

Le handicap à l'école haïtienne



Résultats préliminaires d'une
recherche-action dans le grand Sud d'Haïti
à la suite de l'ouragan Matthew

esbc
éditions science
et bien commun

Sous la direction de
Rochambeau LAINY

Le handicap à l'école haïtienne

*Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand
Sud d'Haïti après le passage de l'ouragan Matthew*

SOUS LA DIRECTION DE ROCHAMBEAU LAINY



Le handicap à l'école haïtienne de Sous la direction de Rochambeau Lainy est sous une licence License Creative Commons Attribution - Partage dans les mêmes conditions 4.0 International, sauf indication contraire.

Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti après le passage de l'ouragan Matthew

Sous la direction de Rochambeau Lainy

Design de la couverture : Kate McDonnell, photographie de Danielo Saint-Cyr

Édition et révision linguistique : Florence Piron et Élisabeth Arsenault

ISBN pour l'impression : 978-2-924661-91-8

ISBN pour le ePub : 978-2-924661-96-3

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec 2020

Dépôt légal – Bibliothèque et Archive nationale Canada

Dépôt légal : 1er trimestre 2020

Ce livre est sous licence Creative Commons CC BY-SA 4.0

Éditions science et bien commun

<http://editionscienceetbiencommun.org>

1085 avenue de Bourlamaque

Québec (Québec) G1R 2P4

Diffusion : info@editionscienceetbiencommun.org

Table des matières

Remerciements	ix
Liste des abréviations	xi
Introduction	1
Rochambeau Lainy	
1. Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti	11
<i>Un examen de la littérature</i>	
Nathalis Wamba	
2. Prolégomènes à l'étude des troubles du langage et d'échec scolaire chez des élèves en situation de handicap	31
Rochambeau Lainy	
3. Élèves en situation de handicap et protection de l'enfance	41
<i>Présentation de quelques données collectées dans la Grand'Anse</i>	
Samuel Régulus et Vijonet Demero	
4. Enfants en situation de handicap et justice cognitive en Haïti	59
<i>Analyse contextuelle d'un récit de vie</i>	
Samuel Regulus	
5. Environnement physique d'apprentissage et pratiques pédagogiques	71
<i>Le cas des écoles de la Grand'Anse</i>	
Nelson Sylvestre	
6. Gauchers ou droitiers	83
<i>Rendement en lecture et écriture et dispositifs d'accompagnement</i>	
Rochambeau Lainy	

7. Stratégies d'apprentissage et ressources utiles dans les processus cognitifs	95	
Pierre Edher Gedeon		
8. Rendement en lecture et orthographe de 30 élèves en situation de handicap	105	
Danielo Saint-Cyr		
9. Dysphasie à l'école : manifestations, trouble de production et de compréhension	115	
Stéphanie Florvil		
10. Une retombée féconde du projet	125	
<i>Des étudiant-e-s de l'Université publique de la Grande-anse initié-e-s à l'éducation inclusive</i>		
Nelson Sylvestre		
11. La CASAS, l'éducation inclusive et le projet du GIECLAT dans le Grand Sud	131	
Louis-Pierre Janvier		
12. En guise de bilan	141	
L'équipe de recherche		
Autrices et auteurs		143
À propos des Éditions science et bien commun		145

Remerciements

Les textes réunis dans ce volume présentent une analyse des résultats préliminaires d'une recherche-action que le GIECLAT entreprend dans le grand Sud d'Haïti. Cette action d'envergure scientifique se réalise grâce au support financier de deux institutions américaines : le *National Academics Science* (NAS) et l'*United States Agency for International Development* (USAID), à travers le *Partnership Enhanced Engagement in Research* (PEER). Les institutions partenaires (le GIECLAT, la CASAS, l'INUFOCAD et le LangSE) leur expriment leurs remerciements, à travers la coordination du projet. L'apport de *Queens College of CUNY* par l'implication de l'un de ses chercheurs, Nathalis Wamba, qui apporte son expertise et ses expériences dans la recherche en éducation, est aussi vivement apprécié.

Liste des abréviations

AF1 : Premier niveau (1^{ère} année) de l'école fondamentale en Haïti

AF2 : Deuxième niveau (2^e année) de l'école fondamentale en Haïti

AF3 : Troisième niveau (3^e année) de l'école fondamentale en Haïti

CP : Cours préparatoire, ancien nom de AF1

GIECLAT : Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles

LangSE : Langues, Société, Éducation

INUFOCAD : Institut universitaire de Formation des Cadres

MENFP : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

UEH : Université d'État d'Haïti

UPGA : Université publique de la Grand Anse

Introduction

ROCHAMBEAU LAINY

À la suite de l'ouragan Matthew (du 1er au 3 octobre 2016), le GIECLAT (Groupe Initiative pour l'étude de la cognition, de la parole, de l'apprentissage et des troubles) a lancé un projet de recherche intitulé : *Students with disabilities and pedagogical practices of teachers in the Sud, Nippes and Grand'Anse Departments*. Ce projet de recherche a été mené en partenariat avec un certain nombre d'organismes dont la CASAS (Commission pour l'Adaptation Scolaire et le Soutien Social), l'INUFOCAD (Institut Universitaire de Formation des Cadres) et le LangSÉ (langue, société, éducation). Le projet a réuni des dizaines d'étudiants en sciences de l'éducation et en psychologie de l'Université d'État d'Haïti, de l'Université publique de Grand'Anse, des enseignants-chercheurs, des cadres du ministère de l'Éducation nationale et un partenaire américain professeur-chercheur de *Queens College, City University of New York*). L'objectif principal de cette recherche, qui se terminera en mars 2021, est d'examiner les conditions socio-économiques et éducatifs des enfants ayant des troubles d'apprentissage et les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s.

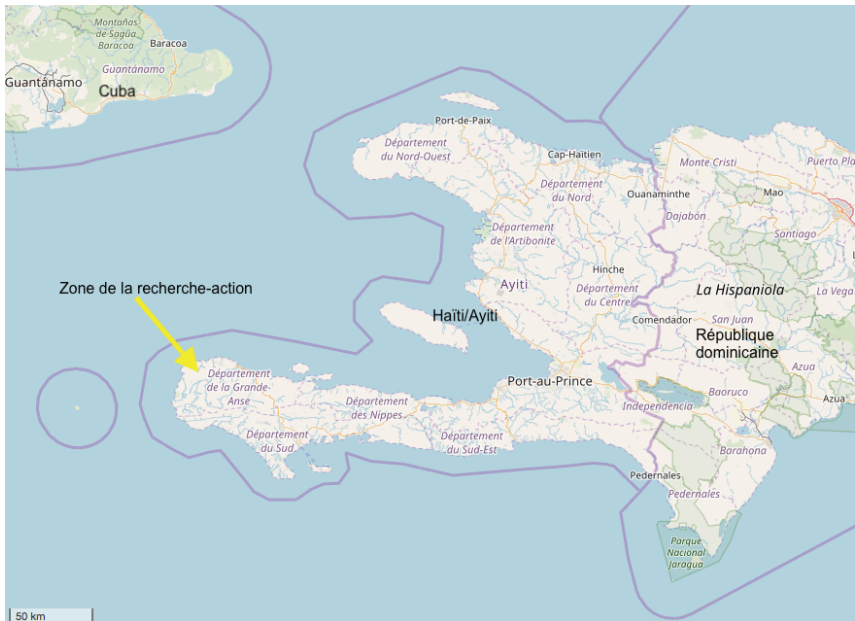
Les travaux de cette recherche-action ont commencé en mai 2018. Ils touchent des acteurs comme élèves, parents, enseignant-e-s, directeurs et directrices d'école, professionnel-le-s œuvrant dans la prise en charge, autorités territoriales, officiel-le-s du gouvernement et agent-e-s ministériel-les. Parvenu-e-s à vingt mois d'exécution de ces activités, nous allons présenter une analyse préliminaire des données déjà obtenues.

Le GIECLAT réalise cette recherche-action post-Matthew en vue d'identifier et d'observer les manifestations et les impacts du handicap à l'école. Il s'agit d'analyser l'apprentissage des élèves en situation de handicap du fondamental et les pratiques de classe des enseignant-e-s. Cette approche renseignera le Ministère de l'éducation nationale sur l'état de la question et permettra à des organismes nationaux et internationaux d'avoir des données crédibles capables d'aider dans l'amélioration de la situation des élèves et la performance des enseignant-e-s haïtien-ne-s. Les signes du handicap sont bien entendu traités en rapport avec les problèmes psychosociaux auxquels fait face la population scolaire des régions de la

Grand'Anse, des Nippes et du Sud, problèmes qui sont amplifiés et aggravés par les catastrophes naturelles d'octobre 2016. Les séquelles épouvantables du cyclone Matthew servent ainsi de prétexte, pour permettre de réfléchir sur une problématique beaucoup plus globale qu'est l'exclusion scolaire en Haïti.

Cette recherche combinant méthode quantitative et méthode qualitative est également conçue pour former des étudiant-e-s-stagiaires et observer des acteurs et actrices scolaires *in situ*. 2339 élèves ayant des signes assimilables au handicap, 272 enseignant-e-s, 68 directeurs et directrices d'école, 100 parents d'élèves et 20 professionnel-le-s d'ONG, participent ainsi à cette activité, à titre de répondant-e-s. Les enquêteurs et enquêtrices qui y sont engagé-e-s sont des étudiant-e-s finissant-e-s en psychologie et en sciences de l'éducation de l'université publique de la Grand'Anse, de l'université d'État d'Haïti et de l'INUFOCAD.

Les départements du Sud, de la Grand'Anse et des Nippes sont choisis comme lieu d'implémentation de cette étude pilote, parce qu'il est utile et nécessaire de diagnostiquer la situation de la population scolaire frappée par le cyclone Matthew. La Grand'Anse est particulièrement considérée comme zone prioritaire, en raison du fait qu'elle a été sévèrement dévastée par le cyclone et de la demande d'accompagnement exprimée par l'université publique de la Grand'Anse au profit d'un groupe d'étudiant-e-s. Ainsi, les treize villes et les quatre localités (Ravine Blanche, Guinaudé, Lopineau/Fond Cochon et Léon) de ce département accueillent des enquêteurs et des enquêtrices. Près de 2/3 des élèves auprès desquel-le-s nous collectons les données y vivent également.



Carte d'Ayiti tirée de Open street map, sous licence Open Database License (ODbL) v1.0 à <https://www.openstreetmap.org/search?query=Ha%C3%Afti#map=8/19.068/-73.430>

Le GIECLAT a choisi une partie de ses répondant-e-s (élèves et enseignant-e-s, notamment) dans les trois premières classes du fondamental (1^{ère}, 2^e et 3^e années). Les activités de cette recherche sont donc mises en œuvre par une équipe composée de cinq chercheurs et chercheuses et de 82 étudiant-e-s stagiaires, dont trois sont dans le Sud, trois dans les Nippes et 76 dans la Grand'Anse. Les chercheurs et chercheuses adjoint-e-s sont des étudiant-e-s des cycles supérieurs et de premier cycle qui ont contribué à la collecte et à la gestion des données. Certain-e-s d'entre eux et elles sont de l'Université Publique de Grand Anse (UPGA), d'autres de l'Université d'État d'Haïti et de l'Institut Universitaire de la Formation des Cadres (UNIFOCAD). Les chercheur-e-s comprennent des professeur-e-s et des membres de l'équipe de projet qui ont recueilli, analysé et interprété des données. Le groupe des étudiant-e-s-stagiaires et des stagiaires comprend des étudiant-e-s de la terminale de l'UPGA. Ils ont reçu des formations sur la façon de recueillir et d'administrer des données dans le département de Grand'Anse.

Voici une photographie d'illustration de l'espace scolaire. Assise, l'enseignante a confié la tâche d'effectuer une opération de mathématiques à deux fillettes, pendant que le reste de la classe paraît très évasive sur ce qui se passe. Dos tourné, l'enseignante ne se préoccupe pas de l'état d'inattention de sa classe dont certains élèves semblent bien décrocher. L'espace physique observé (dispositifs, disposition des sièges, rayons solaires, etc.) traduit la situation dans laquelle les activités d'enseignement et d'apprentissage se réalisent.

Cette prise de vue a respecté le protocole de consentement cosigné par le GIECLAT et le responsable de l'établissement



Points liminaires sur le handicap

Aucune société moderne n'aurait dû estimer une catégorie de citoyens et sous-estimer une autre catégorie, sous prétexte que cette dernière a des complications d'ordre physique ou mental qui l'empêchent de vivre ou d'agir convenablement. Aucun enfant n'aurait dû être stigmatisé ou victime des préjugés scolaires, en raison de ses conditions physiques, psychologiques ou mentales. Le système éducatif devrait permettre d'accueillir, dans des conditions humaines, en des lieux appropriés, équipés et adaptés, des publics de niveaux académiques et d'origines divers. « L'école se doit d'accorder une place à tous les élèves, quels qu'ils soient, quels que soient leurs besoins » (Saunier & Toullec-Théry, 2017, p. 112).

Ce qui est énoncé ici est de l'ordre de l'idéal pour un ou une citoyen(ne) haïtien(ne), puisqu'il n'est pas toujours de mise dans les écoles. En Haïti, les faits précédant le démarrage de cette recherche montrent qu'on préfère cataloguer et stigmatiser les enfants et jeunes en situation de handicap, au lieu de les aider à mettre en œuvre leurs potentialités, à « apprendre

ensemble avec les autres pour vivre ensemble avec eux » (Charles, 2013; Joint, 2006; 2008; Fallon et Mazawi, 2014; Lainy, 2017; Lefèvre, 2018¹). Qu'elle soit privée ou publique, l'école accueille très peu d'enfants ayant des troubles apparents. Les responsables d'éducation sont conscient-e-s de l'existence des déficiences dites visibles et sévères (cécité, surdité, mutisme/autisme, handicap physique), mais sous-estiment tout naturellement d'autres types qui paraissent inoffensifs, pourtant qui suscitent autant de questionnements que les autres².   quoi est due cette sélection?

Aujourd'hui, il demeure une nécessité et une exigence pour les parents, une responsabilité et une mission pour les autorités scolaires et étatiques, de proposer des modes d'enseignement variés et flexibles, capables de satisfaire les besoins de jeunes et réduire les écarts entre les groupes d'élèves. Il devient utile d'adapter les institutions scolaires aux rythmes spécifiques et à la demande de chaque enfant. Pays tropical, frappé périodiquement par des catastrophes naturelles épouvantables provoquant des dommages humains et matériels, Haïti a néanmoins un système scolaire où très peu d'enfants ayant de handicap physique et visible sont accueillis. Qu'est-ce qui explique cela?

L'Office des Personnes Handicapées du Québec (OPHQ)³ définit le handicap par le fait qu'une « personne a une d fici nce entraînant une incapacité significative et persistante; cette dernière est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ». Notion à connotation subjective, le handicap est souvent mal utilisé et suggère presque toujours ce qui est négatif. Il est systématiquement associé à l'image stéréotypée de la personne en fauteuil roulant ou de la canne blanche. Les termes de « handicap » et de « personnes handicapées » ont progressivement remplacé les termes péjorativement connotés d'infirme, d'invalidé, de paralytique, de mutilé, de débile et d'idiot, comme si seules ces anomalies compliqueraient la vie et le fonctionnement normal de l'individu. La réalité dit pourtant tout le contraire, car ce phénomène qui va de la manifestation la plus visible à des anomalies parfois difficiles à identifier, varie énormément.

1. <https://lenouvelliste.com/article/182254/scolariser-les-enfants-handicapes-un-defi-a-relever-par-letat-haitien>, consulté le 26 novembre 2019.

2. <https://reliefweb.int/report/haiti/ha%C3%Afti-plus-de-respect-pour-les-personnes-handicap%C3%A9es>, consulté le 2 décembre 2019.

3. <https://www.ophq.gouv.qc.ca/>, consulté le 11 novembre 2019.

Handicap et déficience

Le handicap est, au regard de ce qui précède bien réel à l'école haïtienne. Toutefois, comme il est facile de le confondre avec le terme de déficience qui partage avec cette notion des liens sémantiques, une précision terminologique qui servira de fil conducteur à l'ensemble de cette contribution, s'impose.

Nous partons de l'idée que le handicap est la conséquence provoquée par une déficience (motrice, sensori-motrice, mentale, neurophysiologique et neuropsychologique) ou une situation quelconque rendant un sujet inconfortable et incapable de vivre ou d'agir correctement. Ainsi à partir d'une analyse des points préférentiels soutenus par de nombreux chercheurs sur les représentations du handicap physique ou du handicap mental, Alain Giami (1994, p. 55) conclut que « ce terme fonctionne comme un ensemble de représentations dont les différents aspects sont mis en avant et repris sélectivement par les différentes catégories d'acteurs sociaux qui œuvrent dans le champ qui est désigné comme tel ». Il concerne tantôt les notions d'incapacités et de déficiences, tantôt les représentations sociales et médicales. Marcel Calvez (1994 : 62) ne contredit pas cette assertion lorsqu'il note que « la notion de handicap désigne un rapport social qui exploite une déficience physique ou mentale de l'individu pour instituer sa mise à l'écart des relations sociales ordinaires ». Quant à la déficience, même si elle est intimement liée au handicap, elle connote spécifiquement insuffisance ou absence de fonctionnement d'un organe, malformation congénitale, traumatismes, amputations, maladies du système nerveux, défaillance, carences, altérations d'organe et de membres du corps, etc.

À l'école, les déficiences sont souvent perçues comme un obstacle à la formation et un argument d'exclusion. Les élèves qui en souffrent affichent de comportements difficiles à gérer et sont parfois contraints d'abandonner la classe. Les déficiences sont définies comme une situation empêchant quelqu'un de se développer, d'utiliser toutes ses possibilités, de s'engager dans tout type d'apprentissage en mettant à contribution toutes ses potentialités physiques, physiologiques et émotionnelles.

Handicap, élèves en situation de handicap et regard social

Le handicap correspond parfois à un choix social. Ainsi, personne n'a besoin nécessairement d'une déficience pour être en situation de handicap. Dans ce cas, les expériences quotidiennes, les actions politiques et les pratiques sociales ne convergent pas toujours vers l'inclusion et l'équité. À l'école par exemple, les élèves qui ont des déficiences sont vu-e-s comme des cas à part et vécus comme de phénomènes qui susciteraient la pitié et la compassion. Quelles sont les implications de ce genre d'approche et de jugement sur le rendement scolaire et la socialisation réelle de ces derniers? Comment peut-on transformer la classe ayant ce genre d'élèves en lieu de partage évident et d'intégration pour tous et toutes? Le cyclone Matthew a dévasté les régions du grand Sud d'Haïti et a causé des pertes énormes en matériels et en vies humaines, qu'est-ce que cela a provoqué en termes de traumatismes sur les élèves et les enseignant-e-s?

Répartition des contributions

Les données qui vont être présentées et analysées *infra* sont ainsi collectées grâce à un document de cadrage servant de guide de collecte par questionnaires et observations des acteurs *in situ*. On essaie de présenter l'état d'avancement du travail et de montrer que le handicap a des impacts considérables sur l'épanouissement des élèves, et qu'il affecte même ceux ou celles que l'on pense être des sujets normaux.

Cette recherche étant introduite et située dans son contexte, il paraît opportun d'évoquer à présent, quelques points par lesquels les chercheurs qui y sont engagés, essaient de vulgariser les résultats déjà obtenus. Certaines contributions présentent une approche mettant l'accent sur la représentation du handicap, l'environnement scolaire et la structure d'accueil; d'autres rendent compte des troubles spécifiques; d'autres encore optent pour l'étude des cas de déficiences dites sévères et visibles.

Le premier chapitre est une revue de littérature des travaux sur l'éducation inclusive. Dans cette contribution, Nathalis Wamba rappelle que les dispositions légales en matière de la protection des élèves ayant des déficiences ne sont pas respectées. Rochambeau Lainy propose une contribution dans laquelle il annonce une étude des troubles du langage

et d'échec scolaire des élèves en situation de handicap. Samuel Regulus et Vignonet Démérot traitent des faits qui montrent que l'étude du handicap doit être envisagée non seulement du point de vue biomédical, mais également sous l'angle d'une approche juridique et psychopédagogique encourageant l'épanouissement intégral de l'enfant. Samuel Régulus se sert du récit de vie de Marco, un enfant paralysé, comme argument d'illustration d'une autre réflexion énonçant la nécessité d'appliquer les principes de la justice cognitive. Le contenu d'enseignement doit relever du contexte et de la culture des apprenant-e-s. Nelson Sylvestre rappelle l'état actuel de l'environnement des écoles du département de la Grand'Anse. Cette contribution mettant l'accent sur les structures d'accueil des écoles et les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s, décrit les infrastructures scolaires et la politique d'accueil privilégiée par les actrices éducatives et acteurs éducatifs. Rochambeau Lainy analyse des données relevant du phénomène de latéralisation et de latéralité. Sa contribution annonce un travail qui paraîtra en 2020, dans lequel il montrera que le fait d'être gaucher, gauchère ou droitier, droitière est un phénomène normal et naturel de la vie, et que seuls les cas de latéralisation imposés par les préjugés socioculturels, les préférences éducatives et les contingences traumatiques relèvent de handicap. Pierre Edher Gédéon soutient l'hypothèse que le bon rendement des élèves aux activités académiques résulte de l'utilisation des stratégies d'apprentissage efficaces, surtout lorsqu'elles tendent à impliquer les apprenant-e-s. Danielo Saint-Cyr analyse le rendement en lecture et en orthographe des élèves en lien avec les pratiques pédagogiques dans quatre écoles du département de la Grand'Anse, des communes de Beaumont et de Roseaux. Stéphanie Florvil étudie la dysphasie dans ses manifestations et ses impacts sur la production et la compréhension, et parvient à l'hypothèse que lorsque les élèves n'arrivent pas à produire et comprendre, en raison de cette anomalie langagière, le processus cognitif est affecté. Dans une autre contribution, Nelson Sylvestre fait le bilan du partenariat entre le GIECLAT et l'Université publique de la Grand'Anse. Le soutien apporté aux étudiant-e-s en sciences de l'éducation de cette institution est analysé comme l'un des impacts majeurs de cette recherche. Louis-Pierre Janvier indique, pour sa part, que le projet de GIECLAT a permis à la CASAS de rappeler aux actrices et aux acteurs d'éducation l'une des préoccupations fondamentales du MENFP, en matière d'éducation et d'inclusion.

Références

- Calvez, Marcel, (1994), « Le handicap comme situation de seuil : éléments pour une sociologie de la liminalité », *Sciences sociales et santé*, volume 12, no. 1, pp. 61-88.
- Charles, Wandy, (2013), « Haïti Personnes handicapées/ Intégration : Un système qui handicape ».
<https://www.hpnhaiti.com/site/index.php/societe/11166-haiti-personnes-handicapées-intégration-un-système-qui-handicape>
- Fallon, Gerald & André Mazawi, (2014), « Accès, qualité et gouvernance dans l'éducation fondamentale en Haïti ».
https://www.researchgate.net/publication/268924831_Acces_qualite_et_gouvernance_dans_l'éducation_fondamentale_en_Haiti
- Giami, Alain, (1994), « Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap », *Sciences sociales et santé*. volume 12, no. 1, pp. 31-60.
- Joint, Louis-Auguste, (2006), *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti : Le Cas des écoles catholiques*, Paris: L'Harmattan.
- Joint, Louis-Auguste, (2008), « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti », *Revue Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, no. 2, pp. 17-24.
- Lainy, Rochambeau, (2017), *Troubles du langage, langue d'enseignement et rendement scolaire : essai de diagnostic du système éducatif haïtien*, Paris: L'Harmattan.
- Saunier, Déborah & Marie Toullec-Théry, (2017), « Scolarisation d'élèves en situation de handicap : conceptions et pratiques d'une enseignante « ordinaire » et d'une enseignante spécialisée », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, volume 50, no. 4, pp. 111-131.

I. Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti

Un examen de la littérature

NATHALIS WAMBA

Résumé/Rezime

Plusieurs travaux de recherche sont axés sur les questions de handicap et de déficience en Haïti, mais la littérature montre que l'éducation inclusive y est presque inexistante. Seules quelques écoles d'élite ont des enseignants ayant des diplômes en éducation spécialisée qu'ils et elles ont reçus de l'étranger, alors que le nombre d'enfants en situation de handicap augmente. La constitution et les lois haïtiennes garantissent les droits des personnes handicapées et suggèrent les moyens d'assurer leur autonomie, leur éducation et leur indépendance. Mais il n'existe pas de politiques ni de volonté de fournir une éducation adéquate à tous les enfants, sans parler de ceux et celles ayant des déficiences. L'objectif de ce chapitre est de faire une revue de littérature des contributions accordées à l'éducation inclusive pour comprendre la place de cette pratique dans la recherche.

