :

- Reconnaître que tous les enfants peuvent apprendre.
- Reconnaître et respecter les différences entre les enfants.
- Cibler la garantie de l'égalité des droits en éducation.
- Permettre aux enfants, qu'ils soient handicapés ou non, d'apprendre collectivement.
- Permettre aux structures, systèmes et méthodes d'éducation de répondre aux besoins de tous les enfants.
- Prendre en compte les besoins individuels de tous les enfants
- Faire partie d'une stratégie élargie visant à promouvoir une société inclusive - un processus dynamique qui évolue de manière continue.
- Être essentielle pour l'accès à une éducation de qualité pour tous.

Handicap International & Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

Types d'éducation scolaire

Les personnes intéressées par le domaine de l'éducation pour l'inclusion parlent de l'existence de quatre types d'éducation distincts, chacun reflétant une philosophie particulière face au phénomène de l'éducation et à ses bénéficiaires. Ces modèles sont en fait le développement du niveau de garantie du droit à l'éducation pour tous les enfants et adolescents.

D'une éducation normale qui n'a pas prêté beaucoup d'attention aux enfants en situation de handicap à l'éducation spéciale qui a accordé une attention particulière à ces enfants dans leur propre espace à l'éducation intégrative qui leur a donné une place dans l'école ordinaire. Mais en les obligeant à s'adapter à son propre système tel quel, avec son programme et ses modes d'évaluation, à l'éducation inclusive qui a essayé de dépasser les faiblesses de l'éducation intégrative en créant une nouvelle conception du traitement des enfants en situation de handicap dans une classe scolaire ordinaire.

Le tableau ci-dessous montre la différence entre ces modèles en fonction du type de traitement des enfants et des services éducatifs fournis à leur profit.

¹⁰ UNESCO, Combattre l'exclusion, in : TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2015, p. 6.

¹¹ Handicap International (2010) : in : TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2015, p. 6.

	Éducation normale	Éducation spéciale	Éducation intégrative	Éducation inclusive
Enfants bénéficiaires	Enfants ordinaires/normaux	Enfants ayant des besoins spécifiques	Enfants ayant des besoins spécifiques (obligés de s'adapter)	Les enfants sont différents mais ils peuvent tous apprendre
Spécificités des enseignant.e.s	Enseignant.e.s normaux.ales	Enseignant.e.s / éducateurs.trices spéciaux.ciales	Enseignants normaux (avec formation spéciale)	Professeurs inclusifs
Acteurs contributifs	Association des parents d'élèves	Équipe médicale/paramédicale et associations de partenaires	Équipe médicale/paramédicale et associations de partenaires	Équipe éducative Équipe médicale et paramédicale Associations partenaires Association des parents d'élèves Familles
Type de programmes scolaires	Programmes scolaires ordinaires	Programmes spéciaux	Des programmes spéciaux aux programmes ordinaires	Programmes adaptés et souples
Institution d'accueil	Écoles normales	Centres spécialisés	Classes spécialisées au sein d'une école normale	École inclusive liée par le changement

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 1	L'éducation inclusive : fondements et principes
Axe 1	L'éducation inclusive : concept et fondements
Sujet 3	Quels sont les fondements de l'éducation inclusive ?

Définition du sujet

Ce sujet traite de l'analyse des fondements de l'éducation inclusive. Ces derniers, avant d'être une procédure éducative, constituent une philosophie à la fois culturelle, sociale et psychologique. Il s'agit donc d'un système intellectuel fondé sur des principes formulés selon une accumulation cognitive et philosophique, institué par des courants sociologiques, juridiques et pédagogiques.

Identifier les fondements sur lesquels l'éducation inclusive est basée, revient à approfondir la définition de son concept et la distinguer des autres pratiques pédagogiques qui ont pour but d'atteindre l'égalité et la justice sociale dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement.

Objectifs du sujet

Ce sujet revêt une grande importance pour ce guide, car il définit la nature et l'identité de l'éducation inclusive et la distingue des autres modèles d'éducation qui ont été utilisés avec des catégories à besoins spécifiques. La fiche relative à ce sujet vise à améliorer la connaissance de la nature de l'éducation inclusive et la distinguer des autres formes éducatives pour les personnes ayant des besoins spéciaux, dont notamment les enfants en situation de handicap.

C'est pour cela que la compréhension de la nature de l'éducation inclusive ne peut se limiter à de simples définitions, et que cela nécessite de discuter des principes de cette éducation et des fondements sur lesquels elle repose.

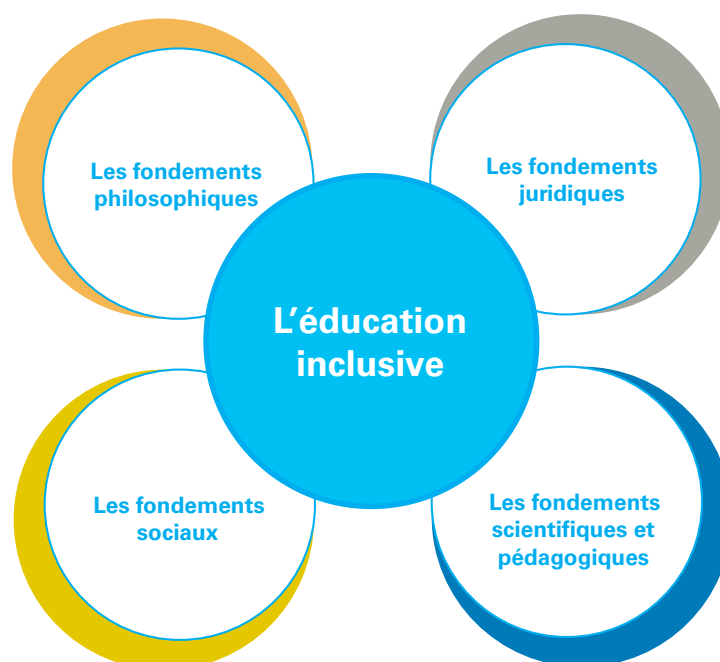
Questions clés

Cette thématique tente de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les piliers sur lesquels est basée l'éducation inclusive ?
- Quels sont les principes qui constituent la philosophie de l'éducation inclusive ?

Les fondements de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive repose sur un ensemble de fondements et de principes.



Chacun de ces fondements est le produit d'un processus historique de travail et de diligence auquel plusieurs parties ont contribué (Organisations internationales et de défense des droits de l'homme, organisations des Nations Unies, organisations de la société civile, scientifiques, politiciens et penseurs ...). C'est ainsi que l'éducation vient comme une réponse à un besoin social et sociétal et aussi pour le développement intellectuel, lié à une philosophie et à des valeurs humaines et dans le même temps, à la suite de l'accumulation cognitive qui a conduit à de nouvelles perceptions pédagogiques basées sur de nouvelles représentations de l'apprentissage et de l'éducation.

Les fondements sociaux et juridiques

Les mouvements humanitaires, les organisations de défense des droits de l'homme et les organisations de la société civile ont contribué à l'adoption de nouvelles approches du droit à l'éducation, mais aussi dans la philosophie d'intégration des minorités et des groupes marginalisés en vue d'atteindre la justice sociale, de rejeter l'exclusion, de respecter les différences et de promouvoir le concept de citoyenneté et de coexistence.

L'éducation inclusive tire ses perceptions de ces slogans et principes qui ont rapidement eu un impact sur la publication des chartes et conventions internationales.

L'article 26 de la Charte des droits de l'homme des Nations unies stipule dans son article 26 que "toute personne a droit à l'éducation". Le droit à l'éducation inclusive a été mis en évidence dans la vingt-deuxième règle d'égalité des chances pour les personnes handicapées, établie par les Nations Unies en décembre 1993. L'une des règles est la suivante : "Les personnes handicapées font partie de la société et ont le droit de rester dans leur communauté d'origine et doivent recevoir le soutien dont elles ont besoin au sein des structures ordinaires d'éducation et de santé, d'emploi et de services sociaux".

Les fondements sociaux et économiques

Ce pilier fait référence à des besoins sociaux fondamentaux d'harmonie, d'équilibre et de sécurité, qui sont essentiels au développement. Une société qui est en conflit et qui manque de cohésion, quelle que soit la différence entre ses catégories, ne peut disposer des outils du progrès. L'éducation inclusive contribue à cette harmonie en offrant aux enfants en situation de handicap et aux enfants considérés comme "normaux" les notions d'intégration, d'acceptation de la différence et du vivre ensemble. C'est à travers les relations tissées entre la classe et l'école, et à travers l'interaction positive que l'enseignant.e conduit lorsqu'il/elle aborde des projets pédagogiques individuels, mais sans être libéré de l'esprit de coopération, que s'instaure l'esprit de citoyenneté qui croit au droit de tous de bénéficier des services de la patrie.

Vivre ensemble, c'est agir ensemble. Et agir ensemble est essentiel, car c'est l'expérience qui nous fait découvrir que vivre ensemble est non seulement essentiel mais également source de plaisir et de créativité. Si nous voulons apprendre certaines des choses qui sont au cœur de valeurs telles que la participation, la solidarité et l'esprit de la communauté, sans nous donner la possibilité de les pratiquer, cela reste artificiel et fort peu efficace.

Ce sentiment qui repose sur de simples relations entre enfants, et parfois entre parents et parents et enfants d'autrui, renforce la société contre les préjugés et les fausses déclarations, Ce qui la protège également de l'extrémisme, de la discrimination et de l'agression.

La présence d'enfants ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires est une éducation à la citoyenneté et à la vie en société avec des personnes différentes, mais avec les mêmes droits. Cela les prépare au stade de maturité et à leurs attitudes et pratiques lorsqu'elles assumeront des responsabilités et un leadership, où elles seront moins stigmatisées, moins mesurables, plus capables d'intégration et d'inclusion.

Sur le plan économique, des études ont montré que l'éducation inclusive est moins coûteuse en matériel, car l'enseignement à tous les enfants des classes ordinaires permet d'éviter les coûts de développement de différentes classes, écoles et centres. Une étude réalisée au Canada¹² a montré que la non insertion d'enfants en situation de handicap au travail, par exemple, pourrait coûter à l'économie une perte pouvant aller jusqu'à 7,7% du revenu brut.

Les fondements philosophiques

La jouissance du droit des enfants à l'école dans des espaces normaux, sans distinction ni stigmatisation, est une question morale qui reflète le respect des valeurs nobles de l'homme, y compris l'appréciation des gens et leur potentiel. L'éducation inclusive est également ancrée dans la valeur de l'égalité, qui est l'une des valeurs morales et philosophiques fondamentales, mais aussi dans la valeur de la coopération, du vivre ensemble et de l'équité.

¹² UNESCO : Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation ; in : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> ; Consulté le 1/10/2018.

L'éducation inclusive reste une philosophie de foi en la valeur de la lutte contre la stigmatisation et la discrimination: elle ne s'arrête pas aux handicaps ou aux déficiences des personnes ayant des besoins particuliers, mais elle s'intéresse plutôt à leurs capacités et aptitudes. C'est une philosophie positive qui encourage le développement, stimule les efforts et donne confiance en soi.

Les fondements scientifiques et pédagogiques

L'un des fondements pédagogiques et psychologiques constituant le pilier de l'éducation inclusive consiste à considérer que le succès du processus d'apprentissage n'est pas lié à l'individu, mais à la qualité et à la nature de la médiation pédagogique. Personne n'est incapable d'apprendre, mais la médiation peut se révéler incapable de trouver les techniques et la méthode appropriées qui permettent à l'apprenant.e de passer du domaine d'apprentissage qu'il possède (même avec de petites et faibles connaissances) à la région des connaissances voisines, comme le dit Vigotsky¹³. Et de cette deuxième région transformée en une zone acquise vers une troisième région adjacente et ainsi de suite.

L'adoption de l'éducation inclusive sur l'approche socioconstructiviste est également soulignée par son affirmation selon laquelle la construction de l'apprentissage est le résultat d'interactions et de conflits, permettant ainsi à la différenciation d'être un outil efficace pour apprendre mieux et plus efficacement.

Principes de l'éducation inclusive

L'éducation inclusive est basée sur un ensemble de principes, dont certains sont mentionnés dans le discours philosophique. Parmi ces principes, on peut citer les suivants.

Principe de l'école pour tous

Ce principe met l'accent sur le droit de chaque enfant de trouver sa place dans l'école, quelle que soit son identité culturelle, sociale ou de santé et que l'école soit capable de prendre en compte toutes ces variations de situations et de se distancer du rejet et de l'exclusion.

Principe du droit à la qualité de l'apprentissage

L'éducation inclusive ne mise pas seulement sur le droit à l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux dont les enfants en situation de handicap, mais elle défend le droit à une éducation de qualité. Ce qui nécessite une diligence afin de garantir que l'enregistrement de ces enfants ne soit pas formel, mais plutôt dans le but d'obtenir une éducation garantissant qu'ils atteignent leur potentiel maximal et dans des conditions garantissant leur dignité.

Principe d'équité

Ce principe diffère de celui de l'égalité en ce sens qu'il centre son action sur une discrimination positive pour assurer l'égalité des droits, pas en fonction des facteurs et des circonstances, car si les prémisses sont différentes, l'égalité des circonstances ne peut que conduire à des résultats inégaux.

Principe d'adaptation de l'éducation et non de l'apprenant.e

Ce principe met au centre le projet pédagogique individuel comme outil devant permettre à l'enfant de s'épanouir et de se développer selon son propre rythme de compréhension, d'apprentissage et de réalisation.

Principe du pari sur la médiation sociale

C'est un principe qui considère que la qualité de la médiation éducative et sociale est propice au développement de l'apprentissage et de la personnalité. C'est pour cela que cette qualité demeure, que ce soit au niveau de sa dimension pédagogique (enseignant.e.s et éducateurs.trices) ou sociologique (famille et camarades de classe), le maillon essentiel pour la réussite de l'inclusion.

¹³ <https://arlap.hypotheses.org/9712> ; Consulté le 5/10/2018.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 1	L'éducation inclusive : fondements et principes
Axe 2	Le handicap et les types de déficience
Sujet 4	Quelles sont les représentations et les perceptions sociales envers le handicap ?

Définition du sujet

Les représentations sociales sur le handicap sont l'un des obstacles majeurs qui peuvent entraver la réussite d'une éducation inclusive dans une communauté.

De ce fait même, on ne peut parler de la mise en œuvre du projet de cette éducation, sans soulever la question des représentations et des tendances vis-à-vis du handicap qui constituent un véritable problème qu'il convient de résoudre au préalable.

Cette fiche thématique concerne justement la gravité de ces représentations et leur rigidité, ainsi que l'importance des moyens à mobiliser pour les modifier, car c'est là l'essence même de l'éducation inclusive.

Puisque les représentations sociales sur le handicap résultent de la désinformation sur une personne en situation de handicap, et parce que ces représentations sont aussi la dynamo même des pratiques, leur changement devrait reposer sur la correction des connaissances, mais aussi sur l'évaluation des pratiques en tant qu'indicateur de leur changement.

Objectifs du sujet

L'objet de ce sujet est de définir le concept de représentations, mais aussi leur formation chez les gens, afin de pouvoir comprendre et, en même temps, influencer et changer certains comportements de manière à permettre l'émergence de nouvelles tendances.

On peut ainsi déterminer les objectifs de ce sujet :

- Définir le concept de représentation sociale.
- Identifier la nature des représentations sociales sur le handicap et les facteurs qui les composent.
- Connaître les implications de ces représentations, y compris leur impact sur l'éducation inclusive.

Questions clés

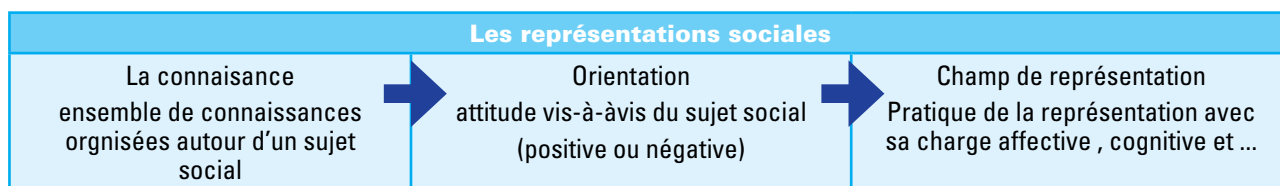
- Qu'est-ce que l'inclusion sociale ?
- Quelles sont les représentations sociales les plus répandues sur handicap ?
- Quels sont les effets de ces représentations sur les droits des enfants en situation de handicap et sur l'éducation inclusive ?

Le concept de représentations sociales

Les représentations sociales sont une forme de connaissances sociales, constituées collectivement par les membres d'un seul groupe social ou culturel. Cette connaissance a été partagée pour former une manière de penser, de juger et d'interpréter les événements de la réalité quotidienne. Et ce sont ces représentations sociales qui déterminent ainsi la relation de cette communauté avec le monde et avec l'autre.

Serge Moscovici, un théoricien du social, les définit comme un moyen d'interpréter le monde et de comprendre la réalité quotidienne. C'est donc une forme de connaissance sociale que l'individu se construit de manière quelque peu consciente à partir de ses expériences passées, de ce qu'il vit actuellement et de ce qu'il désire vivre dans le futur. Ces représentations guident finalement ses pratiques et ses comportements.

Les représentations sociales comprennent trois dimensions : information, orientation et champ de représentation.



Les représentations sociales ont plusieurs fonctions, parmi lesquelles :

- Une fonction cognitive qui permet l'intégration de nouvelles connaissances dans le cadre d'une pensée ancienne (assimilation et harmonisation).
- Une fonction d'interprétation et de construction de la réalité, où l'individu ou le groupe interprète les données conformément à la tendance (changement de valeurs, justification, éviter les dissonances cognitives ...).
- Une fonction d'orientation des comportements et des pratiques. Ce sont les représentations qui jouent le rôle de déterminant de ce qui devrait ou ne devrait pas être fait.

Ainsi, les représentations sociales ne sont pas seulement une donnée mentale, c'est-à-dire, un ensemble d'images mentales sur un sujet social, mais ce sont aussi des attitudes émotionnelles et des pratiques effectives.

Les représentations sociales les plus répandues sur le handicap

De nombreuses études, dans le domaine de la psychologie sociale, ont prouvé que pour essayer de comprendre le comportement humain, dans la culture occidentale, on apprécie, de manière exagérée, les caractéristiques de l'individu au détriment des facteurs externes qui entourent son statut. Ce qui justifie le fait que la plupart des approches qui traitent du handicap ont façonné cette tendance, en se concentrant sur l'individu plutôt que sur son environnement¹⁴.

Ainsi, il n'est pas surprenant que l'approche médicale l'emporte dans l'imaginaire social et que, lorsqu'on pense aux personnes en situation de handicap, on parle de handicap, de déficience ou d'invalidité et non de l'incapacité de l'environnement à s'adapter aux propres besoins ou possibilités de l'individu.

Cette représentation sociale, justifiée par la responsabilité et l'indépendance de l'individu, cache une position idéologique claire qui se traduit par un manque de crédibilité de la responsabilité de l'environnement.

On peut aussi dire que l'image de la personne en situation de handicap dans l'imaginaire social est le produit d'un processus historique. Ainsi, l'image que la société a aujourd'hui au sujet des personnes handicapées est le résultat d'un ensemble de mythes, d'événements et de perceptions qui se sont accumulés au cours des âges (au XVIII^e siècle, par exemple, on mettait en quarantaine tous ceux qui étaient différents des gens « normaux » et rejetés par la société, tels que les malades, les délinquants, les marginaux et les personnes handicapées. Dans la société islamique et dans d'autres sociétés, le handicap a été associé à la colère divine, à la démence, au satanisme, au mal et à des erreurs morales, toujours liées aux femmes.)

Ces d'images mentales, produites par des conditions et des philosophies sociales anciennes, dominent encore dans de nombreuses sociétés, prennent des interprétations mythologiques et étranges dans les sociétés arriérées¹⁵ et ont une tendance généralement négative incitant à la méfiance, à l'isolement, à la différenciation et à la stigmatisation.

¹⁴ Isabelle Ville : Identité, représentations sociales et handicap ; in : http://www.moteurline.apf.asso.fr/IMG/pdf/identite_hp_IV_48-52.pdf ; consulté le 6/10/2018.

¹⁵ Cf. les représentations des sociétés ouest-africaines sur le handicap. Idrissa Diop : Handicap et représentations sociales en Afrique Occidentale, in : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-19.htm> ; consulté le 6/10/2018.

Impact de ces représentations sur les droits de l'enfant en situation de handicap et sur l'éducation inclusive.

Ces représentations sont fondées sur des connaissances irrationnelles et superstitieuses ou, au mieux, sur des informations erronées et créent ainsi des attitudes négatives et l'égard de la personne en situation de handicap qui varient entre compassion et mépris (représentant le handicap et la déficience), ou répulsion (représentant le mal), qui se reflète sur la situation d'intégration dans la vie normale (école, emploi, services publics, etc.).

Le rejet de la personne en situation de handicap et l'opportunité d'être différent, fait que la communauté se concentre sur le handicap et non sur les possibilités de la personne qu'elle a jugulées au lieu de les exploiter à bon escient en termes d'investissement, d'emploi et de développement. C'est dire que les représentations sociales restent l'un des obstacles majeurs de l'éducation inclusive pour les enfants ayant des besoins spéciaux et en particulier ceux qui sont en situation de handicap. Car on ne voit pas la possibilité que de tels enfants puissent apprendre dans les mêmes espaces que d'autres enfants considérés comme "normaux"¹⁶.

Par conséquent, comme cela sera souligné à de nombreux endroits dans ce guide, la mise en œuvre de l'éducation inclusive reste une question de transformation des représentations de la société, en particulier les acteurs éducatifs : parents, enseignant.e.s, chefs d'établissement, partenaires scolaires, qui, à leur tour, n'échappent pas à l'emprise de ces perceptions sociales. Afin donc d'œuvrer selon la logique de l'éducation inclusive, il est nécessaire de faire porter les perceptions et les représentations de l'enfant handicapé à l'environnement familial et scolaire en tant que facteurs obstructifs.

¹⁶ Dans une étude sur les attitudes des enseignants et du grand public, tirée de l'étude d'enfants autistes en France en 2011, 1 028 personnes de 18 ans et plus et 325 enseignants ont montré que 18% des enseignants et 29% du grand public seulement pensent que ces enfants peuvent apprendre dans des classes ordinaires, alors que la majorité considère que leur lieu de résidence est un centre privé ou un hôpital.

(Collectif Autisme : Campagne en faveur de la scolarisation des enfants autistes, Dossier de presse, 24-3-2011, P 9.

Guide de l'enseignant.e sur l'éducation inclusive	
Section 1	L'éducation inclusive : fondements
Axe 2	Le handicap et les types de déficience
Sujet 5	Qu'est-ce que le handicap et quels sont les types de déficiences ?

Définition du sujet

Généralement, les définitions diffèrent, selon les références institutionnelles, scientifiques ou pédagogiques, quant à la nature, les caractéristiques et le degré d'impact du handicap sur les personnes handicapées et en particulier les enfants.

La définition du handicap est également souvent associée à la qualité du handicap lui-même, en particulier lorsqu'il est fait référence à l'approche médicale identifiée ou à une description de la qualité et des symptômes du handicap, ou encore au niveau d'incapacité ou de potentiel et d'aptitude d'une personne à surmonter les symptômes d'échec et à pouvoir mener des activités de la vie quotidienne.

La scolarisation de l'enfant en situation de handicap nécessite de disposer d'une conception scientifique et pratique claire de la définition et de la classification du handicap et des déficiences spécifiques de chaque handicap séparément, afin de permettre à l'intervenant de fournir des services adaptés à la nature du handicap et des procédures d'inclusion scolaire appropriées.

Objectifs du sujet

- Ajuster la définition du handicap et définir ses références.
- Définir les types de handicaps et leurs déficiences et identifier les forces et les faiblesses qui leur sont associées.

Questions clés

- Quelle est la définition du handicap et quelles sont les références des définitions fournies ?
- Quels types de handicap et quelles sont les déficiences associées ?

Définition du concept de handicap et de ses références

Un enfant en situation de handicap peut être défini comme «un enfant qui a été soumis à un dysfonctionnement physiologique ou psychologique, ou aux deux, entraînant un handicap fonctionnel ayant affecté sa croissance ou son potentiel physique, sensoriel, mental ou de communication et partant ses capacités et aptitudes pour mener à bien les activités de la routine quotidienne ou de l'école.

On peut noter qu'il existe plusieurs définitions du handicap et d'une personne en situation de handicap, qui varient en fonction des institutions ou des organes qui les ont publiées ou des approches adoptées.

Le concept de handicap a été envisagé sous différents angles, selon les chercheurs et les érudits, ainsi que sur le contexte philosophique, juridique ou socio pathologique dont il est issu. Les définitions et approches les plus importantes qui définissent le concept de handicap peuvent être résumées dans le tableau suivant¹⁷ :

Le handicap : concept, définitions, approches			
Classification internationale du handicap 1980/CIH	Classification internationale des fonctions 2001/CIF	Définition en fonction du processus de production du handicap PPH	Définition des Nations Unies ONU/2006
Le handicap est une maladie ou un trouble qui touche certains membres ou leurs fonctions et entraîne un déficit dans les activités de ces membres réduisant ainsi les rôles de l'individu vis-à-vis de soi et de la société	Le handicap est causé par des problèmes de santé (maladie ou trouble) qui affectent la structure et les fonctions du corps. Ils limitent l'activité de l'individu et réduisent son potentiel de participation dans son environnement social	Le handicap est lié aux causes et aux facteurs qui entraînent une déficience ou un changement partiel ou total d'un membre, ce qui provoque une déficience physique, sensorielle ou mentale entraînant une altération de la capacité de performer	Un handicap fonctionnel est causé par un déséquilibre, une perte, une absence ou une perturbation des organes physiologiques, mentaux ou sensoriels de l'individu. Les représentations sociales peuvent ajouter d'autres barrières

¹⁷ Cadre de référentiel de l'ingénierie curriculaire au profit des enfants en situation de handicap, MEN, Direction des curricula, 2017. pp. 34-35

Approche médicale	Approche sociale	Approche droits
Le handicap est un dysfonctionnement physique, sensoriel ou mental qui engendre une déficience dans performance humaine. Ce déséquilibre a des causes et des conséquences associées à des facteurs personnels et externes. Cela nécessite une approche thérapeutique spécialisée	Le handicap n'est pas associé à une personne en situation de handicap, mais à son environnement social, aux obstacles et aux barrières sociales, dans les institutions et dans l'environnement social, comme l'absence d'installation d'accès et le manque de services scolaires et sociaux	Cette approche considère le handicap et l'enfant en situation de handicap en tant que personne souffrant d'un manque de fonctions mentales et physiques, entraînant des perceptions, des actes et des pratiques négatifs. Se traduisant par la discrimination et le déni de droits fondamentaux, tels que le droit à une scolarisation inclusive

Types et caractéristiques des handicaps

Troubles du spectre de l'autisme¹⁸

Définition	L'organisation mondiale de la santé définit l'autisme comme un trouble du développement qui apparaît dans les premières années de la vie de l'enfant et conduit à un dysfonctionnement de la communication sociale. Ainsi, dès les premières années, un enfant autiste a du mal à répondre aux autres ou à percevoir leurs sentiments, c'est-à-dire avoir de l'empathie pour les autres. Cependant, il peut exprimer des capacités mentales parfois élevées et des aptitudes qui n'existent peut-être pas chez les enfants dits « ordinaires » (capacités visuelles, objectivité et une pensée logique).
Quelques symptômes	Le spectre de l'autisme est large et varié, cependant, un ensemble de symptômes restent communs entre tous ses aspects, notamment : <ul style="list-style-type: none"> • La perturbation de la communication et non maîtrise de la capacité linguistique. - Un autiste : <ul style="list-style-type: none"> - Agit comme si les autres n'existaient pas. Il ne leur répond que rarement. Il montre un manque d'intérêt pour ce qu'ils veulent ; - Evite les interactions visuelles avec les autres ; - Ne réagit pas aux apparences et aux signes d'émotions ; - Manque d'intérêt envers les jeux de groupe ; - Réagit moins à la douleur, mais plus sensible aux stimuli acoustiques ou au toucher ; - A tendance à tisser des liens avec certaines choses ou certaines personnes et la prédominance de son attachement à elles.
Points forts (ses capacités)	<ul style="list-style-type: none"> • Il peut s'entraîner sur certains comportements d'apprentissage. • Il peut s'entraîner sur certaines activités de groupe tel que le jeu. • Il peut facilement développer des processus mentaux complexes.
Ses besoins	<p>L'enfant a besoin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - D'un endroit spécialement aménagé et préfère avoir un endroit qui lui est propre. - De libérer ses énergies. <p>L'autisme peut être brisé en aidant l'enfant à gérer son comportement pour lui permettre de s'intégrer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il a besoin de développer l'estime de soi.

¹⁸ Ibid pp : 82-83

Handicap mental¹⁹

Définition	Définition de l'Organisation mondiale de la santé : «Un état de l'arrêt de la croissance mentale ou d'une croissance incomplète qui se caractérise en particulier par un déséquilibre des habiletés qui apparaît au cours du cycle de croissance, et affecte le niveau général de l'intelligence, c'est-à-dire les capacités cognitives, linguistiques, motrices et sociales, et peut être accompagné ou pas d'un trouble psychologique ou sensoriel.
Quelques symptômes	<p>Niveau sensori-moteur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenteur dans le développement des réactions volontaires ; • Apparition de problèmes au niveau de la vue ; • Difficulté à avaler des aliments et à produire un langage ; • Troubles du comportement moteur. <p>Niveau cognitif et mental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manque du pouvoir cognitif à reconnaître les personnes et les lieux ; • Difficultés à reconnaître les situations et à distinguer les données ; • Perturbation de la collecte, du stockage et de la récupération des informations ; • Difficultés dans la construction du langage (lexique / synthèse). <p>Niveau émotionnel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grand potentiel d'inclusion sociale ; • Réponses émotionnelles fortes ; • Sensibilité excessive aux comportements négatifs d'autrui.
Points forts (ses capacités)	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution au niveau de performances sensori-motrices ; • Pouvoir de développement au niveau des processus mentaux de base : réception – réactions aux apprentissages – accomplissement de certaines tâches ; • Développement de nouveaux comportements à travers l'entraînement.
Ses besoins	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbations sensorimotrices ; • Troubles de la communication et d'échanges linguistiques ; • Difficultés dans la réalisation des opérations mentales complexes.

¹⁹On peut se référer au cadre référentiel pp : 107-112

Infirmité motrice cérébrale invalidante²⁰

Définition	L'infirmité motrice cérébrale (IMC) est la paralysie motrice dont l'origine est la paralysie cérébrale, une invalidité qui affecte le mouvement et la position du corps et qui résulte de lésions cérébrales subies avant la naissance, à la naissance ou au cours des cinq premières années de la vie de l'enfant. Le dysfonctionnement pourrait également atteindre les os, les nerfs ou les muscles.
Quelques symptômes	<p>Niveau sensori-moteur</p> <ul style="list-style-type: none"> • La paralysie peut toucher tous les membres, peut être longitudinale ou inférieure et peut être une paralysie globale ; • Il peut y avoir des troubles moteurs associés ; • Perte de capacité à exécuter des fonctions physiques liées au corps et à d'autres activités de la vie. <p>Niveau cognitif et mental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce handicap pourrait être associé à certains troubles mentaux ; • La paralysie peut affecter l'expression communicative pour produire les sons et la parole ; • Certains processus mentaux peuvent être affectés par un manque de développement. <p>Niveau émotionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changements brusques d'humeur ; • Prédominance des crises de peur et de convulsions dues à un handicap physique ; • Difficulté de paroles et expressions qui peuvent rendre la communication difficile.
Points forts (ses capacités)	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant peut utiliser les parties non endommagées de son corps, de ses muscles et de ses mouvements ; • L'enfant peut développer ses apprentissages et son acquisition par le biais de moyens d'information et de l'entraînement ; • L'enfant peut communiquer de manières innovantes.
Quelques déficiences	<ul style="list-style-type: none"> • L'impact d'une lésion cérébrale sur les capacités motrices de l'enfant et ses aptitudes à produire des comportements ; • L'incapacité de communiquer clairement et d'une manière compréhensible ; • Perturbation et lenteur dans la production de processus mentaux.

20 Ibid PP : 136-139

Le handicap auditif

Définition	<p>Déficience auditive</p> <p>Il s'agit des troubles sensoriels auditifs qui empêchent le système auditif de fonctionner ou qui réduisent la capacité de l'individu à entendre différentes voix. La déficience auditive va de la surdité légère ou modérée à la surdité profonde et aiguë. Cette invalidité est causée soit lors de l'accouchement, soit à cause de maladies contagieuses, de l'utilisation de certains médicaments ou de l'exposition à des sons aigus.</p>
Quelques symptômes	<p>Au niveau sensori-moteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'atteinte de l'audition est souvent liée au système auditif et phonatoire, en particulier la reconnaissance et la prononciation des sons à la réception ou à l'aide du dispositif auxiliaire. • L'enfant malentendant peut réagir aux mots et aux sons entendus autour de lui uniquement, sauf que la capacité auditive peut ne pas répondre à certaines notes audios. <p>Au niveau mental-cognitif.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enfant malentendant.e ne souffre d'aucun trouble mental ni d'aucune déficience intellectuelle. • Le non apprentissage du langage des symboles et le manque de formation sur certains processus mentaux peuvent avoir un impact négatif. <p>Niveau affectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prédominance des troubles émotionnels dus à l'incapacité de communiquer et d'échanger. • L'enfant risque de s'isoler et de s'enfermer en raison du manque de compréhension de son style, ses demandes et ses désirs.
Points forts	<ul style="list-style-type: none"> • L'enfant voit, observe, comprend les phénomènes de l'apprentissage et peut effectuer des opérations mentales • L'enfant peut développer le langage des symboles pour interagir et apprendre. • L'enfant peut utiliser les outils informatiques pour améliorer et développer ses apprentissages.
Quelques déficiences	<ul style="list-style-type: none"> • Les déficiences auditives ou la surdité modérée à sévère affectent souvent l'acquisition de connaissances et d'apprentissage ou la production de sons de la parole et la construction de messages linguistiques. • Le non apprentissage du langage des symboles peut avoir un impact négatif sur les interactions dans la classe.

Le handicap visuel

Définition	La déficience visuelle sont troubles associés à la fonction visuelle, souvent liés au degré d'acuité visuelle et au champ visuel. Différents niveaux de déficience visuelle sont souvent distingués : déficience visuelle intermédiaire, déficience visuelle aiguë et profonde, cécité semi-absolue et cécité absolue.
Quelques symptômes	<p>Au niveau sensori-moteur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présence d'une vision déformée qui gêne la perception des dimensions du lieu et des détails des choses et des personnes, ce qui affecte les types de mouvement et crée des difficultés de mobilité et d'initiative comportementale. • Avec une déficience visuelle, on a un faible potentiel de lecture des symboles, des lettres, des chiffres, des écritures ainsi que des difficultés à percevoir les couleurs. <p>Au niveau mental-cognitif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les déficiences visuelles n'ont aucun impact sur les capacités linguistiques et communicatives, ni sur l'utilisation des processus mentaux. • Le processus d'apprentissage et d'acquisition est souvent affecté par l'incapacité de contrôler le domaine, les objets et les outils d'apprentissage. <p>Niveau affectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les relations de handicap émotionnel sont souvent caractérisées par l'harmonie en l'absence de discrimination négative.
Points forts (ses capacités)	<ul style="list-style-type: none"> • Forte confiance aux sens de l'audition et du toucher. • Le grand succès dans l'utilisation de certaines capacités mentales en tant que pouvoir de la mémoire et pouvoir de conservation et de mémorisation. • Grande capacité à bien communiquer et à interagir.
Quelques déficiences	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbation dans la gestion des situations d'apprentissage en cas de non maîtrise de la technique braille. • L'incapacité d'interagir avec les composants physiques, sociaux, scolaires et de la rue. • L'incapacité à saisir les détails des objets, des lieux, des personnes, des événements et des composants de l'espace.

Troubles d'apprentissage

Définition	<p>Les troubles d'apprentissage sont dus à un handicap ou à un retard dans un ou plusieurs processus mentaux de base, relatif(s) à l'utilisation de la langue orale ou écrite. Tels que la prononciation, la lecture, l'écriture, l'orthographe et le calcul. Cela peut être le résultat d'une perturbation de la pensée, de la compréhension, de la perception, de l'écoute et de la parole, et de la confusion des interprétations adoptées dans les calculs et autres.</p>
Types de troubles d'apprentissage	<p>La dyslexie C'est l'ensemble des troubles aigus et permanents relatifs à l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants ayant une intelligence normale</p> <p>Ces troubles se manifestent à travers des erreurs de lecture, d'écriture ainsi que des difficultés d'attention.</p> <p>La dysorthographe Elle est déterminée par des troubles liés à la compréhension ou à l'application des règles d'orthographe dans l'écriture automatique ou orthographique.</p> <p>La dysgraphie Elle est déterminée par les troubles qui apparaissent comme un ralentissement marqué de la production écrite linéaire ou de la formation écrite de lettres et d'exercices écrits.</p> <p>La dyscalculie Elle est liée aux troubles de la capacité de maîtriser les compétences associées aux mathématiques (connaissance et écriture des nombres, effectuation des opérations arithmétiques, résolution de problèmes arithmétiques et géométriques).</p> <p>La dysphasie Tout trouble du développement de la parole et du langage au niveau de la réception, de l'expression, de l'échange et de la transmission d'informations, ou un trouble de la formulation et de la composition.</p> <p>La dyspraxie Trouble non spécifié caractérisé par un manque de contrôle des mouvements sensori-moteurs et des mouvements de la bouche, des jambes et des mains : le manque de coordination des mouvements visuels et cinétiques au niveau du comportement.</p> <p>Hyperactivité avec trouble de la mémoire et perte de concentration et d'attention Ce trouble est caractérisé par une impulsion comportementale fréquente, l'absence de perception centrale du lieu, des choses et des gens, l'incapacité d'écouter les instructions et d'achever des tâches, l'oubli et le non-respect des règles, ainsi que l'activité motrice excessive et aléatoire.</p>
Points forts (capacités)	<ul style="list-style-type: none"> • Les troubles d'apprentissage ne sont pas associés à un retard mental ou un manque de QI, sauf s'ils sont liés à un handicap mental grave ou modéré. • L'enfant communique, échange et interagit et se conforme normalement aux règles de l'école et de la classe. • L'enfant peut s'intégrer dans les processus d'apprentissage, si l'enseignant.e comprend ses problèmes et ses troubles et l'aide à les comprendre et à les surmonter.



**DEUXIEME SECTION
PRATIQUES PEDAGOGIQUES
INCLUSIVES**

Présentation de la deuxième section

Cette section est au cœur du guide, car elle s'adresse directement à la pratique professionnelle de l'enseignant.e, en relation avec l'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap. Et pour affiner cette pratique et l'adapter à l'approche inclusive, un travail a été effectué sur six axes qui couvrent le projet dans ses différentes dimensions théoriques, méthodologiques et pratiques.

On traite d'abord les caractéristiques, les rôles et les compétences professionnelles de l'enseignant.e. Ensuite, le projet de la classe inclusive et le projet pédagogique individuel. Et ce avec les stratégies de planification, de gestion, d'évaluation et de traitement nécessaires, adaptées à l'ensemble de la classe, par catégories d'enfants présentant des profils communs et des schémas d'apprentissage, ainsi que des cas individuels qui nécessitent un traitement spécial. La section se termine par l'évaluation de l'impact du processus d'inclusion sur les apprenant.e.s et sur l'enseignant.e lui/elle-même : ses attitudes, ses tendances, ses aptitudes et ses compétences.

Tous les sujets de cette section ont pour objectif d'informer l'enseignant.e des composants et des outils du travail dans une classe inclusive à intégrer au processus d'inclusion, de perception, d'organisation et de performance. C'est pour cela que l'accent a été mis davantage, dans le traitement de la plupart des sujets de ce guide, sur les approches pédagogiques qui prennent en compte les besoins de tous/toutes les apprenant.e.s, le rythme de leur apprentissage et leurs stratégies cognitives d'activité mentale.

Afin de fournir à l'enseignant.e le contenu dans lequel ces approches sont appliquées, le Guide organise toutes les activités éducatives à réaliser à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, autour de deux espaces complémentaires, comprenant le projet de la classe inclusive et le projet pédagogique individuel pour l'apprenant.e. Ainsi que l'organisation de la classe et la planification et la gestion de l'apprentissage, mais aussi l'évaluation des résultats généraux et de leur impact sur les apprenant.e.s et sur les pratiques professionnelles de l'enseignant.e.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	L'éducation inclusive : fondements
Axe 3	Le handicap et les types de déficience
Sujet 6	Qu'est-ce que le handicap et quels sont les types de déficiences ?

Définition du sujet

L'enseignant.e est un élément clé de la réussite du projet d'éducation inclusive. C'est le fil conducteur qui organise les différentes interventions et initiatives menées pour tous les enfants d'une classe, assurant ainsi leur plein droit à l'éducation et à la formation. C'est lui/elle qui exécute le plan d'action et c'est lui/elle surtout l'acteur permanent et direct avec les enfants et le/la responsable de leur éducation et de leur apprentissage au sein de l'école.

C'est dans cette perspective qu'un.e enseignant.e, s'il/elle veut rester fidèle aux principes et à la philosophie de l'éducation pour l'inclusion en général et de l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap en particulier, doit avoir une connaissance claire des rôles et des tâches éducatives attendus de l'enseignant.e en inclusion scolaire et être pleinement conscient.e des attitudes et des tendances à adopter. Car c'est de cette façon qu'il/elle peut relever les nombreux défis posés par le travail dans le domaine de l'éducation inclusive, notamment la concentration sur l'apprenant.e (besoins, potentiel, difficultés et rythme d'apprentissage) et le défi de l'acceptation de tous les enfants et de la complexité de la situation de la classe et tout ce que cela nécessite comme souplesse et adaptation requises dans les différentes méthodes d'intervention adoptées.

Objectifs du sujet

- Comprendre le rôle de l'enseignant.e qui s'intéresse à toutes les catégories d'enfants, quelles que soient leurs différences, leurs différences de potentiel et leur rythme d'apprentissage.
- Connaître les attitudes et les tendances des enseignant.e.s favorisant une représentation positive des rôles attendus dans une classe inclusive.
- Ajuster les procédures que l'enseignant.e est censé avoir à appliquer en vue de traduire les rôles et les tendances en action sur le terrain.

Questions clés

- Quels rôles l'enseignant.e devrait-il/elle jouer conformément aux principes directeurs de l'éducation inclusive ?
- Quelles attitudes et quelles tendances l'enseignant.e devrait-il/elle adopter pour répondre aux exigences de l'exercice dans une classe inclusive ?
- Quelles sont les mesures pratiques qui aideront à sensibiliser l'enseignant.e aux rôles, attitudes et tendances requis par le travail au sein d'une classe inclusive ?

Rôles de base attendus de l'enseignant.e

Les rôles de base de l'enseignant.e sont liés au projet de l'éducation inclusive dans sa globalité, parce que le travail de l'enseignant.e, malgré son importance capitale, n'est qu'un maillon parmi tant d'autres, nécessitant l'intervention de diverses parties de manière intégrée (le chef d'établissement, le personnel enseignant, les élèves de l'école, les parents et tuteurs d'élèves, les associations partenaires, l'équipe paramédicale...).

C'est pour cette raison que l'attention de l'enseignant.e doit être en grande partie dirigée vers la classe inclusive et la gestion de ses activités, conformément à la perspective de l'éducation inclusive, en tant que classe où chaque apprenant.e est censé.e pouvoir trouver sa place au niveau affectif, cognitif et social. Par conséquent, les rôles de base sont définis dans les éléments suivants :

- Un travail sur soi afin de passer de l'enseignant.e transmissif.ve de connaissances et informations aux apprenant.e.s de la même manière à un intermédiaire humain, capable d'aider les apprenant.e.s à acquérir, à comprendre et à utiliser des connaissances par eux-mêmes-mêmes.
- Planification de l'ensemble du travail éducatif en focalisant l'action sur l'apprenant.e, compte tenu de la nature et des besoins de tous les enfants de la classe qu'il faut placer au cœur des activités pédagogiques de l'enseignant.e.
- Adaptation du contenu et des méthodes de travail d'apprentissage en les diversifiant en fonction des différences individuelles existant entre les apprenant.e.s et en tenant compte des situations qui nécessitent une attention particulière de la part de l'enseignant.e.
- Création de diverses opportunités d'apprentissage permettant aux apprenant.e.s d'investir et de développer, de manière constructive, leur potentiel réel afin de progresser dans leurs apprentissages et de renforcer ainsi l'estime de soi.
- Communication avec les différentes équipes de l'établissement et de ses partenaires en vue de soutenir le projet d'inclusion scolaire, dans l'espoir d'assurer une éducation de qualité à chaque apprenant.e, quel que soit son statut physiologique, psychologique ou sociologique.

Attitudes aidant à bien jouer les rôles

Parmi les attitudes qui aident l'enseignant.e à bien jouer son rôle, on peut citer les suivantes :

- La réconciliation avec soi-même et l'acceptation positive du travail contribuent à son développement et à son amélioration.
- Le regard positif sur l'enfant et sur son énergie créatrice et sa grande capacité d'apprendre quand ses besoins sont pris en compte et qu'il est dans une position confortable.
- La valorisation du travail réalisé et la satisfaction à l'égard des résultats obtenus, à partager avec l'entourage.
- La confiance dans le travail coopératif en tant que pilier du succès du projet d'éducation inclusive et que gage de ce succès
- L'appréciation relative des choses, l'évitement des jugements faciles et la confiance dans la capacité de changer vers ce qui est positif.
- Le recours à l'expérience pour tirer parti des enseignements de ses résultats.

Actions proposées pour représenter les rôles et développer les attitudes

L'acquisition de la logique de l'éducation inclusive à travers les rôles attendus et les attitudes positives exprimées requièrent que les enseignant.es, maîtrisent ce qui suit :

- Connaissance réelle des apprenant.e.s par le biais d'un diagnostic précis de leurs besoins éducatifs.
- Encourager les apprenant.e.s à avoir confiance en eux et à travailler dans un climat de sécurité et de tranquillité.
- Diriger les apprenant.e.s dans leur apprentissage en tenant compte des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent pour la compréhension et le traitement de l'information.
- Adopter la flexibilité dans tout : planifier, gérer et communiquer avec les différentes parties impliquées dans le projet d'éducation pour l'inclusion.
- Organiser le travail en classe de manière à promouvoir la coopération, l'intégration et le partage.
- Encouragez les apprenant.e.s et incitez-les à persévérer et à continuer à travailler, à développer les acquis et à renforcer et enrichir les outils d'apprentissage.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 3	Les caractéristiques de l'enseignant.e inclusif.ve
Sujet 7	Compétences professionnelles spécifiques à la gestion d'une classe inclusive

Définition du sujet

Il n'est guère facile pour un.e enseignant.e qui était habitué.e à travailler dans une classe ordinaire, avec une logique ne prenant pas en compte les besoins de tous.tes les apprenant.e.s, de se mettre à exercer, de manière aisée, dans une classe inclusive qui suppose, elle, de faire un travail d'adaptation, tout en mettant à la disposition des apprenant.e.s tous les moyens pour que chacune/chacun puisse réussir son projet et en acquérant les compétences et les connaissances communes. C'est un espace qui permet, en organisant et en s'engageant, que chaque enfant ait l'opportunité de faire partie du groupe et en même temps d'exister et d'agir individuellement.

Pour passer du travail dans une classe ordinaire à une classe inclusive, l'enseignant.e doit changer le paradigme : d'un modèle basé sur l'uniformité dans tout (normalisation des contenus, des méthodes d'enseignement, des modes et procédures d'évaluation) à un modèle différent qui vise à permettre à chaque apprenant.e d'investir tout son potentiel pour atteindre le plus haut degré possible dans son éducation, en fonction de son potentiel et de sa méthode d'apprentissage. Cette transition nécessite que l'enseignant.e ait un profil composé d'attitudes, de tendances et de compétences professionnelles lui permettant de diriger le travail dans une classe productive en contrôlant les mécanismes de différenciation, d'individualisation, de coopération, d'aide et d'orientation, mécanismes requis par le système de participation à l'éducation inclusive. C'est ce que le sujet de cette fiche thématique tente de traiter.

Objectifs du sujet

- Constituer une image claire du profil distinctif de l'enseignant.e de la classe inclusive en relation avec les compétences professionnelles permettant de mener l'apprentissage des apprenant.e.s selon la logique de l'éducation inclusive.
- Mettre en évidence les exigences relatives à la définition du profil d'enseignement dans une classe inclusive et affermir cette composition parmi tous.tes les enseignant.e.s.

Question clés

- Quel est le profil escompté de l'enseignant.e d'une classe inclusive et quelles sont les compétences professionnelles requises pour façonner ce profil ?
- Comment un.e enseignant.e peut-il/elle développer son profil et améliorer ses compétences professionnelles pour être au niveau des tâches à entreprendre dans la classe d'inclusion scolaire ?

Composants du profil de l'enseignant.e

En général, le profil des enseignant.e.s repose sur une référence aux valeurs et aux compétences professionnelles essentielles qui leur sont associées. Cette référence de valeur dans la plupart des ouvrages pédagogiques sur le thème de l'éducation inclusive est déterminée par quatre composants :

- Considérer la diversité des apprenant.e.s et prendre en compte la différence qui existe entre eux/elles, comme ressource et cadre pour enrichir le travail éducatif.
- S'occuper de tous les enfants et les aider à investir leur potentiel.
- Travailler en coopération avec les autres.
- Poursuivre l'auto-formation professionnelle pour s'ouvrir aux nouveautés et développer sa performance.

Feuille illustrative

Le profil de l'enseignant.e comprend une dimension axiologique et cognitive, liée aux convictions et représentations qui encadrent sa performance, et une autre dimension professionnelle relative aux compétences et aux aptitudes guidant cette performance. Le tableau suivant tente de clarifier ces aspects.

Première dimension axiologique et cognitive : considérer la diversité

Composants de la dimension	Éléments de développement et de renforcement pour la promotion des compétences requises (Attitudes, connaissances et compétences)
Perceptions de l'éducation inclusive	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer l'éducation inclusive comme une approche pour tous les apprenant.e.s, et non l'apanage de celles et ceux ayant des besoins spéciaux. • Démolir les séquelles scolaires anciennes afin de s'adapter à la nouvelle situation. • Utiliser un langage et un discours pédagogiques compatibles avec les apprenant.e.s et les différents.es intervenant.e.s • Adhérer à l'éthique de la profession du respect de tous les enfants et de l'appréciation de la responsabilité et de la confidentialité.
Perceptions des enseignant.e.s des différences entre les enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer la différence comme est une donnée normale qui devrait être respectée et appréciée en tant que ressource pour développer une éducation de qualité. • Tolérer et respecter les positions de tous les apprenant.e.s. • La position de l'enseignant.e a un impact significatif sur l'estime de soi des apprenant.e.s et, par conséquent, sur le potentiel de leur apprentissage. • Éviter de catégoriser les apprenant.e.s ou de les stigmatiser car cela a un impact négatif sur leur motivation à apprendre. • Considérer que les apprenant.e.s apprennent de différentes manières, et que ces dernières peuvent être utilisées pour assurer leur propre apprentissage ainsi que celui de leurs camarades. • Exploiter la diversité lors de la mise en œuvre des programmes scolaires. en tant que facteur de d'enrichissement pour l'enseignant. • Contribuer à faire de l'école un espace d'apprentissage qui respecte, encourage et loue la réussite de tous les élèves.