Mots clés : élève, handicap, déficience, inclusion, éducation, loi

Anpil travay rechèch fèt sou andikap ak tout kalte defisyans, men travay ki egziste yo moutre ke edikasyon enkliziv la pa preske egziste an Ayiti. Kèk lekòl elitis sèlman gen anseyan ki gen diplòm nan ledikasyon espesyal ke yo resevwa aletranje, pandan kantite timoun ki nan sitiyasyon andikap yo ap ogmante. Konstitisyon ak lwa ayisyen yo garanti dwa pou tout moun andikape e pwopozè mwayen pou asire otonomi, ledikasyon ak lèndepandans yo. Men manke volonte politik ak mwayen pou bay tout timoun yon edikasyon adekwa, menm sila yo k gen defisyans. Atik sa a ap prezante yon revyè literati sou travay ki fèt sou ledikasyon enkliziv yo, yon fason pou nou konprann plas pratik sa nan rechèch la.

Mo kle : elev, andicap, defisyans, enklizyon edikasyon, lwa

Introduction

Cette revue de littérature¹ est le prolongement du projet entrepris en 2018 par le Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles (GIECLAT) et Langues, Société, Education (LangSE) intitulé « Étudiant-e-s ayant des troubles d'apprentissage et les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s dans trois régions d'Haïti ». Cette étude est financée par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et les *National Academies of Sciences*. Elle met l'accent sur les élèves en situation de handicap et l'éducation inclusive de 2010 à aujourd'hui. Avant d'y arriver, cependant, permettez-moi de familiariser le lectorat avec la situation géographique d'Haïti.

Haïti, officiellement connue sous le nom de République d'Haïti, partage l'île d'Hispaniola avec la République dominicaine, située dans le grand archipel de la mer des Caraïbes. Le pays est situé à l'est de Cuba et de la Jamaïque et au sud des Bahamas et les îles Turques et Caïques. Au sud-ouest se trouve l'île de Navassa. La population du pays est estimée à 11.1 millions de personnes vivant sur 27 750 kilomètres carrés.

Les années 2010 et 2016 marqueront à jamais la mémoire des Haïtienne-s comme celles où, respectivement, un séisme et un violent ouragan ont laissé des cicatrices visibles et invisibles sur les bâtiments, l'infrastructure routière et la population en général. Le tremblement de terre de 2010 d'une magnitude de 7.0 a fait 316 000 blessé-e-s, 1,3 million de personnes déplacées, 97 2294 maisons détruites et 188 383 maisons endommagées dans la capitale et dans les régions Sud et Sud-est du pays. Ce tremblement de terre a touché plus de 1,5 million de personnes; les enfants et les jeunes furent les plus touché-e-s par la catastrophe (Dube, Moffat, Davidson & Bartels, 2017).

La population d'Haïti était estimée à 8 millions de personnes en 2010. Les personnes ayant des déficiences formaient environ 10% de la population, soit plus ou moins 800 000 personnes selon les statistiques nationales. Mais on ne peut guère faire confiance à ce nombre parce qu'il n'inclut pas

1. Cette contribution est un examen préliminaire de la littérature produite par des chercheurs et chercheuses de l'extérieur d'Haïti, généralement américain-e-s. Une revue de littérature internationale combinant approches francophone et anglophone sera proposée dans une prochaine publication.

nécessairement les personnes ayant des incapacités invisibles, par exemple, les patient-e-s ayant des problèmes mentaux, la schizophrénie, les troubles bipolaires pour n'en nommer que quelques-uns (Handicap International, 2010; Oriol, n.d.).

Les services aux personnes ayant des déficiences étaient et sont encore rares en Haïti. La mobilité de ces personnes est très limitée. Les bâtiments, les églises, les écoles et les transports en commun ne sont pas équipés pour faciliter leur circulation. Quant aux enfants avec déficience, 5% seulement fréquentaient l'école avant le passage de l'ouragan Matthew en 2016 et ont reçu quelques services et assistance comme la lecture en braille, l'utilisation de la canne blanche et la physiothérapie.

À la suite du passage de Matthew, on estime qu'à peu près 4 000 personnes ont subi des amputations (Dube, Moffat, Davidson & Bartels, 2017). On ne sait pas toutefois combien de personnes ont subi un choc psychologique ou des troubles post-traumatiques à la suite de l'ouragan. Ces personnes font toujours partie de la population des zones dévastées et ne peuvent pas encore être identifiées en raison de la faiblesse des institutions de service proposés. S'ajoutent à cela des mythes répandus à l'endroit du handicap et des personnes handicapées qui sont appelées « *cocobai* » en créole [kokobe en orthographe créole], pour dire qu'elles ne valent rien (Phillips, 2011).

La tragédie de l'ouragan a suscité un examen sérieux des efforts et de la capacité du gouvernement haïtien à fournir les services nécessaires aux personnes, en particulier aux personnes ayant des déficiences. La réponse a été insuffisante malgré les 10 milliards de dollars qui ont transité via le gouvernement haïtien et les ONG au cours des dix dernières années. Ceci explique la motivation de l'étude GIECLAT présentée dans cet ouvrage. Elle vise à mieux comprendre le sort des enfants haïtiens ayant une déficience dans le but de formuler des recommandations qui pourront guider le gouvernement dans la prestation des services nécessaires aux personnes handicapées.

Dans la section suivante, je décris la méthode utilisée pour cette revue de littérature et j'en présente les conclusions suivies d'une discussion.

Méthodologie

J'ai utilisé une bonne variété de bases de données pour recenser les écrits scientifiques sur les enfants ayant des déficiences physiques et mentales et sur l'éducation inclusive. Les bases de données comprenaient LILACS (*Latin American and Caribbean Center on Health Sciences Information*) ProQuest Central, Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIC) et Research Dissertation database, ainsi que celles d'une ONG présélectionnée, des Nations-Unies et de sites Web. Les mots clés utilisés (en anglais) comprenaient : troubles d'apprentissage, étudiant-e-s, Haïti, éducation inclusive, éducation spécialisée et *cocobai*. J'ai aussi inclus des expressions telles que « l'étudiant-e ayant un trouble d'apprentissage » et « l'élève handicapé-e physique ».

La recherche sur l'éducation en Haïti a abordé un bon éventail de sujets, notamment l'éducation de la petite enfance (Blazek, 2003), les enseignant-e-s (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005), les jeunes et la scolarisation (Lunde, 2006; Institut Haïtien de Formation en Science de l'Éducation ([IHFOSED], 2007), le système éducatif (Wolff, 2008), l'inclusion et la qualité de l'éducation (Février, 2013; Etienne, 2008), la famille et l'éducation (Nicholas, Stepick & Stepick, 2008), la formation et l'évaluation des enseignant-e-s (Cherenfant, 2009), l'accès à l'éducation (Demonbynes, Hollande & Leon, 2010), l'enseignement postsecondaire et supérieur (Institut interuniversitaire de recherche et de développement INURED, 2010), la participation communautaire et les capacités locales (Désir, 2011; DiAquoi, 2011), la sociologie de l'éducation (Allerdyce, 2011; Nelson, 2015), le perfectionnement professionnel (Coupet, 2015), la lecture (Degraff, 2017), les troubles du langage, la langue d'enseignement et le rendement scolaire (Lainy, 2017) et l'éducation à la suite du tremblement de terre.

Bien qu'il y ait des lacunes dans la littérature scientifique sur les écoles, j'ai pu identifier 126 articles à l'aide de mes mots clés. J'ai lu les résumés de ces documents pour tenter d'identifier ceux qui étaient pertinents pour les enfants ayant une quelconque déficience et pour l'éducation inclusive. J'ai classé ces articles en utilisant les critères mentionnés ci-dessus. Certains articles portent sur plus d'un sujet. Une grande partie de la littérature médicale traitait des aspects traumatisants du tremblement de terre. J'ai

trouvé deux mémoires, trois articles avec du contenu sur l'éducation inclusive et l'attitude des enseignant-e-s à l'égard des enfants en situation de handicap.

Résultats

L'examen de cette littérature scientifique a donné un grand nombre d'articles décrivant les traumatismes résultant de l'ouragan Matthew. Cependant, je me suis concentré sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage et physiques et sur l'éducation inclusive. J'ai adopté la définition du handicap de l'Organisation mondiale de la santé : « une variable contextuelle, dynamique au fil du temps et par rapport aux circonstances fondées sur l'individu et son environnement » (Phillips, 2011). Les troubles d'apprentissage sont des troubles qui affectent la capacité du cerveau à catégoriser, recueillir, traiter, accumuler, réagir et transmettre de l'information.

Comprendre l'incapacité

La République d'Haïti comptait 11,1 millions d'habitant-e-s avant l'ouragan Matthew. 120 000 enfants en situation de handicap appartenant à cette population résident à Port-au-Prince, dont seulement 3,5% ont accès à l'éducation, selon un rapport du Ministère haïtien des affaires sociales et du travail (Dube *et al.*, 2017). Puisque les lacunes dans l'identification affectent les chiffres de prévalence, on peut supposer que le pourcentage d'enfants en situation de handicap d'âge scolaire est encore plus élevé, parce qu'ils et elles ne vont pas toujours à l'école (Dupoux, Hammond, Ingalls & Wolman, 2006). Seules deux écoles de Port-au-Prince répondent à leurs besoins. Même avant le passage de l'ouragan Matthew, des incapacités liées aux problèmes de santé mentale, le syndrome de Down, la déficience visuelle ou auditive, la dystrophie musculaire, l'épilepsie, l'autisme, l'incapacité cognitive et psychotique n'avaient pas droit de cité à l'école.

La dimension culturelle doit être prise en compte quand on réfléchit aux manières de répondre aux besoins des personnes en situation de handicap.

Le « cocobai », dit « kokobe » en créole haïtien, est un terme chargé qui conduit à la discrimination. En Haïti, le handicap est considéré comme d'origine surnaturelle. Phillips (2011, p. 3) écrit :

Par exemple, les enfants qui vivent des crises d'épilepsie peuvent être présumés possédés, et les mauvaises récoltes peuvent être imputées aux enfants ayant des déficiences. De nombreux parents d'enfants handicapés les abandonnent ou les cachent à la vue du public par crainte de représailles, de moqueries, ou tout simplement parce qu'ils n'ont pas les compétences rudimentaires, l'éducation, le soutien communautaire et les moyens financiers pour faire y face.

Selon les estimations, le tremblement de terre a touché plus de 1,5 million de personnes et d'enfants en 2010 (Dube, Moffat, Davidson & Bartels, 2017). Ces chiffres ont probablement augmenté en raison des mauvaises conditions d'assainissement et de la pénurie d'eau potable qui a entraîné une infection des plaies causant des amputations. Les personnes qui ont subi un trouble de stress post-traumatique, des problèmes de santé mentale, de dépression, d'anxiété, de cécité, de troubles mentaux dus au choc psychologique du tremblement de terre sont nombreuses (Blanc, 2015).

En 2010, le gouvernement haïtien a achevé le *Plan d'action pour la reconstruction et le développement national*, un plan décennal basé sur l'évaluation des besoins après la catastrophe, en rapport avec les pertes et les dommages. Le plan était axé sur la durabilité environnementale et la reconstruction de l'infrastructure. Des sections du plan portaient sur la santé, la sécurité, l'éducation, l'emploi et la reconstruction.

Dans les recommandations consolidées du Forum haïtien de la diaspora, les auteurs et autrices ont clairement indiqué la nécessité de renforcer l'inclusion des personnes ayant des déficiences dans le système scolaire. Phillips (2011, p. 4) écrit :

Ainsi, de nouvelles approches pour développer et enseigner le programme d'études en créole doivent intégrer les besoins d'apprentissage des personnes handicapées, en utilisant des manuels en gros caractères, du braille, des visuels et, dans la mesure du possible, des aides technologiques. L'accès à l'éducation est directement lié à l'inclusion sociale et à l'emploi pour garantir que les personnes handicapées puissent se libérer de l'extrême pauvreté.

Le gouvernement d'Haïti a reconnu plus tôt l'importance de l'éducation telle qu'elle a été promulguée dans sa constitution de 1805, notant explicitement « (...) l'éducation sera gratuite. L'enseignement primaire est obligatoire. L'enseignement de l'État sera gratuit à tous les niveaux » (Salomé, 1984). Malgré cette reconnaissance, l'instabilité politique, la pauvreté chronique, les inégalités sociales, les conditions socio-économiques désastreuses ont créé un système éducatif pyramidal avec un petit groupe d'écoles privées d'élite au sommet, suivies par les écoles publiques et, au bas de l'échelle, la grande majorité des écoles privées (Salmi, 2000). Le système éducatif est orienté vers les meilleur-e-s et les plus riches étudiant-e-s, ignorant les besoins de la plupart des élèves défavorisé-e-s et ayant des besoins spéciaux (MENJS, 1998).

Haïti est dans une situation unique en ce que le secteur privé est le principal fournisseur de services d'éducation. Le pays a la deuxième plus forte proportion d'inscriptions dans les écoles privées dans le monde. Aujourd'hui, l'enseignement privé représente environ 75% des inscriptions à l'école primaire et 82% au niveau secondaire (Salmi, 2000). Deux tiers des écoles privées sont des écoles religieuses. Il y a des écoles catholiques avec une réputation de longue date (depuis le Concordat de 1860 signé entre le Président Fabre Geffrard et le Pontife PIE X). Puis viennent les écoles de mission. Il s'agit notamment des écoles baptistes, protestantes et pentecôtistes. Un troisième groupe est celui des écoles presbytériennes qui sont généralement plus pauvres et dont la qualité est variable. Il existe également une catégorie d'écoles non confessionnelles composées d'écoles communautaires et d'écoles commerciales. Les écoles communautaires ont tendance à être créées et soutenues par des organisations non gouvernementales. Il s'agit d'un phénomène récent. Les écoles commerciales, dans la pratique, échappent à toute forme de contrôle gouvernemental. Elles sont également connues sous le nom d'« écoles borlettes » nommées d'après la loterie locale, parce qu'il est supposé que les enfants fréquentant ces écoles ont la même probabilité d'obtenir leur diplôme que de gagner à la loterie (Salmi, 2000). En 1980, sous la direction de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), en collaboration avec des écoles catholiques et protestantes, fut créée la Fondation Haïtienne d'Enseignement Privé FONHEP.

Haïti a un système d'éducation spécialisée qui ne se manifeste que dans de rares écoles privées coûteuses, administré par des enseignant-e-s ayant

des maîtrises en éducation spécialisée obtenues principalement à partir d'universités aux États-Unis. Cela ne se produit pas dans les écoles publiques. On peut dire sans risque de se tromper que la réponse de l'éducation publique aux besoins des enfants ayant des déficiences est en transition. L'exécutif du gouvernement reconnaît que les étudiant-e-s peu performant-e-s ont besoin d'une aide supplémentaire à la suite d'une identification, peut-être de services spécialisés. Le Bureau de l'éducation spécialisée s'est installé dans les deux provinces les plus peuplées à l'extérieur de Port-au-Prince pour mettre à l'essai un programme d'intégration dans quelques écoles publiques. Cette initiative a reçu des fonds de démarrage de l'UNESCO, de l'UNICEF, de l'USAID et de la Banque mondiale. Les défis pour ce genre d'effort sont que les personnes qui reçoivent les fonds sont conditionnées à épouser des stratégies vent de l'étranger.

Dupoux *et al.* (2006, p. 2) ont souligné que

L'un des problèmes structurels est que les élèves peu performants ne sont pas régulièrement testés; ainsi, beaucoup d'étudiants qui seraient classés dans les hautes catégories d'incidence (c.-à-d. la parole et le langage, les déficiences intellectuelles, troubles d'apprentissage, troubles émotionnels) dans un pays développé sont partie intégrante des salles de classe régulières en Haïti. Toutefois, bien que le cadre régulier semble être intégré, il n'est pas si par la conception, mais plutôt par défaut. De nombreux enseignants ont indiqué qu'ils accueilleraient favorablement un processus de test pour les aider à cibler les étudiants qui ont besoin d'instruction.

Les décideur-e-s des pays en développement ont, en général, tendance à privilégier le modèle dominant en faisant valoir que les coûts du modèle inclusif conçu pour répondre aux attentes des enfants ayant des troubles d'apprentissage ont tendance à être prohibitifs par rapport aux coûts des services supplémentaires fournis aux personnes peu performantes dans une classe régulière (Baine, 1993; Mushoriwa, 2001). Il est essentiel de répondre aux besoins des enfants ayant des troubles d'apprentissage, car la plupart des pays reconnaissent que l'éducation est un droit. L'éducation traditionnelle n'est pas en bon état non plus. Il est nocif de considérer l'éducation spécialisée ou l'éducation inclusive comme un luxe ou un avantage que seuls les pays industrialisés peuvent se permettre. Dupoux *et al.* (2006) écrivent «

pour paraphraser l'ancien secrétaire à l'Éducation pour Haïti, un défenseur de l'éducation spéciale : quand la maison principale est en feu, qui se soucie de ce qu'il adviendrait de la maison d'hôtes? »².

Les enseignant-e-s

En Haïti, la qualité de l'éducation est inférieure aux normes internationales, notamment en raison des conditions de travail des enseignant-e-s. D'une manière générale, les enseignant-e-s manquent de ressources, de manuels, d'installations. Ils et elles doivent s'occuper de l'élaboration non coordonnée des programmes d'études et du matériel didactique, etc. Ils et elles sont mal payé-e-s, ce qui a des conséquences dévastatrices sur le rendement des élèves. Salmi (2000) rapporte les résultats d'un test de langue française administré à un échantillon représentatif de 1200 enseignant-e-s des écoles publiques et privées. Ce test a été conçu par le Ministère de l'éducation en collaboration avec un petit groupe de spécialistes du français. Un tiers des enseignant-e-s de l'école primaire ne savaient pas classer les mots par ordre alphabétique; 80% ne pouvaient pas utiliser la forme passive du français. Seulement 41 des 1200 ont été en mesure d'effectuer des opérations arithmétiques de base à partir du programme de 4^e année fondamentale.

Les enseignant-e-s des écoles privées ont tendance à être moins qualifié-e-s que les enseignant-e-s des écoles publiques. Un tiers des enseignant-e-s des écoles publiques sont diplômé-e-s d'écoles de formation des collègues (premier cycle universitaire) alors que seulement 19% du personnel enseignant des écoles privées ont des qualifications équivalentes. En 1991, la FONHEP a administré un test de diagnostic à un échantillon de 2000 enseignant-e-s issu-e-s d'écoles privées pauvres. Le test a révélé que la grande majorité d'entre eux et elles n'avaient pas le niveau scolaire d'un élève de 5^e année (MENJS, 1995, p. 36).

2. Communication personnelle avec E. Buteau, ancien secrétaire à l'Éducation d'Haïti, 26 septembre 2003.

Attitudes des enseignant-e-s à l'égard des élèves ayant des troubles d'apprentissage

Il est important de savoir qu'en Haïti, il n'existe pas de politique au niveau national ou provincial concernant l'inclusion ou l'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux dans les classes ordinaires. Il n'est pas obligatoire que les enseignant-e-s détiennent un diplôme universitaire avancé ou suivent des cours portant sur l'éducation inclusive. Dans ce contexte, tout repose sur l'attitude des enseignant-e-s à l'égard des enfants ayant des troubles d'apprentissage (Vramidis, Bayliss & Burden, 2000). Comme l'ont expliqué Cook et Gerber (1999) et Larrivee et Cook (1979), la coopération et l'engagement des personnes directement impliquées dans la mise en œuvre des politiques d'intégration sont essentiels. J'ai trouvé deux articles de recherche publiés par Dupoux et ses collègues, examinant les attitudes des enseignant-e-s à l'égard des élèves en situation de handicap en Haïti. Un article a été publié en 2005 et compare les attitudes des enseignant-e-s à l'égard de l'intégration de ces élèves en Haïti et aux États-Unis et l'autre, publié en 2006, explore les attitudes des enseignant-e-s urbain-e-s et ruraux et rurales à l'égard des élèves handicapé-e-s en Haïti.

Les antécédents des enseignant-e-s, la nature des déficiences, le milieu scolaire, les ressources et le soutien administratif influencent l'attitude des enseignant-e-s à l'égard des élèves en situation de handicap.

Antécédents de l'enseignant-e

De façon générale, les enseignant-e-s ont tendance à résister à inclure dans leurs classes des enfants qui ont des problèmes intellectuels, comportementaux et émotionnels en raison du manque de formation et de leur expérience antérieure avec cette population (Leyser & Tappendorf, 2001). Les enseignant-e-s estiment qu'ils et elles ne sont pas équipé-e-s pour s'occuper de ces enfants. Cependant, certain-e-s chercheurs et chercheuses ont indiqué que les niveaux de formation des enseignant-e-s peuvent avoir une incidence sur leur acceptation ou leur résistance aux enfants en situation de handicap. Ils et elles ont constaté que plus le niveau d'éducation est élevé, plus les enseignant-e-s sont susceptibles d'accepter de ces enfants. D'autres chercheurs et chercheuses ont contredit cette conclusion, suggérant le contraire. L'expérience antérieure ou la formation en cours

d'entretien avec la population d'étudiant-e-s en situation de handicap tend à être corrélée avec l'acceptation sociale. Un-e enseignant-e qui a une expérience antérieure avec cette population d'enfants est plus susceptible d'avoir une attitude positive envers l'intégration. Le sexe de l'enseignant-e tend à être également un facteur important. Les résultats de la recherche indiquent que les enseignants masculins ont plus tendance à avoir des attitudes négatives à l'égard de l'intégration et de l'inclusion des élèves que les enseignantes.

Nature du handicap

La nature du handicap est un autre facteur qui conditionne l'attitude des enseignant-e-s à l'égard de l'intégration des enfants en situation de handicap. Il y a des incapacités légères et graves. En règle générale, les enseignant-e-s ont tendance à refuser de travailler avec des enfants qui ont de graves incapacités, en particulier ceux et celles qui ont des problèmes comportementaux, émotionnels et intellectuels. Quelques ONG en Haïti fournissent des services aux enfants ayant des déficiences, mais se concentrent sur les personnes handicapées physiques.

Environnement scolaire

Chaque école a une culture. La culture scolaire donne le ton de l'environnement et est susceptible d'affecter l'attitude des enseignant-e-s vis-à-vis des enfants et en particulier des personnes ayant des troubles d'apprentissage. Un-e enseignant-e est susceptible d'être moins résistant-e à un enfant qui a une déficience s'il ou elle voit des collègues travailler avec cet enfant. Il y a des écoles où les responsables se sont engagé-e-s à s'intégrer et à encourager leurs enseignant-e-s à faciliter le processus. Un tel engagement et une attitude positive des enseignant-e-s peuvent déconstruire une résistance alimentée par la mentalité *cocobai*.

Ressources et soutien administratif

Haïti porte la stigmatisation d'être l'un des pays les plus pauvres du monde. L'éducation est une entreprise privée avec peu ou pas de contrôle de la part du gouvernement national.

Élèves en situation de handicap

La plupart des enfants en situation de handicap ne reçoivent pas d'éducation spécialisée ou de services de réadaptation sociale. Certain-e-s d'entre eux et elles ont des niveaux d'invalidité plus graves et peuvent résider dans des établissements (Jacobson, 2008). Un problème structurel majeur concernant les élèves peu performant-e-s est le fait qu'ils et elles ne sont pas testé-e-s. Tester les élèves aux États-Unis est presque routinier et aide l'école à identifier les élèves qui ont besoin d'une aide spécialisée ou qui ont des troubles d'apprentissage. Récemment, le Bureau de l'éducation spéciale a mis à l'essai le modèle d'inclusion dans deux salles de classe de Port-au-Prince. Outre le Bureau de l'éducation spéciale, le Centre d'éducation spéciale fournit l'éducation, la formation et les services à un nombre limité d'étudiants. Certaines ONG ont créé des écoles pour les enfants ayant des déficiences. Cependant, ces organisations se concentrent uniquement sur les handicaps physiques. Le ministère des Affaires sociales dispose d'un budget très limité alloué aux services aux personnes handicapées. Il en résulte que la majorité des enfants handicapés ne reçoivent pas d'éducation spécialisée ou de services de réadaptation sociale (Jacobson, 2000)

En Haïti, la qualité de l'éducation que reçoivent les enfants est directement liée à l'endroit où ils et elles vivent et au niveau des frais de scolarité que leur famille peut se permettre de payer (Salmi, 2000).

Il n'existe pas de programmes de bourses d'études pour alléger le fardeau des familles pauvres. Il y a le Fond de Parrainage, une fondation privée qui offre des bourses aux enfants. Environ 13 000 enfants reçoivent ces bourses par an, ce qui représente à peine 1,3% des élèves inscrit-e-s dans des écoles privées. Il existe également de nombreuses écoles religieuses qui offrent une éducation subventionnée aux enfants à faible revenu. Cela semble faire la différence entre l'absence de scolarisation et une sorte d'éducation.

Discussion

Haïti est au début de l'élaboration d'un système d'éducation inclusif répondant aux besoins des élèves ayant des troubles d'apprentissage et des déficiences. Cependant, il faut s'attaquer à un obstacle culturel sérieux afin de réaliser des progrès plus substantiels dans l'élaboration d'un système d'éducation inclusif. Une déficience ou un trouble en Haïti est quelque chose de mystérieux et dangereux. Ils sont interprétés comme une malédiction des esprits surnaturels (*lwa*) qui ont tendance à avoir une grande influence sur le monde des êtres humains. Dieu, dans cette vision, punit ainsi ceux et celles qui n'obéissent pas à sa volonté. Un-e enfant né-e avec une déficience reflète la punition de Dieu d'un membre de la famille qui ne lui a pas obéi, les parents très probablement. Cette réflexion est à l'origine de la façon dont les personnes ayant des déficiences sont traitées en Haïti. La plupart des Haïtien-ne-s ont peur de ces personnes et les traitent comme des personnes atteintes de maladies contagieuses. Toucher une personne handicapée s'avérerait dangereux si l'incapacité est causée par un sort, car ce dernier est susceptible d'être transféré à la personne qui touche une personne handicapée. Une personne handicapée qui saute dans une piscine peut instantanément vider la piscine. Les parents s'assurent qu'une personne handicapée ne traîne pas avec leurs enfants et les parents qui ont un enfant en situation de handicap s'assurent qu'ils n'exposent pas leur enfant handicapé-e au ridicule public (Jacobson, 2008).

Je suis d'avis que cette interprétation de l'incapacité est au cœur de la négligence dont sont victimes les personnes handicapées. Certain-e-s chercheurs et chercheuses ont parlé du mythe du handicap perpétué dans la société haïtienne tandis que d'autres, par exemple, Arbeiter et Harley (2002), ont affirmé que les Haïtien-ne-s ne comprennent pas ce qu'est le handicap. Cet argument doit être réfuté parce que les Haïtien-ne-s ont une compréhension sophistiquée du handicap. Mais l'inconvénient de cette forme de compréhension est qu'elle marginalise les personnes handicapées et agit en outre comme un obstacle aux efforts de plaidoyer pour inclure et accommoder les personnes handicapées. Partout dans le monde, les personnes handicapées sont traitées différemment et c'est la raison pour laquelle il existe des lois et des mécanismes interdisant la discrimination à l'égard des personnes en situation de handicap. J'aimerais plutôt trouver

une interprétation de l'incapacité qui soit inclusive. C'est l'une des raisons pour lesquelles les efforts pour inclure cette population restent stagnants en Haïti.

La constitution et les lois haïtiennes garantissent le droit des personnes handicapées et suggèrent les moyens d'assurer leur autonomie, leur éducation et leur indépendance. C'est une bonne chose sur le papier, mais il n'existe pas de politiques et de volonté pour fournir une éducation adéquate à tous les enfants, sans parler de ceux et celles ayant des déficiences. Bien qu'il existe un certain nombre de ministères et d'organismes qui se préoccupent des besoins des personnes handicapées, il manque considérablement de stratégie globale de soutien et d'inclusion pour les personnes handicapées (Jacobson, 2008).

Limitations

J'ai entrepris d'étudier les conditions des enfants en situation de handicap à l'école en analysant les travaux sur l'éducation inclusive en Haïti. J'ai trouvé beaucoup de documentation axée sur les résultats de santé et les questions liées à la santé, en particulier à la suite de l'ouragan Matthew. J'ai découvert que l'éducation inclusive est vraiment inexistante en Haïti, sauf dans quelques écoles d'élite où elle a été essayée et où les enseignant-e-s avaient des diplômes d'éducation spécialisée qu'ils et elles ont reçus de l'étranger.

Ce qui ressort des quelques articles que j'ai lus, c'est l'attitude négative des enseignant-e-s à l'égard des enfants ayant des troubles d'apprentissage, la reconnaissance par les décideur-e-s de l'importance de répondre aux besoins spécifiques de ces enfants ainsi que la conception que l'éducation spécialisée représente un luxe et ne devrait pas primer sur l'éducation ordinaire. Qu'il suffise de dire que l'éducation inclusive et l'éducation spécialisée sont en transition en Haïti.

Références

- Allerdyce, Diane, (2011), « Educating for democracy in Haiti. Theoretical considerations in support of a dialogical model », *The Journal of Pan African Studies*, volume 4, no. 3, pp. 34-47.
- Avramidis, Elias *et al.*, (2000), « A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority », *Educational Psychology*, volume 20, no. 2, pp. 191-212.
- Arbeiter, Susanne & Sally Hartley, (2002), « Teachers and pupils' experiences of integrated education in Uganda », *International Journal of Disability, Development and Education*, volume 49, no. 1, pp. 61-78.
- Baine, David, (1993), « Special education in developing countries: instructional content and process », P. Mittler, R. Brouillette and D. Harris (dir.), *World yearbook of education*, London: Kogan Page.
- Blanc, Judite, (2015), *Évènement sismique de 2010 en Haïti et psychopathologies : facteurs de risques pré, péri et post-traumatiques*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité.
<http://www.theses.fr/2015USPCD070>.
- Blazek, B. Edward, (2003), *Development of training for early childhood education in Haiti*, Master of Arts Dissertation, American University.
- Brendan, McNulty, (2011), « The education of poverty: Rebuilding Haiti's school system after its total collapse », *The Fletcher Forum of World Affairs; Medford*, volume 35, no. 1, pp. 109-126.
- Cherenfant, Kaylah, (2009), « La qualification de l'évaluation des enseignants. Qualification and evaluation of teachers », S. R. Sidar (dir.), *Pitit, pitit, ti pay pay zwazofe fe nich. A school leadership anthology for Haiti. Little by little, straw by straw, a bird makes her nest*, St. Jacobs, ON: Profider Publishing.
- Cook, Bryan & Michael Gerber, (1999), « Attitudes of principals and special education teachers toward students with mild disabilities: Critical differences of opinion », *Remedial and Special Education*, volume 20, no. 8, pp. 54-63.

- Coupet, Sarah-Jane Quessa, (2015), *Voices of Haiti teachers: teachers' perceptions of professional development in Haiti. An interpretive phenomenological analysis*, Doctor of Education Dissertation, Northeastern University, ProQuest.
- Desir, Charlene, (2011), « Diasporic lakou. A Haitian academic explores her path to Haiti pre and post-earthquake », *Harvard Educational Review*, volume 81, no. 2, pp. 278-295.
- DiAquoi, Raygine, (2011), « Rebuilding a country, cultivating local capacity », *Harvard Educational Review*, volume 81, no. 2, pp. 267-277.
- DeGraff, Michel, (2017), « Mother tongue books in Haiti: The powerful kreyol in learning to read and in reading to learn », *Prospects*, pp. 1-30.
- Demombyne, Gabriel et al., (2010), « Student and the market for schools in Haiti. Policy Research Working paper 5503 », *The World Bank, Latin America and The Caribbean Region*.
<http://documents.worldbank.org/curated/en/789861468251123316/pdf/WPS5503.pdf>
- Dube, Annie et al., (2017), « Health outcome for children in Haiti since the 2010 Earthquake: A systematic review », *Prehosp Disaster Med*, volume 33, no. 1, pp. 77-88.
- Dupoux Errol et al. (2006), « Teachers' attitudes toward students with disabilities in Haiti », *International Journal of Special Education*, volume 21, no. 3, pp. 1-14.
- Dupoux, Errol et al., (2005), « Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States », *International Journal of Disability, Development and Education*, volume 52, no. 1, pp. 43-58.
- Epstein, Irving et al., (2008), *The Greenwood encyclopedia of children's issues worldwide*, Westport, Conn: Greenwood Press.
- Etienne, Carolde, (2008), *Le projet EXENP une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti: Bilan et perspectives*, Master dissertation, Université Laval, Québec.
<http://www.theses.ulaval.ca/2008/25434/25434>
- Fawzi, Smith MC et al., (2009), « Depression and post-traumatic stress disorder among Haitian immigrant students: implications for access

- tomental health services and educational programming », *BMC Public Health*, volume 9, no. 482.
<http://www.biomedcentral.com/171-2458/9/482>
- Février, Marie M., (2013), *The challenges of inclusive education in Haiti: Exploring the perspectives and experiences of teachers and school leaders*, Dissertation, ProQuest.
- Interuniversity Institute for Research and Development (INURED) (2010). *The challenge for Haitian higher education: A post-earthquake assessment of higher education institutions in the Port-au-Prince metropolitan area*. Port-au-Prince: Author.
<http://webarchive.ssrc.org/challenge-haiti-report.pdf>
- Jacobson, Erik, (2008), « Status of intellectual disabilities in the Republic of Haiti », *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, volume 5, no. 2, pp. 122-124.
- Kaye, Matthew D., (2010), *A study of primary schools in the Elias Pina Province in the Dominican Haitian Border: Immigrant Haitian access to education in the Dominican Republic in the 2010 Post-Earthquake*, CGU Theses & Dissertations. http://scholarship.claremont.edu/cgu_etd/17
- Lainy, Rochambeau (dir.), (2017), *Troubles du langage, langue d'enseignement et rendement scolaire. Essai de diagnostic du système éducatif haïtien dans le département de l'Artibonite*. Actes de colloque organisé les 25 et 26 février 2016. Paris: L'Harmattan.
- Larrivee, Barbara & Linda Cook, (1979), « Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude », *The Journal of Special Education*, volume 13, no. 3, pp. 315-324.
- Leyser, Yona & Karam Tappendorf, (2001), « Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts », *Education*, volume 121, no. 4, pp. 751-761.
- Lunde, Henriette, (2006), « Youth and education in Haiti: Disincentives, vulnerabilities and constraints. Haiti Youth Project », *Fafo-paper*, no. 26.
https://www.fafo.no/media/com_netsukii:/10070.pdf
- Luzincourt, Ketty et al., (2010), « Education and conflict in Haiti: Rebuilding the education sector after the 2010 Earthquake. Special report 245 », *US Institute of Peace*.
<https://www.usip.org/sites/default/files/sr245.pdf>

- Marcisek, C., (2008), « Haiti », pp. 188-206, I. Epstein, I., and L. Limage (Eds.), *The Greenwood encyclopedia of children's issues worldwide*, Westport, Conn: Greenwood Press.
- Martsof, Donna S., (2004), « Childhood maltreatment and mental and physical health in Haitian Adults », *Journal of Nursing Scholarship*, volume 36, no. 4, pp. 293-299.
- MENJS, (1998), *Le plan national d'éducation et de formation*, Port-au-Prince : Author.
- Mushoriwa, Taruvinga D., (2001), « A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of children in regular classes », *British Journal of Special Education*, volume 28, no. 3, pp. 142-147.
- Nelson, Augustin, (2015), *Sens de l'école et rapport au(x) savoir(s) en Haiti*, Port-au-Prince: C3 Éditions.
- Nicholas, Tekla et al., (2008). «“Here is your diploma Mom!” Family obligation and multiple pathways to success », *The Annals of the American Academy*, no. 620, pp. 237-252.
- Phillips, Cassandra, (2011), « Reaching the “cocobai”: Reconstruction and persons with disabilities in Haiti », *Focal. Canadian Foundation of the Americas*.
- Salmi, Jamil, (2000), « Equity and Quality in private education: the Haitian Paradox », *Compare*, volume 30, no. 2, pp. 163-178.
- Salomé, Bernard, (1984), *Education and Development: The case of Haiti*, Paris: OECD.
- Verret, Carolyne Pierre Marie, (2017), *How do educational leaders in small, fragile and developing countries translate their understanding of student learning and achievement into leadership practices? A case study aboard leadership in Haitian urban schools*. Electronic theses and dissertation repository.
<https://ir.lib.uwo.ca/etd/4867>
- Wolff, Bros, (2008), *Education in Haiti: The way forward*, Washington, DC: Partnership for Education.

Nathalis Wamba est professeur titulaire au Graduate Program in Education Leadership du Department of Educational and Community

Programs de Queens College de City University of New York. Ses intérêts de recherche comprennent la politique de l'éducation, la recherche action participative, le postcolonialisme et l'éducation. Il est co-auteur/éditeur de trois livres : *Exit Narratives: Reflections of Four Retired Teachers*, University Press of America, 2010; *Learning Differences: Research, Practice and Advocacy*, Learning Disabilities Worldwide (LDW), 2010; et *Poverty and Literacy*, Routledge, 2012.

Pour citer ce chapitre

Wamba, Nathalis, (2020), « Élèves, troubles d'apprentissage et éducation inclusive en Haïti. Un examen de la littérature ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 1, pp. 11-29, Québec : Éditions science et bien commun.

2. Prolégomènes à l'étude des troubles du langage et d'échec scolaire chez des élèves en situation de handicap

ROCHAMBEAU LAINY

Résumé/Rezime

Cet article donne une idée d'une étude plus approfondie qui sera publiée en décembre 2020 autour du thème : *échec scolaire et troubles du langage*. Il invite le public éducatif haïtien à considérer les impacts des troubles du langage sur le progrès intellectuel et le développement psychologique des enfants. Les faits analysés justifient des arguments qui questionnent et lient la responsabilité du système scolaire haïtien à l'affaiblissement psychologique et intellectuel des élèves. Ils sont tirés d'une base de données que le GIECLAT collecte dans trois départements d'Haïti, en partenariat avec la CASAS, le Laboratoire LangSÉ et l'INUFOCAD.

Mots-clés : trouble du langage, échec scolaire, système éducatif, bilinguisme, pratique pédagogique, enseignant, élève

Atik sa a bay yon apèsi sou yon etid pi pouse k ap pibliye an desanm 2020 sou tèm : *Echèk eskolè ak troub langaj yo*. Li envite aktè edikatif ayisyen yo pou yo mezire konsekans ak enpak troub langaj yo sou pwogrè intelektyèl ak devlopman sikolojik timoun yo. Menmsi kèk lòt faktè ka koze echèk eskolè kay elèv yo, done ki deja analize yo prezante sistèm eskolè ayisyen an tankou yon sistèm k ap diminye kapasite entelektyèl ak sikolojik kay timoun yo. Agiman sa a chita sou kèk done ke GIECLAT kolekte nan twa depatman nan peyi Dayiti avèk kolaborasyon CASAS, laboratwa LangSE ak INUFOCAD.

Mo-kle : twoub langaj, echèk eskolè, sistèm edikatif, bilengwis, pratik pedagogik, anseyan, elèv.

Introduction

Chaque fois qu'on parle de mauvais rendement scolaire, de comportement psycho-social déviant ou d'avenir risqué et incertain des élèves, on évoque des points qu'on peut ranger dans le paradigme de l'échec scolaire. Cette expression, on la lit dans les journaux et les réflexions des spécialistes en éducation (Bentolila & Gani, 1981; Jolicoeur, 2008; Ménard-Trouillot, 2013; Berrouët-Oriol *et al.*, 2011; Botondo, 2016). On la ressent dans les faits, lorsqu'on analyse des problèmes d'ordre social, politique et

économique. On la vit dans les palmarès des résultats que les élèves¹ obtiennent aux examens officiels, à travers un système éducatif haïtien qui peine à répondre aux mutations socioculturelles pour atteindre des objectifs minimaux d'éducation et de socialisation.

L'échec scolaire résulte de contextes socio-économiques, personnels et psychologiques difficiles, impliquant l'inadéquation entre l'offre et la demande, l'écart entre les revenus des parents et la demande de soutien à l'apprentissage. Les actions de rejet, d'exclusion, d'auto-exclusion, de scolarisation tardive d'enfants en porte-à-faux par rapport à l'école, de maladresse et de pédagogies inadaptées le provoquent. Ce phénomène implique une école défaillante, incapable d'aider à mettre en place le socle commun de connaissances et de compétences. Il résulte d'un système éducatif stigmatisant, traumatisant et générant de comportements déviants, passifs et révoltants, corollaire de mauvais résultats.

Ces faits pris à titre indicatif rappellent les causes extra-cognitives de l'échec scolaire. Mais il faut leur ajouter les problèmes liés à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, pouvant provoquer des troubles de comportement en raison de prérequis insuffisants provoqués par l'enseignement de contenus inadaptés. Le niveau intellectuel des élèves générateur d'insatisfactions et d'incertitudes pour les parents mérite d'être analysé pour montrer en quoi les anomalies et carences caractérisant l'apprentissage du langage écrit et des mathématiques, provenant de facteurs pédagogiques, de politique linguistique et de problèmes environnementaux, sont aussi à la base de l'échec scolaire.

Méthodologie

Cent cinq (105) élèves, scolarisés dans quatre écoles situées dans deux communes du département de la Grand'Anse (Beaumont et Roseaux), ont été sélectionnés lors d'une enquête de terrain. Ces élèves présentaient des signes inquiétants, assimilables aux problèmes de lecture, d'écriture et de calcul. Ils ont été observés *in situ* pendant sept mois, à raison de cinq jours par mois. Une batterie de tests de contrôle de compétences et de

1. Voir les résultats des épreuves du baccalauréat haïtien des 15 dernières années (2005-2019).

performances langagières (ERTL6), de tests de dépistage des troubles de lecture, d'écriture et d'orthographe (*L'Alouette-R* et la *BALE*) et d'épreuves servant à repérer les dyscalculies que sont des difficultés en mathématiques, en compréhension d'énoncés numériques et en orientation visuo-spatiale (*Le ZAREKI-R*, écrit par Von en 2005), ont été administrés.

Les élèves sélectionné-e-s étaient au premier cycle de l'école fondamentale (1^{ère}-3^e année) et âgé-e-s de 7 à 15 ans. Pour avoir accès au lieu d'enquête, nous avons co-signé un document d'éthique et un protocole de consentement avec les responsables d'écoles et des enseignant-e-s. Un guide avec des consignes d'orientation a aussi été rédigé de façon à vérifier s'il existait des problèmes non neurologiques susceptibles d'entraver l'apprentissage du langage et des mathématiques, causant par là l'échec scolaire.

Notre idée de départ est que les troubles de lecture, d'écriture et de mathématiques peuvent résulter des conditions de fonctionnement de la classe et de l'environnement socio-familial des élèves. Nous avons donc étudié les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s, le bilinguisme scolaire non maîtrisé, les stigmatisations et traumatismes comme des faits pouvant provoquer les problèmes assimilables aux troubles que nous avons identifiés lors de l'enquête.

Résultats

Suite aux observations effectuées, aux tests et épreuves administrés, nous avons obtenu des résultats préliminaires que nous présentons ci-dessous en quatre points : les pratiques pédagogiques, le bilinguisme en contexte scolaire, les troubles de langage et les problèmes d'environnement.

Pratiques pédagogiques des enseignant-e-s

Les élèves ne sont pas toujours en mesure d'utiliser leurs atouts sensori-moteurs, cognitifs et mentaux pour apprendre. Lorsqu'ils et elles en sont incapables, il incombe aux enseignant-e-s, parents et personnels de soutien de jouer le jeu en apportant les dispositifs efficaces d'accompagnement nécessaires. La situation la plus pénible et décevante pour un-e élève est

celle où il ou elle est confronté-e à des problèmes d'apprentissage et d'intégration pour lesquels peu de compréhension et d'opportunités lui sont manifestées et proposées.

Les élèves constituant notre échantillon d'enquête ne semblaient pas souffrir de déficits neuro-anatomiques susceptibles de paralyser le processus d'apprentissage du langage écrit et des mathématiques. Pourtant, les résultats qu'ils et elles ont obtenus sont décourageants. Après quatre ans de scolarité pour certain-e-s et cinq ans pour d'autres, des éléments préliminaires en lecture et écriture comme la connaissance et la reconnaissance de la graphie des syllabes et des mots ou la correspondance son-graphème n'étaient pas encore maîtrisés. Les élèves ne semblent pas réussir l'étape d'exercices préparatoires à l'écriture et à la correspondance grapho-phonémique que déterminent des activités sensori-motrices et des soutiens adaptés. Contrairement à ce que Le Roux a écrit, l'école ne semble pas les aider en ce sens. Lisons ce que cet auteur avance : « Ce qui apparaît clairement, c'est que l'enfant doit développer suffisamment ses capacités motrices et perceptives pour pouvoir apprendre à écrire et que l'école maternelle met en place des situations pédagogiques propres à favoriser ce développement » (2003, p. 81).

Les enseignant-e-s semblent ignorer la place du langage dans le développement cognitif des élèves, puisqu'ils et elles adoptent souvent des discours et pratiques qui stigmatisent, qui ne visent pas à faire apprendre par soi et pour soi ou à mobiliser les ressources humaines et matérielles au profit du groupe-classe, mais à susciter des rivalités entre « élèves bons » et « élèves mauvais ». Les enseignant-e-s sont parfois dépassé-e-s par le fait que leurs élèves sont en difficulté et qu'ils et elles enseignent dans des classes jugées « pénibles ». Dans leurs cours, peu de place est accordée à l'improvisation et au développement d'automatismes, alors que le caractère improvisé de tout exercice visant à prendre la parole et à engager personnellement le sujet pourrait servir à organiser l'oral, sans sous-estimer les exercices d'écriture impliquant chaque élève dans une tâche de reconnaissance et d'appropriation des signes du langage.

Un bilinguisme scolaire non maîtrisé

Ces élèves issus de milieux sociolinguistiques marqués par la prédominance du créole ne rencontrent le français qu'à l'école et n'ont pas de moyens réels de l'utiliser en dehors de la classe. Le créole est la langue dans laquelle ils et elles expriment leurs émotions, développent leur pensée, se définissent comme sujet, réfléchissent et interagissent. Cette langue se partage, de façon disproportionnée, l'espace pédagogique avec le français, langue existant généralement dans les manuels, les instructions ministérielles et les référentiels d'éducation. Présents en contexte scolaire, ces deux langues, le créole et le français, sont à la base d'un bilinguisme qui n'aide pas véritablement les enfants dans leur apprentissage.

On impose le français à ces enfants créolophones, et on voudrait parallèlement faire accéder le créole au stade de langue d'enseignement, sans réel aménagement linguistique et éducatif visant à accompagner les élèves et les enseignant-e-s dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Dans ces écoles, le français est souvent utilisé pour pénaliser et désapprouver. Un enseignant a insulté un élève et se moque de son discours parce que ce dernier a parlé le créole, alors que ce même enseignant ne recourt qu'à cette langue (le créole) au moment d'expliquer une leçon dans sa classe. Les élèves n'ont pas de bons modèles. On leur demande de parler une langue ou de l'utiliser pour apprendre, en même temps qu'on emploie cette langue comme arme et argument de moquerie, de stigmatisation et de catalogage, en dehors de toute considération d'ordre linguistique, psycholinguistique et psychopédagogique.

Des problèmes de correspondances, d'équivalences et d'assimilations sont notés. Ces élèves dont la socialisation a commencé en créole peinent à reconnaître des signes graphiques structurés en français au moment du processus de lecture et d'écriture. La coexistence français/créole n'est pas exploitée à leur profit. De cette réalité résultent des problèmes linguistiques et cognitifs, sans oublier des facteurs combinant approches pédagogiques, dispositifs didactiques et politiques éducatifs inadaptés. Le bilinguisme en soi n'est pas compromettant, mais tel qu'il est utilisé dans les écoles observées, les élèves peinent à en tirer profit. Les acteurs éducatifs n'ont pas arrondi les angles pour permettre aux élèves de se servir de ces deux langues comme atout et opportunité. Car comme l'a noté Sanson, « le bilinguisme

harmonieux constitue un atout indéniable pour d'autres sphères de développement de l'enfant. Le principal piège à éviter est de considérer le bilinguisme comme étant la cause de tout trouble ou retard de parole et langage » (2010, p. 52).

Stigmatisations et traumatismes

Les élèves que nous avons rencontrés sont traumatisés. Plusieurs facteurs expliquent les raisons de leur traumatisme : histoires familiales compliquées, environnement socio-psychologique bouleversant, contraintes de communication, verbalisation répressive, situations scolaires marquées par la discrimination et la stigmatisation, traitements humiliants et châtiments corporels. La majorité d'entre eux ont le souvenir des événements épouvantables du cyclone Matthew d'octobre 2016. Ces circonstances fâcheuses créent des conditions d'accueil scolaire précaires.

Un élève AFI de l'École nationale Christ Roi de la commune d'Anse d'Hainault² est devenu bègue après avoir assisté à une scène où un individu menaçait de tuer son père à coups de machette. Traumatisé par un environnement socio-familial violent, il présente d'énormes difficultés dans ses activités d'apprentissage. L'expérience de vie d'élèves sur-âgés scolarisés dans des classes pléthoriques dont les écarts d'âge sont de 5, 7 et 8 ans, de même que le contexte psychosocial des écoles marqué par la précarité et l'insatisfaction, sont aussi sources de traumatisme.

Les conditions d'accès et d'accueil sont problématiques. Certains bâtiments gardent encore les cicatrices des ravages de l'ouragan Matthew d'octobre 2016, malgré les soutiens et certains programmes psychologiques de prise en charge éducatifs. Beaucoup d'élèves sont agressifs, impulsifs, non coopératifs et perturbateurs. Certains ont des déficiences sévères (trisomie 21, psychotique...) et des retards de développement et n'ont pas bénéficié de suivi ni de prise en charge appropriés. Les traumatismes sont aussi provoqués par des comportements tels : moquerie, conflit, hyperactivité, agressivité, excès de langage, disputes, bagarres et provocations.