Deuxième dimension axiologique et cognitive : s'occuper de tous les enfants

Composants de la dimension	Éléments de développement et de renforcement pour la promotion des compétences requises (Attitudes, connaissances et compétences)
Promouvoir l'apprentissage scolaire, social et émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre est avant tout une activité sociale. • Les apprentissages académiques, pratiques, sociaux et émotionnels ont la même valeur pour les apprenant.e.s. • Les attentes des enseignant.e.s à l'égard des apprenant.e.s sont un facteur déterminant pour un apprentissage réussi. Les enseignant.e.s doivent donc attendre beaucoup de tous les apprenant.e.s. • Communiquer régulièrement avec les familles, c'est là une ressource essentielle pour les apprentissages. • Développer l'autonomie de chaque enfant en découvrant le potentiel de chacun pour un meilleur investissement dans les apprentissages. • Développer la compétence « Apprendre à apprendre » et favoriser l'apprentissage collectif. • Évaluer tous les aspects de la personnalité : mental, cognitif, affectif, émotionnel, et social.
Adopter des méthodes d'enseignement efficaces dans une classe hétérogène	<ul style="list-style-type: none"> • Assumer la responsabilité de faciliter l'apprentissage de tous les apprenant.e.s de la classe. • Les disponibilités des apprenant.e.s ne sont pas statiques, ils/elles ont toutes et tous la capacité d'apprendre et de se développer. • L'apprentissage est un processus, et l'objectif de tous/toutes les apprenant.e.s est de se développer et d'apprendre à apprendre et non pas seulement acquérir des contenus et des savoirs. • Le processus d'apprentissage est le même pour tous les apprenant.e.s, avec toutefois des cas qui nécessitent d'adopter programmes et méthodes. • Le besoin de connaissances théoriques sur la façon dont les apprenant.e.s apprennent et sur les modèles éducatifs qui permettent l'apprentissage. • Différencier les contenus des programmes scolaire, le processus d'apprentissage et les outils didactiques afin d'inclure tous les apprenant.e.s en répondant à leurs besoins. • Développer un système de suivi et d'évaluation du projet éducatif individuel • Pratiquer une évaluation formative et sommative qui permet l'apprentissage sans stigmatiser l'apprenant.e. • Bénéficier d'une série de compétences dans le domaine de la communication verbale et non verbale pour faciliter l'apprentissage.

Troisième dimension axiologique et cognitive : Travailler en collaboration avec d'autre

Composants de la dimension	Éléments de développement et de renforcement pour la promotion des compétences requises (Attitudes, connaissances et compétences)
Travailler avec les parents et les familles	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience de la valeur ajoutée du travail en collaboration avec les parents et les familles. • Respecter le milieu culturel et social et les points de vue des parents et des familles. • La communication et la collaboration efficaces avec les parents et les familles sont la responsabilité de l'enseignant. • Mettre l'accent sur les relations positives. • Souligner l'impact des relations positives sur les objectifs d'apprentissage. • Inciter les parents à aider leurs enfants à apprendre.
Travailler avec d'autres professionnels de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation inclusive exige que tous les enseignant.e.s travaillent en équipe harmonieuse. • La collaboration, le partenariat et le travail d'équipe sont des approches essentielles pour tous les enseignant.e.s inclusifs.ves. • L'adoption de modèles de travail multidimensionnel (travail interdisciplinaire) permettant aux enseignant.e.s des classes inclusives de coopérer avec des experts et des acteurs intéressés par le domaine. • Adopter des approches pédagogiques collaboratives dans lesquelles les enseignant.e.s travaillent avec une équipe d'apprenant.e.s, de parents, de collègues et d'accompagnateurs, selon les besoins.

Quatrième dimension axiologique et cognitive : Formation professionnelle continue et développement de la performance

Composants de la dimension	Éléments de développement et de renforcement pour la promotion des compétences requises (Attitudes, connaissances et compétences)
L'auto-développement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Activité d'enseignement visant à résoudre des problèmes nécessitant planification, évaluation et réflexion continue et systématique. • La pratique réfléchie aide les enseignant.e.s à travailler efficacement, avec les parents ainsi qu'avec une équipe d'enseignants, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. • Évaluer l'importance de développer une pédagogie personnelle pour guider le travail des enseignant.e.s. • Adopter tout ce qui nourrit la pratique réfléchie et considérer que celle-ci est à son tour capable de se développer. <p>Une évaluation systématique et régulière des résultats spéciaux de l'enseignant.e</p>
La formation initiale : levier de développement de l'enseignant.e	<ul style="list-style-type: none"> • La formation initiale des enseignant.e.s est le premier pas vers la formation professionnelle tout au long de leur carrière. • L'enseignant.e ne peut pas être un.e expert.e sur toutes les questions liées à l'éducation inclusive. Il y a une connaissance nécessaire qui devrait être familière au début, mais la formation continue est très importante. • Le changement et le développement dans le domaine de l'éducation pour l'inclusion ne sont pas connus pour s'interrompre, aussi les enseignant.e.s doivent-ils/elles être compétent.e.s pour suivre le rythme des développements afin de répondre aux besoins et aux demandes évoluant avec le temps. • La flexibilité des stratégies pédagogiques encourage l'innovation et l'autoapprentissage. • L'ouverture d'esprit et l'humilité dans la recherche d'aide sur des questions majeures peuvent permettre à l'enseignant.e d'atteindre ses objectifs

Les fonctions de l'enseignant.e inclusif.ve sont les mêmes que celles de l'enseignant.e ordinaire, en tenant compte seulement de la philosophie de l'éducation pour l'inclusion et de ses méthodes de fonctionnement, qui visent principalement à englober tous les enfants et à optimiser leurs apprentissages.

Sur la base des éléments du tableau ci-dessus, les fonctions et les compétences de l'enseignant.e inclusif.ve peuvent être résumées dans le tableau illustratif suivant.

Compétences de l'enseignant.e inclusif.ve			
Compétence de diagnostic et d'analyse des besoins spéciaux	Compétence d'adaptation et d'adéquation	Compétence d'intervention différentielle	Compétence de coopération et de travail collectif
<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de diagnostiquer les points forts et les points faibles des apprenant.e.s. • Capacité d'analyser les besoins des apprenant.e.s. • Capacité de déterminer le profil général de chaque apprenant.e et de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité d'adapter les contenus et les activités selon les spécificités des apprenant.e.s. • Capacité de pratiquer des méthodes différenciées • Capacité d'utiliser des outils didactiques en rapport avec les besoins spéciaux 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de faire valoir le potentiel de chaque apprenant.e. • Capacité d'établir des relations basées sur l'aide et le renforcement des apprentissages • Capacité d'accompagner les apprentissages de chaque apprenant.e 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité de coopérer avec les apprenant.e.s, l'équipe de l'école, les parents et les partenaires. • Capacité de travailler efficacement avec l'équipe pédagogique et paramédicale • Capacité d'adopter un comportement engagé et responsable.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 3	Les caractéristiques de l'enseignant.e inclusif.ve
Sujet 8	L'enseignant.e inclusif.ve et le travail participatif

Définition du sujet

Malgré le mérite du rôle de l'enseignant.e dans la réussite du projet d'éducation pour l'inclusion, l'intervention d'autres acteurs demeure nécessaire, car le travail participatif constitue un puissant levier pour faciliter les tâches de l'enseignant.e et fournir les conditions nécessaires pour améliorer l'apprentissage des élèves.

L'action participative nécessite la mise en place de cadres de partenariat avec divers acteurs pédagogiques, administratifs, sociaux et paramédicaux, ainsi que des centres spéciaux, dans le but d'une coopération systématique et de l'amélioration des conditions de travail. Le succès de l'action inclusive dépend en grande partie de la coopération et de la contribution de chaque partenaire. Il permet ainsi d'atteindre trois objectifs de base :

- Surmonter les problèmes rencontrés et trouver des solutions.
- Anticiper les problèmes qui pourraient survenir au fil du temps et adopter un plan anticipatif pour les éviter.
- Construire des plans d'action communs pour améliorer les performances et augmenter la qualité de l'intervention pour les apprenant.e.s.

L'action participative peut prendre plusieurs formes, dans la mesure où elle peut être liée techniquement au soutien d'une expertise technique pour l'emploi dans des départements d'éducation inclusive, ou financièrement, pour répondre aux besoins de main-d'œuvre à partir d'outils techniques adaptés à certains besoins particuliers, ou financièrement pour couvrir les dépenses de fournitures médicales et sociales, ou pour soutenir socialement les familles et les alléger des charges parfois onéreuses.

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance du travail participatif dans la mise en place du projet de l'éducation pour l'inclusion au profit des enfants en situation de handicap et dans l'amélioration des programmes d'intervention.
- Inventaire des partenariats possibles avec l'établissement d'enseignement pour piloter le projet d'éducation inclusive au profit des enfants en situation de handicap.
- Définir le rôle de l'enseignant.e dans le domaine d'application du travail participatif et soutenir l'établissement afin de réussir le plan de coopération avec les différents intervenants.

Questions clés

- Pourquoi est-il difficile pour le seul établissement scolaire de mener le processus éducatif en matière d'éducation inclusive indépendamment des autres parties prenantes concernées ?
- Quels partenariats peuvent être conclus entre l'établissement d'enseignement et les organismes concernés pour créer et moderniser les établissements d'éducation inclusive ?
- Quel est le rôle de l'enseignant.e dans l'activation des partenariats conclus et dans l'amélioration des aspects liés à ses performances éducatives et professionnelles ?

Importance du travail participatif

L'action participative dans l'éducation inclusive tire sa légitimité et son urgence de deux considérations fondamentales.

- La nature de l'éducation inclusive qui cherche à fournir une éducation pour tous, tout en prenant en compte les spécificités et le statut de chaque apprenant.e pour l'emmener le plus loin possible dans la réalisation de ses capacités.
- Les caractéristiques des enfants en situation de handicap, compte tenu de la diversité de leurs catégories, de leurs différents types de handicap et de la diversité de leurs besoins, qui dépassent souvent les frontières des écoles et le potentiel des enseignant.e.s.

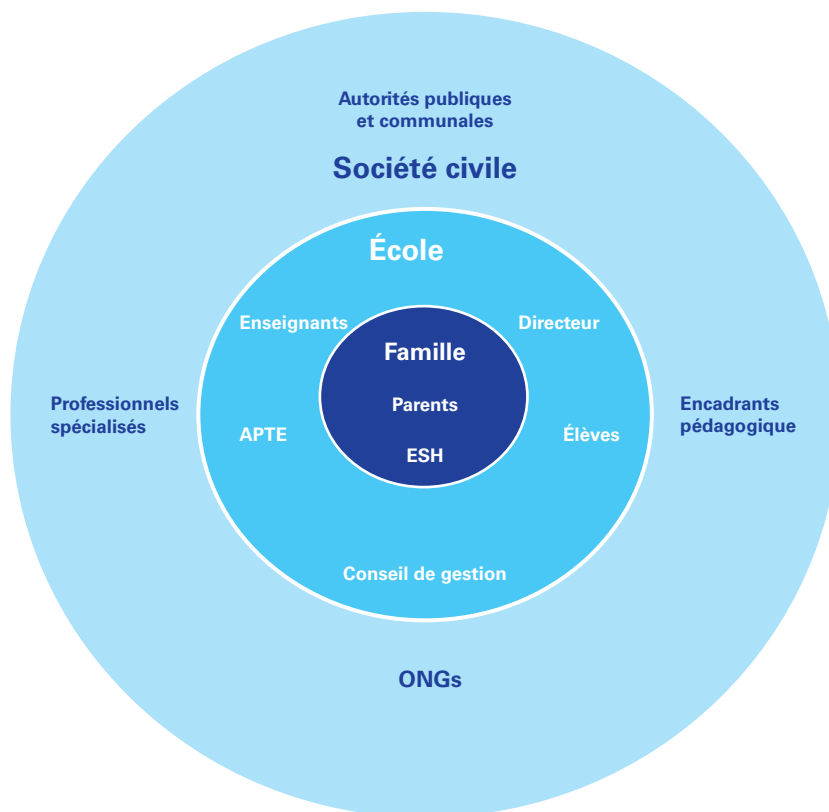
Dès le départ, il faut être convaincu que l'école seule ne peut pas aller loin dans la mise en place des bases de l'éducation inclusive. L'école est certes appelée à prendre des initiatives et à s'engager dans la logique de l'éducation inclusive, mais, dans le même temps, il est également nécessaire pour elle de recourir à toutes les compétences et tous les potentiels à proximité, car, rappelons-le, les besoins des enfants en situation de handicap varient selon les situations et sont parfois complexes par la même situation. Cette situation nécessite la création de partenariats de coopération et d'action commune, contribuant ainsi à surmonter les obstacles et à ne pas être bloqué au départ.

Partenariats possibles

La triade centrale « Famille, école et communauté » constitue l'espace d'incubation pour des partenariats possibles dans le cadre de l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap. Au sein de chaque composante de cet espace se trouvent des organes ou des groupes qui jouent un rôle dans le travail participatif. Répondre aux besoins des enfants en situation de handicap est réparti entre tous ces organismes et groupes.

- La famille comprend les parents et les frères et sœurs qui s'occupent directement de l'enfant en situation de handicap et fournit des conditions minimales pour l'éducation et l'acquisition des compétences de base de la vie.
- L'école comprend le chef d'établissement, le corps enseignant, le conseil de gestion, l'association des parents et tuteurs d'élèves.
- L'environnement de l'école comprend les pouvoirs publics, les conseils élus, les encadrants pédagogiques, les spécialistes travaillant dans des centres privés et les organisations de la société civile œuvrant dans le domaine du handicap.

La figure ci-dessous illustre les composants de l'espace de travail partagé au sein de l'école inclusive, à partir de laquelle différents partenariats peuvent être distingués en fonction des composants de chaque espace particulier.



Rôle de l'enseignant.e dans l'activation des partenariats

Le rôle de l'enseignant.e consiste principalement à collaborer avec le directeur de l'établissement afin de mobiliser toutes les parties prenantes de l'intérieur et de l'extérieur de l'école. Et les ont exhortés à s'engager dans le projet d'éducation inclusive et à contribuer à son avancement à travers les rôles et les tâches attribués à chaque partie. Pour réaliser cette coopération, on peut faire ce qui suit :

- Travailler avec la famille à qui incombe la responsabilité de la sécurité des besoins initiaux de l'enfant en situation de handicap (nourriture, vêtements, soins physiques et psychologiques ...). Mais c'est la famille aussi qui doit fournir à l'école et aux enseignant.e.s des informations de base, utiles pour développer la stratégie d'intervention appropriée, ainsi que pour aider à la mise en œuvre de cette stratégie.
- Encourager les apprenant.e.s à communiquer les uns avec les autres, car ils/elles sont utiles comme source de divulgation de nombreuses informations inaccessibles aux adultes. En plus de pouvoir transmettre beaucoup de données à leurs camarades avec une habileté remarquable (apprentissage par les pairs).
- Coopérer avec les enseignant.e.s afin de partager des expériences réussies et de faire des recherches communes en vue de perfectionner le travail de terrain dans la classe.
- Assister de manière assidue aux travaux des différents conseils de l'établissement et collaborer avec divers membres pour attirer leur attention sur l'activation des mécanismes d'éducation inclusive.
- Coopérer avec l'association des parents pour un travail intensif, aux côtés de l'établissement, au niveau de la fourniture de certains équipements et moyens, du suivi du plan d'action, notamment pour les aspects confiés aux parents et la recherche d'expertise externe à amener au cœur de l'établissement.

Il est à noter que plus l'enseignant.e s'investit dans la culture du travail participatif, plus il lui sera aisé de s'intégrer et de travailler efficacement à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 4	Du projet scolaire inclusif au projet de classe inclusif
Sujet 9	Qu'est-ce qu'un projet de classe inclusif et comment peut-il être construit ?

Définition du sujet

L'un des fondements de l'éducation inclusive est la gradation ascendante et descendante entre l'apprenant.e et l'institution qui l'adopte. C'est-à-dire, la transition de l'enfant en tant qu'entité indépendante - ou un cas individuel autonome - à l'école dans son ensemble, en tant que société comprenant des individus et régie par une organisation pédagogique et législative et guidée par des disciplines professionnelles et relationnelles de base.

De ce point de vue, le projet de la classe inclusive constitue un maillon intermédiaire entre le projet de l'apprenant.e inclusif.ve (ou projet pédagogique individuel) et le projet de l'établissement inclusif. Et c'est finalement l'installation de projets pédagogiques individuels qui donne à la classe son profil ou ses caractéristiques pédagogiques qui la distinguent des autres classes.

C'est, en fait, une classe régie par une organisation pédagogique spéciale, encadrée par des méthodes de travail appropriées, qui présente les attitudes, les tendances et les représentations des apprenant.e.s, s'acheminant ainsi vers la mise en place du droit à l'éducation pour tous et la reconnaissance de l'existence de carences et de déficiences, mais aussi de lieux d'excellence et d'intelligence

Le projet de la classe inclusive est finalement la confirmation de la reconnaissance de chaque enfant dans la classe et de la finalité pédagogique de cette présence qui lui ouvre les portes afin qu'il puisse apprendre et développer ses capacités et son sens du progrès dans le travail.

Objectifs du sujet

- Connaître la nature et les caractéristiques de la classe inclusive en tant que structure spéciale et organisation appropriée qui prend en compte les besoins de tous les apprenant.e.s.
- Connaître la nature et les caractéristiques du projet de la classe inclusive en tant qu'incarnation de la prise en compte de tous les besoins et de toutes les différences individuelles.
- Découvrir comment construire le projet de la classe inclusive et les outils et procédures de sa construction.

Questions clés

- La classe inclusive et le projet inclusif sont deux concepts parfois utilisés, chacun ayant sa propre signification et son propre objectif et parfois comme synonymes.
- Que signifie exactement chacun de ces deux concepts ? Et comment se complètent-ils pour être au service de tous les apprenant.e.s, quels que soient leurs problèmes et leurs déficits cognitifs, moteurs, émotionnels ou sociaux ?
- Quelles sont les caractéristiques du projet de la classe inclusive et quels sont les composants organisationnels et pédagogiques sur lesquels il repose ?
- Comment construire un projet inclusif ? Quelles sont les étapes de cette construction ? Quelles mesures pratiques peuvent être prises ?

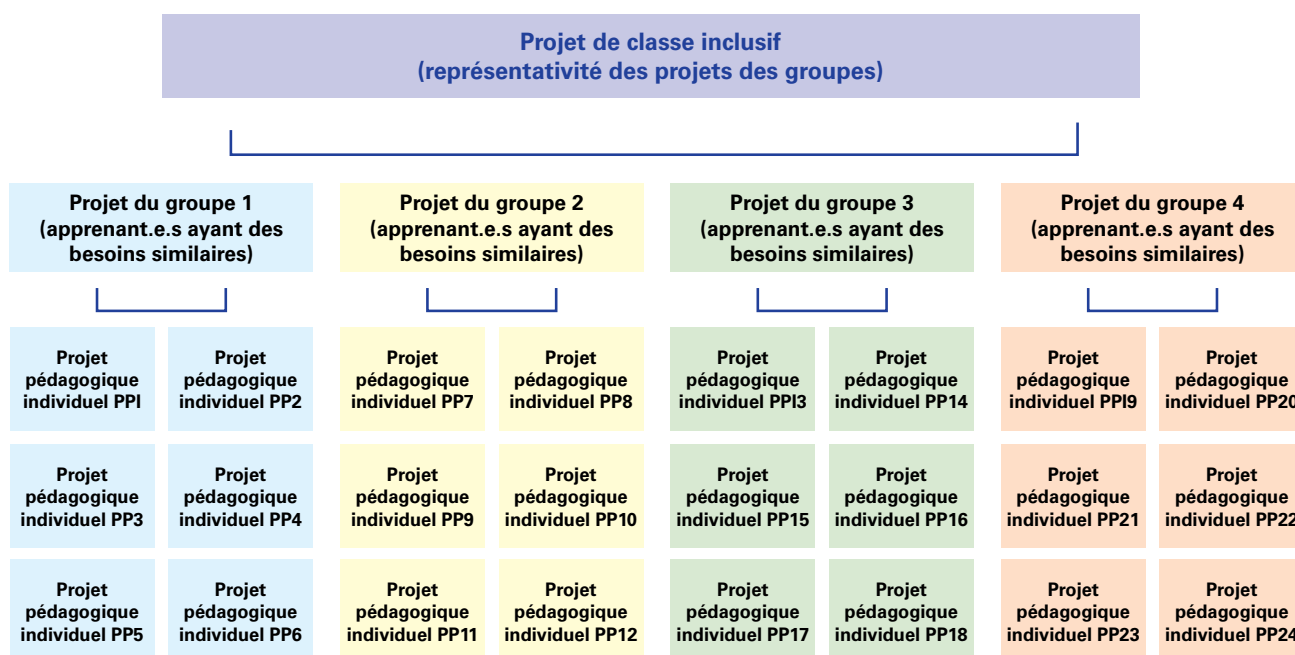
Caractéristiques de la classe inclusive

La classe inclusive est un espace d'action commune et tout ce qui est réalisé doit donc l'être de manière commune, entre apprenant.e.s et enseignant.e.s, et entre apprenant.e.s entre eux/elles. Parmi les caractéristiques distinctives de la classe inclusive :

- L'installation d'accès permettant à tous les apprenant.e.s d'entrer dans la classe sans difficulté résultant d'une barrière physique ou autre.
- La présence de stores pour bloquer les rayons lumineux affectant la vision de certains apprenant.e.s qui souffrent d'un problème de vision.
- L'existence d'un règlement intérieur de la classe, établi avec la contribution effective des apprenant.e.s et dont les articles sont formulés de manière positive, c'est-à-dire par une référence explicite à ce qui doit être fait plutôt que par l'urgence de s'abstenir de faire quelque chose (par exemple, écouter quand quelqu'un donne une réponse ou une idée, au lieu de : je ne dois pas parler quand l'un de nous parle).
- Utiliser un arrangement spécial de tables et de chaises pour faciliter le travail en groupe, permettant ainsi à l'enseignant.e de se déplacer facilement d'un groupe à l'autre.
- La disponibilité de divers outils didactiques et méthodes pédagogiques couvrant les activités éducatives programmées, d'une part, et la qualité des besoins particuliers de certains apprenant.e.s, en particulier de ceux/celles en situation de handicap, d'autre part.
- La présence de coins pédagogiques, de contenus divers, à investir lors de travaux avec des groupes, selon une méthodologie pédagogique différenciée.
- L'existence de tableaux muraux au nombre de groupes constitués, un tableau pour chaque groupe.

Projet de la classe inclusive

Le programme comprend toutes les activités éducatives programmées au profit des apprenant.e.s pour une période déterminée. C'est une composition de projets pour des catégories d'apprenant.e.s ayant des besoins et des capacités similaires .et ces projets, à leur tour, ne sont qu'une synthèse des projets pédagogiques individuels des membres du groupe, comme l'illustre le schéma ci-dessous :



La logique de l'éducation inclusive nécessite que le projet de la classe inclusive ressorte des besoins de tous les enfants après leur diagnostic et des programmes des différentes matières scolaires, ce qui conduira tous/toutes les apprenant.e.s, chacun.e en fonction de son rythme et de sa fréquence d'apprentissage, vers l'acquisition des compétences éducatives ciblées.

Si le travail est essentiellement dirigé par l'individu, c'est-à-dire l'apprenant.e, il existe des projets individuels qui peuvent être similaires ou convergents et cette convergence est de nature à faciliter le travail de l'enseignant.e et à lui donner ainsi le temps de se concentrer sur des situations qui nécessitent plus d'assistance et d'accompagnement que d'autres.

Procédures pour la construction du projet

Comme mentionné ci-dessus, le projet de la classe inclusive découle de l'ensemble du projet de l'école²¹, tout en partant de projets pédagogiques individuels.

Afin de construire le projet de la classe inclusive, les mesures pratiques suivantes peuvent être adoptées.

- Diagnostiquer les besoins particuliers de chaque apprenant.e sur la base de son école et de son dossier médical dans le cas d'apprenant.e.s en situation de handicap. Diagnostic des apprentissages, observations de suivi de l'enseignant.e et informations fournies par la famille
- Arrêter la "carte éducative"²² pour chaque apprenant.e dans une fiche spéciale qui servira de description centrale de son profil éducatif général.
- Planifier la fiche des apprentissages de base et les apprentissages de soutien pour chaque apprenant.e dans les domaines d'apprentissage définis dans le cadre de référence pour l'ingénierie systématique des enfants en situation de handicap, en fonction des besoins identifiés.
- Former des groupes de travail basés sur la convergence de besoins spécifiques et de réseaux d'apprentissage spécifiques, et préparer un projet commun pour chaque groupe.
- L'installation de projets de groupes de travail dans les principales unités ou zones constitue le projet de la classe inclusive qui peut être planifié dans un tableau général, comme dans le modèle ci-dessous.

Domaines d'apprentissage	Apprentissages de base	Apprentissages de soutien	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4
Langue et communication						
Mathématiques et sciences						
Socialisation et activités d'éveil						

²¹ Le projet de l'école inclusif couvre l'ensemble de l'établissement. Il relève des missions du directeur qui est sensé de superviser son élaboration, son exécution, son suivi et son évaluation.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 4	Du projet scolaire inclusif au projet de classe inclusif
Sujet 10	Comment gérer un projet de classe inclusif ?

Définition du sujet

La gestion du projet inclusif constitue la pierre angulaire de l'éducation inclusive, reflétant la transition effective de la conceptualisation à la mise en œuvre pratique et des attitudes et tendances problématiques à la pratique sur le terrain. Et c'est lui également qui montre la capacité de l'enseignant.e à gérer différentes catégories d'apprenant.e.s dans la classe, y compris des enfants en situation de handicap et à contrôler la gestion des différences individuelles, en adoptant des techniques et méthodes appropriées, ce qui donne finalement à la classe inclusive sa véritable forme.

Comme mentionné ci-dessus, le projet inclusif est une synthèse de projets de groupe (des groupes d'apprenant.e.s ayant en commun sur un certain nombre de données dont dépend leur apprentissage), voire des projets individuels pour chaque cas particulier. C'est cette diversité et cette différence qui appellent l'enseignant.e à diriger son intervention pour offrir à tous les apprenant.e.s une occasion appropriée d'apprendre. C'est-à-dire l'adoption d'un travail différentiel qui permet à chaque apprenant.e ou groupe d'apprenant.e.s d'atteindre des objectifs d'apprentissage respectant des rythmes particuliers, y compris les rythmes d'enfants en situation de handicap.

L'enseignement de la classe inclusive est basé sur les approches systématiques, scolaires et pédagogiques suggérées dans l'ingénierie des programmes, adaptée à chaque handicap, ainsi que sur les mécanismes psychopathologiques liés au projet pédagogique individuel. Ainsi, la logique de la parité organisationnelle de l'éducation, de l'utilisation du temps et de la programmation des apprentissages quotidiens, hebdomadaires, mensuels, trimestriels ou semestriels est adoptée, sur la base de cette sous-ingénierie, et selon la logique de l'unicité et l'approche de différenciation adoptée pour chaque projet individuel, même au sein du même handicap ...