2. Source : données de l'enquête collectées dans le département de la Grand'Anse, janvier de 2019.

Quelques faits troublants relevant de l'apprentissage du langage écrit et des mathématiques

Ces élèves stigmatisé-e-s, traumatisé-e-s, fragilisé-e-s et scolarisé-e-s dans les conditions décrites plus haut n'ont pas de bon rendement en langage et en mathématiques. La majorité d'entre eux ne maîtrisent pas les règles de base en mathématiques : numération et calcul, lecture et écriture des nombres (confusion de 25 et 52, 10 et 01, 6 et 9, 77 et 707, 69 et 99, nombre à virgule et nombre sans virgule, signe - et signes +, etc.). Ils et elles ont du mal à distinguer les chiffres et les nombres, à retenir les tables d'addition et de multiplication, à effectuer de simples opérations et à décoder des indices tels que les problèmes d'orientation spatio-temporelle, d'identification des figures géométriques et des symboles.

Ils et elles confondent les phonèmes de sons voisins ou proches *e/é/ai/er/ez* et les phonèmes et syllabes *a/à, an/en/am/em*, font de rajouts irréguliers, omettent phonèmes et syllabes au moment de la lecture et de l'écriture, lisent faussement et abusivement. Chez eux et chez elles, la lecture est hésitante, hachée et incompréhensible. Ils et elles sont incapables de faire correspondre les sons et les lettres, de lire et de segmenter les mots de 3-4 syllabes. En écrivant, ils et elles confondent de manière récurrente les mots français et les mots créoles ayant des sons proches comme *bateau/bato, oiseau/wazo, demain/demen, ecolier/ekolye, pain-pin/pen, travail/travay, chemin/chemen*; des lettres et syllabes comme *p/b, m/n, u/i, é/e, eur/è, un/en, en /an*, etc. L'articulation des voyelles et syllabes arrondies en français paraît souvent une opération pénible, surtout lorsque celles-ci ont des sonorités proches de voyelles et de syllabes des mots du créole.

Ces signes identifiés illustrent les difficultés en lecture, écriture et mathématiques. La situation de ces élèves laisse à désirer. Troubles de comportements, lacunes en calcul et système linguistique inefficace sont entre autres ce qui résulte de ces problèmes.

Pour conclure

Les conditions d'accueil, d'enseignement et d'apprentissage pénalisent bon nombre d'enfants. Les problèmes socio-familiaux et économiques causent certes des dégâts, mais le mauvais rendement scolaire des élèves ne

s'explique pas uniquement en raison du fait qu'ils et elles sont issu-e-s de milieu familial dans des conditions socioéconomiques précaires. Il découle aussi de problèmes éducatifs et pédagogiques générant des troubles du langage et de comportement. Le cas de ces élèves en situation de handicap continuera d'empirer aussi longtemps que les acteurs éducatifs (enseignant-e-s, directions d'école et fonctionnaires) sous-estimeront la place du langage dans le développement intellectuel et l'épanouissement psychologique de l'humain. Loin de rassurer ces élèves déstabilisé-e-s, ce système scolaire marqué par un bilinguisme non maîtrisé, une pédagogie non différenciée et des problèmes psychologiques et environnementaux ne fait qu'augmenter les obstacles que les élèves essaient de surmonter chaque jour. Cela produit de mauvais rendements et des comportements difficilement gérables.

Références

- Bentolila, Alain & Léon Gani, (1981), « Langues et problèmes d'éducation en Haïti », *Langages*, no. 61, pp. 117-127, J.-B. Marcellesi (dir.), *Bilinguisme et diglossie*.
- Berrouët-Oriol, Robert et al., (2011), *L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions*, Montréal: Éditions du Cidihca et Port-au-Prince : Éditions de l'Université d'État d'Haïti.
- Botondo, Jacques, (2016), *La réussite scolaire d'élèves haïtiens performants en classe de 3e secondaire provenant de milieu socioéconomique défavorisé : une étude ethnométhodologique*, Thèse de doctorat, Université Sherbrooke.
- Jolicoeur, Rhony, (2008), *Effets de l'abandon scolaire comme indicateur de l'exclusion scolaire dans les pays en développement : le cas d'Haïti*, Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Le Roux, Yves. 2003, « Comment les enfants apprennent à écrire », *Enfances & Psy*, volume 24, no. 4, pp. 81-89.
- Ménard-Trouillot, Évelyne, (2013), « L'éducation en Haïti : inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur », *Haïti Perspectives*, no. 363, pp. 35-39.
- Sanson, Coralie, (2010), « Troubles du langage, particularités liées aux situations de bilinguisme », *Enfances & Psy*, volume 48, no. 3, pp. 45-55.

Von, Aster, et al., (2005), ZAREKI-R – Batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant, Paris: ECPA.

Rochambeau Lainy est docteur en linguistique et a étudié les sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Il enseigne la sémantique, la psycholinguistique et la psychopédagogie à l'Université d'État d'Haïti. Il anime des séminaires de mise à niveau en sciences de l'éducation à l'Université publique de la Grand'Anse. Il est membre fondateur et coordonnateur du GIECLAT (Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles). Ses recherches portent sur la sémantique, l'analogie dans l'émergence de la connaissance et des langues, l'acquisition et les troubles.

Pour citer ce chapitre

Lainy, Rochambeau, (2020), « Prolégomènes à l'étude des troubles du langage et d'échec scolaire chez des élèves en situation de handicap ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 2, pp. 31-39, Québec : Éditions science et bien commun.

3. Élèves en situation de handicap et protection de l'enfance

Présentation de quelques données collectées dans la Grand'Anse

SAMUEL RÉGULUS ET VIJONET DEMERO

Résumé/Rezime

Les enfants à risque bénéficient des formes de protection mises en place par l'Institut du Bien-être Social et de Recherches (IBESR) et ses partenaires. Mais les données analysées jusqu'à présent ont permis d'affirmer que les politiques publiques en matière de protection de l'enfance ne donnent pas de résultats satisfaisants auprès des élèves en situation de handicap. Les dispositifs mis en place ne respectent pas toujours le droit des enfants à l'éducation en ce qui concerne les mesures psychopédagogiques, soutenues par l'instruction publique. Le handicap est surtout envisagé du seul point de vue biomédical en termes de santé de l'enfant, ce qui ignore des facteurs d'ordre juridique et psychopédagogique, nécessaires à l'épanouissement intégral de l'enfant. Ainsi cette réflexion explore les formes de protection proposées aux élèves en situation de handicap dans 22 écoles situées dans le département de la Grand'Anse.

Mots-clés : élève, enseignant, handicap, protection, école, droit, Grand'Anse

Timoun ki nan prekarite yo jwen kèk fòm pwoteksyon bò kote Enstiti byennèt sosyal ak rechèch (IBESR) ak patnè li yo. Men done ki disponib sou teren yo montre ke politik ki aplike nan zafè pwoteksyon timoun, pa bay ase rezilta pou kategori elèv ki nan sitiyaasyon andikap. Sistèm eskolè ayisyen an pa toujou respekte dwa edikasyon timoun sa yo nan nivo sikopedagoji. Yo konsidere fenomèn andikap la nan dimansyon byomedikal sèlman, etan yo inyore dimansyon jiridik ak sikopedagojik pwoblèm nan, alòske eleman sa yo nesese pou timoun yo ka grandi nan tout sans yo. Nan atik sa a, n ap eksplòre kesyon pwoteksyon timoun yo bò kote elèv ki nan sitiyaasyon andikap nan 22 lekòl ki nan departman Grandans.

Mo-kle : elèv, anseyan, andikap, pwoteksyon, dwa, Grandans

Introduction

La protection de l'enfance est au centre des débats publics et est devenue une préoccupation durant ces dernières décennies. Elle occupe l'attention de plus d'un, notamment celle des acteurs et actrices de la société civile, des chercheurs et chercheuses (Garel, 2003; Grevot, 2010; Gilbert, 2011; Lainy, 2017) et des éducateurs et éducatrices. Le cyclone Matthew qui a ravagé le grand Sud d'Haïti a causé des dégâts naturels et humains. Les dégâts humains, caractérisés par des pertes en vie humaine, des blessures physiques et morales ont causé des cas de handicap physique et mental à travers la région. Cette catastrophe naturelle inspire les chercheurs et chercheuses du GIECLAT et les motive à étudier des données liées à des élèves en situation de handicap.

En effet, l'accord international conclu entre les États relativement aux droits de l'enfant et ratifié le 20 novembre 1994 par le gouvernement haïtien suggère de viser la protection de l'intérêt supérieur de l'enfant dans toutes les sphères de la vie. Par ailleurs, la convention relative aux droits des personnes en situation de handicap met l'accent sur le principe de non-discrimination des enfants porteurs de déficience (Toubon & Avenard, 2017). Cette convention internationale propose l'inclusion comme mesure de protection des droits à l'éducation de l'enfant. Elle cherche à produire un modèle d'inclusion scolaire au sein duquel tous les élèves atteindraient leur plein potentiel d'apprentissage (Ebersold, Plaisance & Zander, 2016). Ce dispositif fait des directeurs et directrices d'établissements et des enseignant-e-s des défenseur-e-s des droits des élèves dont ils et elles sont responsables.

Le modèle d'inclusion scolaire encourage des pratiques pédagogiques qui permettent à chaque apprenant-e de se sentir valorisé-e, confiant-e et en sécurité de sorte que les « incapacités » attachées aux stigmates soient endiguées en vue de penser et de rendre opérationnelles les capacités (Le Capitaine, 2016). À travers ce chapitre sur la « protection de l'enfance dans le Département de la Grand'Anse », un regard sera jeté sur un segment de la protection des élèves en situation de handicap; de surcroît, les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s seront analysées.

Les données mobilisées dans la production de ce chapitre proviennent de 22 écoles sur les 89 observées dans le cadre d'une recherche-action que

le GIECLAT mène depuis mai 2018. Ces 22 établissements scolaires se situent dans les communes de Marfranc, Les Irois, Abricots, Dame-Marie, Moron, Roseaux, Jérémie, Beaumont, Pestel, Chambellan et Corail. Les principaux techniques et outils de collecte ont été l'observation *in situ*, l'entretien, les rencontres, les visites, des questionnaires et des tests psychologiques.

Précision conceptuelle : handicap, désavantage, incapacité et déficience

Des auteurs et autrices suggèrent d'aborder le handicap en termes de désavantage lié à la situation dans laquelle évolue l'enfant (Fougeyrollas, 1993; Ebersold, 2002; Garel, 2003a); il est, dans ce cas, dû au fait que l'apprenant-e se trouve dans l'impossibilité d'accomplir un rôle académique et social normal. Par exemple, l'apprenant-e, au terme de ses études, se trouve dans l'impossibilité d'accéder à un emploi ou à des loisirs. Le handicap est vu en termes d'incapacité (Mormiche, 2003; Heran & Gastal, 2010). Il est caractérisé par la réduction de la capacité de l'apprenant-e d'accomplir une tâche dans les limites considérées comme normales. Par exemple, l'enfant se trouve dans l'incapacité de se déplacer sans fauteuil roulant. Le handicap est finalement traité en termes de déficience (Giami, 1994; Stiker, 2009). Il est caractérisé par une déficience physique ou motrice qui peut être causée par la perte d'une fonction physiologique, c'est-à-dire du système nerveux, des muscles ou du squelette. Dans cette perspective, on retient la déficience intellectuelle ou psychique, la déficience sensorielle (auditive ou visuelle), la déficience viscérale ou métabolique, la déficience du langage (aphasie, trouble du langage écrit ou oral, troubles de la voix et de l'élocution).

Le handicap peut être intellectuel ou psychique, physique, polyhandicap, sensoriel, comportemental (Garel, 2003b). Ainsi, des établissements de type médico-éducatif, médical, médico-social et scolaire sont proposés comme lieux de protection pour traiter chaque type de handicap.

Apprenant-e-s en situation de handicap et protection de l'enfance en Haïti

Comme le prescrit la Constitution haïtienne de 1987, la protection de l'enfance relève de l'attribution du gouvernement. Elle se situe dans la catégorie de la politique publique effective. La politique publique de protection de l'enfance désigne toute action visant à traiter les problèmes rencontrés par les mineur-e-s dans le cadre de leur vie familiale. Grevot (2010) identifie trois catégories d'enfants à prendre en charge dans cette démarche. La première catégorie est celle des enfants dont les parents biologiques ne sont pas en mesure d'assurer leur prise en charge, plus précisément leur éducation. Cela est dû aux problèmes socioéconomiques, à un manque de connaissance des besoins de l'enfant ou au cumul de facteurs environnementaux, psychologiques et émotionnels empêchant les parents de porter suffisamment attention à leurs enfants. La deuxième catégorie est celle des enfants vivant dans des situations dramatiques de maltraitance physique, psychologique et sexuelle. Cette catégorie regroupe des enfants en domesticité, des enfants placé-e-s en institution (orphelinat ou maison d'enfant) et des sur-âgés que le système d'éducation formelle génère. La troisième catégorie est celle des enfants qualifiés tantôt d'enfants des rues, tantôt d'enfants en conflit avec la loi.

Il est constaté que depuis plusieurs décennies, la plupart des actions concernant ces trois catégories d'enfants en Haïti émanent de l'Institut du Bien-être Social et de Recherches (IBESR) avec le soutien et l'assistance technique du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et de certaines Organisations non gouvernementales (ONG). Ces actions sont réalisées généralement auprès de trois catégories d'enfants : les enfants issu-e-s de familles biologiques à revenu faible, des enfants victimes de maltraitance dans les institutions et des enfants des rues ou en conflit avec la loi.

Une catégorie d'enfants semble néanmoins être négligée par l'IBESR et ses partenaires. Ce sont des élèves confronté-e-s à des problèmes de troubles de langage, d'apprentissage et de redoublement générant le phénomène des sur-âgés. Il a été observé que les enfants atteints d'un handicap courent un plus grand risque de mauvais traitements et/ou de négligence que les enfants non handicapés (Sullivan & Knutson, 2000). Les risques sont trois fois plus élevés lorsqu'un-e enfant handicapé-e subit de

mauvais traitements, comparativement à un-e enfant non handicapé-e (*ibid.*). L'enfant qui est en situation de handicap a des difficultés à se reconnaître et à être reconnu-e comme écolier ou écolière et à apprendre des autres enfants (Scelles & Dayan, 2015). Il est aussi important de souligner le manque de possibilités de l'enfant de mettre en pensées, en mots et en images ce qui concerne ses déficiences et ses incapacités.

Opérateurs de protection de l'enfance en Haïti : un coup d'œil diachronique

Depuis 1968, plusieurs ONG offrent un dispositif permettant de faire face aux problèmes des enfants à risque. Ces organisations peuvent être classées en deux groupes. Le premier groupe concerne celles travaillant, bien avant la création de l'IBESR en 1983, au développement des enfants démuni-e-s. Elles sont réputées pour avoir apporté une contribution significative au problème de protection et de développement de l'enfant grâce à des programmes de parrainage international. Ce groupe comprend *Compassion International*, *World Vision*, *Plan International*, etc. Le deuxième groupe regroupe les organisations qui interviennent de concert avec l'IBESR comme autorité centrale en matière de protection de l'enfance. Ce sont par exemple *UNICEF*, *Terre des Hommes de Lausanne*, *Handicap International* et *Bethany Christian Services Global (BCSG)* qui accompagnent l'IBESR dans la mise en place d'un dispositif de placement des enfants en famille d'accueil.

Certaines appuient l'IBESR dans la lutte contre la domesticité infantile. Ce sont *Aba Sistèm Restavèk (ASR)*, *World Orphans*, *TIMKATEK*, *Fondation Maurice Sixto*, *Restavèk Freedom*, *Free the Slaves*, *Beyond Borders*, *Church World Service*, etc. D'autres introduisent une nouvelle approche de protection des enfants. Il s'agit du renforcement des capacités économiques des familles de manière à assurer la prise en charge des enfants. Ces organisations accompagnent l'IBESR dans ses efforts pour renforcer la capacité économique des familles vulnérables. On peut citer par exemple *Catholic Relief Services (CRS)*, *Bethany Christian Services Global (BCSG)*, etc. D'autres encore interviennent dans la recherche et la réunification familiale des enfants en institutions, des enfants en prison et des enfants des rues. C'est le cas de *AVSI*, *Fondation Zanmi Timoun* et *Foyer Lescal*.

Il existe aussi une catégorie d'institutions privilégiant l'éducation des enfants ayant un handicap physique ou mental. Elles travaillent dans la thérapie des enfants en difficulté grave d'apprentissage. C'est le cas de Centre St François (Île à Vache), *Danita's Children Home* (Ouanaminthe), *Melissa of Hope* (Cité Soleil), *Centre Monfort* (Croix-des-Bouquets), *Centre de Simulation et de Nutrition* (Carrefour), *Centre Sainte Helene* (Kenskoff) de l'Hôpital Petits Frères et Sœurs, *Maison des Enfants Handicapés* (Delmas), *La Petite Béquille* (Delmas), *Mercy and Sharing* (Arcahaie), *My Life Speaks* (Léogane), *HIS Home for Children* (Delmas), *New Life for Children* et *Notre Maison* (Sarthe), *Maison d'Espoir* (Port-de-Paix), *Children of the Promise* (Cap-Haïtien), *Saint-Vincent* et *Centre d'Éducation Spéciale* (Port-au-Prince).

Il est observé que les élèves ayant une déficience dans le système formel de l'école fondamentale ne sont pas pris-es en compte par les partenaires. L'accueil réservé à ces élèves, dans les écoles de la Grand'Anse, interpelle enseignant-e-s, directeurs et directrices d'écoles qui réfléchissent sur les stratégies à mettre en œuvre pour orienter leur enseignement/apprentissage dans une perspective d'intégration et d'inclusion. Certain-e-s observateurs et observatrices et chercheurs et chercheuses en psychologie et en sciences de l'éducation adhèrent à cette idée. C'est dans cette perspective que le GIECLAT a ainsi conçu ce projet de recherche intitulé : « Élèves handicapés et pratiques pédagogiques des enseignants des écoles des Nippes, du Sud et de la Grand'Anse » dont nous nous inspirons pour élaborer cette contribution

Résultats partiels relatifs à l'enquête déjà menée

L'observation *in situ* et les entretiens réalisés ont montré que les 22 écoles concernées mélangent élèves en situation de handicap et élèves dits « ordinaires ». Ces écoles publiques et non-publiques situées dans les communes et sections communales de la Grand'Anse ont néanmoins une structure d'accueil pas tout à fait adaptée. Les données statistiques indiquent que 1720 élèves de la première à la troisième année fondamentale ont été observé-e-s. La collecte concerne l'existence ou non des signes de handicap chez les élèves. Parmi ces 1720 élèves, 490 présentent des signes

de handicap. Le tableau 1 à la page suivante présente les différentes écoles ayant participé à l'étude, l'effectif d'élèves, le nombre d'élèves observé-e-s et l'effectif de ceux et celles présentant un signe quelconque de déficience.

Tableau 1 : Répartition des écoles visitées selon leur effectif. Données collectées dans les écoles sélectionnées

Écoles visitées	Effectif d'élèves	élèves observé-e-s	élèves avec une anomalie
École Nationale des Gommiers	90	83	53
École Maranatha de Marfranc	100	76	10
École Fondation Antoine de Dame-Marie	144	123	8
École Nationale de Léon	138	107	53
École CREP Tête Negresse	93	85	15
École Adventiste de Beaumont	89	81	11
École Notre-Dame de Lourdes de Tozia	59	39	29
École Institution Mixte Joseph C. Bernard	154	134	17
École Nationale Dumarsais Estimé	104	98	13
École Mixte Saint-Joseph	176	176	11
École Nationale Derisma Saint-Louis	118	97	20

Élèves en situation de handicap et protection de l'enfance

École Mixte Manitane de Dame-Marie	95	85	2
École Notre-Dame de Lourdes	49	45	17
École Mixte Herdem de Marfranc	50	32	10
École Nationale Nouvelle de Marfranc	88	88	16
École Fondamentale d'Application de Dame-Marie	111	95	13
École Nationale Nouvelle de Chambellan	233	179	33
École Nationale d'Astier de Corail	113	75	25
Institution Évangélique Emmanuel	60	60	20
École Mixte Eben-Ezer de Les Irois	175	169	53
École Nationale de St-Victor	77	44	27
École Nationale Saint-Jean Bosco de Corail	188	13	34
TOTAL	2329	1720	490

L'observation *in situ* a permis d'identifier plusieurs types de handicap classés dans les six catégories suivantes : troubles d'apprentissage, troubles

de comportement, troubles d'attention, troubles mentaux, troubles du langage et handicaps physiques. Il est important de souligner que toutes les écoles n'ont pas enregistré le même type de handicap, mais pour chaque terrain d'observation, un type de handicap majeur est identifié. Le tableau 2 à la page suivante présente les types de handicap les plus récurrents identifiés chez les 490 élèves fréquentant les 22 écoles sélectionnées.

Tableau 2 : Répartition des écoles selon le type ou les types de handicap le/les plus fréquents. Données collectées dans des écoles de la Grand'Anse

Écoles visitées	Type de handicap les plus fréquents
École Nationale des Gommiers	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe)
École Maranatha de Marfranc	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie)
École Fondation Antoine de Dame Marie	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie), handicaps physiques et troubles mentaux
École Nationale de Léon	Troubles d'apprentissage (dyslexie et dysorthographe)
École CREP Tête Negresse	Troubles d'apprentissage et troubles de comportement
École Adventiste de Beaumont	Troubles d'apprentissage (dysgraphie)
École Notre Dame de Lourdes de Tozia	Troubles de comportement
École Institution Mixte Joseph C. Bernard	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie)
École Nationale Dumarsais Estimé	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie), handicap physique
École Mixte Saint-Joseph	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie) et handicap physique (visuels)
École Nationale Dérisma Saint-Louis	Troubles d'apprentissage (dyslexie), troubles d'attention et handicap physique (surdité)

Écoles visitées	Type de handicap les plus fréquents
École Mixte Manitan de Dame-Marie	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie)
École Notre Dame de Lourdes	Troubles d'apprentissage (dysgraphie) et troubles du langage (aphasie)
École Mixte Herdem de Marfranc	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie, dysorthographe)
École Nationale Nouvelle de Marfranc	Troubles d'apprentissage (dyslexie, dysgraphie et dyscalculie)
École EFA de Dame-Marie	Troubles d'apprentissage (dyscalculie, dysgraphie, dysphasie) et troubles du langage (aphasie)
École Nationale de St-Victor d'Abricots	Troubles d'apprentissage (dyslexie) et troubles de comportement (perturbateur)
École Nationale nouvelle de chambellan	Troubles d'apprentissage (dysorthographe, dyslexie et dysgraphie)
École Nationale d'Astier de Corail	Troubles d'apprentissage (dysorthographe, dyslexie, dyscalculie) et déficience physique (latéralisation)
Institution Évangélique Emmanuel de Corail	Troubles d'apprentissage (dyslexie et dysorthographe)
École Mixte Eben-Ezer de Les Irois	Troubles d'apprentissage (dysorthographe, dyslexie)

Écoles visitées	Type de handicap les plus fréquents
École Nationale Saint-Jean Bosco de Corail	Troubles d'apprentissage (dyscalculie, dysgraphie et dysorthographe)

Les troubles d'apprentissage et les dys se manifestent par des traits relevant de la dyslexie, la dysgraphie, la dysorthographe, la dyscalculie, la dyspraxie et certaines difficultés de compréhension. L'analyse des données collectées montre que les troubles d'apprentissage sont présents dans presque toutes les écoles du département de la Grand'Anse. Le problème de dyslexie est présent dans tous les cas de figure. Les troubles d'apprentissage se définissent comme un dysfonctionnement dans la capacité à acquérir des connaissances. Ils traduisent une certaine difficulté de l'élève à traiter systématiquement l'information à apprendre c'est-à-dire l'absorption, l'entreposage et la récupération. Ce déficit cognitif exerce un effet négatif sur la façon dont l'apprenant-e perçoit, reçoit, comprend et exprime une information (Auclair, 2006). Les troubles d'apprentissage sont une anomalie majeure pour les élèves surtout lorsqu'ils et elles n'ont pas pris en compte dans les pratiques enseignantes.

Les troubles d'apprentissage proviennent des complications neurophysiologiques ou des facteurs sociaux et environnementaux. Ils entraînent une discordance entre le niveau potentiel de l'apprenant-e et son rendement scolaire. Ils relèvent aussi des déficiences en termes de difficultés de concentration ou d'attention, de développement du langage et du processus de traitement des informations visuelles et auditives. Les élèves en situation de handicap mental, intellectuel ou physique risquent de connaître des troubles de comportement et d'apprentissage en classe. Ces troubles entraînent la violence chez la plupart des élèves. Le traitement de ces troubles requiert à la fois une prise en charge éducative favorisant l'inclusion éducative basée sur une pédagogie personnalisée, la thérapie comportementale et psychologique (Tursz & Vaivre-Douret, 1999; Berger & Ferrant, 2003).