Le cadre de référence de l'ingénierie méthodologique au profit des enfants en situation de handicap, MEN, p. 52.

Objectifs du sujet

- Connaître les caractéristiques distinctives de la gestion du projet et souligner la différence entre celui-ci et la gestion des activités éducatives d'une classe ordinaire.
- Déterminer les approches pédagogiques appropriées pour la gestion inclusive d'activités éducatives programmées en fonction des besoins des apprenants individuels ou en groupes homogènes.
- Identifier les actions pratiques qui traduisent l'approche pédagogique adopté dans la gestion en pratiques de travail fonctionnelles et efficaces.

Caractéristiques de la gestion du projet

Il est courant que la plupart des enseignant.e.s enseignent le même contenu à tous les apprenant.e.s. Ils appliquent la même méthode d'enseignement et les mêmes modes d'évaluation à tout le monde et s'attendent aux mêmes résultats. Ce type d'enseignement repose sur la conviction que tous les enfants ont les mêmes connaissances, capacités et besoins, ce qui se produit rarement.

22 On entend par « carte pédagogique » toute information pertinente sur l'apprenant.e au niveau de son potentiel cognitif et affectif, son niveau cognitif, ses points forts, ses déficiences, ses besoins, ses attentes....

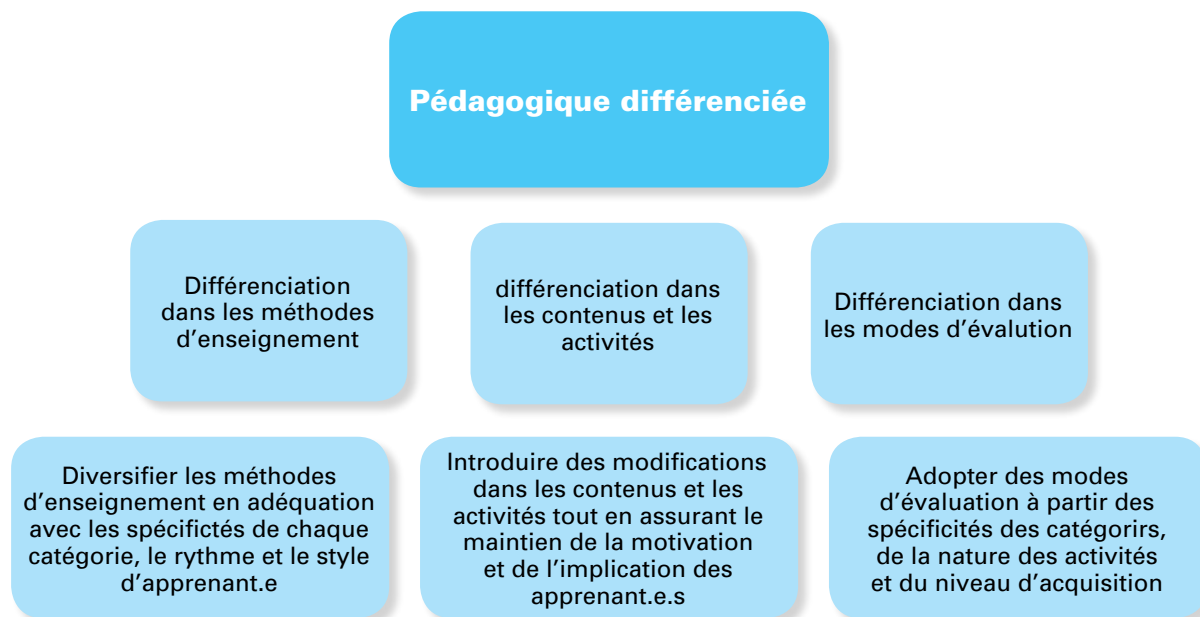
Pertinence	Cette caractéristique constitue la principale donnée qui peut distinguer la classe inclusive. En ce sens que tous les contenus et activités du projet sont conçus dans le but de répondre aux besoins spéciaux et des compétences spécifiques à construire ou à développer par les apprenant.e.s. La fonction première de la pertinence réside donc dans le fait qu'elle vise d'enseigner à l'apprenant.e ce qu'il est censé apprendre, à développer sa performance et à interagir avec ce qu'il a appris de l'autre afin de ne pas se sentir impuissant, ou adopter une attitude négative de lui-même et de l'apprentissage dans son ensemble.
Adaptabilité et développement	Cela signifie que le projet, tel que défini n'est pas un cadre fixe et fermé. Lorsque l'enseignant.e l'initialise, une fois toutes les procédures de diagnostic terminées, c'est un point de départ. Au fur et à mesure que les activités progressent et que l'apprenant.e interagit avec elles, le besoin de modification, en réorganisant les activités ou par ajout ou suppression, apparaît. Le projet de la classe inclusive est basé sur l'adaptation aux apprenant.e.s et chaque fois qu'il est nécessaire de le réadapter, il témoigne de sa fonctionnalité et de la participation des apprenant.e.s à ses activités.
Gradation	Attirer et maintenir l'attention des apprenant.e.s nécessite de commencer parce qu'ils maîtrisent mieux, tout en les incitant à faire davantage d'efforts pour se développer et s'enrichir conséquent. Cette approche des activités requiert une construction progressive d'activités prenant en compte le potentiel des apprenant.e.s et leur capacité à se développer dans le temps. C'est une construction basée sur une amélioration en spirale qui attire toujours l'apprenant vers le haut.
Inégalité et diversité	Pour chaque projet de classe inclusive, étant donné sa nature complexe, il est supposé que les différents domaines d'apprentissage et activités pédagogiques proposés doivent être réalisés avec les apprenant.e.s. Et ce en fonction des besoins identifiés sur lesquels ils ont été construits à l'origine. C'est un cadre dans lequel chaque apprenant.e devrait se retrouver, que ce soit au niveau du travail individuel ou par des groupes de travail.
Flexibilité	La flexibilité est l'une des caractéristiques de l'éducation inclusive par excellence. Elle couronne donc les caractéristiques générales du projet de la classe inclusive. Cela signifie un suivi continu de l'interaction des apprenant.e.s avec les activités et une attention particulière aux situations dans lesquelles certains peuvent se trouver confrontés à des difficultés dérangeantes ou à des frustrations inquiétantes dont il faut tenir compte lors de l'amendement du plan d'action et de l'élaboration d'une nouvelle proposition visant à surmonter les difficultés rencontrées. En mettant l'accent sur la flexibilité, le projet reste dynamique et fonctionnel, les apprenant.e.s réagissant à tout moment.

Le projet de la classe inclusive, tel que défini dans la rubrique précédente, est finalement la synthèse de projets pédagogiques individuels ou par groupes et non un programme scolaire choisi pour s'appliquer à tous les apprenant.e.s avec la même méthodologie et le même style.

Ce sont des zones d'interaction entre enseignant.e.s et apprenant.e.s, traités par ces derniers en fonction de leur niveau de connaissances et de leurs capacités et compétences intellectuelles et leurs capacités psychologiques. Ainsi, contrairement aux programmes éducatifs destinés à l'ensemble des apprenant.e.s comme s'ils ne formaient qu'un seul apprenant, le projet de la classe inclusive présente un certain nombre de caractéristiques dont les plus importantes peuvent être présentées dans les éléments suivants :

Approches et procédures pour la gestion du projet

La mise en application du projet de la classe inclusive avec les spécifications ci-dessus, ne peut être réalisé que si l'enseignant.e s'inspire, dans son travail pédagogique, d'une approche qui prend en compte les différences individuelles. À ce propos, l'approche différenciée se t relevée la plus adéquate et la plus pertinentes aux caractéristiques de à la classe inclusive, car elle est fondée sur la différenciation à trois niveaux, comme illustré par le diagramme ci-dessous :



- La différenciation au niveau des méthodes d'enseignement nécessite de diversifier les méthodes de travail avec les apprenant.e.s, travail en groupe, jeux de rôles, études de cas, enquêtes de terrain.
- La diffusion du contenu nécessite des modifications du contenu des activités pour convenir à chaque groupe et encourage ses membres à continuer à réussir, en évitant les frustrantes difficultés de la réalisation.
- Différencier les méthodes d'évaluation nécessite d'adapter les méthodes et les techniques d'évaluation à la nature des activités réalisées, à l'étendue de l'interaction des apprenant.e.s avec elles et au niveau de leurs résultats scolaires généraux.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 4	Du projet scolaire inclusif au projet de classe inclusif
Sujet 11	Comment évaluer et modifier un projet de classe inclusif ?

Définition du sujet

La construction et la gestion du projet de la classe inclusive sont des éléments clés du processus de travail intégré à la classe. En fait, le processus de ce travail n'est complété qu'en évaluant et en modifiant le produit. Dans cette perspective, l'évaluation du projet de la classe inclusive constitue une boucle tout aussi importante (construction et gestion) que les trois cercles formant une triade cohérente et sans ambiguïté, et qui envisage la prise en compte, dans la conception du projet de la classe, du principe d'inclusion scolaire de l'ensemble des apprenant.e.s.

L'évaluation du projet est un processus qui nécessite un suivi continu des résultats obtenus en classe tout au long de l'année scolaire. Ceci est basé sur un ensemble de mesures et de procédures qui sont cohérentes avec la logique d'inclusion scolaire d'une part, et d'autre part, avec l'approche adoptée dans l'enseignement, qui repose principalement sur le travail différentiel des différentes activités réalisées par les apprenant.e.s.

L'évaluation du projet ne se limite pas à l'évaluation des résultats des apprenant.e.s, elle doit également s'étendre à l'évaluation du projet lui-même, de ses intrants à ses extrants, c'est-à-dire son contenu et ses activités, son mode de construction et ses formules de gestion, les formes de réponse des apprenant.e.s et les résultats obtenus.

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance de l'évaluation du projet de la classe inclusive en tant qu'atelier de base de son achèvement, en plus des ateliers sur la construction et la gestion.
- Identifier les mesures et procédures pratiques pouvant être adoptées par les enseignant.e.s pour suivre et évaluer les résultats du projet.
- Savoir comment évaluer les résultats de l'évaluation du projet de la classe inclusive, support pour déterminer les formules de modification possibles requises par le développement de ce projet et en améliorer les résultats.

Questions clés

- Pourquoi le projet de la classe inclusive doit-il être évalué et quels sont les différents aspects que le processus d'évaluation devrait aborder ?
- Quelles mesures pratiques peuvent être prises pour mener à bien l'évaluation du projet de la classe inclusive en tenant compte des différentes dimensions du processus d'évaluation ?
- Comment les résultats d'évaluation du projet de la classe inclusive peuvent-ils être investis dans le développement d'un plan pratique pour modifier ce projet afin de développer sa performance et d'améliorer ses résultats ?

Évaluation du projet de la classe inclusive

Trois questions à poser lors de l'évaluation d'un projet : Que dois-je évaluer ? Quand est-ce que j'évalue ? Comment j'évalue ?

Que dois-je évaluer ?

L'évaluation du projet de la classe inclusive repose sur l'analyse de de trois dimensions qui permettra d'identifier les résultats globaux obtenus par le projet. Ces dimensions sont distribuées à l'évaluation du produit, à l'évaluation de la mesure et à l'évaluation de la construction. Ces dimensions couvent le processus de réalisation et ses résultats. Chacune de ces dimensions a sa propre nature et son contenu, qui doit être pris en compte dans le calendrier, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

	Évaluation de la construction	Évaluation de la gestion	Évaluation du produit
Contenu de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • La structure du projet et sa pertinence par rapport à la réalité de la séparation • La fonctionnalité du contenu et l'étendue de sa réponse aux besoins • La mesure dans laquelle le projet est autorisé à être flexible en cas de besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • La qualité des méthodes d'enseignement approuvées • La qualité de l'adaptation et de la pertinence approuvées • La nature des relations tissées entre toutes les composantes de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats généraux obtenus par les apprenants • Progrès dans le processus d'apprentissage • Difficultés et difficultés enregistrées dans le processus d'apprentissage

Quand est-ce que j'évalue ?

La réponse à cette question nécessite une référence aux mesures et procédures adoptées dans l'évaluation du projet de la classe inclusive. Et puisque l'évaluation de ce projet définit trois moments (le moment de l'évaluation du suivi, le moment de l'évaluation périodique et le moment de l'évaluation globale), il est très naturel que chacun de ces modèles dispose de ses propres mesures et procédures pour sa mise en œuvre. Le tableau ci-dessous montre les points forts de chaque motif.

	Évaluation continue	Évaluation périodique	Évaluation sommative
Moments de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement de toutes les activités réalisées • Au moment de la détection des réussites et des difficultés rencontrées chaque jour • Lors de mettre en œuvre un plan préventif pour éviter le cumul des difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> • Se réalise après des unités didactiques ou à la fin d'une période scolaire • Au moment de la détection des réussites et des difficultés rencontrées dans une période • Au moment de l'intervention pour remédier aux difficultés scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • A la fin des activités du projet (à la fin de l'année scolaire) • Lors de l'élaboration d'un bilan général des résultats atteints • Lors d'entamer une étude des résultats atteints et proposer des modalités de réajustement et d'amélioration

Bien sûr, les données d'évaluation de chaque phase informeront l'étape suivante. Les résultats de l'évaluation de suivi aident l'enseignant.e à programmer et à organiser les données du calendrier de progression, et les données de ce dernier servent également à préparer l'évaluation globale et à lire ses conclusions générales.

Comment j'évalue ?

Procédures de l'évaluation	Procédure de l'évaluation continue	Procédure de l'évaluation périodique	Procédure de l'évaluation sommative
	<ul style="list-style-type: none"> • Noter les apprenant.e.s au cours de l'achèvement et du degré d'interaction avec les activités. • Exercices de traçage après chaque activité d'apprentissage. • Contrôle du degré de progression des apprenant.e.s dans leur hiérarchie à travers les activités d'apprentissage (échelle de développement des apprenant.e.s). 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploiter les résultats du suivi des progrès des apprenant.e.s dans les apprentissages. • Effectuer une série d'exercices et d'activités couvrant l'apprentissage de base de la partie ciblée du projet. • Lors de l'élaboration de la grille des acquisitions de l'ensemble de la classe pendant une période 	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque toutes les activités du projet sont terminées (à la fin de l'année scolaire). • Quand il est prévu d'établir un résultat général des résultats obtenus dans le cadre du projet. • Lors de l'élaboration de la grille des acquisitions de l'ensemble de la classe.

En général, la planification suivante du suivi de l'apprentissage réalisé dans le projet de la classe inclusive peut être fondée sur la base et l'appui à l'apprentissage dans les domaines d'apprentissage définis dans le cadre de référence pour l'ingénierie méthodologique. Cette planification est valide pour le suivi périodique, comme pour l'évaluation globale.

	Nouvelles acquisitions	Acquisitions moyennes	Acquisitions Faibles				
10							
9							
8							
7							
6							
5							
4							
3							
2							
1							
	Apprentissages de base			Apprentissages de soutien			
	Domaine Langues et communication	Domaine des mathématiques et sciences	Domaine des activités de socialisation et d'éveil	Apprentissages de soutien Langues	Apprentissages de soutien socialisation et activités d'éveil	Apprentissages de soutien mathématiques	

Et en adoptant et investissant dans les résultats de différents types d'évaluation, l'enseignant.e peut élaborer un plan pour modifier son système d'exploitation pour le projet de la classe inclusive.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 5	Le projet pédagogique individuel
Sujet 12	Qu'est-ce qu'un projet pédagogique individuel ?

Définition du sujet

Le projet pédagogique individuel est un composant fondamental de l'éducation inclusive. Car il concerne spécifiquement ce que l'enfant devrait apprendre, compte tenu de sa situation particulière et de ses besoins essentiels.

Pour les enfants en situation de handicap, le projet pédagogique, tel qu'il est défini dans le cadre de référence pour l'ingénierie méthodologique des enfants en situation de handicap²³, comporte les apprentissages de base et des apprentissages de soutien, et ce pour pouvoir traiter facilement diverses activités d'apprentissage.

Par conséquent, le projet pédagogique est considéré comme un outil contractuel entre l'apprenant.e et l'enseignant.e et les autres intervenants. Sa construction nécessite donc un certain nombre d'actions pratiques et techniques de la part de l'enseignant.e, avec l'aide de tous les membres de l'équipe éducative et paramédicale multidisciplinaire.

Le projet pédagogique individuel concerne l'ingénierie scolaire de l'apprentissage de chaque enfant en situation de handicap, en tant que cas individuel parmi le nombre total d'apprenant.e.s dans la classe. Et dans le cadre de l'ingénierie formelle approuvée par le curriculum, ce projet repose sur un ensemble de mesures organisationnelles, administratives, pédagogiques et didactiques, en totale coordination entre la direction de l'établissement, l'inspecteur.trice de l'éducation, l'enseignant.e, l'équipe multidisciplinaire, les associations, les familles et de la société civile.

Cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire au profit des enfants en situation de handicap, MEN, 2017, p. 53

Objectifs du sujet

- Définir le concept de projet pédagogique individuel.
- Identifier son importance et connaître ses composants à observer dans sa construction.
- Ajuster ses propriétés distinctives.

Questions clés

- Que signifie le projet pédagogique individuel ? Et quelle en est la nécessité dans le cadre de l'éducation inclusive ?
- Quels sont ses composants ?
- Quelles sont ses caractéristiques particulières et quelle est sa relation avec le projet de la classe inclusive ?

Le projet pédagogique individuel en tant que mécanisme contractuel

Le concept

Au sens général, le projet pédagogique individuel est considéré comme un outil pour aider l'enseignant.e à individualiser ses approches et ses méthodes pour que chaque apprenant.e puisse développer son apprentissage et l'inclusion scolaire se trouve ainsi réalisée. Il comprend des activités pratiques concrètes supervisées par l'enseignant.e, ainsi que d'autres parties impliquées dans l'apprentissage de l'apprenant.e, du chef d'établissement, des parents et des autres personnes concernées.

²³ Cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire au profit des enfants en situation de handicap, MEN, 2017.

Quand on parle de projet pédagogique individuel, l'attention est dirigée directement vers l'enfant-apprenant.e, en tant que cas individuel. Cette reconnaissance suppose, dès le début, la connaissance de deux données essentielles. La première concerne les informations utiles sur l'enfant, c'est-à-dire tout ce qui caractérise sa personnalité dans ses différentes composantes, physique et psychologique, cognitive et émotionnelle, et sociale émotionnelle, en vue d'identifier ses forces et ses faiblesses. La deuxième donnée consiste à faire l'inventaire des programmes scolaires des domaines d'apprentissage de base (langue et communication, mathématiques, sciences et activités de socialisation et d'éveil) afin de choisir des activités éducatives adaptées à la situation de l'enfant, de planifier et de programmer ces dernières selon un plan étudié collectivement (par l'équipe éducative et paramédicale). Cette synthèse précise entre les spécificités et les besoins de l'enfant et le programme scolaire est considérée comme la propriété la plus importante du projet éducatif individuel et aussi la plus complexe de tout.

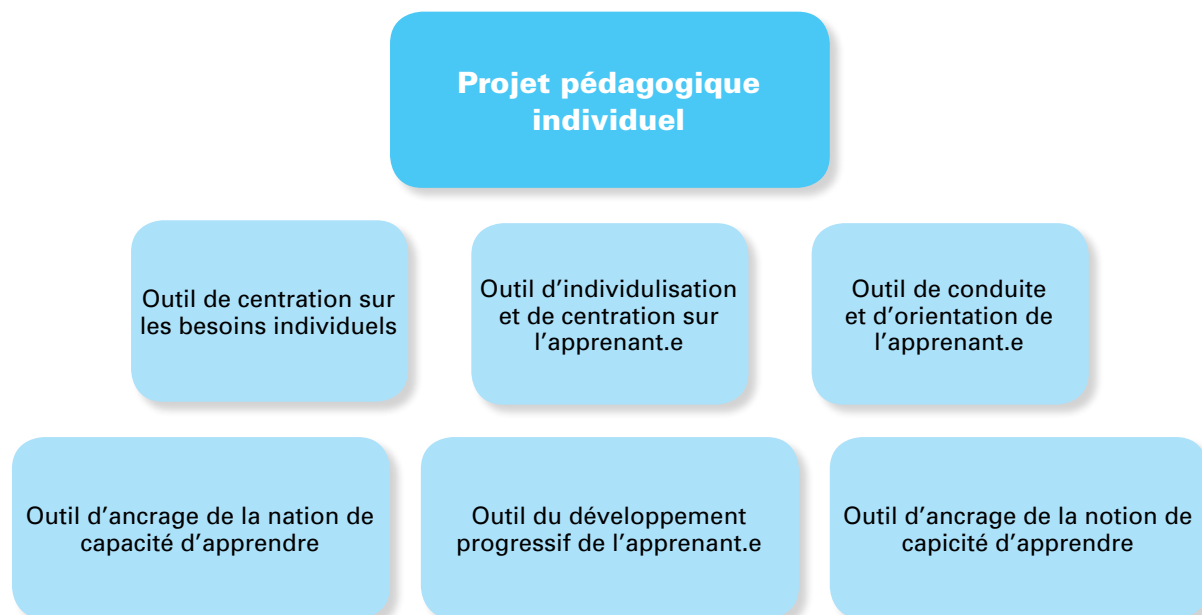
Objectifs et fonctions

Le projet pédagogique individuel vise à améliorer le niveau de chaque apprenant.e et à lui donner l'occasion de mettre en valeur ses capacités et de répondre à ses besoins en travaillant selon son tempo et son rythme d'apprentissage. Il s'agit donc d'un outil contractuel entre l'apprenant.e et les superviseurs de son travail qui remplit plusieurs fonctions afin de lui fournir les conditions adéquates pour se retrouver dans les activités éducatives menées à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Le tableau ci-dessous montre ces principales fonctions éducatives.

Quelques principes du projet pédagogique individuel :

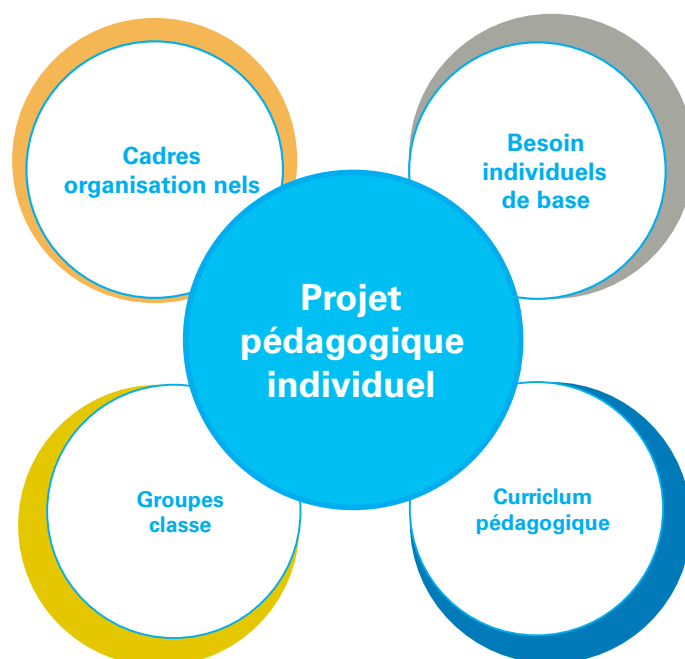
- Être au service du progrès de l'apprenant.e dans son apprentissage scolaire.
- Être capable de créer l'intérêt et le dynamisme de l'apprenant/e, de la famille et des enseignant.e.s.
- S'appuyer sur l'idée que tout le monde est capable de retrouver l'envie d'apprendre et de progresser.
- S'appuyer sur les compétences et les acquisitions pour les développer et les renforcer de manière progressive en rapport avec le quotidien.
- Être un facteur d'équité : n'oublier aucun.e apprenant.e, notamment celles et ceux qui ont un niveau inférieur.

Manuel de formation en éducation inclusive, République Togolaise, Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation, p : 95.



Caractéristiques et fonctionnalités

Le plus grand défi posé par le projet pédagogique individuel est de remettre en question la structure de quatre variables, chacune soumise à des références organisationnelles et pédagogiques spécifiques. Par conséquent, la première chose à soulever sur les avantages de ce projet est cette caractéristique de synthèse résumée par le schéma ci-dessous :



Le cadre de référence de l'ingénierie curriculaire²⁴ indique un certain nombre de particularités distinctives du projet pédagogique individuel que l'on peut résumer dans le tableau ci-dessous :

²⁴ Cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire au profit des enfants en situation de handicap, MEN, 2017, p. 54.

Caractéristiques de base	Descriptif
Individualisation	Chaque enfant constitue un cas individuel avec ses propres caractéristiques et par conséquent le projet d'un enfant ne ressemble pas au projet d'un autre enfant
Fonctionnalisme	Un projet pédagogique individuel ne peut être construit en l'absence d'un diagnostic médical qui détermine la qualité et le degré de handicap. Le rapport médical permet de déterminer les besoins de base et de soutien. C'est cette détermination qui donne un caractère fonctionnel aux activités d'apprentissage, appelées à répondre aux besoins identifiés
... Sélectivité	À partir des besoins identifiés, les activités d'apprentissages sont sélectionnées en fonction de l'ingénierie méthodologique et selon le degré de déficience, de motivation et des penchants de l'enfant
Programmation et organisation	Chaque projet pédagogique est soumis à une organisation structurelle qui détermine sa programmation et sa planification, les approches de sa gestion, de sa mise en œuvre et de l'évaluation du processus d'apprentissage à travers ses étapes de réalisation
Conditionnement et inclusion	La planification du projet pédagogique individuel n'est qu'une procédure systématique pour organiser le travail et son exécution et l'interaction de l'apprenant.e avec les activités est le seul critère d'ajustement et d'adaptation Surtout au niveau de l'approche de l'évaluation globale qui doit nécessairement être adaptée pour atteindre l'objectif d'inclusion scolaire escompté

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 5	Le projet pédagogique individuel
Sujet 13	Comment construire un projet pédagogique individuel ?

Définition du sujet

Il a déjà été souligné que le projet pédagogique individuel revêt une grande importance dans le processus d'inclusion scolaire, car il permet à chacune des parties concernées de définir la nature de son travail. Sa construction constitue un moment crucial dans l'apprentissage d'un enfant, voire, dans le processus de l'éducation inclusive dans son ensemble. D'où l'intérêt de le traiter avec soin et professionnalisme. L'ingénierie de ce projet et sa conception systématique nécessitent donc l'achèvement des opérations de base par l'enseignant.e avec l'aide de tous les membres des équipes éducatives et paramédicales.

Travailler sur un projet pédagogique individuel pour chaque enfant dans une situation particulière nécessite l'utilisation d'une méthodologie de travail précise pour l'enquête privée d'informations sur l'enfant, leur catégorisation et leur investissement afin de déterminer le profil général de l'enfant, ses besoins spéciaux et la sélection de contenu et d'activités éducatives pouvant apporter des réponses à ces besoins. Bien que la phase de construction soit de la plus haute importance, elle reste ouverte aux modifications et changements du contenu de chaque projet, en fonction de l'avancement du processus d'apprentissage de base.

Objectifs du sujet

- Connaissance des étapes de base requises par la bonne construction du projet pédagogique individuel dans son harmonie et son intégration.
- Comprendre l'importance de la phase préparatoire pour la préparation du projet pédagogique individuel et des processus procéduraux correspondants.
- Mettre en évidence la méthode d'investissement des données de diagnostic de la situation de l'enfant et des informations recueillies à son sujet dans la planification pratique du projet pédagogique individuel.

Questions clés

- Quelles sont les étapes de base pour construire un projet pédagogique individuel en prenant en compte les caractéristiques de l'apprenant.e ?
- Comment collecter des informations utiles pour diagnostiquer le statut de l'apprenant.e. Quels sont leurs sources et outils, et qui s'en charge ?
- Quelle méthodologie suivre dans l'élaboration du projet pédagogique individuel après la collecte des données nécessaires sur la situation de l'apprenant.e ?

Procédures de base lors de l'élaboration du projet pédagogique individuel

Il y a quatre procédures de base à respecter lors de la construction d'un projet pédagogique individuel.

1. Collecte d'informations sur l'enfant	Collecter suffisamment d'informations pour se faire une idée claire sur l'apprenant.e, son potentiel et ses capacités, ses lacunes et ses déficiences et ses besoins de base
2. Sélection des contenus et des activités	Chercher dans l'ingénierie curriculaire générale et les sous ingénieries ce qui est adéquat avec les spécificités de l'apprenant.e et répond à ses besoins personnels
3. Proposition d'une première version du projet	Établir, en collaboration avec l'équipe pédagogique, l'équipe paramédicale et tous les acteurs concernés par l'éducation inclusive au niveau de l'établissement scolaire, un projet prévisionnel des contenus et des activités proposés pour travailler avec l'apprenant.e
4. Validation du projet	Structurer le projet pédagogique, selon les résultats des opérations précédentes, et le propose à l'administration de l'établissement et à l'inspecteur.trice pour étude et validation

Pour l'élaboration du projet pédagogique individuel, en plus de l'aspect relatif à la collecte des données sur l'enfant²⁵, une formule peut être adoptée, qui inclut l'apprentissage de base et l'appui à l'apprentissage, programmés tout au long de l'année scolaire. Dans ce domaine, on peut s'inspirer du modèle ci-dessous :

Les domaines d'apprentissages et leurs branches		Première période scolaire			Deuxième période scolaire		
		Septembre	Octobre, novembre, décembre janvier		Février, mars, avril, mai	Juin	
Langue et communication	Expression orale	Diagnostic	Apprentissages de base	Apprentissages de soutien	Apprentissages de base	Apprentissages de soutien	Évaluation globale
	Lecture						
	Écriture						
Mathématiques et activités scientifiques	Calcul						
	Géométrie						
	Mesures						
	Biologie						
	Physique						
Socialisation	Éducation islamique						
	Éducation artistique						
	Éducation physique						

25 Voir la proposition présentée dans le cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire, op.cit..

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 5	Le projet pédagogique individuel
Sujet 14	Comment gérer un projet pédagogique individuel ?

Définition du sujet

La gestion d'un projet pédagogique individuel dans une classe de l'éducation inclusive est aussi importante que son élaboration, compte tenu des spécificités et des consensus à prendre en considération pour surmonter certaines des contraintes souvent soulevées à cet égard. Au stade de la gestion, l'enseignant.e se voit obligé.e de réconcilier plus d'une situation, entre le travail individualisé qui nécessite l'attention à la situation individuelle avec toutes ses caractéristiques et le travail différentiel qui nécessite un groupe de travail assez homogène et le travail collectif dans lequel toute la classe est dirigée pour échanger, partager et enrichir les expériences de tous les apprenant.e.s.

Cette situation complexe nécessite que l'enseignant.e connaisse parfaitement les techniques de séparation, de différenciation et d'action collective. Le projet pédagogique individuel est réalisé à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, dans le cadre des activités de la vie scolaire, en interaction constante avec des activités éducatives destinées à l'ensemble des apprenant.e.s. Cela tient au fait que la préparation à l'inclusion scolaire se concentre principalement sur la dimension individuelle, mais au sein d'un groupe de travail, faisant en sorte que ce dernier, à son tour, soutienne les apprentissages et conduit les pratiques comportementales vers le développement et l'amélioration de l'apprenant.e , qui détient un projet pédagogique individuel).

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance de la gestion du projet pédagogique individuel et les contraintes qu'il soulève par rapport à la gestion de la classe dans son ensemble.
- Connaître les principales approches pédagogiques les plus importantes qu'un enseignant.e puisse adopter pour la gestion d'un projet pédagogique individuel.

Questions clés

- Comment le projet pédagogique individuel peut-il être géré au sein de la structure d'une classe composée de plusieurs projets individuels, sachant que chaque projet est construit en fonction de sa réponse aux besoins spécifiques identifiés au stade du diagnostic ?
- Quelles sont les approches pédagogiques appropriées pour gérer un projet pédagogique individuel ? Et comment peut-on combiner plus d'une approche en même temps lorsqu'on s'engage dans des activités éducatives visant l'ensemble de la classe ?
- Quelles mesures pratiques l'enseignant.e doit-il/elle entreprendre quand il/elle a l'intention de procéder à l'exécution du projet pédagogique individuel ?

Scénarios de gestion du projet pédagogique individuel

Il convient de noter, de prime abord, que la classe de l'éducation inclusive exige de consacrer un temps spécifique à chaque apprenant.e, en fonction de son niveau scolaire, de son rythme d'apprentissage et de son style de traitement de l'information, ce qui nécessite la diversification des méthodes d'enseignement afin de donner à chaque apprenant.e un laps de temps pour qu'il/elle travaille selon ses capacités intellectuelles et cognitives. Mais, dans une classe pléthorique, dépassant souvent 25 personnes, il est difficile, voire impossible d'adopter un travail individuel selon les normes pédagogiques requises. D'où la nécessité de recourir aux techniques de la pédagogie différenciée pour promouvoir une communication durable entre les apprenant.e.s au sein du groupe de travail et intensifier les contacts directs entre ses membres au niveau des expériences d'apprentissage acquises pour les enrichir.

Partant de cette reconnaissance, il est possible d'adopter des formules de gestion basées sur trois approches pédagogiques qui garantissent l'interaction entre l'approche centrée sur l'apprenant, en tant que cas nécessitant une attention particulière, et le travail au sein d'une équipe visant à développer les compétences spéciales par le biais de la discussion et de l'interaction.

Ces approches sont.

- L'approche individualisée, qui nécessite de travailler avec chaque apprenant.e séparément, en tant que cas distinct qui ne ressemble à aucun autre cas en classe.
- L'approche différenciée qui nécessite de travailler en petits groupes homogènes dans les caractéristiques générales de ses membres au niveau des besoins et des méthodes de travail.
- L'approche de l'action collective dans laquelle l'attention est dirigée vers toute la classe de travail sur la même activité.

Le travail avec ces approches dépend de la nature de chaque classe et des variables sous-jacentes contrôlant sa structure.



Scénario général : domaines d'éducation et types de handicap entre individualisation, différenciation et travail d'équipe.

Dans ce scénario, l'enseignant.e alterne techniques d'individualisation (travail individuel), techniques de différenciation (travail en petits groupes) et techniques de travail collectif (travail le groupe classe) , selon le type d'incapacité diagnostiquée et la qualité de la zone d'apprentissage ciblée, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Type de handicap	Domaines des apprentissages	Travail individuel	Travail différencié	Travail collectif
Autisme	Langue et communication	+	+	+
	Mathématiques et sciences	+	+	
	Activités sociales et éveil	+	+	
Handicap mental	Langue et communication	+	+	
	Mathématiques et sciences	+		
	Activités sociales et éveil		+	+
Handicap sensorimoteur	Langue et communication		+	+
	Mathématiques et sciences	+	+	
	Activités sociales et éveil		+	+
Handicap auditif	Langue et communication	+	+	
	Mathématiques et sciences	+		
	Activités sociales et éveil	+	+	
Handicap visuel	Langue et communication		+	+
	Mathématiques et sciences		+	+
	Activités sociales et éveil		+	+
Troubles d'apprentissage	Langue et communication	+	+	
	Mathématiques et sciences	+	+	
	Activités sociales et éveil	+	+	

Scénario 2 : un enfant en situation de handicap dans la structure d'une classe ordinaire

L'attention est plus centrée, avec l'enfant concerné.e, sur le travail individuel dans tous les domaines d'enseignement, tout en travaillant normalement toutes les activités avec les autres apprenant.e.s « normaux ». Et veiller, autant que faire se peut, d'impliquer l'enfant concerné.e dans des activités différentielles ou collectives et est exploitée de manière fonctionnelle, car cela est de nature à renforcer les acquis et à habituer l'enfant en situation de handicap à s'intégrer progressivement dans le travail collectif.

Domaines des apprentissages	Travail individuel	Travail différencié	Travail collectif
Langue et communication	+++	++	+
Mathématiques et sciences	+++	++	+
Activités sociales et éveil	+++	++	+

Scénario 3 : plusieurs enfants en situation de handicap dans la structure d'une classe ordinaire

Lorsque le nombre d'enfants en situation de handicap dépasse un cas, il est nécessaire de former des groupes de travail en s'appuyant sur les principes de la pédagogie différenciée, à condition d'intégrer chaque cas à un petit groupe pour mener à bien son projet pédagogique individuel au sein du groupe.

Dans une telle situation, il est conseillé de charger un apprenant.e.s, parmi les membres du groupe et à tour de rôle, d'aider l'enfant concerné dans la réalisation de ses activités programmées, tout en investissant des moments de travail en commun dirigé par l'enseignant.e au profit de toute la classe.

Domaines des apprentissages	Travail individuel	Travail différencié	Travail collectif
Langue et communication	++	+++	+
Mathématiques et sciences	++	+++	+
Activités sociales et éveil	++	+++	+

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 5	Le projet pédagogique individuel
Sujet 15	Comment gérer un projet pédagogique individuel ?

Définition du sujet

Comme indiqué dans ce guidé, le projet pédagogique individuel est un outil pour guider le travail de tous les acteurs dans le domaine de l'éducation inclusive. C'est l'un des moyens les plus importants que l'équipe éducative, médicale et paramédicale peut adopter pour suivre les progrès de l'apprenant.e en matière de handicap et de degré de développement. Il vise également à connecter l'enseignant.e et l'apprenant.e à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. C'est le point de départ de la relation entre eux du début à la fin de l'année scolaire, qui est la norme utilisée pour déterminer les progrès de l'apprenant.e dans ses l'apprentissage. Dans une classe inclusive. Il existe une relation très étroite entre l'évaluation de l'apprentissage des apprenant.e.s et leur projet pédagogique individuel. Il est très difficile de mesurer les progrès de l'apprenant.e dans l'acquisition des compétences ciblées des activités en l'absence d'un suivi précis du degré de réalisation de son projet pédagogique individuel. Cela nécessite un suivi attentif du projet par l'enseignant.e et des résultats obtenus en adoptant des procédures et des outils appropriés à cet égard.

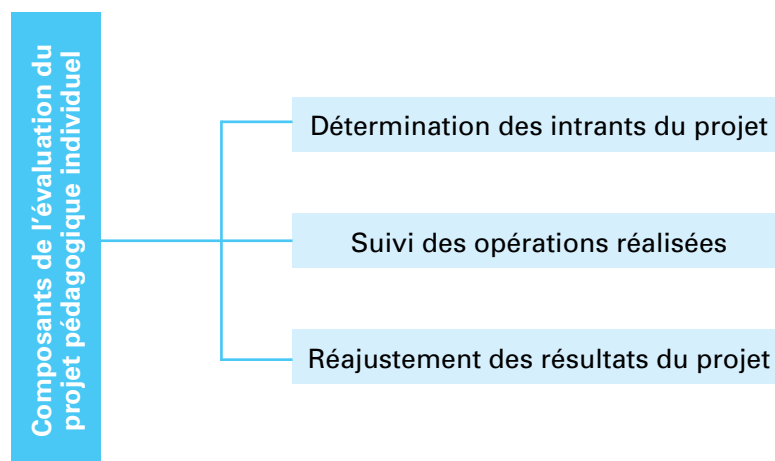
Objectifs du sujet

- Mettre en évidence l'importance du suivi et de l'évaluation du projet pédagogique individuel.
- Ajuster les périodes de base pour évaluer le projet pédagogique individuel.
- Se familiariser avec des procédures pour suivre et évaluer le projet pédagogique individuel.

Questions clés

- Pourquoi le projet pédagogique individuel devrait-il être évalué par l'enseignant.e de manière continue ?
- Quand peut-on évaluer le projet pédagogique individuel ?
- Quelles sont les étapes pratiques pour effectuer cette évaluation ?

Procédures d'évaluation du projet pédagogique individuel



Identification des intrants du projet : préparation de la page médicale et psychosociale de l'apprenant.e

Il s'agit au niveau de cette étape d'identifier le point de départ dans la mise en œuvre du projet pédagogique individuel. C'est-à-dire le potentiel cognitif, émotionnel et social de l'apprenant avant de s'engager dans son projet pédagogique individuel.

Cette procédure permet de suivre la mise en œuvre du projet et de mesurer les résultats obtenus par rapport à la situation antérieure. Mais plus est utile pour identifier les points forts qui peuvent être pris comme point de départ pour aborder les activités de projets individuels.

Le calendrier de diagnostic est le type de calendrier le plus approprié pour cette étape²⁶ au cours de laquelle l'enseignant suit les résultats de l'apprenant au niveau de l'apprentissage de base et de l'apprentissage de soutien.

Type d'évaluation	Contrôle du projet pédagogique individuel
Évaluation diagnostique ²⁷	<ul style="list-style-type: none"> - Grilles de mesure du niveau de maîtrise de la prononciation. - Grilles de mesure de la capacité de lire correctement une lettre. - Grilles de mesure de la capacité de lire correctement une phrase. - Grilles de mesure de la capacité de faire du graphisme et d'écrire. - Grilles de mesure du degré de maîtrise des connaissances mathématiques (nombres, formes, mesures...). - Grilles de mesure du degré de maîtrise des connaissances scientifiques (phénomènes scientifiques). - Grilles de mesure du degré de maîtrise des connaissances axiologiques

Suivi des opérations : suivi des apprentissages et des acquisitions

Le suivi des opérations d'exécution du projet pédagogique individuel revêt une importance capitale dans le processus de l'inclusion scolaire. C'est pour cette raison qu'il est demandé à l'enseignant.e de procéder à une évaluation formative en vue d'effectuer les réajustements et les amendements nécessaires, comme indiqué dans le référentiel de l'ingénierie curriculaire.

Type d'évaluation	Contrôle du projet pédagogique individuel
Évaluation diagnostique ²⁸	<p>Dans ce type d'évaluation, un suivi d'excellence, le travail est effectué selon des approches individuelles et différencielles. Ainsi que d'autres pédagogies chaque fois que nécessaire (pédagogie de médiation, par exemple) en vue de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajuster les types de difficultés et d'obstacles individuels lors de la pratique d'activités d'apprentissage. - Insister sur les interventions pédagogiques appropriées. - Modifier l'activité et les instructions qui lui sont associées. - Fournir des formes appropriées de mise au point, d'installation et de soutien. - Fournir des formes de soutien pédagogique pour permettre à l'apprenant.e d'atteindre l'objectif escompté.

Ajustement des résultats du projet : suivi des résultats publics

À la fin du projet, l'enseignant.e et l'équipe pédagogique qui l'accompagne devront ajuster les résultats du projet en procédant à une évaluation générale des réalisations et des résultats obtenus par l'apprenant.e au niveau des apprentissages de base et des apprentissages de soutien.

Type d'évaluation	Contrôle du projet pédagogique individuel
Évaluation globale ²⁹	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer des situations et des activités de test pour mesurer le degré de capacité de l'apprenant.e ou d'un ensemble de capacités associées à une leçon ou à un ensemble de leçons dans un domaine d'apprentissage spécifique. - Proposer une situation de test pour mesurer dans quelle mesure l'apprenant.e est capable de se relier correctement au domaine d'apprentissage, tel qu'adopté dans son projet pédagogique individuel, en ajustant la formule d'élaboration des problèmes pouvant être proposés.

²⁶ Cadre référentiel de l'ingénierie curriculaire au profit des enfants en situation de handicap, MEN, 2017, P. 131.

²⁷ Ibidem, p.131

²⁸ Ibidem, p. 131

²⁹ Ibidem, p. 132

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 6	Organisation d'une classe inclusive
Sujet 16	Comment organiser l'espace et le temps de la classe inclusive ?

Définition du sujet

La salle de classe est l'un des éléments essentiels à partir duquel l'éducation inclusive aménage son projet éducatif, visant à accueillir les enfants avec leurs différentes caractéristiques pour leur fournir des services éducatifs compatibles avec toutes ces spécificités. Partant de là, la salle de classe se trouve à la tête des principaux fondements de l'éducation inclusive, au profit des enfants en situation de handicap. À côté des stratégies et ressources pédagogiques appropriées et de l'intervention de l'équipe multidisciplinaire, l'organisation de l'espace de la salle de classe est un lieu privilégié au regard des exigences du processus de projet d'inclusion scolaire.



Requis du processus d'inclusion scolaire

L'organisation du département en matière d'éducation inclusive revêt des dimensions complexes à caractère physique, liées au domaine du lieu et au caractère pédagogique de l'ingénierie consistant à employer ce lieu au niveau pédagogique et à s'y déplacer de la part de l'enseignant.e et des apprenant.e.s, en plus de l'organisation du temps scolaire et sa répartition sur les différents projets pédagogiques individuels. Sur cette base, le travail éducatif inclusif requiert que l'enseignant.e prenne conscience de l'importance d'organiser l'espace et le temps et d'en tirer profit. D'ailleurs, initialement, l'éducation est née de cette nécessité de fournir un espace approprié pour enseigner, où tou.te.s les apprenant.e.s trouvent leur place dans un confort psychologique et moral pour un bon investissement de cet espace, faisant de la communauté de la classe une interaction dynamique et continue, et allouant le temps nécessaire aux différents rythmes d'apprentissage.

Objectifs du sujet

- Connaître l'importance d'organiser la section (espace et temps) et les spécificités de cette organisation pour le projet d'éducation inclusive.
- Connaître quelques mesures pratiques qui peuvent être adoptées lors de l'organisation d'une section d'inclusion scolaire pour les enfants en situation de handicap.

Questions clés

- Quelle est l'importance d'organiser la salle de classe dans le projet d'éducation inclusive et quelles sont les spécificités de cette organisation aux niveaux spatial et temporel dans le même temps ?
- Quelles mesures pratiques peuvent être adoptées par le(s) enseignant.e.s ou par l'équipe pédagogique pour une organisation de la salle de classe en conformité avec les fondements et les normes de l'éducation inclusive ?

Propositions générales pour l'organisation de la classe

L'organisation de la salle de classe peut être abordée sous trois angles : l'angle de l'organisation physique générale qui concerne l'ensemble de la classe en ce qui concerne sa conception technique et ses équipements de base, l'angle de l'organisation de l'enseignement technique, dans lequel l'investissement fonctionnel de l'espace du département en tant que champ d'apprentissage et l'angle de gestion du temps en fonction de la planification pédagogique approuvée et des rythmes individuels d'apprentissage en classe.

Au niveau de l'organisation matérielle

Au niveau de l'organisation matérielle générale	<ul style="list-style-type: none">• Choisir l'emplacement de la salle de classe loin du bruit afin d'éviter tout ce qui pourrait détourner l'attention et la concentration des enfants sur l'activité pédagogique• Choisir la salle la plus spacieuse pour permettre aux enfants de bouger et pour aider à organiser les groupes de manière plus ordonnée.• La salle doit être suffisamment éclairée pendant la journée pour permettre aux apprenant.e.s ayant des problèmes de vue de suivre les activités d'écriture et de lecture, d'observer des images et des dessins, etc.• Faciliter l'accès à la salle, permettant ainsi aux apprenant.e.s ayant un handicap physique et une déficience visuelle d'atteindre leur place dans la classe sans difficulté ni embarras.• Couvrir les fenêtres de la salle avec des rideaux pour réduire les rayons lumineux gênant des enfants ayant des problèmes de vision.
--	---

Au niveau de l'organisation pédagogique et technique

Au niveau de l'organisation pédagogique et technique	<ul style="list-style-type: none">• Organiser les tables en fonction des groupes de travail, en tenant compte des différents types de handicap, de manière que plus d'attention soit accordée aux malvoyants ou malentendants pour les rapprocher de la face où se trouve l'enseignant.e ou des lieux attribués à ceux/celles qui ont une mobilité excessive, accompagnée d'une perte d'attention et de concentration et qui seront gardés à l'écart des stimuli qui détournent l'attention de ce en quoi ils sont engagés.• Organiser les objets et moyens de la classe pour les rendre accessibles aux apprenant.e.s au toucher et au contact physique, et les placer dans l'espace de la classe de manière à fixer ses images dans l'esprit des apprenant.e.s pour renforcer chez eux le comportement autonome dans la recherche et la manipulation des objets.• Créer des coins pédagogiques dans l'espace de la classe équipés de moyens de travail, cela servira de pilier de travail, en particulier pour des projets pédagogiques individuels.• Couvrir les fenêtres de la classe avec des rideaux pour réduire les rayons lumineux gênant des enfants ayant des problèmes de vision.
---	--

Au niveau de l'organisation du temps scolaire

Le temps scolaire est organisé selon deux formules :

Organisation du temps d'exécution du projet de la classe inclusive	<ul style="list-style-type: none">• L'organisation du temps d'apprentissage dans sa forme générale est liée à la planification pédagogique du projet de classe. C'est une organisation qui prend en compte le temps général de l'enseignement des matières programmées (répartition annuelle, répartition mensuelle, répartition hebdomadaire, emploi du temps journalier).
Organisation du temps d'exécution du projet individuel	<ul style="list-style-type: none">• Cette organisation est liée au projet pédagogique individuel. L'organisation chronologique est basée sur la spécificité de ce projet et l'étendue de son contenu et de ses activités. La tâche de cette élaboration est confiée à l'équipe pédagogique qui, après la construction du projet pédagogique individuel ; propose la programmation horaire à mettre en œuvre sur différentes durées : quotidienne, hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle...

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 6	Organisation d'une classe inclusive
Sujet 17	Comment déterminer le profil de l'apprenant.e ?

Définition du sujet

Chaque enfant-apprenant.e a son propre profil. Explorer ce dernier définir ses manifestations générales revêt une grande importance dans le domaine de l'éducation et de la formation, surtout avec des enfants en situation de handicap. La connaissance du profil de l'apprenant.e est utile dans de nombreux aspects de l'enseignement.

« La préparation du profil de l'apprenant.e fournit aux professionnels de l'éducation :

Premièrement – La possibilité d'examiner la méthode d'utilisation des forces de l'apprenant.e et d'établir des processus importants sur cette base.

Deuxièmement - Examen des moyens à utiliser sur les points réussis par l'apprenant.e dans certaines matières, sur son apprentissage, ses intérêts et ses activités parascolaires pour l'encourager à apprendre avec succès dans un autre domaine.

Troisièmement - Cela aide aussi à préparer des plans pour évaluer l'apprentissage approprié pour l'apprenant.e et pour évaluer les considérations qui permettent à l'apprenant.e d'être placé.e dans le groupe qui lui convient, ainsi que de s'attendre à des mesures de soutien appropriées pour lui/elle. »³⁰

Définition du sujet

- Souligner l'importance de la connaissance du profil de l'apprenant.e en termes d'identification des caractéristiques générales du profil général de la classe et l'orientation du processus d'apprentissage au sein de la classe en harmonie avec les spécificités et les besoins des apprenant.e.s
- Savoir identifier le profil de l'apprenant.e et ajuster les étapes méthodologiques de base adoptées pour cette détermination.

Questions clés

- Pourquoi le travail dans la classe inclusive demande-t-il l'identification du profil de l'apprenant.e et quelle en est l'utilité pour les enfants en situation de handicap ?
- Comment le profil de l'apprenant.e peut-il être identifié et quelles étapes méthodologiques peuvent être entreprises pour une telle détermination ?

Comment déterminer le profil de l'apprenant.e ?

Le profil de l'apprenant.e signifie une description complète de son image, de son potentiel d'investissement dans l'apprentissage, en tant que donnée fondamentale de la détermination des caractéristiques générales du profil général de la classe. Ce profil contient des informations précises sur les forces et les besoins d'apprentissage de l'apprenant.e. C'est un outil pour guider la planification de l'apprentissage et pour choisir les stratégies appropriées pour l'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit de processus basés sur l'individualisation et la différenciation.

Les étapes de préparation du profil de l'apprenant.e

La préparation du profil de l'apprenant.e nécessite une recherche et un examen minutieux à partir de sources d'informations fiables. Cela nécessite également diverses évaluations ciblées qui permettent de comprendre la nature des forces, ainsi que les besoins recensés.

Le processus de préparation du profil général de l'apprenant.e comprend trois étapes de base, chacune comportant des procédures pratiques identifiables comme suit.

³⁰ Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^{ème} année, Ministère de l'éducation, Ontario 2013, p : 45.