Ces données partielles révèlent la nécessité d'approfondir la recherche sur le phénomène des enfants en déficience dans les écoles. Les enseignant-e-s intervenant dans une classe hétérogène, c'est-à-dire ayant à la fois des

élèves en situation de handicap et des élèves dits « ordinaires », doivent tenir compte des caractéristiques individuelles dans le but de favoriser leur sécurité, leur autonomie et de mobiliser les facteurs psychologiques favorables à leur participation et de faciliter la compréhension des consignes et des conseils (Garel, 2003b). La protection des élèves en situation de handicap dans des établissements scolaires dépend en grande partie de la manière d'aborder la question de l'adaptation didactique et pédagogique (Déméro, 2017). Généralement, les instituteurs et les institutrices ne sont pas équipé-e-s pour faire face, de manière efficace, à cette situation de mixité que la communauté impose.

Conclusion

Les données analysées jusqu'ici ont permis d'avancer que les politiques publiques en matière de protection de l'enfance ne donnent pas des résultats satisfaisants auprès des apprenant-e-s en situation de handicap. En dépit des efforts du gouvernement et de la société civile pour traiter le problème de l'éducation, les besoins spécifiques en protection de cette catégorie d'élèves, dans les faits, ne sont pas pris en compte. Si les enfants à risque bénéficient des formes de protection mises en œuvre par l'IBESR et les ONGs partenaires en termes de placement en famille d'accueil, la préservation et la réunification familiales, ces formes de protection ne respectent pas toujours leur droit à l'éducation au regard des mesures psychopédagogiques qui devraient être adoptées et prises par l'instruction publique. Le handicap tel qu'il est appréhendé dans le cadre de cette recherche, ne peut être considéré du seul point de vue biomédical en termes de santé de l'enfant (Gilbert, 2011), mais doit aussi l'être du point de vue juridique et psychopédagogique. De plus, il doit être compris aujourd'hui comme un processus complexe impliquant des interactions de l'enfant et de son environnement aussi bien physique que social.

Références

Auclair, Emilie Lémire, (2006), « Les troubles d'apprentissage : Quelques mesures simples d'encadrement », *Correspondance*, volume 11, no. 3.

- <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/les-élèves-souffrant-de-troubles-d'apprentissage/les-troubles-d'apprentissage-quelques-mesures-simples-dencadrement/>,
- Berger, Maurice & Alain Ferrant, (2003), « Le travail psychanalytique dans la prise en charge des troubles spécifiques des apprentissages », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, volume 51, no. 4, pp. 212-222.
- Déméro, Vijonet, (2017), « Troubles du langage et rendement scolaire : pour une nouvelle compréhension du phénomène des sur-âgés dans le département de l'Artibonite », Rochambeau Lainy (dir.), *Troubles du langage, langue d'enseignement et rendement scolaire : essai de diagnostic du système éducatif haïtien*, Paris: L'Harmattan.
- Ebersold, Serge, (2002), « Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations : du désavantage à la participation sociale », *Analise psicologica*, volume 20, no. 3, pp. 281-290.
- Ebersold, Serge et al., (2016), *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels* (Rapport de recherche), Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Fougeyrollas, Patrick, (1993), *Les applications du concept de handicap (désavantage) de la CIH et de sa nomenclature*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Garel, Jean-Pierre, (2003a), « Le handicap en question », *Revue EPS*, volume 299, pp. 29-32.
- Garel, Jean-Pierre, (2003b), « Élèves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS », *Revue EPS*, no. 303, pp. 73-76.
- Giami, Alain, (1994), « Du handicap comme objet dans l'étude des représentations du handicap », *Sciences sociales et santé*, volume 12, no. 1, pp. 31-60.
- Gilbert, Pascale, (2011), « L'enfant handicapé », *La Revue du praticien*, volume 61, no. 1, pp. 422.
- Grevot, Alain, (2010), « Ce que l'on appelle protection de l'enfance », *Les cahiers dynamiques*, no. 4, pp. 58-63.

- Heran, Françoise & Antoine Gastal, (2010), « Présentation du handicap, déficit et incapacité : exemple de la paralysie cérébrale (PC) », *Journal de radiologie*, volume 91, no. 12, pp. 1352-1359.
- Lainy, Rochambeau, (2017), *Troubles du langage, langue d'enseignement et rendement scolaire : essai de diagnostic du système éducatif haïtien*, Paris: L'Harmattan.
- Le Capitaine, Jean-Yves, (2016), « Les « DYS » relèvent-ils d'une éducation spécialisée? », *Revue Empan*, no. 101, pp. 29-34.
- Mormiche, Pierre, (2003), « L'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance » : Apports et Limites », *Revue française des Affaires sociales*, volume 1, pp. 11-29.
- Scelles, Régines & Clémence Dayan, (2015), « L'enfant en situation de handicap : désir de savoir et apprentissage avec les pairs », *Revue électronique Cliopsy*, volume 13, pp. 7-26.
- Stiker, Henri-Jacques, (2009), « Comment nommer les déficiences? », *Ethnologie française*, volume 39, no. 3, pp. 463-470.
- Sullivan, Patricia M. & John F. Knutson, (2000), « Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study », *Child abuse & neglect*, volume 24, no. 10, pp. 1257-1273.
- Toubon, Jacques & Geneviève Avenard, (2017), « Handicap et protection de l'enfance: des droits pour des enfants invisibles », pp. 81-98, Maryse Bonnefoy et Yvette Gautier-Coiffard, *Jeunes enfants en situation de handicap : Les accompagner dans les soins, l'éducation, la vie sociale*, Toulouse: ERES.
- Tursz, Anne & Laurence Vaivre-Douret, (1999), « Les troubles d'apprentissage chez l'enfant. Un problème de santé publique? », *Actualité et Dossier en Santé Publique*, volume 26, pp. 23-65.

Samuel Regulus est membre du GIECLAT et du Comité scientifique international du Projet Route de l'esclave de l'UNESCO et co-chercheur du Projet SOHA : Science ouverte en Haïti et Afrique francophone. Il a obtenu son Ph.D. en « Ethnologie et Patrimoine » à l'Université Laval après avoir eu ses diplômes de Licence en sociologie et de Maîtrise en « Histoire,

mémoire et patrimoine » à l'Université d'État d'Haïti. Ses recherches portent sur les thèmes entrecroisés de la politique, de la religion, de la transmission culturelle et de l'éducation.

Vijonet Demero enseigne le « leadership, la cognition et l'apprentissage » à l'Institut universitaire de Formation des Cadres (INUFOCAD) et l'UEH. Il est membre du laboratoire Langue, Société, Éducation (LangSÉ) de l'UEH et chercheur associé au Projet Science Ouverte en Haïti et en Afrique Francophone (SOHA) de l'Université Laval, et au GIECLAT.

Pour citer ce chapitre

Regulus, Samuel et Vijonet Demero (2020). « Élèves en situation de handicap et protection de l'enfance. Présentation de quelques données collectées dans la Grand'Anse ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 3, pp. 41-57, Québec : Éditions science et bien commun.

4. Enfants en situation de handicap et justice cognitive en Haïti

Analyse contextuelle d'un récit de vie

SAMUEL REGULUS

Résumé/Rezime

Cette contribution offre une réflexion préliminaire sur les données collectées entre 2018 et 2019 dans le cadre de la recherche du GIECLAT relative aux élèves en situation de handicap situés dans les départements de la Grand'Anse, des Nippes et du Sud d'Haïti. À travers un focus spécial sur le récit de Marco, cet article met en relief une réalité poignante et articule le lien entre justice cognitive, handicap à l'école, injustice sociale et exclusion. Les analyses nous amènent à conclure que les enfants en situation de handicap, ainsi que leurs parents, sont victimes de graves violences symboliques et de stigmatisation. Si on ne prend pas les mesures qui s'imposent, cette situation d'injustice cognitive conduira au renforcement des mécanismes de l'injustice sociale et augmentera le fossé existant entre enfants favorisés et enfants défavorisés, entre élèves urbains et élèves ruraux, entre élèves ordinaires et ceux qui sont à besoins spéciaux.

Mots-clés : justice cognitive, éducation inclusive, apprentissage équitable, handicap, stigmatisation.

Kontribisyon sa a ofri yon premye refleksyon sou enfòmasyon ki deja ranmase nan peryòd 2018-2019, nan kad rechèch GIECLAT ap mennen sou elèv ki nan sitiyasyon andikap nan Grandans, Nip ak Sid d Ayiti. Atik sa a itilize istwa Marco, ki se yon jèn k ap viv ak yon andikap depi li tou piti. Li mete aksan sou pwoblèm lenjistis konyitif, lenjistis sosyal ak eskizyon nan zafè lekòl. Analiz yo pèmèt nou di - timoun k ap viv ak andikap yo ansanm ak paran yo, viktim vyolans senbolik ak estigmatizasyon ki grav anpil. Si pa gen bon jan entèvansyon ki fèt, sitiyasyon lenjistis konyitif ki obsève yo ap ranfòse lenjistis sosyal yo epi elaji gwo twou ki deja ekziste nan mitan timoun zafè bon ak timoun zafè pa bon yo ; nan mitan timoun lavil ak timoun andeyò ; nan mitan elèv ki parèt nòmal ak sila yo ki gen bezwen espesyal yo.

Mo-kle : jistis konyitif, lenjistis sosyal, edikasyon enklizif, aprantisaj ekitab, andikap.

Introduction

La justice cognitive est basée sur la reconnaissance de la pluralité des savoirs et exprime le droit de différentes formes de connaissances à

coexister et dialoguer en dehors de tout cadre de dépendance hégémonique. Ce concept a été proposé par l'anthropologue indien Shiv Visvanathan en 1997 pour mettre en question la dominance absolue de la science moderne et proposer la recherche des paradigmes alternatifs, en particulier ceux découlant de formes de savoirs autochtones (Makoelle, 2014). La justice cognitive s'articule autour d'un paradigme qui entend reconstituer les systèmes conceptuels régissant les modèles d'humanité et les différents modes d'être, tout en admettant et en respectant le système de connaissances de chaque individu, de chaque communauté.

En éducation, la justice cognitive se préoccupe du manque de connaissance du contexte et de la culture des apprenant-e-s, ce qui constitue un processus aliénant qui prive les enfants de leurs droits et les défavorise épistémologiquement (Odora Hoppers, 2015). Aussi préconise-t-elle la disponibilité des infrastructures et ressources éducatives pouvant faciliter l'éclosion des potentialités individuelles et collectives afin que les apprenant-e-s soient suffisamment outillé-e-s pour faire face à la fois aux besoins spécifiques et généraux, dans un contexte local et global. Sans discrimination et exclusion, l'apprentissage doit être un processus émancipateur où les systèmes de connaissances locales sont reconnus et intégrés dans les processus d'enseignement et d'apprentissage afin de faire interagir les acquis du milieu avec les données externes.

La réalité de l'école en Haïti semble pourtant ignorer complètement, même sur le plan conceptuel, des notions comme justice cognitive, éducation inclusive, inclusion scolaire, apprentissage équitable, pédagogie critique... Dans ses modes d'opération, on dirait que ce système éducatif ne se soucie guère du problème de reproduction des injustices culturelles et sociales qui sévissent dans la société haïtienne. Ainsi, éducation à double, triple ou à mille vitesses, marchandisation de l'éducation, prédominance des intérêts privés, frais de scolarité exorbitants, enfants non scolarisé-e-s, élèves sur-âgé-e-s, langue maternelle opprimée et minorée, infrastructures et matériels scolaires inadaptés, deviennent des termes courants pour caractériser la situation de l'éducation en Haïti. Un taux d'analphabétisme élevé pour reproduire les structures d'exclusion sociale et une société inégalitaire en résulte *in fine*.

Si le système éducatif haïtien est déjà discriminant pour les catégories d'enfants dits « normaux » en fonction de leur origine sociale, qu'en est-il des enfants ayant des déficiences et des anomalies? Puisque la justice sociale

n'est pas possible sans la justice cognitive et que l'accès à une éducation de qualité en tant que droit humain doit être équitable, non discriminatoire, le GIECLAT (*Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles*) réalise ce projet de recherche-action intitulé « Élèves en situation de handicap et pratiques pédagogiques des enseignants dans des écoles de la Grand'Anse, des Nippes et du Sud d'Haïti », trois départements qui ont été victimes des catastrophes de l'ouragan Matthew de 2016.

Si le GIECLAT prône une éducation inclusive en Haïti, les informations déjà collectées renforcent sa conviction sur l'impératif de cette forme d'éducation. L'analyse devrait ainsi motiver des politiques publiques avisées dans un contexte où les enfants en situation de handicap sont victimes de graves violences symboliques et de stigmatisation. Le récit de Marco que nous proposons dans les lignes qui suivent est tout à fait éclairant sur l'état de cette situation.

Marco et sa mère Marie Lourde, la combattante

Marco¹ est né dans un milieu urbain de la presqu'île du Sud d'Haïti. Il a 24 ans et vit avec sa mère, Marie Lourde, âgée de 52 ans. Il est atteint de paralysie cérébrale depuis l'âge d'un an et demi environ. Actuellement, il est en 8e année fondamentale et attend les moyens nécessaires pour apprendre l'informatique comme métier, une profession qu'il semble pouvoir exercer malgré son handicap.

La trame du récit

Marco est né comme un enfant normal. Premier-né de la famille, il est aimé de tout le monde. Joyeux, il est le petit chouchou de Carole, sa tante, la petite sœur de Marie Lourde. Mais 22 jours plus tard, après une fièvre due au paludisme, ses membres se replient et des troubles moteurs et sensoriels graves apparaissent. L'itinéraire médical (centre de santé, hôpital général

1. Les exigences d'éthique de la recherche commandent de remplacer les noms par d'autres et aussi d'être un peu imprécis sur les lieux.

des Cayes) l'amène à Port-au-Prince dans un centre spécialisé en paralysie cérébrale. Selon les diagnostics et recommandations des médecins, Marco doit se rendre à ce centre spécialisé trois fois par semaine. Marie Lourde a accepté de suivre les recommandations médicales en faisant des va-et-vient trois fois par semaine entre son lieu de résidence dans le Sud et le centre spécialisé de la Capitale, Port-au-Prince, situé à l'Ouest. Mais après un mois d'allers retours, Marie Lourde a dû se loger chez une sœur de baptême à Port-au-Prince pour éviter les longs et fréquents trajets en transport public entre les départements du Sud et de l'Ouest.

Marco n'a pas trouvé de centre spécialisé dans le Sud. Cela est compréhensible, car en 2001 par exemple, Haïti comptait environ 2 500 médecins, dont 88% exerçaient dans le département de l'Ouest du pays, spécifiquement à Port-au-Prince (Pierre *et al.*, 2010). Suite à deux années de fréquentation du centre de Port-au-Prince, Marie Lourde a décidé de retourner chez elle et de continuer à prendre soin de Marco à domicile jusqu'à ce qu'il arrive à marcher tout seul. En fait, il avait déjà 6 ans et il ne pouvait pas encore marcher.

Quel a été le soutien familial? Quand un enfant tombe malade, la morale publique veut que ses parents et ses proches s'occupent de lui ou d'elle et agissent afin de lui procurer des soins et supports dont il ou elle a besoin. Le père de Marco, qui vivait sous le même toit que sa mère Marie Lourde, a disparu et abandonné la famille une fois que son enfant a été frappé de paralysie. « Il ne m'a jamais aidé alors qu'il était mon conjoint et père de Marco. Nous n'avons reçu aucune visite de lui étant à l'hôpital. Quand on lui a informé de la situation du handicap de l'enfant, il a dit qu'il n'y a pas de *kokobe* au sein de sa famille d'origine », se rappelle Marie Lourde.

Le terme de *kokobe* renvoie, dans l'imaginaire haïtien, aux personnes ayant une déficience ou à celui ou celle que l'on stigmatise pour une raison ou une autre. Ces dernières sont considérées comme maudites de Dieu ou d'un esprit maléfique, et deviennent souvent des sujets de honte pour la famille. Conséquemment, elles sont ostracisées, privées d'accès à l'école et même à l'église. On les cache. Elles sont ignorées et méprisées. On ne cite pas leurs noms. On ne les compte pas. Parfois, elles sont entièrement abandonnées par leurs familles.

Une fois que l'enfant a été frappé de déficience motrice, même Carole, sa tante qui l'adorait, s'éloigna de sa grande sœur. « Ma sœur est l'une des

premières personnes qui m'a laissée seule avec l'enfant malade. Elle nous a exclus. Elle m'a dit si elle avait un enfant dans une situation de handicap comme Marco, elle aurait payé un médecin de lui faire une injection mortelle », a poursuivi Marie Lourde. Une proche voisine lui a fait savoir que Marco ne vivra pas. Selon cette voisine, la mère ne doit pas continuer à lui donner à manger. Donc, la mère doit l'abandonner quelque part. Il faut qu'elle le jette. À cause de ces attitudes menaçantes, Marie Lourde a décidé de ne plus laisser l'enfant seul : « *tout kote m pase, m pase avè l* ». En fait, elle avait peur qu'on tue son enfant impunément, comme c'est souvent le cas pour des personnes en situation de handicap.

Représentations sociales défavorables à l'égard de Marco

Malgré le traitement méprisant et le rejet infligé à Marco, Marie-Lourde, sa mère, ne s'est pas laissée décourager. Quand elle devait envoyer son deuxième garçon à l'école, elle en a profité pour scolariser Marco, à l'âge de 9 ans. Comme la directrice de cette école avait déjà une ouverture d'esprit sur les enfants en situation de handicap, elle a promis de l'accompagner dans la mesure du possible, étant donné que les matériels pédagogiques adaptés faisaient grand défaut. Marie-Lourde a profité de cette ouverture comme une rare et excellente opportunité. Malgré l'incompréhension des uns et des autres, elle a voulu que son enfant aille à l'école, apprenne une profession pour devenir autonome économiquement. Marie Lourde s'organisa pour emmener Marco tous les jours à l'école.

Si Marie-Lourde ne baissa pas les bras devant les regards méprisants de ses proches, elle dut aussi affronter les comportements et les propos blessants des enfants et adultes qu'elle connaissait et les insultes de ceux et celles qu'elle croisait sur son passage. Les enfants chahutaient Marco : « *gade w kokobe!* Regarde un handicapé! », ont-ils souvent répété quand ils le voyaient. Pour les adultes, « ils se plaisent de me dire les propos suivants : regardez comment une dame n'a rien à faire. Comment est-ce qu'une personne peut avoir cette chose et accepte de payer sa scolarité ! En fait, ce n'est pas ta faute, épave ! L'école qui reçoit ce handicapé est pire que toi », a rapporté Marie Lourde.

En dépit des représentations sociales défavorables à l'émancipation des personnes en situation de handicap, Marie-Lourde est fière d'avoir fait de

son mieux pour donner à son enfant les soins et accompagnements nécessaires. Marco a pu retrouver certaines de ses facultés comme marcher et parler. Grâce au soutien de son deuxième conjoint, en 2002, il est même allé à Cuba en vue d'une amélioration de son état. Un autre point de satisfaction de Marie-Lourde est le fait que son enfant arrive, malgré sa déficience, à être scolarisé. Aujourd'hui, il se prépare à passer les examens de 9^e AF.

Marie-Lourde n'a pas obtenu ces éléments de soulagement sans heurts. Les difficultés et frustrations étaient énormes et persistantes. On ne cessait de répéter que la situation de Marco était due aux actions du « diable ». Lorsqu'il ne pouvait pas marcher, certaines personnes ont dit à la mère que l'enfant était victime d'une *poud krapo ak koulèv* (poudre magique composée avec les substances de crapaud/amphibien et de couleuvre) et qu'elle devrait voir un *ougan* (prêtre vodou) pour résoudre le problème. Il s'agissait d'une pression psychologique intense, car Marie-Lourde avait une autre explication qui l'opposait à son environnement immédiat. Pour elle, c'était le manque d'accès à un soin médical de qualité qu'il fallait questionner.

Alors qu'ailleurs, les structures médicales de prévention des anomalies fœtales existent, en Haïti, ces dispositifs sont rares. Le peu de structures qui existent ne sont pas accessibles aux gens de petites bourses. « *an Ayiti, ou konn ak tranche w al lopital, w ap soufri, mis lan ap griyen dan l sou ou. Li pa jan m mete pitosen nan sewòm nan pou provoke akouchman an. Men, lè yo kite timoun nan soufri nan pasaj konsa, il gen tout chans pou li fèt ak yon andikap* ».

Pour Marie-Lourde, beaucoup de cas de handicap pourraient être évités en Haïti si un système de santé de qualité et accessible à tous existait; divers cas de handicap résultant d'infection ou de maladie prénatale, d'accouchement difficile ou de maladies congénitales se manifestant quelques mois après la naissance de l'enfant pourraient être gérés. Pour la *Fondation de paralysie cérébrale* (Dauvergne, 2007) cette maladie est une atteinte cérébrale en période périnatale.

Les causes de cette pathologie sont multiples et résultent souvent d'un enchaînement d'événements survenant avant, pendant ou après la naissance. Parmi ces événements, on peut citer les complications d'un accident vasculaire cérébral néonatal, une infection ou une maladie pendant la grossesse (comme la rubéole, la toxoplasmose ou les effets secondaires de

certains médicaments) ou les premiers mois de l'enfant (une méningite par exemple, mais aussi les conséquences de traumatismes dus à de mauvais traitements)². Selon le Dr Lionel Carmant, 1 enfant sur 10 en Haïti souffrirait de paralysie cérébrale contre 1 sur 100 au niveau mondial³.

La position de Marie-Lourde sur les déterminants du handicap se révèle conforme au « modèle social du handicap ». Ainsi si la déficience est un état physiologique, le handicap est en grande partie construit socialement par le biais de politiques et de pratiques d'exclusion. Pour les partisans de ce modèle, une fois que les barrières attitudinales, architecturales et socio-économiques handicapantes sont supprimées, la plupart des personnes dites handicapées seront incluses dans le tissu de la vie sociale, économique et politique (Oliver, 1996). Par sa manière d'expliquer la situation de handicap de son enfant, Marie-Lourde remet en question le modèle magico-religieux du handicap et celui de « médical de l'invalidité ». Selon ce modèle qui associe l'invalidité à une déficience, à la guérison et à l'anomalie, le handicap serait essentiellement physiologique.

Marie-Lourde se définit comme une militante pour le respect des droits des personnes en situation de handicap, suite aux galères qu'elle a connues. Pour elle, même si les écoles dans le Sud acceptent aujourd'hui de recevoir un enfant en situation du handicap, les infrastructures scolaires adéquates, les matériels pédagogiques spécifiques, les ressources humaines qualifiées restent quasi inexistantes. Les institutions d'appui sont aussi rares et démunies en personnel qualifié et fonctionnent sans garantie en termes de sources de financement. Les écoles se résument surtout en des centres de soutien, surtout moral, aux personnes en situation de handicap. Leur appui matériel et financier est extrêmement faible.

Il y a plus de 5 ans que Marco veut apprendre l'informatique. J'ai été dans une école professionnelle avec lui pour une évaluation de son habilité pour l'informatique. On m'avait dit qu'il peut l'apprendre. Malheureusement les moyens de faire face à cette scolarité et aussi

2. Fondation paralysie cérébrale, (sd), « Qu'est-ce que la paralysie cérébrale ? », (en ligne), URL : <https://www.fondationparalysiecerebrale.org/en/what-cerebral-palsy>, consulté le 10 octobre 2019.

3. Radio Télévision Caraïbes, (sd), « Dr Lionel Carmant et sa lutte contre la « malkadi » en Haïti », RTVC (en ligne), URL : https://rtvc.radiotelevisioncaraibes.com/en/diaspora/dr_lionel_carmant_et_sa_lutte_contre_la_malkadi_en_ha_ti, consulté le 25 juillet 2019.

pour lui acheter un ordinateur me font défaut, et le pire – il n'y a pas de structures d'encadrement auxquelles je pourrais adresser le problème, se plaint Marie-Lourde.

Par rapport au problème de matériels adaptés évoqué par Marie-Lourde, le dépouillement des questionnaires déjà administrés dans le cadre de cette recherche indique que sur 92 enseignant-e-s interrogé-e-s sur leur condition de travail, 59% estiment que le « manque de dispositifs et de matériels adaptés » est l'un des défis qu'ils et elles doivent affronter dans l'exercice de leur profession. 50% pensent qu'il est plus judicieux de parler d'« absence de dispositifs et de matériels adaptés », ce qui influe négativement sur leur niveau de performance, alors que 63% identifient l'adaptation des élèves comme une difficulté à surmonter.

Tableau. Répartition des enseignant-e-s selon les défis confrontés relatifs à l'hétérogénéité en classe ou à l'école, enquête du GIECLAT.