Phase de la collecte des données	<ul style="list-style-type: none"> • Pour ajuster le profil de l'apprenant.e, les données doivent être collectées auprès des sources pertinentes, en approfondissant la recherche dans un certain nombre d'aspects, dont les plus importants sont : <ul style="list-style-type: none"> - Étudier les résultats scolaires actuels et l'ampleur des progrès réalisés dans le niveau d'acquisition des compétences d'apprentissage et dans les habitudes spécifiques d'apprentissage intellectuelles et comportementales. - Détecter le degré de préparation à apprendre les matières programmées. - Points forts, méthodes d'apprentissage employées, penchants et tendances manifestes. - Besoins fondamentaux pour le développement de la motivation pour apprendre. - Besoins fondamentaux associés à l'apprentissage (apprentissages de base). - Besoins fondamentaux au niveau du comportement social et émotionnel. - Ressources nécessaires pour fournir le soutien pédagogique nécessaire.
Phase de travail sur les données collectées	<ul style="list-style-type: none"> • Cette phase consiste à étudier et à analyser les données collectées afin de déterminer le niveau réel des apprenant.e.s, leurs potentiels et leurs intérêts, tout en déterminant la différence entre ce niveau et son potentiel et les attentes des contenus du programme prévu pour l'année scolaire. Cette étape est celle qui met en évidence le profil général de l'apprenant.e.
Phase d'établissement de la stratégie de suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Après le diagnostic sur la base des données collectées et l'étude et l'analyse de ces informations, les compétences de base nécessaires à l'apprenant.e. sont déterminées pour servir de base à l'élaboration d'un plan d'intervention approprié et d'un modèle de soutien adéquat.

Proposition de profil d'apprenant.e³¹

Nom :	Âge :	Niveau scolaire :
Établissement :	Date :	

Sources des informations (Mettre un signe devant la source adoptée)		
<input type="checkbox"/> Étude des résultats scolaires	<input type="checkbox"/> Contacter la cellule de vigilance	<input type="checkbox"/> Entretien avec l'apprenant.e
<input type="checkbox"/> Contacts avec la famille	<input type="checkbox"/> Résultats du diagnostic scolaire	<input type="checkbox"/> Liste des centres d'intérêt
<input type="checkbox"/> Contacts avec les enseignant.e.s	<input type="checkbox"/> Participation aux activités scolaires	<input type="checkbox"/> Contact avec l'équipe paramédicale
<input type="checkbox"/> Contacts avec l'administration	<input type="checkbox"/> Contacts avec les pairs	<input type="checkbox"/> Autres sources
Résultats extraits des sources et évaluations effectuées		
Niveau actuel d'acquisition, capacité d'apprentissage, volonté de travailler, degré de préparation à l'apprentissage	Styles d'apprentissage, attitudes, penchants et intérêts, points forts, besoins sociaux et affectifs	Autres informations précises et utiles.
Déductions générales		
Les variables à prendre en compte dans l'élaboration de stratégies pédagogiques	Les variables à prendre en compte lors de l'évaluation des apprentissages	Ressources et aides disponibles

31 Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^{ème} année, Ministère de l'éducation, Ontario 2013, p : 51.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 6	Organisation d'une classe inclusive
Sujet 18	Quels sont les éléments du profil général de la classe inclusive ?

Définition du sujet

Le profil de la classe est une ressource importante dans la planification, le suivi et l'évaluation des apprentissages. Il permet au personnel enseignant de dispenser un enseignement efficace à tous les apprenant.e.s, d'assurer leur suivi régulier et d'organiser des interventions en temps voulu, le cas échéant. Dans ce contexte, il est important d'identifier les forces de la classe, l'ensemble des besoins collectifs, les attitudes et les préoccupations de tous les apprenant.e.s et leur degré de préparation à l'apprentissage.

C'est un outil révélateur pour l'image générale de la classe sur le niveau de potentiel cognitif, émotionnel et social dans cette classe, ainsi que sur le degré d'amélioration et de développement de ces possibilités. En plus de cette révélation, cet outil se développe à son tour avec une mise en œuvre au début de l'année scolaire ou un nouveau cours. Il est donc à la fois un outil de planification, un outil de suivi, car il permet de suivre les progrès et d'ajuster les changements enregistrés lors de l'exécution. Il permet également l'adaptation des stratégies pédagogiques d'intervention, la planification des prochaines étapes, le partage d'informations avec les enseignant.e.s et les familles, ainsi que le nombre total de membres des équipes pédagogiques concernées.

Pourquoi adopter un profil général de la classe ?

- Inventaire des similitudes et des différences entre les apprenant.e.s pour une bonne planification de l'apprentissage et des formes d'évaluation.
- Utiliser des données précises dans l'application de l'approche différenciée.
- Constituer des équipes flexibles.
- Suivre les progrès des apprenant.e.s sur la base de la description générale de chaque apprenant.e

Adopter les modifications graduelles pour améliorer le parcours d'apprentissage des apprenant.e.s...³²

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance des connaissances du profil de la classe en matière de planification et de gestion de l'apprentissage et orienter le processus d'enseignement/apprentissage pédagogique au sein de la classe en harmonie avec les spécificités des apprenant.e.s et leurs besoins.
- Savoir comment définir le profil général de la classe et ajuster les étapes méthodologiques de base adoptées pour cette détermination.

Questions clés

- Pourquoi le travail dans la classe inclusive nécessite-t-il l'identification du profil de la classe et que signifie une telle définition pour les enfants en situation de handicap ?
- Comment peut-on identifier le profil général de la classe et quelles étapes méthodologiques peut-on suivre pour parvenir à une telle détermination ?

Comment déterminer le profil de la classe ?

Pour ajuster le profil de la classe, les caractéristiques individuelles de chaque apprenant.e sont principalement basées sur la classe. Le profil de la classe n'est, en fait, qu'une composition soignée des profils des apprenant.e.s. Pour préparer ce profil, les étapes de base suivantes peuvent être suivies.

³² Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^{ème} année, Ministère de l'éducation, Ontario 2013, p : 37.

Phase de collecte de données sur les apprenant.e.s	<ul style="list-style-type: none"> • Le profil de la classe est préparé en collectant des données pour chaque apprenant.e (comme ce fut le cas avec l'échantillon individuel) : <ul style="list-style-type: none"> - Dossier scolaire. - Graphiques de l'apprentissage individuel. - Contacts avec les enseignant.e.s, actuel.le.s et anciens.nes. - Contacts avec les parents et membres de la famille. - Contacts avec les pairs au sein de l'établissement. - Entretiens individuels avec les apprenant.e.s - Observations de classe. - Le profil de la classe de l'année précédente. <p>Cette détermination est très utile pour l'élaboration de fiches par catégorie d'apprenant.e.s pour se concentrer sur ceux/celles qui en ont le plus besoin en préparant un programme d'intervention spécifique en cas de besoin.</p>
Organisation des données collectées	<p>À ce stade, les données pour chaque apprenant.e sont résumées dans un cadre spécial sous la forme d'un tableau incluant la liste des apprenant.e.s de la classe. Il comprend les éléments les plus distinctifs de l'apprenant.e, notamment : points forts, besoins fondamentaux, penchants centres d'intérêt, volonté d'apprendre les nouveaux programmes scolaires.</p>
Choix des stratégies et des contenus pédagogiques adéquats au profil de la classe inclusive	<p>Après avoir organisé toutes les informations spécifiques à chaque apprenant.e et rempli le tableau des éléments les plus importants, apparaissent les points forts et les besoins communs de la classe dans son ensemble. Il devient ainsi possible de constituer des groupes d'apprenant.e.s en fonction du degré de convergence et d'homogénéité, notamment au niveau du style d'apprentissage, des intérêts et des penchants. Cette répartition est de nature à aider à identifier le ou les groupes qui ont besoin de soins particuliers, compte tenu de leur potentiel et de leurs besoins.</p>
Planification du programme d'intervention et désignation de la formule de répartition	<p>À ce stade, il est nécessaire de se référer au programme officiel pour choisir ce qui convient le mieux au caractère de la classe et aux spécificités des groupes impliqués. En conséquence, un schéma flexible est développé. Il prend en compte les caractéristiques générales de la classe au niveau des styles d'apprentissage, des besoins, des intérêts et des forces diagnostiqués.</p>
Suivi du progrès des apprenant.e.s et remaniement du plan d'intervention	<p>Avec la mise en œuvre du plan d'intervention et l'évaluation des résultats des apprenant.e.s, de nouvelles données apparaissent sur les progrès des apprenant.e.s dans leur acquisition. Il est nécessaire de les adapter en apportant des modifications fondamentales à l'approche d'apprentissage, mais parfois au contenu de la planification approuvée, en pensant bien sûr à la catégorie des apprenant.e.s qui ont rencontré des difficultés, nécessitant l'élaboration d'un programme adapté de remédiation et de soutien.</p>
Communication avec l'équipe pédagogique »	<p>La communication avec l'équipe pédagogique est une étape importante dans la construction du profil de la classe et dans son approbation comme une carte pour tout le travail à faire dans l'intérêt des apprenant.e.s.</p> <p>Le fait que l'équipe consulte ce profil et l'approuve constitue un gage d'implication dans la mise en œuvre des aspects du projet éducatif inclusif. Une fois que l'enseignant.e a achevé son intervention, il/elle peut, afin de continuer le développement et l'amélioration, avoir recours à des équipes pédagogiques externes pour fournir l'aide nécessaire et appropriée aux apprenant.e.s en situation de difficulté.</p>

Proposition de profil d'apprenant.e³³

Nom :	Âge :	Niveau scolaire :
Établissement :	Date :	

Noms des apprenant.e.s	Profil de l'apprenant.e ³⁴	Points forts, besoins	Stratégies et ressources pédagogiques outils d'évaluation	Raisons de l'amélioration de l'apprentissage chez les apprenant.e.s	Harmonisation des apprentissages, autres interventions en cas de besoin	Ressources et aides disponibles	Autres informations précises et utiles
1.							
2.							
3.							
.....							

33 D'après : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12^{ème} année, Ministère de l'éducation, Antario 2013, p : 42.

34 Le profil d'apprentissage peut être détecté à partir du style d'apprentissage et le type d'intelligence dominant.

- Les différents types d'intelligence comme définis par le psychologue Gardner sont au nombre de huit : Intelligence verbale-linguistique, corporelle-kinesthésique, visuelle-spatiale, logico-mathématique, interpersonnelle, intrapersonnelle, naturaliste et musicale-rythmique.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 7	Planification et gestion des activités pédagogiques
Sujet 19	Comment la planification des activités d'apprentissage peut-elle être liée aux exigences du cadre référentiel de l'ingénierie pédagogique ?

Définition du sujet

La planification générale des activités d'apprentissage d'une classe inclusive, ainsi que la gestion et l'évaluation des activités, est l'un des principaux piliers du travail de l'enseignant.e. Car cette triade (planification, gestion et évaluation) constitue le guide technique pour chaque activité réalisée par l'enseignant.e au sein de la classe. Ce qui conduit finalement à suivre les résultats de ses travaux et à évaluer sa rentabilité générale.

La planification globale des activités d'apprentissage pour un niveau d'étude spécifique, nécessite un inventaire de toutes les activités à traiter avec les apprenant.e.s au cours de l'année scolaire et l'organisation de cet inventaire par domaines d'apprentissage, composantes et branches.

Si la construction d'une planification générale des activités, dans une classe ordinaire, ne pose pas de problème majeur à l'enseignant.e, du fait même qu'elle repose principalement sur les programmes et les manuels en vigueur, auxquels l'enseignant.e reste très attaché.e, la planification des activités d'une classe inclusive, au profit d'un ou plusieurs enfants en situation de handicap, requiert un travail rigoureux. Car, Il convient de combiner des variables à prendre en compte lors de la construction de la planification, éléments résultant principalement des différences au sein de la classe et des besoins spécifiques.

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance de la planification générale des activités d'apprentissage dans le travail de l'enseignant.e en tant qu'opérationnalisation du projet de la classe avec les caractéristiques particulières du travail de la classe qui inclut les enfants en situation de handicap.
- Identifier les variables clés que l'enseignant.e doit rappeler et prendre en compte lors de la construction d'un plan général d'activités d'apprentissage
- Se familiariser avec certaines formules possibles pour la construction du plan général d'activités d'apprentissage de base et d'appui au profit des apprenant.e.s en situation de handicap dans une classe inclusive.

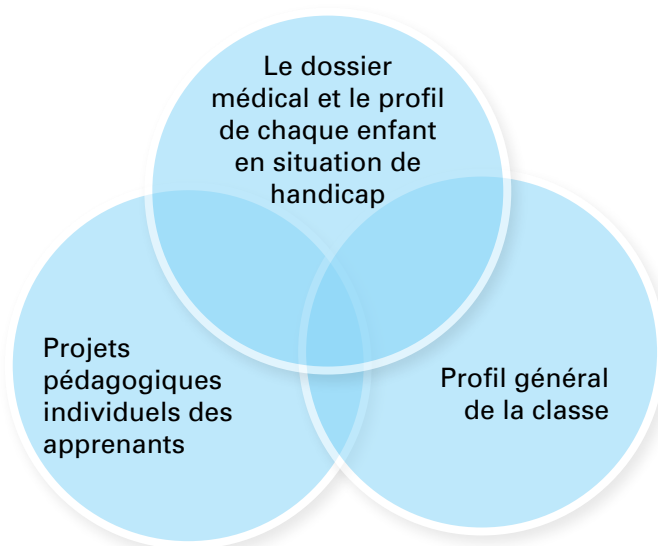
Questions clés

- Quelle est la position de la planification générale des activités d'apprentissage dans le projet de la classe inclusive et quelles sont les spécificités de cette planification en ce qui concerne les apprenant.e.s en situation de handicap dans cette classe ?
- Quelles sont les variables de base à observer lorsque l'enseignant.e, en compagnie de l'équipe pédagogique de l'établissement, entreprend l'élaboration d'un plan général d'activités d'apprentissage pour l'année scolaire qui réponde aux besoins de tous les apprenant.e.s, tels que définis par le profil De la classe ?
- Quelle.s formule.s est/sont appropriée.s pour la planification générale d'activités d'apprentissage dans une classe inclusive ?

Requis en matière de planification des activités d'apprentissage dans une classe inclusive

Ce qui distingue le plan général des activités d'apprentissage d'une classe inclusive de la classe ordinaire est qu'il existe des variables à invoquer lors de la planification d'activités d'apprentissage annuelles, car sans cela, la planification ne sera pas un plan inclusif.

Variables du plan général



Domaines d'apprentissage et leurs composantes de planification

Selon le Cadre de référence pour l'ingénierie méthodologique pour les enfants en situation de handicap, les principaux domaines d'apprentissage sont répartis en trois domaines, chacun étant divisé en composants de base, chaque composant étant un sous-composant, comme indiqué dans le tableau ci-dessous

Domaines des apprentissages	Composants essentiels	Branches des composants
Langue et communication	Langue et communication	<ul style="list-style-type: none"> - Expression orale - Lecture - Ecriture
Mathématiques et sciences	Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> - Calcul - Géométrie - Mesures
	Activités scientifiques	<ul style="list-style-type: none"> - Biologie - Physique
Socialisation et éveil	Éducation islamique	<ul style="list-style-type: none"> - Coran - Croyances et prières - La politesse et les valeurs islamiques
	Éducation artistique	<ul style="list-style-type: none"> - Mouvements simples - Jeux individuels simples - Jeux collectifs ciblées

Réseau de planification générale des activités des domaines d'apprentissage

Ce cadre (cadre ci-dessus) résume les sujets et activités sélectionnés qui façonneront la matière et le contenu de la planification. Pour remplir ce cadre, les actions pratiques suivantes peuvent être adoptées.

- Examiner les programmes officiellement définis pour le niveau scolaire, à partir du curriculum et des manuels scolaires.
- Disposer des réseaux d'apprentissage et de soutien fournis dans le cadre de référence pour l'ingénierie méthodologique au profit des enfants en situation de handicap, et en fonction de chaque catégorie de handicap.
- Disposer du projet de la classe tel qu'élaboré à partir de projets pédagogiques individuels.
- Disposer du profil général de la classe et des groupes flexibles en question
- Disposer des projets pédagogiques individuels.

Sur la base de tout cela, le réseau ci-dessous est rempli, avec des titres à sélectionner après étude et consultation au sein de l'équipe pédagogique.

	Domaines des apprentissages	Autisme	Handicap mental	Handicap moteur	Handicap visuel	Handicap auditif	Troubles des apprentissages
Langues et communication	Communication orale						
	Lecture						
	Écriture						
Mathématiques et activités scientifiques	Calcul						
	Géométrie						
	Mesures						
	Biologie						
	Physique						
Activités de socialisation et éveil	Éducation islamique						
	Histoire géographie						
	Éducation physique						

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 7	Planification et gestion des activités pédagogiques
Sujet 20	Comment planifier une séance pédagogique inclusive ?

Définition du sujet

La planification d'une séance d'apprentissage fait partie intégrante de la planification globale des activités d'apprentissage ; cela concerne le contenu et les procédures pour mener à bien une activité ou un ensemble d'activités pédagogiques pour une période spécifiée de la journée scolaire, en relation avec un domaine d'apprentissage spécifique. Cette planification nécessite un certain nombre d'actions pratiques, liées à la sélection du contenu des activités et à l'identification des moyens de travail avec les apprenant.e.s, sachant que chaque leçon ou activité non planifiée comme il se doit, sera dominée par l'improvisation et l'aléatoire et sera le plus souvent vouée à l'échec.

Lorsqu'il s'agit d'une classe inclusive au profit des enfants en situation de handicap, la planification revêt un caractère précis nécessitant la prise en compte d'un ensemble de données, en commençant par les besoins éducatifs fondamentaux des apprenant.e.s et de la carte de la classe scolaire au niveau du profil général de la classe et de la nature des projets pédagogiques individuels prédéfinis.

Objectifs du sujet

- Savoir combien il est important de planifier la leçon dans une classe au profit des enfants en situation de handicap, quel que soit le domaine d'apprentissage visé par cette planification.
- Déterminer les procédures pédagogiques que l'enseignant.e peut adopter lors de la préparation de la leçon et de la planification de ses activités.

Questions clés

- Pourquoi la planification de la leçon, ainsi que la planification générale du domaine d'apprentissage, sont-elles importantes pour l'enseignant.e en général et pour celui/celle de la classe inclusive en particulier ?
- Quelle méthodologie un.e enseignant.e inclusif.ve peut suivre pour planifier et préparer ses leçons quel que soit leur domaine d'apprentissage ?

Éléments de préparation de la leçon

La planification des leçons constitue une orientation pour le travail de l'enseignant.e. C'est une programmation organisée de ce qui sera fait à toutes les étapes de la leçon. Plus cette planification est minutieuse, plus l'enseignant.e sera en mesure de contrôler le déroulement de la leçon et d'exécuter ses étapes de manière consciente et précise.

Comme la planification est une procédure systématique requise dans tous les types d'enseignement : normal, spécial, intégratif ou inclusif, elle ne diffère, dans une classe inclusive, par la sélection et l'adaptation du contenu à la nature des besoins particuliers.

La planification de la leçon comprend deux aspects : des données générales sur la leçon ; la méthodologie de la leçon.

Données générales sur la leçon

Certains éléments sont généralement pris en compte dans la planification des leçons.

Éléments généraux	Description
Domaine des apprentissages	Délimiter le domaine d'apprentissage autour duquel la leçon est organisée (exemple : domaine de la langue et communication)
Composant du domaine	La branche issue du champ d'apprentissage (exemple la communication orale en tant que composant du domaine de la langue et communication).
Objet de la leçon	Les contenus de la séance du début jusqu'à la fin, à travers des étapes méthodologiques harmonieuses (par exemple un thème sur la forêt).
Niveau scolaire	C'est-à-dire, le niveau scolaire dans lequel les apprenant.e.s sont situé.es dans la classe (par exemple, la première année de l'enseignement primaire).
Objectifs de la leçon	Ce qui devrait être accompli avec les apprenant.e.s à la fin de la leçon : les résultats à atteindre une fois les activités terminées. Dans la formulation des objectifs, il est souhaitable de prendre en compte, dans la mesure du possible, les dimensions fondamentales de la personnalité de l'apprenant.e : connaissances, connaissances procédurales et connaissances associées à l'existence et à l'interaction avec l'autre.
Les prérequis	Cela signifie ce que les apprenant.e.s devraient avoir acquis lors de leçons ou d'expériences précédentes, c'est-à-dire les informations, les connaissances et les compétences dont dépend la construction et l'acquisition des données contenues dans la nouvelle leçon.

Méthodologie de la leçon

En fonction des spécificités des enfants en situation de handicap, et en fonction des compétences éducatives à développer par l'apprenant.e et des objectifs d'apprentissage qui leur sont associés, il est suggéré que les activités du domaine d'apprentissage soient réalisées de manière systématique, en tenant compte de l'accent mis sur l'acquisition du comportement ou des compétences de l'apprenant.e. pour qu'il puisse passer progressivement de ce qui est tangible et personnalisé à la construction du concept visé par la leçon. Pour atteindre cet objectif, il est possible d'adopter trois moments de travail interdépendants dans la leçon.

- Moment d'observation et de découverte

Il vise principalement à attirer l'attention et à susciter la motivation de l'apprenant.e à connaître le sujet pour l'aborder avec curiosité en émettant des hypothèses, qui serviront d'entrée aux activités d'apprentissages suivantes.

- Moment de manipulation et de construction

Il s'agit d'une action organisée et dirigée dans laquelle l'apprenant.e est pleinement impliqué.e dans le travail manuel et intellectuel, avec ce que cela implique comme contrôles nécessitant coopération, intégration et partage avec des pairs, dans le cadre d'une action différentielle ou collective.

- Moment d'application et d'investissement

Il s'agit de consolider ce qui a été identifié et acquis par l'apprenant.e et de le transférer dans des situations et des attitudes nouvelles pour vérifier le degré de maîtrise de l'objectif d'apprentissage visé et le changement du comportement escompté.

○ Proposition de tableau pour la planification des activités d'une leçon

Étapes	Activités de l'enseignant.e	Activités de l'apprenant.e	Outils de travail	Observations
Observation et découverte				
Manipulation et construction				
Application et investissement				

Guide de l'enseignant.e sur l'éducation inclusive pour les enfants handicapés	
Deuxième section	L'éducation inclusive : fondements
Septième axe	Planification et gestion des activités pédagogiques
Sujet 21	Quelles sont les pratiques et ressources pédagogiques spéciales ?

Définition du sujet

L'enseignant.e exerçant dans une classe inclusive est tenu.e, non seulement d'adopter l'approche de la pédagogie différenciée, pour répondre aux différents besoins spécifiques des apprenant.e.s, mais aussi de répondre aux besoins particuliers, liés à la nature du handicap ou de la déficience enregistrée. Chaque besoin ou déficience nécessite un traitement spécial avec l'espace, l'organisation et les méthodes de saisie, de compréhension et de traitement de l'information.

Il est bien connu que la satisfaction des besoins particuliers associés au type d'échec dépend de l'adoption ou de l'adaptation de pratiques et de ressources pédagogiques spécifiques. En fin de compte, des méthodes spéciales sont utilisées dans une classe inclusive comprenant un groupe d'enfants en situation de handicap, ou tout autre enfant handicapé.e, ou de problèmes qui entravent leur apprentissage, s'ils sont soumis aux méthodes pédagogiques normales.

Ces pratiques spéciales sont adaptées aux types des déficiences enregistrées, de sorte que chaque type de handicap ou d'inadéquation soit traité dans une méthodologie appropriée, consistant en l'adoption d'une ou plusieurs entrées permettant d'être le plus proche de l'apprenant.e concerné pour le faire participer aux activités pédagogiques à réaliser et de l'inciter progressivement à développer ses compétences. Et le coût des apprentissages sera ainsi amélioré.

Il convient de noter que ces pratiques pédagogiques spéciales, si nécessaires et importantes, resteront incomplètes en l'absence de renforcement externe par des intervenants spécialisés, en particulier pour certains types de handicap nécessitant une rééducation se rapportant à l'orthophonie et à la kinésie notamment, ou d'autres qui demandent un travail minutieux sur la conscience de soi et sur l'orientation dans l'espace.

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques spéciales compatibles avec chaque type de handicap que l'on peut trouver dans la classe.
- Identifier les pratiques pédagogiques les plus importantes pouvant être adoptées par l'enseignant.e pour chaque type de handicap.

Questions clés

- Pourquoi un enseignant.e est-il/elle tenu.e d'adopter des pratiques pédagogiques spéciales au sein de la classe inclusive et en fonction de chaque catégorie de handicap ?
- Quelles pratiques pédagogiques spéciales sont les plus nécessaires pour chaque catégorie de handicap ?

Pratiques pédagogiques spéciales selon les types de handicap

<p>Type de handicap</p> <p>Handicap physique</p> <p>(Déficience motrice)</p>	<p>Pratiques pédagogiques proposées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir l'endroit le plus approprié pour que l'enfant de la classe puisse entrer, sortir et se déplacer facilement dans la salle. - S'Assurer qu'il a une table comme le reste des apprenant.e.s s'il utilise un fauteuil roulant. - Faire attention à la sécurité de son corps lors de l'utilisation de la table lors de la réalisation des activités qui lui sont proposées. - Mettre à sa disposition des outils didactiques adaptés au cours de ses réalisations physiques, telles que l'écriture, le dessin, la coloration et la découpe. - Mettre le tableau mural à sa disposition lorsqu'il a l'intention de se déplacer pour écrire.
<p>Type de handicap</p> <p>Déficience visuelle</p>	<p>Pratiques pédagogiques proposées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectuer une inspection de toutes les installations de l'école avec l'enfant pour qu'il les découvre, ajuste les directions et les itinéraires et choisisse les panneaux pour son orientation spatiale. - Rechercher avec l'enfant au sein de la classe l'endroit à partir duquel il peut avoir une meilleure façon. - Éviter de changer l'organisation de la classe mais en cas de besoin, informer l'enfant et tenir compte de son avis en le familiarisant avec la nouvelle organisation. - S'assurer qu'aucun rayon de lumière ne bloque la vue de l'enfant, avec la fourniture d'outils de de travail adaptés pour faciliter la visibilité. - Agrandir l'écriture au tableau et sur le cahier, avec assez d'espace entre les lignes. - Permettre, à chaque fois, à l'enfant de s'approcher du tableau ou de s'aider du matériel didactique approprié pour vérifier la vision et à déterminer ce qu'il voit. - S'adresser de préférence oralement à l'enfant et recevoir également ses réponses à l'oral. - Pour les non-voyants, mettre à leur disposition documents écrits en braille et les réponses écrites doivent être reçues de la même manière. - Appeler chaque apprenant.e de la classe par son nom, pour permettre au non voyant de savoir qui parle ou avec qui il parle si c'est lui qui parle.
<p>Type de handicap</p> <p>Déficience auditive</p>	<p>Pratiques pédagogiques proposées</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que l'enfant est assis à côté de l'enseignant.e afin qu'il/elle le/la voie face à face. - Eviter tout obstacle à la communication, par exemple, placer la main dans la bouche tout en parlant à l'enfant ou cacher le visage derrière le livre en lisant. - Réduire le bruit dans la classe autant que possible afin de permettre à l'enfant de concentrer son attention sur les gestes de l'enseignant.e ou d'un.e camarade. - Éviter de parler en écrivant au tableau pour que l'enfant reste concentré sur ce qu'il écrit. - S'assurer que l'enfant est vu et qu'il est capable de suivre les traits du visage du locuteur et de lire ses expressions cinétiques. - Utiliser des mots et des phrases simples, des gestes et des images plus élaborés pour aider l'enfant à comprendre ce qui est dit. - Alerter l'enfant avant de commencer à lui parler, en mettant une main sur son épaule par exemple ou lui adressant un signal cinétique direct, l'avertissant de se préparer à l'attention et au suivi. - Lui Parler normalement, sans vitesse ni lenteur, avec le focus le plus fort sur l'expression claire et la bonne articulation. - Mettre à sa disposition des supports visuels pour la compréhension et l'assimilation, tels que les graphismes, les illustrations, les images, les tableaux, etc. - Avoir recours à un.e apprenant.e qui entend bien pour lui expliquer ce que dit l'enseignant.e. - Recourir, en cas de besoin, à la mimique ou doter l'enfant d'une prothèse auditive, avec suivi et contrôle.

<p>Type de handicap</p> <p>Handicap mental</p>	<p>Pratiques pédagogiques proposées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supprimer toute distraction de l'attention de l'enfant et l'empêchant de poursuivre l'activité. - Contrôler les mouvements de l'enfant s'il est du genre qui ne se fixe pas sur une seule position motrice en assignant son propre lieu de mouvement, sans déranger les autres ou s'éloigner de l'activité en cours. - Attribuer à l'enfant des tâches régulières dans lesquelles son mouvement est utile et fonctionnel, telles que la collecte de livres ou la distribution de papiers et d'outils aux apprenant.e.s - Habituer l'enfant à accomplir des tâches et ne pas rester confiné à l'écoute. - Utiliser des mots simples lorsque vous lui parlez, en vous assurant qu'il/elle les comprenne et les assimile. - Utiliser des objets que l'enfant peut toucher et manipuler sous tous leurs aspects, plutôt que des activités purement écrites. - Entraîner l'enfant à accomplir jusqu'au bout une tâche déterminée et l'encourager la réalisation. - Si la tâche est composée, il est préférable de la décomposer en petites tâches et commencer par la plus aisée pour l'enfant. - Encourager régulièrement l'enfant à persévérer et à se concentrer.
<p>Type de handicap</p> <p>Troubles d'apprentissage</p>	<p>Pratiques pédagogiques proposées</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traiter chaque type de trouble avec des pratiques spéciales compatibles avec la nature de chaque trouble. - Ne pas soumettre l'enfant ayant des troubles d'apprentissage aux mêmes rythmes des autres apprenant.e.s, en lui imposant la méthode d'exécution. - Dépasser les erreurs commises au niveau de la prononciation, de l'écriture, de la lecture ou du comptage, les considérant comme normales et corrigibles. - Encourager l'initiative ou tout progrès réalisé tout en incitant l'enfant à mieux faire. - Allouer un temps supplémentaire à l'enfant pour lui permettre d'exécuter la tâche requise selon son propre rythme.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 7	Planification et gestion des activités pédagogiques
Sujet 22	Quels sont les types de remédiation pédagogique et comment appliquer la remédiation cognitive ?

Définition du sujet

L'enseignant.e peut avoir réalisé toutes les activités planifiées selon la méthodologie de gestion adoptée avec l'ensemble des apprenant.e.s de la classe et utilisé des techniques de différenciation pour répondre aux besoins de tous, mais, lors de l'évaluation formative et finale, il se peut que les résultats de certains apprenant.e.s n'atteignent pas le niveau requis et qu'il existe des obstacles enregistrés nécessitant une intervention particulière pour remédier à la situation.

Dans ce cadre intervient la remédiation pédagogique qui constitue, ainsi que la planification, la gestion et l'évaluation, une des bases essentielles de l'action pédagogique

La planification définit les limites des diverses activités pédagogiques qui seront menées dans et hors des salles de classe. La gestion incarne cette planification, sous la forme de pratiques et de réalisations. L'évaluation a pour objectif le suivi des différentes opérations effectuées et leurs résultats. La remédiation pédagogique, elle, vise, par un travail de l'esprit, à surmonter les obstacles et les faiblesses et à développer et à enrichir les acquis tout en cherchant des solutions adéquates aux difficultés rencontrées.

Si la remédiation est importante pour tous les apprenant.e.s, elle l'est plus encore pour les enfants en situation de handicap, car ils ont besoin d'un meilleur contrôle de leur potentiel et de leurs compétences.

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance de la remédiation dans le processus d'enseignement / apprentissage dans une classe inclusive.
- Différencier entre les types de remédiation et percevoir les fonctions de chaque type.
- Se servir de la thérapie cognitive comme mode pouvant être très utile pour développer le potentiel et les capacités des enfants en situation de handicap dans une classe inclusive.

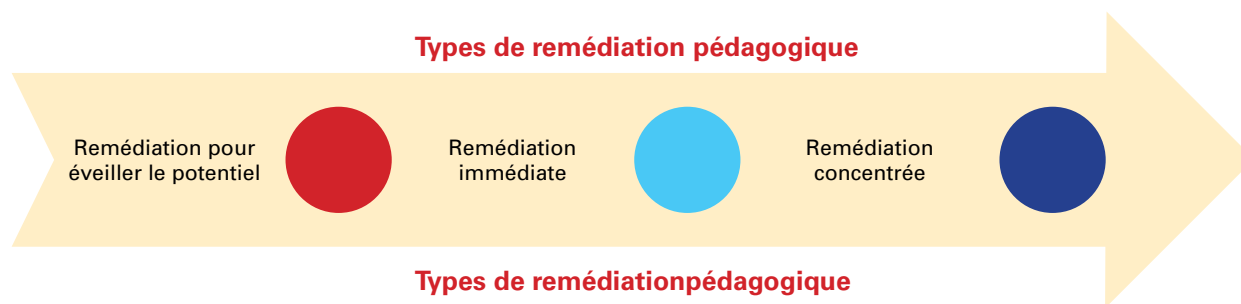
Questions clés

- Quelle est l'importance éducative de la remédiation dans le processus de planification, de gestion et d'évaluation en ingénierie pédagogique ?
- Quels sont les types de remédiation de base pouvant être adoptés au profit des apprenant.e.s en situation de handicap dans des classes inclusives ?
- Qu'est-ce que la thérapie cognitive et pourquoi ce type de remédiation est-il très important pour le fonctionnement de la classe inclusive et quelles sont ses principales entrées ?

La remédiation : définition et types

La remédiation est une mesure adoptée par l'enseignant.e ou par d'autres personnes pour remédier aux carences et aux lacunes décelées chez les apprenant.e.s après la passation de l'évaluation et l'analyse de ses résultats. Elle est principalement destinée aux apprenant.e.s ayant des difficultés d'apprentissage. Ou, comme le suggèrent certains chercheurs³⁵: "La remédiation est destinée aux apprenant.e.s en difficulté, mais nous préférons " ne pouvait pas suivre " à " élève faible ", parce que cela est plus objectif et moins condamnable pour l'apprenant.e : c'est la difficulté qui est visée et non l'apprenant.e. En fait, la difficulté est inhérente à l'apprentissage et tout enfant peut se trouver, pour diverses raisons, dans une situation de difficulté d'apprentissage. Pour cette raison, la question de savoir pourquoi un enfant "a du mal" est préférable à la prescription d'un échec.

Au regard du moment de son application, trois types de remédiation peuvent être distingués, en particulier dans le domaine des classes inclusives, comme illustré ci-dessous³⁶:



Remédiation pour éveiller le potentiel d'apprentissage

Ce type de remédiation a pour objectif de réveiller et d'affiner le potentiel d'apprentissage révélé par l'évaluation diagnostique, afin de :

- Qualifier le potentiel et les capacités pour les investir dans l'apprentissage. Cette qualification consiste à mettre en évidence les capacités latentes et à les activer progressivement à travers des activités d'apprentissage pour les restituer, les développer et les aiguïser.
- Garantir les chances d'un bon démarrage dans l'apprentissage et l'acquisition. Cette garantie repose sur la prise de conscience par l'apprenant.e du potentiel et des capacités disponibles, ainsi que du degré de préparation à entrer dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition.
- Donner confiance dans les capacités et le potentiel disponible. La certitude de l'apprenant.e d'avoir des capacités, prêtes à être investies dans des activités d'apprentissage, le valorise et l'incite, par conséquent, à s'investir, avec confiance, dans l'acte d'apprendre pour améliorer ses performances.

La remédiation immédiate

C'est une remédiation adaptée à l'acquisition, c'est-à-dire l'ensemble des activités pratiquées régulièrement, par le biais de corrections intégrées au parcours pédagogique de chaque apprenant.e, empêchant ainsi les obstacles accumulés de tourner en handicap d'apprentissage irrémédiable. Ce type de remédiation peut être immédiat, continu, individuel ou collectif, selon le type et l'ampleur de la difficulté rencontrée.

La remédiation intensive

Il s'agit d'une remédiation qui associe acquisition et intégration. Ce type de remédiation concerne principalement la modification exacte et la confirmation du lien entre l'acquisition et son transfert dans de nouvelles situations, et ce de manière intensive. En plus de l'ajustement et du remaniement, les soins intensifs se concentrent sur

³⁵ Abdelkader Amir Ismail Almane, La remédiation pédagogique, MEN Algérie 2008.

³⁶ Mohamed Baidada, l'éducation des enfants handicapés (modules des procédures de remédiation et soutien des acquis et des apprentissages), Fondation Mohammed V pour la solidarité, 2011.

le développement des compétences cognitives de l'apprenant.e. qui lui permette de surmonter les corrections superficielles, de mener des activités visant à comprendre ses idées fausses et à les corriger à la base tout en prenant conscience de ses efforts et de la logique qu'il a utilisée pour résoudre les situations problématiques.

La remédiation cognitive

C'est l'ensemble des techniques de nature corrective visant à développer des fonctions cognitives incomplètes chez des personnes souffrant de troubles cognitifs, d'accidents cérébraux ou de troubles particuliers (autisme, dyslexie ...), le bon emploi des opérations mentales facilitant l'apprentissage et l'acquisition (mémoire, attention, connaissance sociale). Ces techniques sont également utilisées dans le domaine de l'école au profit des apprenant.e.s victimes de difficultés scolaires causées par des troubles fonctionnels au niveau de l'activité mentale ou de relations affectives et sociales.

Ce type de remédiation compte trois entrées essentielles interdépendantes, visant le développement et l'amélioration.

Les entrées de la remédiation cognitive	
Entrée à l'amélioration du système du fonctionnement cognitif	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des processus cognitifs et des outils de mémorisation, d'attention, de compréhension, d'analyse, de synthèse, de comparaison et de conclusion ...
Entrée à l'amélioration du concept de soi et à l'évaluation des possibilités disponibles	<ul style="list-style-type: none"> • Réconciliation avec soi-même et prise de conscience des ressources disponibles et appréciation dans le sens de l'amélioration et du développement.
Entrée à l'amélioration de l'adaptation sociale et de l'insertion dans la vie active	<ul style="list-style-type: none"> • Réconciliation avec l'autre et le renforcement des relations sociales en préparation à un engagement positif et sans heurts dans le tissu de la vie sociale.

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 7	Planification et gestion des activités pédagogiques
Sujet 23	Comment gérer les difficultés d'apprentissage ?

Définir le sujet

Aucune classe n'échappe à l'existence d'apprenant.e.s ayant des difficultés d'apprentissage. Chez certains, une défaillance scolaire peut apparaître subitement. Pour d'autres, les difficultés d'apprentissage sont là dès le départ et restent inhérentes s'il n'y a pas d'intervention systématique pour les surmonter. Ces difficultés déroutent les parents et les enseignant.e.s et perturbent l'apprenant.e, menaçant ainsi sa sécurité psychologique à l'école, sa confiance en soi et ses capacités cognitives. Ces difficultés posent donc un problème aux enseignant.e.s en particulier. D'où la nécessité pour eux/elles de chercher à comprendre la nature de ces difficultés et leurs causes pour essayer de mettre en œuvre de mesures concrètes pour les dépasser.

La compréhension de ces difficultés nécessite, dès le départ, de faire le distinguo entre difficultés d'apprentissage et troubles d'apprentissage. Les difficultés d'apprentissage sont souvent dues à des imprévus qui surviennent dans l'environnement de l'apprenant.e (à la maison, à l'école ou dans le quartier avec un groupe de pairs). Les troubles d'apprentissage, quant à eux, sont dus à des causes neurologiques. On peut citer principalement : la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, la dyscalculie, la dyspraxie. Ce sont tous des types de carences connues de certains enfants et qui nécessitent un traitement adaptatif en fonction des besoins spécifiques de chaque type.

Objectifs du sujet

- Connaître la signification des difficultés d'apprentissage des apprenant.e.s et leurs symptômes distinctifs pour pouvoir les distinguer des problèmes de comportement nécessitant un traitement technique particulier.
- Inventorier les divers facteurs à l'origine des difficultés d'apprentissage chez la majorité des apprenant.e.s dans la classe ou à la maison.
- Considérer quelques techniques et procédures susceptibles d'être adoptées pour le diagnostic des difficultés chez les apprenant.e.s afin d'intervenir pour les surmonter ou au moins les limiter.

Questions clés

- Que faut-il entendre par difficultés d'apprentissage ? Comment apparaissent-elles dans la classe et dans les pratiques comportementales quotidiennes de l'apprenant.e ?
- Quelles sont les différentes causes qui peuvent être à l'origine des difficultés d'apprentissage dans le parcours scolaire d'un.e apprenant.e ?
- Quelles techniques peut-on adopter pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage et comment peut-on intervenir pour les enfants ayant ces difficultés ?

Manifestations des difficultés d'apprentissage

S'il est nécessaire de distinguer les difficultés d'apprentissage des troubles d'apprentissage, comme indiqué ci-dessus, cette discrimination conduit à une hypothèse de base relative au difficultés d'apprentissage, à savoir que l'apprenant.e est normal.e en termes d'intelligence et sain en termes de structure neuronale. Cette reconnaissance conduit à l'argument selon lequel le problème est avant tout un problème d'utilisation des capacités et des possibilités et de la compatibilité avec les variables de l'entourage, ni plus ni moins. La relation de l'enfant avec l'entourage est déficiente, sa situation devient fragile et sa motivation personnelle à apprendre est réduite. Et l'enfant se trouve, en fin de compte, face à l'apprentissage, incapable de comprendre ce qui est attendu de lui et donc incapable de le réaliser.

- Régression du niveau d'acquisition qui peut être partielle dans certaines matières, comme elle peut être totale pour toutes les matières scolaires.
- Manque ou absence de motivation.
- Le chahut comme moyen d'affirmation de soi et d'attirer l'attention sur soi.
- L'idiotie constitue un obstacle à l'apprentissage.
- L'émergence de symptômes comportementaux inacceptables en réaction à la situation inconfortable et la réaction des autres que l'enfant n'aime pas.
- La souffrance psychologique et le retour à soi par l'abus et l'aversion envers ce qui lie l'enfant aux autres (perte d'appétit, troubles du sommeil, plainte et obstination ...).

Causes et facteurs de difficultés d'apprentissage

La plupart des difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenant.e.s peuvent émaner de l'apprenant.e lui/elle-même (facteurs subjectifs), soit de son environnement (facteurs objectifs). Même les facteurs subjectifs attribués à l'apprenant.e peuvent être principalement une manifestation de son interaction avec le milieu dans lequel il vit.

Facteurs subjectifs	Facteurs objectifs	
	Facteurs familiaux	Facteurs scolaires
<ul style="list-style-type: none"> • Manque de confiance et complexe d'infériorité. • Manque de motivation. • Maladie physique ou Incapacité de suivre le niveau de la classe. • Trouble mental. • Négligence et manque de maîtrise de soi. • Prédominance des intérêts et des tendances externes • 	<ul style="list-style-type: none"> • Désintégration de la famille et absence de chaleur affective. • Conflits permanents entre membres de la famille. • Manque d'opportunités culturelles à la maison. • Séparation des parents ou absence d'un parent. • Autorité parentale et manque de compréhension des besoins de l'enfant. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Relation avec les enseignant.e.s. • Climat psychosocial de la classe. • Style relationnel avec l'administration. • Modèle de relation entre pairs à l'école. • Programmes scolaires. • Qualité des méthodes adoptées dans l'enseignement. • Animation scolaire. •

Mesures pratiques pour réduire les difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage révèlent un certain nombre de causes interactives. Il convient de ne pas commettre l'erreur de se concentrer uniquement sur l'apprenant.e quand on a l'intention de les aborder ou de les limiter. Cela demande, au contraire, de considérer l'ensemble des facteurs contribuant à l'émergence de difficultés. C'est-à-dire, travailler avec l'apprenant.e, avec sa famille et avec l'environnement scolaire.

Lors du travail avec l'apprenant.e, la première des choses est de partir de la conviction que tout enfant ayant des difficultés d'apprentissage, quelles que soient ces difficultés, possède la force et le potentiel qui lui permettent de les surmonter et de développer sa capacité d'apprentissage, à condition qu'on fournisse un environnement sûr pour l'apprentissage et qu'on puise dans ses forces en les mettant en valeur pour lui redonner confiance en lui et en ses capacités.

Dans ce domaine, et comme le démontre l'expérience du terrain dans le traitement de tels cas, il n'y a pas lieu de relier l'amélioration de la relation éducative (à la maison ou à l'école) avec l'amélioration de la réussite scolaire. Dans une telle situation, l'apprenant.e s'attend à ce qu'on prenne soin de sa personne et qu'on l'aime pour lui-même et non pour avoir développé ses performances scolaires.

Pour les actions pratiques qui peuvent être entreprises à cet égard, les procédures suivantes peuvent être mentionnées

- Personnaliser une carte pour décrire les aspects comportementaux révélant l'existence de difficultés d'apprentissage comme en témoigne le comportement de l'apprenant.e, et son interaction avec les activités éducatives, et sa relation avec les pairs et les enseignant.e.s
- Reconsidérer la relation entre l'apprenant.e et l'enseignant.e en portant une attention particulière aux aspects avec lesquels l'apprenant.e n'est pas à l'aise et en essayant de les modifier de manière à améliorer la relation.
- S'efforcer de lui donner confiance en lui afin de l'aider à développer ses compétences et à améliorer ses performances, en intensifiant son implication dans des activités, en particulier celles qu'il/elle maîtrise, avec encouragement et expression de satisfaction chaque fois qu'il réussit à accomplir une tâche.
- Avoir des entretiens avec la famille pour explorer le comportement de l'apprenant.e à la maison, ses habitudes, ses activités et ses relations avec les membres de la famille ; ses points forts et ses points faibles, tout en établissant un plan d'action commun que la famille mettra en œuvre au profit de l'enfant.
- Résoudre des aspects de relations en classe pouvant être à l'origine de difficultés d'apprentissage en créant des activités collaboratives entre tout.e.s les apprenants.e.s, dans lesquelles les valeurs d'intégration, de partage et de divertissement en groupe sont renforcées.
- Recours à des experts externes possédant des qualifications scientifiques et pédagogiques dans le domaine pour examiner le cas, établir les diagnostics requis, fournir les conseils appropriés à la lumière de cet examen et, si nécessaire, mener un entretien spécial avec les parents.

« Avoir des enfants, cela signifie d'emblée avoir un certain nombre d'engagements qui ne peuvent être dépassés si on veut vraiment élever l'enfant correctement. Le premier engagement est d'aimer l'enfant pour lui-même. Cet amour prend divers aspects à travers lesquels l'enfant satisfait ses besoins physiques, psychologiques et sociales. Le deuxième engagement est de prendre soin de l'enfant et de le former à la socialisation à travers l'imprégnation et l'assimilation des règles de conduite, à la lumière des valeurs morales, sociales et culturelles dominantes. Le troisième engagement consiste à habituer l'enfant à avoir le sens de l'engagement et de la responsabilité. Ce sont ces trois engagements qui façonnent le droit chemin de l'éducation. Ils vont nécessairement ensemble de manière intégrative. Si le premier engagement, c'est-à-dire l'amour de l'enfant, est le motif général sur lequel l'enfant est élevé et traité, car il n'y a pas d'éducation sans amour, pas de croissance saine de la personnalité sans sentiment sans un sens réel de cette noble valeur humaine, le troisième engagement montre comment l'enfant doit se comporter selon les tâches de développement ou la conduite due. C'est une erreur de conditionner l'amour de l'enfant à sa réussite scolaire. Il est également faux de subordonner le succès scolaire à l'amour et à la générosité de l'éducateur. Une telle association conduit parfois l'enfant à une régression pénible, dans une équation comportementale difficile dont il en sort rarement indemne. »

Mohamed Baidada & Lahrech Latifa, Comment éduquer nos enfants ? Fondements scientifiques et orientations pédagogiques, Dar Attakafa, Casablanca 2018 p. 206

Guide des enseignants sur l'éducation inclusive	
Section 2	Les pratiques pédagogiques inclusives
Axe 7	Planification et gestion des activités pédagogiques
Sujet 24	Pourquoi évaluer l'impact du processus d'inclusion par l'enseignant.e et que devrait-il évaluer à cet égard ?

Définition du sujet

C'est rare que les enseignant.e.s, à l'issue d'un plan d'action ou d'un programme scolaire d'une période déterminée, consacrent un moment de réflexion objective sur ce qui a été réalisé et sur les résultats obtenus, et surtout sur l'impact laissé par ces résultats. Dans le meilleur des cas, ils s'arrêtent sur résultats obtenus par les apprenant.e.s pour déterminer : les meilleurs, les moyens et ceux et celles qui ont besoin de soutien et d'accompagnement.

Au terme de tout plan d'action, son exécuter est tenu d'en analyser minutieusement les résultats afin d'en évaluer l'impact à plusieurs niveaux normalement en rapport avec le domaine d'intervention.

Concernant l'enseignant.e inclusif.ve, après avoir effectué l'étude diagnostique des profils des apprenant.e.s et le profil général de la classe, ainsi que la planification, la gestion, l'évaluation et le traitement des activités, il/elle est tenu.e de procéder à une évaluation générale de l'impact de son intervention sur le processus d'inclusion, pour les apprenant.e.s d'abord, au niveau des tendances et du développement psychologique et social, et pour lui ensuite au niveau des pratiques éducatives et professionnelles.

Objectifs du sujet

- Souligner l'importance de l'évaluation par l'enseignant.e de l'impact du processus d'inclusion dans l'ajustement et la modification du projet dans son ensemble au niveau des divers composants et processus.
- Définir les domaines à inclure dans l'évaluation de l'impact de l'inclusion par rapport au travail de l'enseignant.e au sein de l'école avec les apprenant.e.s et l'équipe pédagogique.

Questions clés

- Pourquoi l'enseignant.e doit-il/elle procéder à une évaluation générale de l'impact du processus d'inclusion et que peut-on apprendre de ce type d'évaluation ?
- Quels domaines l'évaluation de l'enseignant.e suggère-t-elle de l'impact du processus d'inclusion ?

• Évaluation de l'impact du processus d'inclusion : pourquoi ?

Il est demandé à l'enseignant.e de la classe inclusive d'évaluer l'impact de son projet pédagogique, qu'il a mis en œuvre avec les apprenant.e.s pour de nombreuses considérations de base, les plus importantes sont :

- Déterminer le niveau de succès obtenu après la mise en œuvre et le suivi pour chaque projet pédagogique individuel et pour le projet de la classe dans son ensemble.
- Connaître l'étendue de l'efficacité des fiches pédagogiques adoptées et de leur adéquation aux besoins des apprenant.e.s et aux attentes de leurs familles et de leur entourage.
- Connaître l'efficacité des stratégies et des ressources pédagogiques utilisées et dans quelle mesure elles ont su répondre aux méthodes et aux rythmes d'apprentissage des apprenant.e.s

En fait, l'évaluation par l'enseignant.e de l'impact du processus d'inclusion devrait englober deux éléments clés au moyen desquels l'enseignant.e peut mesurer le degré de cet impact : impact de l'inclusion sur les apprenant.e.s ; impact sur ses pratiques professionnelles.

○ Impact du processus d'inclusion sur les apprenant.e.s

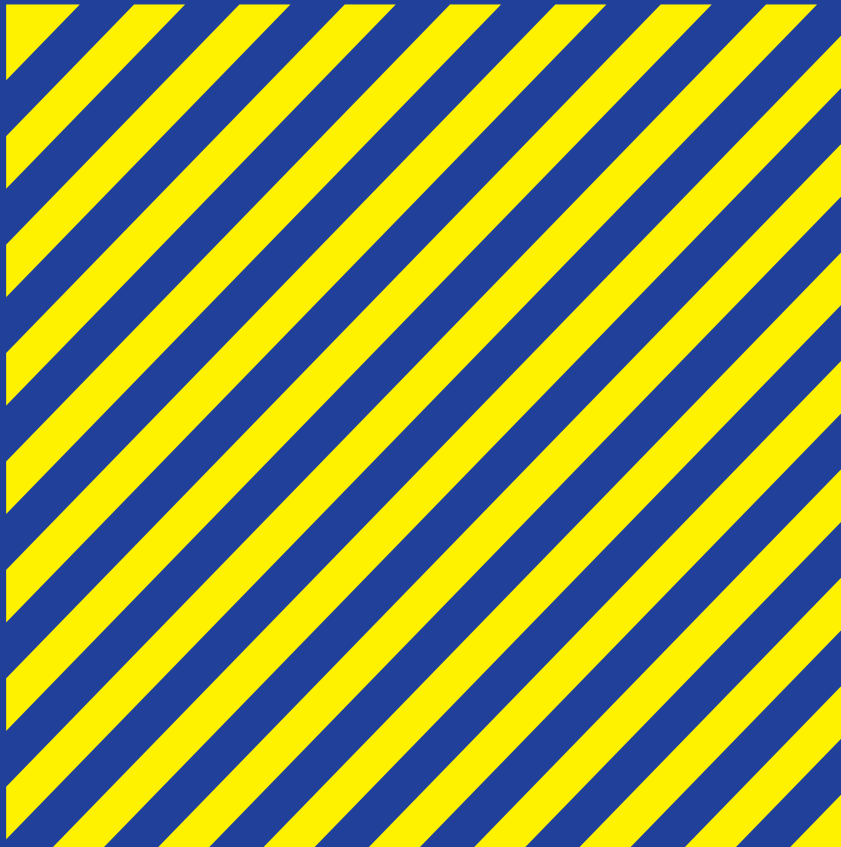
À cet égard, l'enseignant.e peut orienter ses outils de recherche et de mesure vers les aspects suivants :

- Le degré de satisfaction des apprenant.e.s par rapport au contenu du cours et au système d'emploi individuel et collectif au sein et en dehors de la classe.
- Le degré d'harmonie entre les apprenant.e.s et la convergence des activités dans un esprit de coopération, de complémentarité et de respect.