Défis	OUI, c'est un défi		NON	
	Nombre	Proportion (%)	Nombre	Proportion (%)
Manque de dispositifs et de matériels adaptés	54	59	38	41
Absence de dispositifs et de matériels adaptés	46	50	45	49
Problèmes d'adaptation des apprenants	58	63	34	37

Ce tableau est révélateur d'une conception de l'école qui voit les élèves comme ceux et celles qui doivent s'adapter à l'école et non l'inverse. Cette conception de l'école est contraire aux fondements de l'éducation inclusive,

selon lesquels l'école doit s'adapter aux difficultés et aux besoins spéciaux de chaque enfant. La pédagogie utile en la matière est une pédagogie flexible destinée à rendre l'enfant confortable dans le cadre d'un apprentissage équitable et naturel. Quand 63% des enseignant-e-s mettent en cause l'adaptation des élèves sans questionner leurs propres pratiques pédagogiques et si 50 à 59% estiment que des carences en termes de dispositifs et de matériels adaptés représentent un frein à la réussite de la classe, on comprend bien qu'on est à fond dans un système éducatif défavorable et discriminant à l'égard des enfants en situation de handicap. Les différentes observations montrent que les enfants et les jeunes en situation de handicap ne bénéficient pas du soutien individuel dont ils auraient besoin et restent largement en marge dans les établissements scolaires ordinaires (Felder, 2019). Si on ne prend pas les mesures qui s'imposent, cette situation d'injustice cognitive va reproduire et entretenir les mécanismes de l'injustice sociale pour continuer à exclure les personnes en situation de handicap.

En somme, la « participation » des personnes en situation de handicap sera effective lorsque des conditions objectives préalables existent. Il faudrait une répartition équitable des ressources, privilégiant les besoins spéciaux des enfants et jeunes ayant des déficiences. Leurs voix doivent être entendues. En outre, des conditions préalables d'intersubjectivité des modèles culturels d'interprétation et d'évaluation méritent d'être institutionnalisées pour exprimer à la fois le respect et l'estime sociale. « Il ne suffit pas d'allouer des ressources aux enfants et aux jeunes en situation de handicap. Il faut examiner et agir sur les représentations de la société » (Felder, 2019, p. 5), car une mauvaise reconnaissance signifie une subordination sociale, c'est-à-dire une impossibilité de participer en tant que pair à la vie sociale (Fraser, 2001).

Par cette contribution, nous souhaitons que les décideur-e-s politiques et administratifs du pays reconnaissent le mérite de cette recherche-action et soient attentifs et attentives aux conclusions et recommandations qui en découleront pour la rénovation du système éducatif et l'application de la justice cognitive via un apprentissage équitable. L'apprentissage équitable implique un processus permettant de réduire, voire d'éliminer l'écart d'apprentissage entre apprenant-e-s en milieu urbain et en milieu rural, entre ceux et celles qui sont favorisé-e-s et défavorisé-e-s, entre apprenant-

e-s ordinaires et ceux et celles qui sont à besoins spéciaux en termes de ressources éducatives. Que l'école en Haïti ne soit plus un vecteur de l'exclusion sociale et économique!

Références

- Dauvergne, F.⁴ *et al.*, (2007), « Handicaps, recours aux soins et conditions de vie des Adultes atteints de paralysie cérébrale infantile en Bretagne (APIB) : premiers résultats », *Annales de réadaptation et de médecine physique*, volume 50, pp. 20-27.
- Felder, Franziska, (2019), « Recognition in Special Needs Education, Inclusive Education and Disability Studies », pp. 1-8, L. Siep *et al.*, *Handbuch Anerkennung*, Springer Reference Geisteswissenschaften, Springer VS, Wiesbaden.
- Fraser, Nancy, (2001), « Recognition without ethics? », *Theory, Culture & Society*, volume 18, no. 2-3, pp. 21-42.
- Makoelle, Tsediso Michael, (2014), « Cognitive justice: a road map for equitable inclusive learning environments », *International Journal of Education and Research*, volume 2, no. 7, pp. 505-518.
- Odora Hoppers, Catherine A., (2015), « Think piece: cognitive justice and integration without duress the future of development education – perspectives from the South », *International Journal of Development Education and Global Learning*, volume 7, no. 2, pp. 89-106.
- Oliver, Michael, (1996), *Understanding disability: From theory to practice*, Macmillan: Basingstoke.
- Pierre, Andrena *et al.*, (2010), « Culture et santé mentale en Haïti : une revue de littérature », *Santé mentale au Québec*, volume 35, no. 1, pp. 13-47.

Samuel Regulus est membre du GIECLAT et du Comité scientifique international du Projet Route de l'esclave de l'UNESCO et co-chercheur du Projet SOHA : Science ouverte en Haïti et Afrique francophone. Il obtient son Ph.D. en « Ethnologie et Patrimoine » à l'Université Laval après avoir eu

4. Seule l'initiale du prénom de cet auteur est disponible dans l'article.

ses diplômes de Licence en sociologie et de Maîtrise en « Histoire, mémoire et patrimoine » à l'Université d'État d'Haïti. Ses recherches portent sur les thèmes entrecroisés de la politique, de la religion, de la transmission culturelle et de l'éducation.

Pour citer ce chapitre

Regulus, Samuel (2020), « Enfants en situation de handicap et justice cognitive. Analyse contextuelle d'un récit de vie », In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 4, pp. 59-69, Québec : Éditions science et bien commun.

5. Environnement physique d'apprentissage et pratiques pédagogiques

Le cas des écoles de la Grand'Anse

NELSON SYLVESTRE

Résumé/Résumé

La planification scolaire accorde souvent de l'importance à l'environnement infrastructurel dans l'aménagement de l'espace pédagogique ou éducatif des institutions scolaires. Tout doit être agencé afin de contribuer efficacement à l'acquisition et au renforcement des compétences des élèves, car ces derniers apprennent mieux lorsque l'école est accessible, sûre, hygiénique, relativement confortable et stimulante sur le plan cognitif. Cet article met en relief les premières grandes lignes d'une réflexion à approfondir en vue d'une publication en cours à partir des observations faites sur des élèves en situation de handicap dans des écoles de la Grand'Anse pour l'année scolaire 2018-2019. Au regard des données déjà collectées et analysées, il est à signaler que les environnements pédagogiques qui caractérisent ces écoles dans lesquelles évoluent les élèves sont loin d'être favorables à des expériences d'apprentissage significatif. Ils constituent plutôt de véritables handicaps à l'épanouissement personnel des enfants.

Mots-clés : environnement éducatif, environnement physique d'apprentissage, climat scolaire, pratiques pédagogiques.

Aktè edikatif yo akòde enpòtans ak anviwonman enfrastriktirèl yo, pou yo ka oganize espas pedagogik yo. Tout eleman dwe ajanse nan sans pou yo fasilite aprantisaj ak ogmante konpetans elèv yo. Elèv yo ka aprann pi byen lè lekòl la aksesib, lè li pa enkyetan, lè li pwòp, konfòtab, timoun yo vin anvi aprann tout bon. Atik sa a se yon avangou sou yon refleksyon apwofondi k ap soti fen ane 2020. Daprè enfòmasyon ki deja ramase nan Depatman Grandans, nou ka afime pwèn sa a : anviwonman pedagogik lekòl yo pa apwopriye pou yon veritab eksperyans aprantisaj, yo plis koze andikap olye yo ede timoun yo aprann kousadwa.

Mo-klè : anviwonman aprantisaj, anviwonman fizik aprantisaj, klima eskolè, pratik pedagogik.

Introduction

En Haïti, les préoccupations traditionnelles dans le domaine de la scolarisation touchent généralement les problèmes de reproduction des inégalités, de décrochage, d'adaptation, d'accès et de qualité, de langue d'enseignement et d'échange interindividuel, de troubles, de matériels didactiques, de pratiques pédagogiques et de rendement scolaire. Elles abordent souvent ces points aux confins de deux grandes dimensions de l'apprentissage : celle de l'activité cognitive et intellectuelle du sujet, d'une part, et celle de la dimension sociale et culturelle, d'autre part (Bourgeois, 2011). Dans le cadre de cet article, nous voulons traiter l'acquisition des compétences des élèves en situation de handicap en lien avec l'environnement physique d'apprentissage des écoles primaires situées dans le département de la Grand'Anse d'Haïti¹.

Cette contribution s'inscrit dans la problématique générale soulevée par le projet du GIECLAT sur les « Élèves en situation de handicap et pratiques pédagogiques des enseignants dans les départements du Sud, des Nippes et de la Grand'Anse ». Elle entend amorcer une réflexion plus approfondie sur la relation entre l'environnement de l'école (bâtiments, salles de classe, cours, et autres dispositifs) et le processus d'enseignement/apprentissage dans le département de la Grand'Anse. Ce travail scientifique amorcé ici est prévu pour décembre 2020.

Nous entendons, par cet article, exposer plus précisément quelques incidences de l'environnement scolaire sur les pratiques pédagogiques et indiquer inversement comment celles-ci influencent l'environnement scolaire. L'idée est de mettre les résultats à profit des observations faites sur les élèves en situation de handicap dans des écoles de la Grand'Anse au cours de l'année scolaire 2018-2019. Les incidences marquées sont réciproques et provoquent, pour ainsi dire, le handicap principalement chez des élèves dont nous tentons de présenter quelques cas. Avant de le faire, des précisions notionnelles opératoires autour du terme d'environnement physique d'apprentissage s'avèrent nécessaires.

1. Cet article doit beaucoup aux relectures et conseils avisés de Samuel Régulus à qui j'adresse mes remerciements et reconnaissances.

Conceptualiser l'environnement physique d'apprentissage

La notion d'environnement physique d'apprentissage se rapporte aux espaces, à l'équipement et aux outils de l'école. Elle concerne donc les structures physiques de l'environnement scolaire. Pour Lehtinen (1997)², ce concept embrasserait une structure encore plus complexe qui comprend à la fois le matériel didactique, des sources d'information et des événements à l'extérieur de l'école, où les élèves peuvent participer directement et virtuellement au processus d'apprentissage. De manière plus opérationnelle, Hutchinson (2003) estime que les concepteurs de l'environnement éducatif doivent prendre en compte les paramètres suivants : salle de classe, température de la salle, confort des sièges, le bruit de fond, distractions visuelles, tutoriels, séminaires, conférences. Ce sont tous des facteurs de l'environnement qui peuvent affecter la concentration et la motivation des apprenant-e-s. Certains sont sous le contrôle de l'enseignant-e, d'autres non. En ce sens, une conception d'un environnement physique d'apprentissage approprié et adapté doit concerner les points suivants :

- la superficie et la température de la salle;
- l'environnement de la salle à considérer (localisation, bruit, distractions visuelles à l'intérieur ou à l'extérieur);
- la disposition des sièges et autres dispositifs;
- les équipements;
- la localisation de la classe par rapport à la cour de récréation, le dispensaire, le réfectoire, la bibliothèque, les terrains de jeux, etc.

L'OCDE (2006) conçoit l'environnement éducatif comme un espace physique qui soutient des programmes d'enseignement et des pédagogies d'apprentissage diversifiés, y compris les technologies actuelles, et qui encourage la participation sociale en offrant à ses occupant-e-s un milieu salubre, confortable, sécuritaire, tranquille et stimulant. Pour les expert-e-s de l'UNESCO (2018), les planificateurs et planificatrices scolaires ne doivent pas négliger l'environnement physique dans l'aménagement de l'environnement pédagogique (espaces physiques, apprenant-e-s, leurs camarades et enseignant-e-s) car les élèves apprennent mieux lorsque

2. cité par Kuuskorpi (2011).

l'école est accessible, sûre, hygiénique, relativement confortable et stimulante sur le plan cognitif. Ainsi, en vue d'assurer un effet positif sur l'apprentissage, un environnement scolaire de qualité est obligé de porter attention à des aspects tels que l'emplacement, les matériaux de construction, la taille des salles de classe, le mobilier, l'éclairage, la température, la ventilation, le niveau sonore, les sanitaires, la qualité de l'air et l'intégration d'équipements auxiliaires. Tout doit être agencé afin de contribuer efficacement à l'acquisition et au renforcement des compétences scientifiques des apprenant-e-s (*ibid.*)

En réfléchissant sur l'environnement physique et le bien-être à l'école, Mabilon-Bonfils (2018) propose de lier les choix architecturaux aux enjeux des usages dans l'espace scolaire. Pour envisager le bien-être dans l'espace scolaire, la santé scolaire, selon elle, doit être concrétisée dans des dispositifs de co-construction de savoir. Ainsi, il faut absolument éviter d'ériger des établissements scolaires dans des environnements qui soient nuisibles à la santé comme la construction de bâtiments scolaires sur des sites toxiques reconnus, par exemple.

Un autre aspect à prendre en compte dans l'environnement éducatif (dénommé aussi environnement pédagogique) est ce qu'on appelle le « climat scolaire ». Cette notion, qui se réfère notamment aux

sentiments de sécurité et de justice qui règnent dans l'établissement, à la qualité des relations interpersonnelles, au soutien mutuel, à la collaboration et à la participation des élèves dans leur milieu, a été considérée comme un facteur important dans l'étude du décrochage scolaire (Poulin, 2015, p. 3).

Aussi, précise Hutchinson (2003), un-e enseignant-e doit viser à fournir un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité pour expérimenter, exprimer leurs préoccupations, identifier leur manque de connaissances et repousser leurs limites. Elle estime que la sécurité peut être compromise par l'humiliation, le harcèlement et la menace de divulgation forcée de données personnelles. Donc, une expérience d'apprentissage positive exige le respect des élèves et de leurs besoins. L'absence de menace à l'intégrité personnelle et à l'estime de soi est essentielle. Des éloges, de l'encouragement à la participation peuvent tous mener à un sentiment de bien-être vers un dépassement de soi gratifiant et agréable.

Tous les éléments considérés et articulés ici nous amènent à penser avec Lippman (2010) que l'approche de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs et des utilisatrices (*responsive design*) repose sur un ensemble de principes pédagogiques qui décrivent les interactions entre l'élève et son environnement. Au regard de ces principes établissant le lien entre les composantes sociales et physiques de l'environnement pédagogique, les concepteurs et conceptrices sont appelé-e-s à créer un environnement plus adapté – et adaptable – aux besoins spécifiques des élèves dans une perspective inclusive.

Environnement scolaire comme déterminant principal de l'enseignement/apprentissage

Un maître mot qui aurait caractérisé l'environnement des écoles publiques et non publiques dans la Grand'Anse est l'adaptation ou l'adéquation des bâtiments et des structures d'accueil. Ce maître mot est curieusement absent ou en négation virale dans ces écoles, tenant compte des aspects physiques et de localisation. Les observations faites en ce sens mettent en relief les éléments suivants :

- absence de clôture des cours de l'école;
- clôture des cours des écoles (quand c'est le cas) non sécurisée;
- existence de marché public ou de gageure à proximité fonctionnant aux heures de classe;
- insalubrité des lieux des établissements scolaires, intérieurement et extérieurement;
- Salles de classe tantôt trop grandes, tantôt trop petites. Leurs dispositions géo (graphiques et métriques) et architecturales ne sont pas toujours favorables à l'enseignement et l'apprentissage;
- localisation de bâtiments scolaires non loin de ravines dangereuses en période de pluie;
- duplication de l'édifice scolaire ou de salle pour faire fonctionner en même temps, ou alternativement deux publics de niveaux différents, ce qui cause un *tohubohu* permanent;
- construction *au-petit-bonheur*, parfois anarchique, des bâtiments scolaires. Ces derniers sont souvent éloignés du domicile des concerné-e-s (élèves, maîtres et maîtresses, administrateurs et administratrices, et

parents).

L'image ci-dessous met en évidence l'état de délaissement dans lequel se trouve l'environnement éducatif, du point de vue physique, de la plupart des écoles du Département de la Grand'Anse : un environnement scolaire en plein air sous les verrous de tout ce qui exhibe la négation de l'école elle-même en plein XXI^e siècle. Même des élèves doué-e-s ou surdoué-e-s auraient des difficultés d'apprentissage et de concentration dans de tels cas. Que dire alors de ceux et celles qui sont en situation de handicap!



Photo prise par un membre de l'équipe de recherche lors des visites d'observation dans une école à Jérémie dans le cadre de la recherche du GIECLAT, Mai 2019.

On sait que les infrastructures scolaires jouent un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage et favorisent le fonctionnement normal d'une institution scolaire. Plus les infrastructures scolaires sont faibles, plus elles influent négativement sur le fonctionnement de l'école et l'apprentissage des élèves. Plus elles répondent aux normes, moins elles ont des incidences adverses sur le fonctionnement général de l'établissement scolaire, y compris le travail des enseignant-e-s et l'apprentissage des élèves.

À propos de l'emplacement des établissements scolaires, des expert-e-s (UNESCO, 2018) précisent que les écoles doivent se trouver au maximum à trois kilomètres du domicile des élèves, et encore moins pour les enfants plus jeunes, afin d'en améliorer l'accès et la fréquentation, et que leur emplacement doit être choisi en ayant en tête des considérations de santé et de sécurité. Ces expert-e-s préconisent aussi qu'il y ait une clôture ou une autre délimitation appropriée permettant de protéger les enfants et de les maintenir dans l'enceinte de l'école. Afin de ne pas exposer les enfants aux dangers dus aux accidents et aux intempéries, la qualité des matériaux à utiliser ne doit pas être négligée. Les structures doivent être solides et durables. Une vigilance particulière est impérative dans les zones exposées aux catastrophes naturelles. Une grande partie des écoles observées dans le projet sont loin d'être conforme au modèle d'environnement physique d'apprentissage.

Partant du principe qu'un environnement regroupe l'ensemble des états, principalement physiques (adaptation et adéquation des locaux, aménagements réguliers et graduels de ceux-ci), chimiques (prévention par rapport aux intoxications et vulnérabilités du milieu) et même culturels/cultureaux (attention spéciale aux habitudes nuisibles aux personnes), il y a lieu de reconnaître que cet important déterminant de l'enseignement/apprentissage (environnement scolaire) fait globalement défaut et n'entraîne que des incidences adverses (Lippman, 2010; Mabilon-Bonfils, 2018) sur l'éducation dans les écoles observées à la Grand'Anse. Dans quel sens un environnement scolaire pareil entrave-t-il les pratiques pédagogiques mises en évidence dans ces écoles ?

Environnement éducatif perturbé

L'environnement éducatif de l'école est un repère infailible. Il englobe tous les aspects indispensables à la réussite mutuelle des publics qui le fréquentent. Lorsqu'il est adapté :

- les élèves sont soumis-es à un régime d'enseignement efficace, de la part des maîtres et maîtresses, les évitant des dures épreuves du temps et de l'inadaptation;
- les maîtres et les maîtresses se réjouissent de l'apprentissage significatif

des élèves et peuvent tranquillement témoigner de leur apport à la transformation de la société;

- les autorités scolaires et étatiques ainsi que les administrateurs et administratrices scolaires sont et deviennent dignes de clamer qu'ils et elles ont assumé sans détour leurs responsabilités;
- les parents accomplissent leurs tâches et contribuent à l'édification des hommes et des femmes de demain.

Peine est cependant d'observer la négation de tout cela dans les écoles échantillonnées dans le Département de la Grand'Anse où l'on observe :

- un manque d'encadrement des élèves, notamment pour ceux et celles en situation de handicap;
- une vulnérabilité des élèves en situation de handicap;
- un accès très et même trop limité aux matériels adéquats;
- un faible niveau de formation et de capacité de transmission des maîtres et des maîtresses;
- une absence de politique éducative et de stratégie d'intégration.

Dans l'environnement éducatif des écoles de la Grand'Anse, l'élève apprend en s'adaptant à un milieu qui est facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres, de discrimination, de stigmatisation, en un mot de handicap, un peu comme l'est en grande partie la société humaine.

Pratiques pédagogiques : nécessité d'un virage éducationnel

Les maîtres et les maîtresses précisent, en général, que les élèves ne veulent pas insister sur leur handicap en raison du risque de stigmatisation et de repli sur soi. Il semble aujourd'hui nécessaire de changer le regard que l'on porte sur les autres (en situation de handicap) pour passer d'une vision en creux à une autre *en relief*.

Il est en effet important de pratiquer une pédagogie adaptée aux besoins, rythmes et aptitudes des élèves dans leur processus d'apprentissage. Les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s ne sont pas adaptées à la prise en compte de la singularité des élèves. Il ne s'agit ni de pratiques pédagogiques spéciales pour certains, ni d'approches complètement individualisées pour d'autres. Une adaptation de chaque

enseignement dans chaque discipline aux élèves, pour garantir l'accessibilité au savoir, est ainsi nécessaire. Cela implique la conception d'un environnement adapté et approprié à l'épanouissement personnel et intellectuel des élèves.

Pour conclure

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons retenir que les environnements pédagogiques doivent être programmés, planifiés et conçus de façon à servir les activités d'apprentissage qui y seront menées. Qu'il s'agisse de concevoir un nouveau bâtiment ou de repenser l'utilisation d'une installation existante, ce processus consiste dans un premier temps à collecter des informations auprès des usagers clés (apprenant-e-s, enseignant-e-s, parents, administrateurs et administratrices) et à réaliser une évaluation de l'occupation des lieux en analysant particulièrement les contraintes et avantages associés à l'environnement physique (Lippman, 2010).

Le Projet GIECLAT entend, dans sa deuxième phase, identifier les problèmes liés à la situation de ces apprenant-e-s ayant des déficiences pour mieux les étudier et indiquer des jalons scientifiques. Les observations jusque-là faites sur le cas de la Grand'Anse permettent d'y réfléchir sérieusement et portent déjà à penser aux aspects de remédiation de la *checklist* ci-après :

- offre de formation continue en gestion de classe, éducation inclusive et gouvernance scolaire et éducative;
- harmonisation des programmes en vue de la mise à profit de pratiques pédagogiques adaptées facilitant la relation enseignement-apprentissage;
- définition et application d'un prototype d'infrastructures scolaires respectant les principes de l'éducation inclusive.

Voilà ce qui inaugure une invitation à la réflexion scientifique sur un déterminant éducatif jugé indispensable de nos jours.

Références

- Bourgeois, Étienne, (2011), « Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... », pp. 23-39, Étienne Bourgeois et al., *Apprendre et faire apprendre*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Hutchinson, Linda, (2003), « ABC of learning and teaching Educational environment », *BMJ*, volume 326, pp. 810-812.
- Kuuskorpi, Marko et al., (2011), « The future of the physical learning environment: school facilities that support the user », *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments*, no. 11, pp. 1-7.
- Lippman, Peter C., (2010), « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique? », *CELE Échanges, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces et OCDE*, no. 13, pp. 1-6.
- Mabilon-Bonfils, Béatrice et al., (2018), « L'impact de l'environnement physique sur le bien-être à l'école/The impact of the physical environment on wellbeing at school », *La revue de santé scolaire et universitaire*, volume 9, no. 50, pp. 13-16.
- OECD, (2006), « CELE Organising Framework on Evaluating Quality in Educational Spaces », OECD.
www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality
- Poulin, Rosalie et al., (2015), « Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, no. 38, pp. 1-23.
- UNESCO, (2018), « Environnement physique de l'école ».
<https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/improve-learning/ecoles-et-salles-de-classe/environnement-physique-de-lecole>

Nelson Sylvestre est professeur à l'Université d'Etat d'Haïti. Il détient un doctorat en Sociologie du développement et a fait un cursus en Ingénierie Structurale de construction (Ingénierie de Projets). Diplômé de l'Université d'État d'Haïti, de la FLACSO et de l'UNAM, ses domaines d'expertise sont le développement intégral, la conception et la gestion de projets, le montage des programmes de formation, le renforcement institutionnel et le coaching

des autorités publiques et de l'éducation. Il est membre fondateur du CEREGE (Centre de Recherche Éducation-Gestion-Économie) de l'Université publique de la Grand'Anse.

Pour citer ce chapitre

Sylvestre, Nelson (2020), « Environnement physique d'apprentissage et pratiques pédagogiques. Le cas des écoles de la Grand'Anse ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 5, pp. 71-81, Québec : Éditions science et bien commun.

6. Gauchers ou droitiers

Rendement en lecture et écriture et dispositifs d'accompagnement

ROCHAMBEAU LAINY

Résumé/Rezime

Ce texte est le préambule d'une réflexion plus élaborée qui sera publiée en décembre 2020. La recherche dont il relève traite le handicap à l'école. Comme son titre l'indique, il étudie sommairement les liens entre la latéralité, le rendement en lecture et écriture et la politique d'accompagnement appliquée dans certaines écoles. Les données analysées sont collectées au Collège Emmanuel Kant de la ville des Cayes, auprès d'une population de 33 élèves AF2 et AF3, âgés de 8 à 13 ans.

Mots-clés : handicap, latéralité, asymétrie fonctionnelle, rendement, lecture, écriture, politique d'accompagnement

Etid sa a se yon lòsyè nan yon refleksyon ki pi elabore k ap pibliye an desanm 2020 sou zafè elèv ki gen andikap. Nan kontribisyon sa a, nou konmanse etidye fenomèn lateralite, randman nan lekti ak ekriti, ak politik akonpayman nan lekòl yo. Done nou analize nan atik sa a soti nan kolèj Emmanuel Kant ki nan vil Okay. Nou te obsève 33 elèv AF2 ak AF3, ki gen laj 8-13 zan.

Mo-kle : andikap, lateralite, asimetri fonksyonèl, randman, lekti, ekriti, politik akonpayman

Introduction

La latéralité est le fait qu'une partie de l'organe du corps exerce une prédominance fonctionnelle sur l'autre partie (Rivière, 2000; Fagard, 2012). Elle est le mécanisme de reconnaissance le plus sûr de l'hémisphère cérébral prédominant. Comme phénomène impliquant des organes de la main, du pied, de l'œil et de l'oreille, influant sur les fonctions cognitives supérieures, il paraît utile et nécessaire d'étudier ses impacts sur le rendement en lecture et écriture des enfants.

Des chercheurs et chercheuses admettent l'hypothèse qu'il existe une asymétrie fonctionnelle dans l'exercice de ces organes. Cette asymétrie est

dictée et imposée par des prédispositions neurobiologiques (Hécaen, 1973; Habib, 2009). Des jugements négatifs sont souvent proférés contre les gauchers et les gauchères, les considérant comme des personnes ayant une déficience due à cette latéralisation. Être naturellement gaucher ou gauchère s'apparente ainsi à une sorte de dégénérescence mentale ou une anomalie anatomique (Bertrand, 2001; 2011; Renault, 2016).

L'utilisation aisée et naturelle de la main droite par le ou la jeune enfant est symboliquement perçue comme un atout, puisque la gauche symbolise, selon la tradition et les préjugés, ce qui est négatif, maladroit et peu productif. On ignore fort souvent que l'asymétrie fonctionnelle ne provient pas uniquement de la neurophysiologie; ce qui est dicté et prédéfini par des prédispositions hémisphériques cérébrales est parfois modifié sous l'influence de jugements négatifs, d'influences socioculturelles, de choix et pressions pédagogiques, de préférences éducatives et de contingences traumatiques. Que se passe-t-il alors lorsque l'asymétrie fonctionnelle d'une partie de l'organe est provoquée par ces actions et altère des fonctions neurophysiologiques déjà latéralisées? Être gaucher ou droitier est un phénomène normal et naturel de la vie que seuls des jugements et des préférences socioculturelles assimilent au handicap. Qu'est-ce que l'école haïtienne propose en de pareilles circonstances?

Nous formulons, au regard de ces questions, l'hypothèse que nombre de troubles linguistiques majeurs, assimilables à la dyslexie et à la dysgraphie, altérant le développement cognitif et compliquant l'acte d'apprentissage chez des enfants, sont parfois les résultats d'un processus de latéralisation imposée ou de latéralité non diagnostiquée, émanant de la faiblesse du système éducatif. Être gaucher ou gauchère n'est pas en soi un problème, mais le jugement et le traitement qu'on inflige à ces personnes, en Haïti, sont très souvent à l'origine d'un handicap qui empêche d'apprendre et de s'épanouir.

Objectifs et points méthodologiques

Cette étude portant sur la latéralisation provoquée et le rendement en lecture et écriture épouse le cadre théorique proposé par le socioconstructivisme (Vygotski, 1934; Darnon, 2000) privilégiant le conflit sociocognitif et l'interaction dans l'enrichissement du langage et l'acquisition

de la connaissance, et celui de Stanislas Dehaene (2007), articulé autour du principe de « recyclage neuronal ». Par principe de « recyclage neuronal », la lecture est présentée comme un acte impliquant la perception visuelle et cognitive. Les yeux sont l'organe par lequel le cerveau reconnaît les *stimuli* (les signes graphiques) et participe à l'organisation du système de correspondance grapho-phonologique (Dehaene, 2007).

De jeunes élèves ayant une latéralité croisée, un groupe d'élèves stigmatisé-e-s, complexé-e-s et même violenté-e-s, forment l'échantillon de notre enquête. Sont alors pris en compte les tâches à remplir, les écarts de performance dans l'exercice des parties de l'organe latéralisées (la main et l'œil), les dispositifs didactiques et les moyens pédagogiques mis en œuvre. Tout ceci sert à montrer que les résultats obtenus par les élèves observés en lecture et écriture ne proviennent pas du fait qu'ils ou elles sont gauchers, gauchères ou droitier, droitières, mais du système éducatif et des conditions dans lesquelles ils et elles apprennent.

Outils de collecte de données

Des tests de latéralité motrice (usage des mains) et latéralité sensorielle (usage des yeux) ont été administrés pendant une période de cinq mois. Le questionnaire d'*Edimburgh*¹ et d'autres tests simples de latéralité ont permis de savoir laquelle des deux mains utilisées par l'enfant pour écrire, dessiner, lancer un objet, manger, se peigner, saluer quelqu'un, etc. On a contrôlé la latéralité d'usage et la latéralité graphique pour vérifier les écarts de performance entre les mains. Des tests de la main sont faits en rapport avec le fonctionnement de l'œil, pour vérifier d'éventuels croisements de l'œil et de la main. L'accent a également été mis sur la prédominance visuelle pour identifier l'œil directeur ou dominant. Les tests manuels et visuels sont suivis d'épreuves d'écriture et de lecture, en vue de vérifier les compétences linguistiques (en lecture et écriture) et d'étudier les conséquences des

1. Le questionnaire de latéralité manuelle d'Edimburgh est un test servant à évaluer l'usage de la main droite ou gauche, à partir de l'exécution de 10 tâches.

phénomènes observés sur le développement cognitif des sujets. On a donc utilisé les tests *L'Alouette-R*² et la *BALE* (Batterie, Analytique du Langage Écrit)³.

L'analyse de la prédominance visuelle et manuelle a amené à expérimenter deux stratégies : le contrôle des yeux à partir d'un point droit à travers un trou de cinq centimètres dans une feuille de papier et l'emploi d'un stylo droit devant soi avec un arrière-plan. Des gestes d'usage manuel comme déboucher une bouteille d'eau, aiguiser un crayon et détacher le bouton du vêtement ont été aussi administrés, sans compter le contrôle de l'état psychologique des élèves.

Il nous a paru utile et nécessaire de vérifier si les sujets de cette population d'enquête (gauchers, gauchères et droitiers, droitières) ont une latéralité visuelle qui croise leur latéralité manuelle et à quel point le croisement entre les latéralités affecte le fonctionnement du langage, en nous préoccupant des altérations linguistiques provoquées par des dispositifs pédagogiques, des préférences éducatives, des contingences traumatiques et le contexte socioculturel.

Données et interprétations

Contrôle de latéralité

- Parmi les 33 élèves observés en AF2 et AF3, 15 sont de sexe féminin, 18 sont de sexe masculin;
- 17, soit 51.5%, ont une latéralité croisée, caractérisée par la prédominance de la main droite avec un croisement de l'œil gauche;
- 11, soit 33.3%, ont la prédominance manuelle et visuelle uniquement à droite, alors que 5, soit 15.1% ont la prédominance manuelle et visuelle totalement à gauche.

2. *L'alouette-R* est un test de lecture, élaboré par Pierre Lefavrais, en 1965. Sa première édition a été révisée et éditée en 2005. Ce test est étalonné de 6 à 16 ans et du CP à la terminale. Il a pour objectif de donner une indication sur la vitesse et le temps de lecture, sans compter le nombre d'erreurs.

3. *BALE* fut élaborée par M. Jacquier-Roux, G. Pouget, S. Valdois et M. Zorman. Elle a été publiée en 2010. L'épreuve de dictée de mots de la *BALE* se compose de cinq listes de dix mots.

Pratiques pédagogiques

Les troubles du langage écrit dépistés affectent le progrès intellectuel et l'épanouissement psychologique des élèves. Ils sont surtout liés à la faiblesse d'un système éducatif caractérisé par un bilinguisme scolaire non maîtrisé, de dispositifs d'enseignement/apprentissage inadaptés, des problèmes de langage non diagnostiqués et une pédagogie non différenciée.

Les enseignant-e-s observé-e-s considèrent leur classe comme une entité homogène. Ils et elles ignorent les gestes les plus simples tendant à dépister les troubles et la prédominance visuels chez les enfants. Le croisement latéral ne leur rien dit non plus. Ils et elles ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et ne paraissent pas conscient-e-s des impacts du langage dans le développement cognitif et le bien-être psychologique des enfants. Ils et elles sont dépourvu-e-s de moyens d'accompagner les enfants ayant des problèmes de lecture et d'écriture.

Dans ce contexte d'étude est observé un décalage entre l'âge de démarrage de l'apprentissage du langage écrit et la compétence linguistique déjà installée. Ce décalage s'explique par le fait qu'on demande à des jeunes élèves créolophones qui n'ont pas d'expérience orale de la langue française de remplir des tâches linguistiques et cognitives dans cette langue, qu'ils et elles ne paraissent pas encore prêts à faire. Ces enfants dont la socialisation a démarré en créole sont introduit-e-s en français sans avoir bénéficié de la transition nécessaire faisant le passage de la représentation auditive à la représentation visuelle dans cette langue.

Rendement en écriture

L'écriture est *a priori* une activité motrice, impliquant des gestes et mouvements générés par des fonctions cognitives et neurophysiologiques. Elle est sous-jacente à la lecture.

Après avoir consulté les cahiers de cet échantillon d'élèves AF2 et AF3, et les observés en situation de lecture, nous leur avons proposé, outre les tests administrés et cités supra, une épreuve d'écriture de deux courts textes dont deux copies sont proposées ci-dessous :

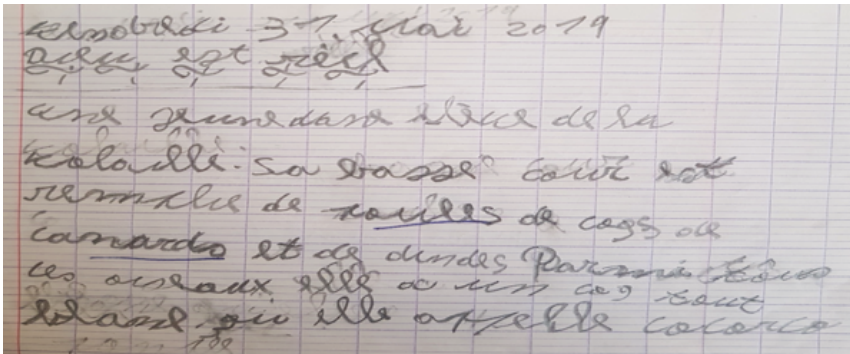
Texte1 : AF2

Une jeune dame élève de la volaille. Sa basse-cour est remplie de poules, de coqs, de canards et de dindes. Parmi tous ces oiseaux, elle a une cop tout blanche qu'elle appelle « cocorico ». Texte extrait du manuel de lecture de 2^e AF.

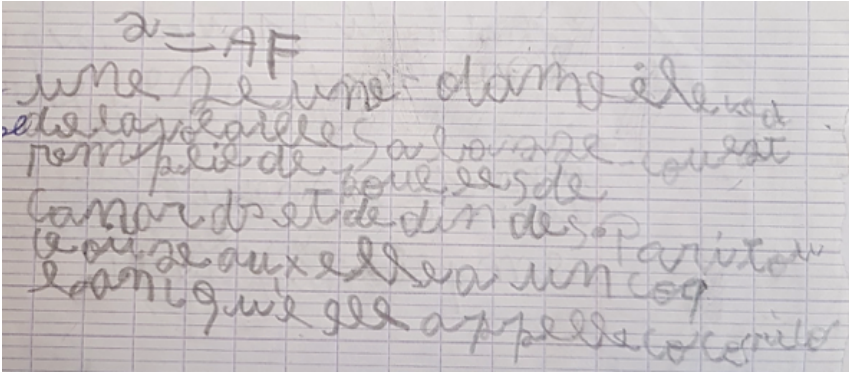
Texte : AF3

Le vent soulève la poussière du sol. Celle-ci peut contenir des microbes ou tout autre élément nocif. En toussant ou en éternuant, nous envoyons dans l'air des microbes capables de contaminer les personnes qui sont près de nous. Lorsque l'air est chargé de toxiques, on dit qu'il est pollué. L'air pollué est dangereux pour la santé. Texte extrait du manuel de lecture de 3^e AF.

Voici deux exemples de copie de texte proposés ci-dessous :



Texte écrit par un élève gaucher de AF2, texte produit le 29 mai 2019, Collège Emmanuel Kant. Cette copie est un exemple parmi tant d'autres issu d'une épreuve proposée à ce groupe d'élèves, en accord avec les enseignant-e-s. Elle a été réalisée lors d'une séance d'observation et sert à illustrer des problèmes.



Texte écrit par un élève droitier de AF2, texte produit le 4 juin 2019, Collège Emmanuel Kant. Cette copie produite par cet élève droitier AF2 est collectée lors des observations in situ. Elle fait partie des données que nous avons récoltées, en accord avec les enseignant-e-s. Elle sert à illustrer des problèmes d'écriture.

La majorité des élèves ont un déficit du langage écrit qui semble provenir d'un déficit lié au passage de l'expérience orale à l'expérience visuelle. L'écriture est bloquée au moment de la correspondance graphomotrice, reflétant des problèmes de mouvement, d'absence d'automatismes, de non maîtrise du temps, de l'espace et de la langue. Les élèves paraissent contrarié-e-s par des difficultés perceptives, orthographiques et graphophonologiques. Ont aussi été observés, au passage, une morphologie abusive et erronée des lettres écrites, le télescopage, la variation de la hauteur des phonèmes et les problèmes de coordination. L'écriture paraît dans ce contexte instable, illisible et incompréhensible. Les exercices de copie soumis aux élèves AF2 de l'échantillon montrent que l'apprentissage de l'écrit n'a pas semblé commencer à l'âge de 4-5 ans.

Le problème de temps et de rapidité s'observe aussi chez les élèves AF3. Pour copier un court texte de 56 items, d'énormes lacunes traduisant des problèmes de retranscription sont observées. Ces élèves produisent un écrit erroné et incompréhensible. Les correspondances graphophonologiques que l'on juge désormais utiles à ce stade de l'apprentissage d'écriture sont difficiles à établir. Pourtant, lorsqu'il s'agit d'exercices en créole, une partie de leurs problèmes disparaît, étant donné qu'ils ont l'expérience de la

représentation auditive dans cette langue. Les troubles graphiques et les maladresses dans la manière d'écrire les mots proviennent de facteurs allant de la tenue corporelle à des anomalies plus ou moins sévères.

Rendement en lecture

Après la copie de ces deux courts textes, nous avons demandé à chaque élève de lire son travail. Cette activité langagière nécessitant le décodage des correspondances graphèmes-phonèmes incluant la perception, la reconnaissance et le traitement des signes écrits, inscrits dans un projet de déconstruction-reconstruction, de co-construction et de compréhension partielle ou globale des signes, montre l'existence de beaucoup de lacunes. Les problèmes d'écriture impliquent aussi des problèmes de lecture. Ceci nous paraît normal et évident, puisque l'acte de lire implique l'acte d'écrire au sens où l'écriture est sous-jacente à la lecture.

Nous avons relevé : confusion de phonèmes de son proche et éloigné, articulation abusive, problèmes de reconnaissance et de discrimination, lecture irrégulière des syllabes et des mots. La majorité des élèves inventent de faux mots et lisent mal même les mots qu'ils et elles auraient dû maîtriser. Nous avons noté l'absence de réflexe de fixation, une certaine pauvreté caractérisée par l'errance du regard, une récurrence à écrire et lire faussement, de mauvaises acuités et des difficultés de coordonner les mouvements de la main et l'acte de perception visuelle.

Les pseudo-mots lus et les difficultés particulières de conversion/reconversion des signes de l'écriture en son du langage paraissent l'expression d'une acquisition ratée et mal engagée. Le test graphique réalisé dévoile les lacunes au niveau de l'écriture témoignant la maladresse des élèves à surmonter certains obstacles. Les problèmes en lecture obtenus suggèrent l'hypothèse des troubles visuels touchant à la fois le langage écrit et le développement cognitif.

Impacts psychologiques et personnels

Les problèmes de lecture et d'écriture observés ont des impacts désagréables sur chaque jeune enfant pris-e individuellement et sur l'ensemble de la classe. Les conséquences sont d'ordre émotionnel et

semblent affecter leur état psychique et psychologique. Les troubles sont vécus comme un échec personnel et répercutent sur le palmarès scolaire global. Stigmatisé-e-s et parfois traumatisé-e-s, ces élèves décrochent. Ils et elles se montrent plus enclin-e-s à effectuer des activités qui les dispenseraient de la lecture et de l'écriture, s'abandonnent à la perturbation, aux activités physiques, à la moquerie et à des distractions.

La majorité sont lent-e-s, imprécis-e-s, anxieux et anxieuses, impulsifs et impulsives, et crispé-e-s. Ces enfants sont agressifs et agressives, montrant un réel désintérêt pour les activités impliquant le système cognitif. Leurs lacunes en lecture sont souvent transformées en omission et rajouts abusifs. Les affects négatifs à proprement parler sont sources de repli sur soi, de manque de motivation et d'estime de soi.

Conclusion

Que le sujet soit droitier avec un croisement de l'œil gauche, ou gaucher avec un croisement de l'œil droit, qu'il soit droitier ou gaucher de la main avec une latéralité identique, il paraît utile de considérer, outre les facteurs neurologiques dits internes, des impacts socio-cognitifs pour expliquer les racines des problèmes de production et de correspondance affectant le processus de lecture et d'écriture. L'on attribue souvent au phénomène de latéralité croisée certaines lacunes de lecture et d'écriture, surtout lorsque les prédominances fonctionnelles sont provoquées et dictées par des prédispositions neurologiques. Des considérations d'ordre éducatif, socioculturel, familial et environnemental montrent que la situation est plus complexe que ce qu'on imagine.

Gauchers, gauchères et droitiers, droitières sont normalement logé-e-s à la même enseigne. Ainsi, contrairement aux jugements reçus, la latéralité en soi n'est pas source de problèmes, car elle n'altère pas le fonctionnement intellectuel naturel des sujets. Elle n'est pas non plus la cause véritable des troubles psychologiques et cognitifs observés, puisqu'elle est un phénomène naturel et normal. Si un jugement hâtif et simpliste considère les deux exemples de texte copiés *supra* par deux élèves, gaucher et droitier AF2, comme des conséquences directes de ce phénomène, nous proposons de chercher ailleurs les raisons de telles lacunes. Comme les problèmes langagiers et cognitifs auxquels font face les enfants sont non diagnostiqués-

e-s, les heurts et les déficits que ces élèves connaissent en lecture et écriture sont les conséquences de la limite et les défaillances de la politique scolaire appliquée par le système éducatif haïtien.

Références

- Bertrand, Pierre-Michel, (2001), *Histoire des gauchers « Des gens à l'envers »*, Paris: Imago.
- Bertrand, Pierre-Michel, (2011), *Nouveau dictionnaire des gauchers*, Paris: Imago.
- Darnon, Céline et al., (2000), *Des conflits pour apprendre*, Paris: PUG.
- Dehaene, Stanislas, (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris: Odile Jacob.
- Fagard, Jacqueline, (2012), « Aux origines de la préférence manuelle », *Enfance*, volume 1, no. 1, pp. 97-114.
- Habib, Michel, (2009), « Développement de la dominance cérébrale : revue des données disponibles et proposition d'une hypothèse originale », *Développements*, volume 2, no. 2, pp. 5-26.
- Hécaen, Henry, (1973), « L'asymétrie fonctionnelle hémisphérique et le comportement », *Information (International Social Science Council)*, volume 12, pp. 7-23
- Renault, Anna, (2016), *La main gauche. Médecine humaine et pathologie*, ffumas-01484350
- Rivière, James, (2000), *Le développement psychomoteur du jeune enfant*, Marseille: Solal.
- Vygotski, S. Lev, (1934/1962), *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press, 1962 (en russe, 1934).

Rochambeau Lainy est docteur en linguistique et a étudié les sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Il enseigne la sémantique, la psycholinguistique et la psychopédagogie à l'Université d'État d'Haïti. Il anime des séminaires de mise à niveau en sciences de l'éducation à l'Université publique de la Grand'Anse. Il est membre-fondateur et coordonnateur du GIECLAT (Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition,

du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles). Ses recherches portent sur la sémantique, l'analogie dans l'émergence de la connaissance et des langues, l'acquisition et les troubles.

Pour citer ce chapitre

Lainy, Rochambeau, (2019), « Gauchers ou droitiers. Rendement en lecture et écriture et dispositifs d'accompagnement ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 6, pp. 83-93, Québec : Éditions science et bien commun.

7. Stratégies d'apprentissage et ressources utiles dans les processus cognitifs

PIERRE EDHER GEDEON

Résumé/Rezime

Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'apprenant-e utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne. À côté des pratiques pédagogiques appliquées dans presque toutes les écoles visitées, des observations des stratégies mises en œuvre par les élèves en situation de handicap sont faites, en vue d'en évaluer le processus cognitifs. Cette contribution nous donne l'occasion de partager certains résultats que nous avons jusqu'ici obtenus. Les données analysées sont collectées à l'École Notre Dame de Lourdes (ENDL) de la ville de Jérémie, auprès d'une population de 17 élèves de 2e année fondamentale, âgés de 6 à 9 ans.

Mots-clés : handicap, pratique pédagogique, élève, stratégie d'apprentissage, enseignant

Yon estrateji aprantisaj se yon mwayen yon elèv itilize pou li kapab aprann, memorize ak enteryorize sa yo anseye li. Apre nou fin konstate pratik pedagogik yo aplike nan tout lekòl nou obsève yo, nou te gade estrateji elèv ki nan sitiyasyon andikap yo devlope pou yo aprann, nan objektif pou nou evalye pwosesis konyitif yo. Kontribisyon sa a pèmèt nou pataje rezilta pwovizwa nou jwenn sou pwoblematik sa a. Nou ranmase enfòmasyon nou analize nan atik sa a nan lekòl Notre Dame de Lourdes (ENDL) ki nan vil Jeremi, nan klas 2zyèm ane. Li konsène 17 elèv, soti nan laj 6 zan rive 9 van.

Mo-Kle : andikap, pratik pedagogik, elèv, estrateji aprantisaj, anseyan

Introduction

Le système éducatif haïtien est, dans son fonctionnement global, un facteur de blocage pour certains élèves qui ne paraissent pas y trouver leur place. Généralement ceux et celles qui ne travaillent pas au même rythme que les autres sont souvent exclu-e-s ou jugé-e-s faussement. Exclu-e-s pour ne pas être capables d'appliquer des formules toutes faites comme les autres, mal jugé-e-s à cause souvent de l'application des pratiques pédagogiques trop générales, ils et elles sont pénalisé-e-s. Que peut-on

offrir à ces élèves en termes de moyens pour remédier à cette situation? De quelle utilité pourraient être des stratégies mettant ces élèves au cœur de l'acte d'apprentissage?

Quelques repères théoriques

Les stratégies font référence à un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière, et ajustés en fonction des variables d'une situation. Elles sont utiles à la réussite scolaire des élèves et se font de différentes façons (Cartier, 1997).

Les stratégies sont souvent spécifiques à la réalité de celui ou celle qui les emploie. Une première idée est qu'elles s'emploient en contexte naturel et authentique, c'est-à-dire à l'intérieur des cours habituels et en accomplissant les activités réelles. Ce principe, relié à l'approche de la contextualisation de l'apprentissage, est relevé dans les travaux de Tardif (1992) et de Weinstein (1994). Ces chercheurs recommandent d'enseigner les stratégies générales (telles que les stratégies d'apprentissage) dans le contexte d'acquisition de connaissances spécifiques (telles que celles qui appartiennent au domaine étudié). Une deuxième idée est que l'enseignant doit favoriser chez l'élève un travail de réflexion sur les stratégies qu'il ou elle utilise spontanément (Bazin & Girerd, 1997). La troisième idée à retenir est qu'il faut enseigner explicitement les stratégies d'apprentissage que l'élève ne connaît pas ou qu'il n'utilise pas, mais qui peuvent se révéler efficaces en contexte. Ainsi, Weinstein et Hume (1998) proposent d'utiliser trois méthodes d'enseignement : *l'enseignement direct* qui consiste à dire quelle est la stratégie à appliquer et comment l'utiliser; le *modelage cognitif et métacognitif*, qui vise à expliciter le raisonnement qui accompagne la planification et la réalisation d'une tâche, à mettre en évidence l'importance de contrôler la réalisation de la tâche et à communiquer des attitudes (Hensler, 1999); et la *pratique guidée avec rétroaction*, qui propose la discussion des caractéristiques et des applications possibles et impossibles de la stratégie d'augmenter, au besoin, son répertoire de stratégies (Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier, 1996). Les bonnes stratégies d'apprentissage sont nécessairement utiles au développement de la cognition.

Legendre définit la cognition comme « une séquence du processus suivant : 1) collecte d'informations, 2) stockage, 3) interprétation et 4) compréhension. De manière générale, la cognition réfère à un ensemble d'activités liées à l'acquisition et l'organisation des connaissances » (1993). Cette idée rejoint celle de Costermans selon laquelle l'acquisition et l'organisation des connaissances modèlent le comportement (Costermans, 2000).