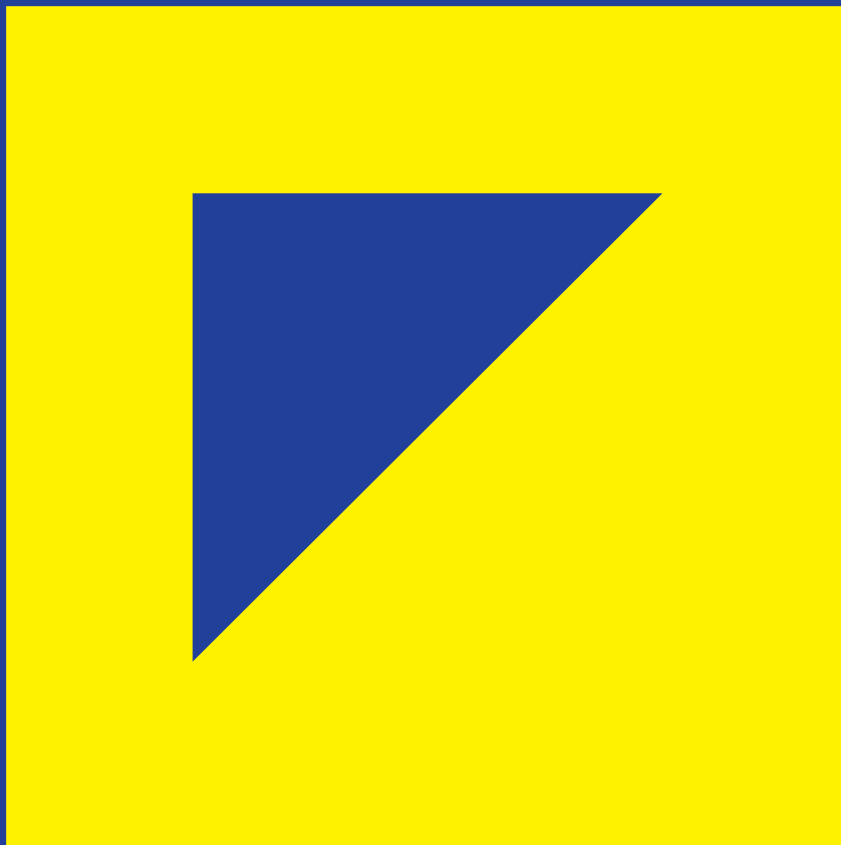
○ Impact du processus d'inclusion sur les pratiques professionnelles de l'enseignant.e

Dans ce domaine, l'enseignant.e peut se concentrer davantage sur les aspects qui lui permettent d'identifier les changements les plus importants au niveau professionnel, au premier plan.

- Ampleur du changement d'attitudes et de tendances envers les apprenant.e.s dans une situation particulière, y compris les enfants en situation de handicap.
- Le degré d'ouverture dans son travail aux autres acteurs et partenaires qui contribuent au soutien du projet d'inclusion de l'établissement.
- Degré de maîtrise de nouvelles approches et méthodes pédagogiques et des outils didactiques appropriés et adaptatifs, non utilisés dans ses expériences précédentes.
- Degré de satisfaction à l'égard des efforts et des résultats généraux obtenus au niveau des apprenant.e.s grâce à la différence enregistrée entre leurs profils diagnostiqués et le profil distinctif à l'issue de chaque palier de l'inclusion.



Annexes



Annexe 1

بطاقة تقويم تكويني لموارد المتعلم ذي قصور في قسم دامج³⁷

ملاحظات للمعالجة لفورية	مستوى التمكن					الإنجازات	القدرات
	جيد	حسن	متوسط	ناقص	منعدم		
						تتبع تعليمات	فهم خطاب شفوي للتمكن من الاستجابة لحاجات أو إنجاز مهمة
						فهم تعليمة من أجل الاستجابة	
						الاستجابة لتعليمة	
						تحديد موضوع الخطاب	فهم النقط الأساسية لخطاب شفوي
						استخراج بعض النقط ضمن الخطاب	
						نقل حرف أو كلمة	الكتابة
						كتابة من خلال إملاء	
						كتابة خطاب بسيط	
						كتابة تقرير بسيط عن حدث	
						تعرف حرف	القراءة
						فهم المعنى العام لوثيقة مكتوبة	
						تحديد بعض المعطيات ضمن نص	
						تدبير تبادلات اجتماعية قصيرة (تقديم نفسه، تحية، شكر..)	التفاعل الشفوي
						طلب معلومات، تقديم معلومات حول معطيات حياتية	
						التحاور حول مواضيع مألوقة (المدرسة، الأذواق، الأسرة، الطقس)، مشاهير	
						التعبير عن أذواق، قبول اقتراح، رفض، التعبير عن رأي، تقديم اقتراح	
						يعد بسلاسة من إلى	العد
						يقرأ الأعداد	
						يكتب الأعداد	
						يدرك العلاقة حدا بحد	
						ينجز علاقة جمع بسيطة	
						يعرف تتابع أيام الأسبوع والزممن.	

المرجعيات الحقوقية والتشريعية

تقديم

تشكل قضية الإعاقة في إطار منظومة الأمم المتحدة مجالاً قائماً بذاته، وذلك منذ أوائل الألفية الثانية. ولقد انخرطت المملكة المغربية في منظومة حقوق الإنسان الكونية وصادقت على جل الاتفاقيات والعهود الدولية والبروتوكولات الملحق بها، كما ترجمت إرادتها هاته بالتنصيص عليها في دستور 2011، وأصبحت الاتفاقيات الدولية كما صادقت عليها المملكة، تسمو على التشريعات الوطنية، ووجب العمل على ملاءمة هذه التشريعات، مع ما تتطلبه تلك المصادقة.

كما دخل المغرب في مسارات قطاعية متعددة من أجل إعمال حقوق الإنسان وحمايتها، عبر مسلسل تدريجي متنوع الأشكال والمجالات، على المستويات الدستورية والتشريعية والسياسية والقانونية والتربوية لحماية حقوق الإنسان والنهوض بثقافتها، ومن ضمنها ما يتعلق بحقوق الأطفال في وضعية إعاقة.

ويشكل الأشخاص في وضعية إعاقة محط اهتمام عدد من النصوص المؤسسية التي تهدف إلى النهوض بإدماجهم الاجتماعي والاقتصادي ويتجسد ذلك من خلال نصوص:

- مؤسسية تحث الدول على الارتقاء بالإدماج المدرسي للأطفال في سن التمدرس؛

- قانونية تنظيمية وتعليماتية (مذكرات) توجيهية تحدد شروط استقبال وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة.

1. النسق العالمي :

• الاتفاقية الدولية المتعلقة بالأشخاص في وضعية إعاقة: تمت المصادقة عليها في 13 دجنبر 2006 من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة، وفتح باب التوقيع عليها في 30 مارس 2007.. كما نصت الاتفاقية، من خلال البروتوكول الملحق بها، على إرساء آلية لتقديم الشكاوى الفردية للجنة الدولية التي تسمح للأفراد بتقديم طلبات مباشرة إلى اللجنة المكلفة بمتابعة أعمال الاتفاقية.

• صادق المغرب على هذه الاتفاقية والبروتوكول الاختياري في 14 أبريل 2009 وصدر في ظهير رقم 1 08 143 المنشور بالجريدة الرسمية بتاريخ 2 غشت 2011. وتشكل الاتفاقية ميثاقاً كونياً لحقوق الإنسان، مُلزمًا للدول الأعضاء عند المصادقة عليه، ويتعين على هذه الدول أن تقوم باحترام وحماية هذه الحقوق وأن تضع قيد التنفيذ التدابير المنصوص عليها في الاتفاقية.

• في المادة 4 من الاتفاقية تمّ تحديد التزامات البلدان الأعضاء، ويتعلق الأمر أساساً باعتماد إطار تشريعي منسجم مع الاتفاقية، التي تشكل القاعدة القانونية التي تسمح بمحاربة التمييز على أساس الإعاقة وتفعيل الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية كما نصت عليها الاتفاقية.

• تُعرف الاتفاقية مفهوم التمييز على أساس الإعاقة، ومفهوم "الترتيبات التيسيرية المعقولة" و "التصميم العام" (المادتان 1 و 2)

• تحدد المبادئ العامة في (المادة 3)،

• تشخّص الالتزامات المترتبة على الدول الأعضاء في المواد 5،6،7،9 و 10،

• تفصل الحقوق الأساسية ذات الطابع الإلزامي في (المواد من 11 إلى 30)،

• تلفت النظر إلى أهمية جمع المعطيات والبيانات في المادة 31

• دور التعاون الدولي في المادة 32 ،

• تحدد هيئات التنفيذ والرصد على المستوى الوطني في (المادة 33).

• تنص الاتفاقية على خلق لجنة عالمية للتتبع والرصد المادة 34

• تضع آلية لإنجاز تقارير دورية (المواد 35 و 40)

• الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل المعتمدة سنة 1989: وتتضمن حقوق البقاء والنماء وحقوق المشاركة وحقوق الحماية مع التخصيص في المادة 23 منها على حقوق الأطفال في وضعية إعاقة، والتي تنص على ما يلي:

1. تعترف الدول الأطراف بوجود تمتع الطفل المعاق عقليا أو جسديا بحياة كاملة وكرامة، في ظروف تكفل له كرامته وتعزز اعتماده على النفس وتيسر مشاركته الفعلية في المجتمع.

2. إدراكا للاحتياجات الخاصة للطفل المعاق، توفر المساعدة المقدمة وفقا للفقرة 2 من هذه المادة مجانا كلما أمكن ذلك، مع مراعاة الموارد المالية للوالدين أو غيرهما ممن يقومون برعاية الطفل، وينبغي أن تهدف إلى ضمان إمكانية حصول الطفل المعاق فعلا على التعليم والتدريب، وخدمات الرعاية الصحية، وخدمات إعادة التأهيل، والإعداد لممارسة عمل، والفرص الترفيهية وتلقيه ذلك بصورة تؤدي إلى تحقيق الاندماج الاجتماعي للطفل ونموه الفردي، بما في ذلك نموه الثقافي والروحي، على أكمل وجه ممكن.

• خطة التنمية المستدامة لعام 2030

• الهدف 4 – ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم مدى الحياة للجميع

➤ ضمان أن تتاح لجميع البنات والبنين فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام 2030

➤ الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب وال كبار الذين تتوفر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية، للعمل وشغل وظائف لائقة ولمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام 2030

➤ القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوي الإعاقة والشعوب الأصلية والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشّة، بحلول عام 2030

➤ بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة، وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع.

1. النسق الوطني :

عرفت وضعية حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالمغرب خلال السنوات الأخيرة تطورات ملحوظة ونوعية بفضل العناية الخاصة التي يوليها جلالة الملك محمد السادس لهؤلاء الأشخاص، والجهود المبذولة من طرف السلطات العمومية لتطوير سبل اندماجهم في المجتمع وتعزيز مشاركتهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

• نصت ديباجة دستور 2011 على حظر ومكافحة كافة أشكال التمييز على أساس الإعاقة، كما تعزز حظر التمييز بمقتضيات المواد 19 و31 و34 من الدستور التي نصت تباعا على المساواة والحق في تعليم عصري ميسر الولوج، والتزام السلطات العمومية بإعداد برامج تضمن ولوج الأشخاص ذوي الإعاقة إلى كافة الحقوق والحريات على أساس المساواة.

• الفصل 34 من الدستور يلزم السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

تقوم السلطات العمومية بوضع وتفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولهذا الغرض، تسهر خصوصا على ما يلي :

- معالجة الأوضاع الهشة لفئات من النساء والأمهات، وللأطفال والأشخاص المسنين والوقاية منها ؛

- إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية، أو حسية حركية، أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات المعترف بها للجميع.

• قانون إلزامية التعليم الأساسي بتاريخ 19 ماي 2000، الذي يعتبر التعليم الأساسي حق وواجب لجميع الأطفال المغاربة ذكورا وإناثا البالغين 6 سنوات؛

- قانون الرعاية الاجتماعية للمكفوفين وضعاف البصر رقم 05,81 بتاريخ 07 يوليوز 1982 الذي يشير في مادته الحادية عشرة إلى إدماج الأطفال ذوو الإعاقات الخفيفة أو المتوسطة البالغون سن التمدرس، في مؤسسات التعليم العام ومؤسسات التكوين المهني، بأقسام دراسية عادية أو أقسام دراسية متخصصة مندمجة؛
 - قانون الرعاية الاجتماعية للأشخاص المعاقين رقم 07,92 بتاريخ 10 أكتوبر 1993 الداعي إلى أن الشخص المعاق يتلقى التعليم والتكوين المهني في مؤسسات ومراكز التعليم والتكوين العادية، كلما كان ذلك ممكنا.
 - قانون الولوجيات رقم 10,03 بتاريخ 12 ماي 2003، إذ يشير في مادته الثانية عشرة إلى تخصيص نسبة من المقاعد لفائدة الأشخاص المعاقين بالمؤسسات التعليمية.
 - سياسة عمومية في مجال الإدماج الاجتماعي للأشخاص في وضعية إعاقة من خلال مخطط عمل استراتيجي وطني على ضوء التوجهات الاستراتيجية الجديدة للنهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة ببلادنا ونتائج البحث الوطني حول الإعاقة 2014. يعتمد على المكونات التالية:
 - وضع إطار تشريعي شامل ومندمج يهدف إلى تعزيز حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة؛
 - معالجة الأوضاع الهشة لفئات من النساء والأمهات، وللأطفال والأشخاص المسنين ووقايتهم؛
 - إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية، أو حسية-حركية، أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتيسير تمتعهم بالحقوق والحريات.
 - تعزيز دور المجتمع المدني في النهوض بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة.
 - الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم (2015-2030): الهادفة إلى تحقيق تكافؤ الفرص والإنصاف والجودة والارتقاء الفردي والمجتمعي والتدبير الجيد لعملية الإصلاح التعليمي والتربوي في شموليتها وهي أسس، وخيارات كبرى منظمة للإصلاح، تقدم خارطة طريق بداخل نسقية وبرافعات للتغيير المستهدف، وتواكب تحديات ورهانات تجديد المنظومات التربوية. ونصت الرافعة الرابعة من الرؤية الاستراتيجية على: تأمين الحق في ولوج التربية والتكوين للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة
 - يعتبر المجلس أن كسب هذا الرهان يقع في صميم الإنصاف والعدالة الاجتماعية. لذلك، يدعو إلى قيام الدولة، لاسيما السلطات الحكومية المكلفة بالتربية والتكوين، بواجبها تجاه الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، في ضمان الحق في التعليم والتكوين الجيدين ضمن مختلف مكونات المدرسة، من خلال مخطط عمل يتضمن ما يلي:
 - 1- إدماج الأطفال المعاقين في المدارس لإنهاء وضعية الإقصاء والتمييز، أخذا بالاعتبار نوعية الإعاقة، مع توفير المستلزمات الكفيلة بضمن إنصافهم وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم.
- ## 2-تربية وتكوين الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، من خلال :
- وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، على المدى القريب، يشمل المدرسين، والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية، وأنظمة التقييم والدعامات الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات. على أن يتم تفعيل هذا المخطط على المدى المتوسط؛
 - تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة، وإدراجها ضمن برامج التكوين المستمر للأطر التربوية، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية؛
 - تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة؛
 - تعزيز الشراكة مع القطاع الحكومي المكلف بالصحة ومع المجتمع المدني، قصد إحداث وحدات صحية متعددة الاختصاصات، لتشخيص وتتبع حالات الإعاقة بين المتعلمين والمتعلمات، وتمكينهم مما يلزم من رعاية طبية؛
 - الانفتاح على شراكات أكاديمية مع مؤسسات أجنبية في سياق إرساء تكوينات في هذا المجال، بمؤسسات جامعية مغربية من قبيل كلية علوم التربية.

3-إدماج محاربة التمثيلات السلبية والصور النمطية عن الإعاقة في التربية على القيم وحقوق الإنسان، وفي الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته.

III. المذكرات التنظيمية:

عملا على وضع إطار تنظيمي وبنوي للإدماج المدرسي للأطفال المعاقين يوفر له المرجعية الضرورية ويضمن له مكانته كعملية عادية في إطار المنظومة التربوية الوطنية، قامت الوزارة بإصدار مذكرات وزارية وتوقيع اتفاقيات للشراكة ودوريات مشتركة مع شركائها من أجل إعطاء الحق لجميع الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة والمتوسطة في التسجيل بالمدرسة العمومية بالأقسام المدمجة والعادية نذكرها كالتالي:

- المذكرة الوزارية عدد 10 بتاريخ 16 فبراير 1998 حول إجراءات تنفيذ الباب الثالث من المرسوم التطبيقي رقم 2,97,218 الصادر في 18 من شعبان 1418 (19 دجنبر 1997) للقانون رقم 05,81 المتعلق بالرعاية الاجتماعية للمكفوفين وضعاف البصر، والقانون رقم 07,92 المتعلق بالرعاية الاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة؛

- المذكرة الوزارية عدد 104 بتاريخ 28 شتنبر 1998 حول إدماج الأطفال المعاقين بالسلك الأول من التعليم الأساسي، والتي تعطي الحق لجميع الأطفال ذوي الإعاقات الخفيفة والمتوسطة في التسجيل بالمدرسة العمومية بالأقسام العادية أو المدمجة؛

- المذكرة الوزارية عدد 008 بتاريخ 07 أبريل 2000 حول تدمرس الأطفال المعاقين، والتي تحث جميع مديري المصالح المركزية على الأخذ بعين الاعتبار وجود التلاميذ ذوي الإعاقة والاستجابة لحاجياتهم الخاصة، وذلك عند إعداد برامجهم القطاعية مثل الولوجيات، التجهيز، التأطير التربوي، المناهج وغيرها.....؛

- الدورية المشتركة رقم 130 بتاريخ 12 أكتوبر 2004 بين وزارة التربية الوطنية والشباب وكتابة الدولة المكلفة بالأسرة والطفولة وإدماج المعاقين في شأن إجراءات الدخول المدرسي الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. واهتمت بالجوانب التالية:

• إعادة النظر في إجراءات تسجيل التلاميذ بإحداث لجنة نيابية تتكلف بالنظر في ملفات التسجيل المحالة عليها وفي الخريطة التربوية للأقسام المدمجة؛

• الحث على القيام بحملات للتوعية والتحسيس من أجل تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛

• وضع معايير لاختيار الأساتذة المكلفين بالتدريس في الأقسام المدمجة؛

• تحديد مواصفات لقسم الإدماج.

- مذكرة الوزارية عدد 89 بتاريخ 19 غشت 2005 حول إجراءات الدخول المدرسي 2006/2005 التي تحث على تمتيع فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالأسبقية في إطار مقارنة التمييز الإيجابي وذلك بفتح المزيد من الأقسام المدمجة انطلاقا من الحاجات المعبر عنها ووفق المواصفات التقنية المتعارف عليها دوليا (حوالي 10 تلاميذ في كل قسم مدمج)، مع توفير الظروف البيداغوجية والتجهيزات اللازمة لها بالتنسيق مع شركاء الوزارة، واعتماد تنظيم تربوي للإدماج المدرسي لهذه الفئة من الأطفال؛

- المراسلة الوزارية عدد 201,07 بتاريخ 14 مارس 2007 حول إحداث لجان للتنسيق مع مختلف المتدخلين في أنشطة الإدماج المدرسي على المستويات المركزية والجهوية والإقليمية والمحلية،

- المذكرة الوزارية رقم 143 بتاريخ 13 أكتوبر 2009 حول تدمرس الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. والرامية إلى تحقيق تكافؤ الفرص بين الأطفال في سن التمدرس ولاسيما تحسين الخدمات التربوية والاجتماعية والصحية الملائمة لتمكين الأطفال واليافعين في وضعية إعاقة من حقهم في التمدرس بمؤسسات التعليم بكافة مستوياته، بغية تحقيق «التربية للجميع»؛

- المذكرة الوزارية رقم 192850 بتاريخ 19 مايو 2010 في شأن تأطير اتفاقيات الشراكة مع الجمعيات النشيطة في مجال العناية بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- المذكرة الوزارية عدد 3-2274 بتاريخ 30 أبريل 2013 والمتعلقة بالإجراءات التنظيمية لتكليف المراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية لفائدة التلاميذ ذوي الإعاقة والذين يواجهون صعوبات في الكتابة والنطق، وذلك ضمانا لحق هذه الفئة من الاستمرار في المؤسسة التعليمية من خلال مراعاة الصعوبات التي تعاني منها لاجتياز الامتحانات في جو مناسب لوضعياتهم الاحتجاجية؛
- المذكرة الوزارية عدد 14,039 بتاريخ 03 أبريل 2014 حول تفعيل الشراكات المبرمة بين الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين وجمعيات المجتمع المدني في مجال تدرّس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على تنفيذ كل الالتزامات المتضمنة بالاتفاقيات المبرمة، واعتماد مقاربة تشاركية وتشاورية بين الأكاديميات الجهوية والنيابات الإقليمية، والجمعيات الفعالة وذات مصداقية لتطوير البرامج التربوية المعدة لهذه الفئة من الأطفال؛
- الدورية المشتركة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني ووزارة الصحة رقم 14,721 بتاريخ 25 يونيو 2014 في مجال تفعيل ودعم دور اللجنة الطبية الإقليمية التابعة لوزارة الصحة وكذا دور اللجنة النيابية التابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والمكلفة بالاستقبال والتوجيه والتتبع في مجال تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لتسهيل عملية دراسة ملفات تدرّس هذه الفئة من الأطفال في الأجل المناسبة، ووضع آليات التنسيق بينهما في ما يخص التشخيص والتوجيه والتتبع؛
- المذكرة الوزارية عدد 412,14 بتاريخ 22 شتنبر 2014 حول اتخاذ الإجراءات والتدابير التي يمكن نهجها من أجل تفعيل مضامين جميع الدوريات المشتركة والمذكرات الوزارية الصادرة في مجال تدرّس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- المقررات الوزارية السنوية في شأن دفتر مساطر الامتحانات الإشهادية للأسلاك التعليمية الثلاثة التي تتضمن إجراءات تكيف ظروف الاجتياز والتصحيح لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة.
- المذكرة الوزارية عدد 18/88 بتاريخ 29 مارس 2018 في شأن تشجيع تدرّس الأطفال في وضعية إعاقة بمؤسسات التعليم المدرسي الخصوصي؛
- المذكرة الوزارية عدد 18/79 بتاريخ 23 مايو 2018 في شأن إجراءات تكيف امتحان نيل شهادة البكالوريا لفائدة المترشحين في وضعية إعاقة؛
- على مستوى تدبير ملف تدرّس الأطفال ذوي الإعاقة فقد تم تفويض السيد مدير المناهج بالتدبير والإمضاء والتأشير على جميع الوثائق المتعلقة بتدرّس الأطفال ذوي الإعاقة تبعا لقرار السيد وزير التربية والتكوين المهني رقم 2289,16 صادر في 25 من رمضان 1437 (فاتح يوليوز 2016) وصادر بالجريدة الرسمية عدد 6503 بتاريخ 24 ذو الحجة 1437 (26 شتنبر 2016).

Bibliographie

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، الإطار المرجعي للهندسة المنهجية لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، 2017.

- UNICEF & CSEFRS, Tous à l'école, Moyen-Orient et Afrique du nord, Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés. Résumé du rapport national sur les enfants non scolarisés, Octobre 2014.
- UNICEF, Webinaire 1, Livret technique, Conceptualiser l'éducation inclusive et la contextualiser au sein de la mission de l'UNICEF, 2014.
- UNICEF, HI, MEN : Modèle d'éducation inclusive au Maroc basé sur l'expérience pilote dans la région Souss Massa Drâa, programme maghreb, 2015.
- UNESCO, Institut de statistique de l'UNESCO (UIN), Données pour les objectifs de développement durable, 2017.
- UNESCO, Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Education 2030, 2017.
- UNESCO : Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation ; in : <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>.
- Handicap International & Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (Burkina Faso), Manuel de formation des enseignants en éducation inclusive, 2012.
- Handicap International : Outils et ressources pour l'éducation inclusive : Kit de formation d'enseignants, 2014.
- Handicap International Burkina / Niger, Guide du formateur – Formation des enseignants sur l'Éducation Inclusive, 2012.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers : Formation des enseignants pour l'inclusion, profil des enseignants inclusifs, 2012.
- Collectif Autisme : Campagne en faveur de la scolarisation des enfants autistes, Dossier de presse, 24-3-2011.
- Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12ème année, Ministère de l'éducation, Antario 2013, p : 45.
- Idrissa Diop : Handicap et représentations sociales en Afrique Occidentale, in : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-19.htm>.
- Isabelle Ville : Identité, représentations sociales et handicap ; in : http://www.moteurline.apf.asso.fr/IMG/pdf/identite_hp_IV_48-52.pdf.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador, L'inclusion scolaire, RESPECT, DIVERSITÉ, UNITÉ.
- République Togolaise, Ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation. Manuel de formation en éducation inclusive.
- Teacher Education in Saharan Africa (TESSA), Boite à outils TESSA pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2005.
- Tony Booth et Mel Ainscow : Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans l'école, Centre pour l'Étude de l'Éducation Inclusive (CEEI), soutenir l'inclusion, refuser l'exclusion, Québec, 2002.