Objectifs et rappels méthodologiques

Cette étude portant sur les stratégies d'apprentissage en contexte de dynamisation de processus cognitifs se justifie par l'importance que l'on doit accorder aux implications de l'élève dans son apprentissage. Des chercheurs et chercheuses, comme Weinstein (1994), ont démontré que les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux et celles qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées (Cartier, Debeurme & Viau, 1997). Le fait que les élèves font preuve d'autonomie dans leurs apprentissages est aussi une autre raison. Ils et elles connaissent et utilisent à bon escient des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir les connaissances et de développer des compétences; lorsque celles-ci sont construites par les élèves eux-mêmes, elles leur sont utiles pour apprendre toute la vie.

Des élèves présentant des troubles liés à la cognition, groupe d'élèves mal-vus, stigmatisé-e-s, et même diminué-e-s dans leur personne par rapport aux discours des enseignants, forment l'échantillon de notre enquête. Sont alors pris en compte les performances qu'exige la mise en évidence des fonctions exécutives, les dispositifs didactiques et les moyens pédagogiques mis en œuvre.

Outils et collecte de données

Dans le cadre de la recherche menée dans les Départements de la Grand'Anse, des Nippes et du Sud intitulée « Élèves en situation de handicap et pratiques pédagogiques des enseignants dans les départements du Sud, des Nippes et de la Grand'Anse », des tests élaborés dans le but de repérer

les élèves en situation de handicap et de contrôler la fréquence des signes remarqués par la direction de la recherche ont permis d'identifier les troubles chez des élèves du premier cycle fondamental, notamment en AF2.

Des tests d'intelligence montrant des troubles liés à la compréhension et au traitement de l'information ont aussi été administrés.

La batterie BREV (batterie rapide d'évaluation des fonctions cognitives) utilisée est un outil clinique destiné aux professionnel-le-s de santé, permettant de réaliser un examen neuropsychologique chez l'enfant de 4 à 9 ans et non pas un test d'intelligence qui a été administré à certains élèves identifié-e-s présentant des troubles liés à la cognition. Cette batterie a deux objectifs : 1) identifier les enfants suspects d'un déficit des fonctions cognitives et 2) préciser le profil de ce déficit afin d'orienter l'enfant vers le ou la professionnel-le compétent-e qui confirmera ou non l'hypothèse avancée. Elle permettra d'affiner le diagnostic sur un enfant en situation de difficulté d'apprentissage, un enfant porteur d'une affection neurologique à haut risque de conséquences cognitives en particulier l'épilepsie, à titre systématique dans le cadre du dépistage chez l'enfant à partir de 4 ans. Cette batterie de tests permet une évaluation de chacune des fonctions cognitives grâce à ses 18 subtests validés séparément : le langage oral (réception et production), les fonctions non verbales (sériation, graphisme, discrimination visuelle, raisonnement visuo-spatial, fonctions exécutives), l'attention, la mémoire verbale et visuo-spatiale, les principaux apprentissages (lecture, orthographe, calcul).

Tout ceci a été réalisé dans le but de vérifier si les sujets de cette population d'enquête présentent des troubles cognitifs, en nous préoccupant des difficultés relatives au traitement de l'information provoquées par des dispositifs pédagogiques non adaptés, et le contexte environnemental.

Données et interprétation

Troubles de la cognition

Parmi les 17 élèves observées, 10 sont de la 2^e année A et 7 de la 2^e année B. Elles sont toutes de sexe féminin.

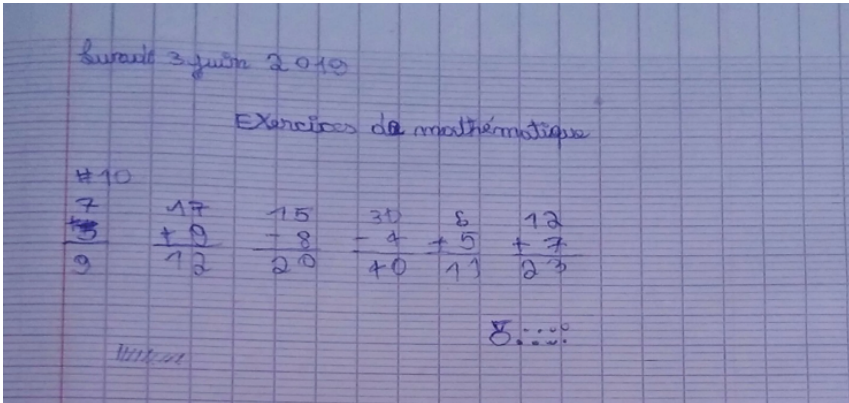
- Cinq, soit 29% présentent un trouble cognitif lié à la compréhension;
- Six, soit 35% présentent un trouble cognitif relatif à l'attention;
- Quatre, soit 24% présentent un trouble cognitif relatif à la mémoire;
- Deux, soit 12% présentent un trouble cognitif relatif au langage.

Pratiques pédagogiques

Le progrès intellectuel et l'épanouissement psychologique des élèves sont contrariés en raison des troubles de cognition dépistés. Les troubles cognitifs touchent la mémoire, le raisonnement, le langage, la motricité, l'attention et les fonctions exécutives. Ils sont surtout liés à la faiblesse d'un système éducatif caractérisé par un ensemble de dispositifs d'enseignement/apprentissage inadaptés et une pédagogie non différenciée. Les enseignant-e-s observé-e-s considèrent leur classe comme une entité homogène. La pédagogie suggérant l'accompagnement individualisé n'est pas exploitée.

Certains enfants ignorent les notions de base en mathématiques : confusion entre nombre et chiffre. Ils et elles sont incapables d'établir un lien entre le symbole et la quantité. Il leur est difficile par conséquent de comparer deux valeurs (et même de comprendre qu'un nombre peut être plus grand qu'un autre), d'évaluer de petites quantités, de maîtriser le système numérique c'est-à-dire comprendre et utiliser la numération de position, avec la place des unités, celle des dizaines, des centaines..., de calculer même de très simples opérations. Il est clair que la maîtrise du dénombrement exige la connaissance de la comptine numérique, la capacité à pointer chaque élément et un seul, au fur et à mesure du comptage et la compréhension de la notion de quantité et de cardinal du nombre : si je compte jusqu'à cinq en dénombrant les jetons, ça veut dire qu'il y a cinq jetons.

Les fonctions exécutives (le langage, la mémoire, la perception, l'attention, etc.) sont des fonctions supérieures administrant, supervisant et contrôlant les autres fonctions. Elles sont aussi mises en cause dans les difficultés en mathématiques.



Devoir d'une élève de 2^e année fondamentale (ENDL, Jérémie).

La majorité des enseignant-e-s de l'enquête ignorent les gestes les plus simples tendant à dépister les troubles et visant à envisager une méthode inclusive dans le but de ne pas discriminer l'élève. Ils et elles ne sont pas conscient-e-s de l'importance des stratégies d'apprentissage mettant l'emphase sur la participation dans le développement cognitif et le bien-être psychologique des enfants. Ils sont dépourvus de moyens d'accompagner un enfant ayant des problèmes de cognition.

Les catégories de connaissances

La psychologie cognitive considère qu'il y a fondamentalement trois grandes catégories de connaissances, lorsqu'il s'agit du domaine cognitif, socio-affectif et psychomoteur :

Les *connaissances déclaratives* qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques telles que la connaissance des faits, des règles, des lois, des principes. Par exemple la connaissance de chacune des parties du corps humain.

Les *connaissances procédurales* correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action. En pédagogie, ces connaissances sont décrites comme des savoir faire, ce sont des connaissances d'action, des connaissances dynamiques : faire un dessin, prendre une dictée.

La poursuite des objectifs liés au développement de connaissances procédurales exige qu'on place l'élève continuellement dans un contexte de réalisation de tâches réelles (Bazin & Girerd, 1997). L'enseignant-e devient alors beaucoup plus un médiateur ou une médiatrice entre la connaissance à acquérir et l'élève, qu'une source directe d'informations comme dans le modèle de transmission.

Les *connaissances conditionnelles*, ces connaissances concernent le « quand » et le « pourquoi ». À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action? Pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action? Ces questions sont relatives aux connaissances conditionnelles.

Dans le milieu scolaire, les connaissances conditionnelles sont la catégorie de connaissances la plus négligée. Exemple de connaissances conditionnelles :

1. distinguer un carré d'un rectangle;
2. connaître la position d'un nombre dans un tableau de numération.

Dans ce processus actif de construction de connaissances, la mémoire joue un rôle central.

Impacts individuels et psychologiques

Beaucoup d'enfants en difficulté en mathématiques subissent un blocage psychologique causé par l'anxiété et le sentiment d'être incompetent-e. Ils et elles n'ont pas de troubles pouvant expliquer une dyscalculie, mais sont quand même en butte à l'échec dans cette matière. Ces enfants ont le sentiment d'être « nuls en maths », ils et elles n'arrivent pas à réfléchir dès lors qu'il leur faut trouver une démarche, comprendre un raisonnement ou une notion. Ils et elles apprennent à appliquer et recopier sans comprendre.

Les troubles cognitifs observés et repérés ont des impacts désagréables sur chaque apprenant-e de manière individuelle et sur l'ensemble de la classe. Les émotions déçagées par rapport aux situations vécues affectent

l'état psychique et psychologique des élèves. Le palmarès scolaire de ces élèves en paye le prix, on comprend alors pourquoi les troubles sont vécus comme un échec personnel.

Stigmatisé-e-s et parfois traumatisé-e-s, ces élèves décrochent et ne se montrent plus aptes à effectuer des activités pour lesquelles ils et elles se sentent plus confortables. Les élèves s'abandonnent à la perturbation, aux activités physiques, à la moquerie et à des distractions, deviennent agressifs et agressives et montrent un réel désintérêt pour les activités impliquant le système cognitif.

Conclusion

Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une action métacognitive ou cognitive utilisée dans une situation d'apprentissage, orientée dans un but de réalisation d'une tâche servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis.

Nous espérons que cette contribution a permis de répondre à la question portant, notamment, sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Nous avons souligné, d'une part, que l'acquisition de stratégies d'apprentissage est importante, car elle permettra non seulement d'apprendre en contexte scolaire, mais aussi tout au long de la vie, lorsque les études seront complétées. D'autre part, les enseignant-e-s qui veulent aider les élèves doivent leur enseigner non seulement des connaissances et des compétences dans leur domaine d'études, mais aussi des stratégies qui leur permettent de faire leurs apprentissages. En agissant ainsi, le personnel enseignant contribua à augmenter le pouvoir d'apprendre de leurs élèves et les aideront à devenir des apprenant-e-s pour la vie.

Références

- Bazin, Anne & Robert Girerd, (1997), « La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire », pp. 63-93, M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris: ESF.
- Boutet, Albert, et al., (1996), *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Cartier, Sylvie, *et al.*, (1997), « La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence », p. 33-45, L. Sauvé *et al.* (dir.), *Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet*, Québec: Société pour l'apprentissage à vie.
- Cartier, Sylvie, (1997), *Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes*, Thèse de doctorat inédite, Montréal: Université de Montréal.
- Costermans, Jean, (2000), *Les activités cognitives : Raisonnement, décision et résolution de problèmes*, 2^e édition, Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Hensler, Hélène, (1999), « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive », *Revue de formation et d'échange pédagogiques*, avril, pp. 2-5.
- Légendre, Renald, (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal: ESKA.
- Tardif, Jacques, (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal: Éditions Logiques.
- Weinstein, Claire Ellen & Laura Hume, (1998), *Stratégies d'études pour un apprentissage durable*, Washington: American Psychological Association.
- Weinstein, Claire Ellen, (1994), « Stratégies d'apprentissage et stratégies d'enseignement », pp. 257-274, P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), *Élève, Motivation, Cognition, et Apprentissage*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Pierre Edher Gédéon est assistant de recherche au GIECLAT. Il a une licence en psychologie (obtenue à l'UEH). Il a également reçu une formation en Motivation, Leadership et Développement personnel à l'*Universidad Adventista Dominicana* (UNAD, Bonaò). Il souhaite poursuivre ses études autour de l'interface droit et psychologie.

Pour citer ce chapitre

Gédéon, Pierre Edher, (2020), « Stratégies d'apprentissage et ressources utiles dans les processus cognitifs ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 7, pp. 95-104, Québec : Éditions science et bien commun.

8. Rendement en lecture et orthographe de 30 élèves en situation de handicap

DANIELO SAINT-CYR

Résumé/Rezime

Lorsqu'une influence positive et efficace s'exerce sur des élèves en contexte d'apprentissage, de bons résultats s'obtiennent. Ces élèves se développent, s'épanouissent et réussissent, même si elles et ils ont des problèmes relevant de déficiences physiques ou mentales. Les conditions d'accueil déterminent leur réussite et leur permettent de progresser. Cet article analyse les pratiques des enseignants en rapport avec le rendement en lecture et orthographe d'un groupe de 30 élèves de AF2 et AF3, scolarisés dans quatre écoles de Beaumont et de Roseaux, en vue de montrer les impacts des pratiques enseignantes et du contexte scolaire. Les faits traités sont extraits d'une base de données collectée dans le cadre du projet que le GIECLAT réalise sur le handicap à l'école.

Mots-clés : troubles, lecture, orthographe, pratique pédagogique, élève, enseignant

Lè yon elèv ap aprann nan yon anviwonman ak yon bon kontèks, elèv sa a toujou pwogrese, epanwi ak reyisi menmsi li ta gen pwoblèm defisyans fizik oswa mantal. Pwogrè ak reyisit yon elèv gen pou l wè ak kondisyon li ap evolye ak sa yo ba li. Atik sa a analize degre responsabilite pratik anseyan yo genyen sou randman lekli ak òtograf yon group elèv ki nan klas AF2 ak AF3, nan 4 lekòl nan komin Beaumont ak Roseaux. Enfomasyon sa yo soti nan baz done pwojè GIECLAT ap reyalize sou kesyon andikap nan lekòl yo.

Mo-kle : twoub, lekli, òtograf, pratik pedagojik, elèv, anseyan.

Introduction

Beaucoup d'enfants visiblement épargné-e-s par les déficits apparents tels que moteur, sensoriel, trouble de relation ou du développement, ou déficience intellectuelle, ont tout de même des difficultés à appréhender, construire puis exercer certaines grandes fonctions humaines et cognitives (Crunelle, 2008). Ces difficultés se manifestent entre autres par des obstacles majeurs dans la maîtrise de la langue orale et de la langue écrite (Le Capitaine, 2016). Vu la relation causale entre ces obstacles, l'échec et l'abandon scolaires, les difficultés résultant de ces déficiences interpellent

tout un chacun, quels que soient leurs impacts sur l'enfant : parent, soignant-e, éducateur ou éducatrice, enseignant-e, psychologue et chercheur ou chercheuse.

L'étude des difficultés spécifiques de l'apprentissage demeure très importante sur le plan social, thérapeutique et scientifique. Selon Vereecken (2010), leur investigation dépasse les problèmes pratiques et donne des renseignements précieux sur les grands problèmes de la vie mentale. Étant transversales à tous les domaines d'apprentissage ou même de la vie, la lecture et l'orthographe sont fondamentales pour les apprenant-e-s et exigent l'engagement des enseignant-e-s à travers leurs différentes approches pédagogiques tendant à mobiliser, sensibiliser et stimuler l'implication et le niveau de compréhension des matières programmées. En ce sens, cet article vise à examiner le rendement en lecture et en orthographe des élèves en lien avec les pratiques pédagogiques des enseignant-e-s à travers des données collectées auprès de quatre écoles du Département de la Grand'Anse d'Haïti, situées dans les communes de Beaumont et de Roseaux¹.

Précision méthodologique

Nous avons privilégié l'observation comme outil servant à repérer les élèves ayant des signes de déficience. Ensuite, nous avons recouru à deux tests pouvant contribuer indubitablement à la consolidation de l'observation faite au départ. Il s'agit de la grille d'évaluation de *L'Alouette-R*, un test de lecture élaboré par Pierre Lefavrais². Ce test est étalonné sur des enfants de 6 à 16 ans et du CP à la terminale. Il a pour objectif de donner une indication sur la vitesse de lecture. Un indice tient compte à la fois du temps de lecture et du nombre d'erreurs. Une analyse qualitative des types d'erreurs donne des informations complémentaires qui aident à déterminer la stratégie de lecture dominante et donc, à mieux orienter la rééducation. Le deuxième outil est celui de *BALE* (Batterie Analytique du Langage Écrit) qui a été élaboré par M. Jacquier-roux, C. Lequette, G. Pouget, S. Valdois et M. Zorman

1. Je remercie profondément professeur Samuel Regulus de m'avoir aidé et orienté dans la rédaction de cet article. Ses conseils et relectures m'ont permis d'avancer dans la bonne direction.
2. La première édition du test date de 1965. Une révision a été éditée en 2005.

et publié en 2010. L'épreuve de dictée de mots de BALE comportant cinq listes de dix mots, est un exercice soumis à l'élève dans le but d'identifier d'éventuels handicaps orthographiques.

La population sélectionnée pour ce travail est triée par observation directe dans quatre écoles publiques du Département de la Grand'Anse après avoir obtenu le consentement des directeurs et enseignant-e-s concerné-e-s. Nous avons choisi des élèves de 6 à 15 ans suspecté-e-s d'être en situation de handicap liée aux troubles de lecture et d'orthographe. Il s'agit d'élèves du niveau fondamental, principalement, de la deuxième et de la troisième année. En qualité d'enquêteur, notre travail a été fait, en rapport avec un protocole de consentement et d'éthique, que nous avons cosigné avec le GIECLAT.

Cadre de référence

Cette étude portant sur les pratiques pédagogiques et le rendement en lecture et en orthographe épouse la théorie d'apprentissage socio-constructiviste, élaborée par Vygotski (1934/1962), dont nous rappelons les points forts et quelques impacts théoriques dans ce paragraphe. Cette théorie expose l'impact positif qu'ont les interactions entre élèves et élèves et élèves et enseignant-e sur le processus d'apprentissage. Les interactions entre les élèves produisent chez eux et elles (en situation de handicap notamment) la capacité de comprendre et de construire des connaissances en résolvant des problèmes socio-cognitifs. Par le biais du dialogue, de l'esprit collaboratif, de l'entraide, de la coopération entre les élèves avec un-e enseignant-e disposé-e et bien appliqué-e, les éléments de l'altération de la capacité cognitive peuvent être désagrégés. Lavoie et Levesque (2007) parlent du principe de la tâche de médiation de l'enseignant-e interagissant avec l'élève pour son accompagnement dans l'apprentissage. Il s'agit ici d'un point fort de l'approche socio-constructiviste, traitant les facteurs effectifs comme élément majeur déterminant le rendement scolaire des élèves. La stratégie des effectifs réduits donne de meilleurs résultats par rapport à une classe ayant un grand effectif.

Troubles de lecture

Parmi les trente élèves observé-e-s et auxquels le test a été administré, vingt-trois, soit 77%, présentent un trouble de vague profonde en lecture, tandis que sept, soit 23%, présentent un trouble de débit moyen en lecture. Le test *L'Alouette-R* (*o-u-e-i-a* et *le-la-les-un-dans-des-do-ti-pu-mi*) est administré pendant une durée de trois minutes à chaque élève. Bien avant de donner le texte à lire à l'élève, on lui demande d'identifier les voyelles toutes seules, puis les voyelles et consonnes composant les syllabes, enfin de lire les 15 voyelles et syllabes se trouvant en dessous du texte même. L'hypothèse est que l'élève qui n'est pas capable de lire au moins 14 des 15 voyelles et consonnes proposées convenablement ne sera pas en mesure non plus de lire le texte, et est donc considéré-e comme étant en grande difficulté de lecture. Ainsi, parmi les 17 élèves de 2^e AF devant subir le test, trois seulement ont lu 7 des 15 voyelles et consonnes formant des syllabes basiques. Les syllabes (sorte d'unité phonétique fondamentale entre le phonème et le mot) qu'ils et elles ne peuvent pas lire sont : *mi*, *dans*, *un*, *des*, *ti*, *pu*, *do*, tandis que les 14 élèves de 2^e AF ne peuvent lire que quatre des 15 unités, et celles qu'ils et elles ne peuvent pas lire sont : *u - le - la - les - un - dans - des - do - ti - pu - mi*.

Parmi les 13 élèves de 3^e AF ayant subi le test, sept sont parvenus à lire huit des 15 voyelles et syllabes. Ce sont : *les - un - dans - des - do - ti - pu - mi*. Les 6 autres ne font pas mieux que ces 9 élèves. La lecture est particulièrement de mauvaise qualité. Donc, nous constatons qu'aucun élève n'est parvenu à lire correctement les voyelles et syllabes considérant comme des prérequis pour lire le texte du test. En sus de cela, en administrant le test *L'Alouette-R*, nous avons constaté que les élèves éprouvent des difficultés dans le rythme et la vitesse de lecture. Nous relevons des problèmes d'inattention (distraire), de timidité (main dans la bouche, les yeux en haut, en bas, partout), de troubles de mémoire (après avoir lu un mot, si on retourne, le mot est lu autrement), de troubles de compréhension des consignes (problèmes de comportement), etc.

La plupart des enseignant-e-s participant à cette enquête ne se préoccupent pas des signes avant-coureurs de dyslexie les invitant à proposer un diagnostic approfondi et un dispositif de pris en charge. Deux raisons expliquent cet écueil :

- Les pratiques pédagogiques appliquées ne prennent pas en compte véritablement les besoins des élèves pour parvenir à identifier ceux et celles qui sont en situation de handicap. Des recherches montrent que les pratiques pédagogiques ont une influence majeure sur le développement des compétences et des savoirs chez les élèves afin de les amener à la réussite dans leurs apprentissages. Mais si ces pratiques sont boiteuses et ne prennent pas en compte tous les élèves, elles contribuent à aggraver beaucoup plus les lacunes et les troubles des élèves. Nous avons présenté plus haut le risque encouru par les élèves à cause de pratiques pédagogiques qui ne sont pas adaptées aux réalités de la classe et à celles des élèves pris individuellement. L'état de la situation oblige qu'on rénove dans le domaine. Ainsi, opter pour l'approche socio-constructiviste (Vygotski, 1934/1962) comme pratique pédagogique avec des enseignant-e-s aptes contribuerait fortement au développement de l'élève et à son apprentissage langagier, puisque cette approche privilégie la collaboration, la coopération, la co-construction des connaissances pour la résolution des conflits sociocognitifs. Dans cette approche, l'élève isolé-e sera remarqué-e et intégré-e d'une façon ou d'une autre.
- L'effectif d'élèves très élevé, surtout dans une atmosphère défavorable aux enseignant-e-s non-qualifié-e-s. Les élèves des classes peu nombreuses (jusqu'à huit élèves) font plus de progrès que ceux des classes plus chargées. Le constat étant fait, par rapport à l'effectif trop nombreux des classes, le rendement des élèves ne peut être que ce qu'il est aujourd'hui.

Trouble d'orthographe (dysorthographe)

Les trente élèves concernés (2^e AF et 3^e AF) éprouvent des troubles en orthographe, selon leurs résultats au test *L'Alouette-R*. Vingt-quatre, soit 80%, ont de très graves difficultés dans le domaine du langage écrit, tandis que six, soit 20%, éprouvent des difficultés graves.

Indépendamment du test *L'Alouette-R* qui a permis de relever les données précitées, il a aussi été question d'administrer la BALE (Batterie Analytique du Langage Écrit) de manière à nous diriger vers la situation orthographique des élèves. Des mises en place ont été faites pour un bon

déroulement de la passation de ce test. Après le déroulement de l'opération, on constate que les dix-sept élèves en 2^e AF et les treize en 3^e AF éprouvent tous et toutes des difficultés en orthographe. Parmi les dix en 2^e AF, 15 éprouvent des difficultés de vagues profondes, deux, de débit moyen, et parmi les treize de 3^e AF, neuf éprouvent des difficultés de vagues profondes par rapport à un contexte de niveau scolaire, et quatre, de débit moyen.

Les données présentées et analysées montrent que les élèves concernées ont tous et toutes un certain déficit lié à la cognition engendrant de troubles d'orthographe et de lecture. L'écriture (l'orthographe) de ces élèves paraît illisible et incompréhensible. L'observation nous a permis d'avoir une idée des pratiques pédagogiques des enseignant-e-s. Les élèves n'ont pas eu d'aide et d'assistance en classe dont ils et elles avaient besoin. S'ajoutent à cela les problèmes de matériels scolaires liés à la lecture et les lacunes linguistiques.

Extrait de dictée de mots de la BALE proposée aux élèves de AF2 et de AF3

Un ballon

Gros (« un gros ballon. »)

Le jeudi

Trois (« J'ai trois stylos. »)

Six (« Il y en a six. »)

Un feu

Hier

Douze (« Elle a douze ans. »)

Le lundi

Une nuit

Quelques exemples de copie d'élèves subissant le test la « BALE »

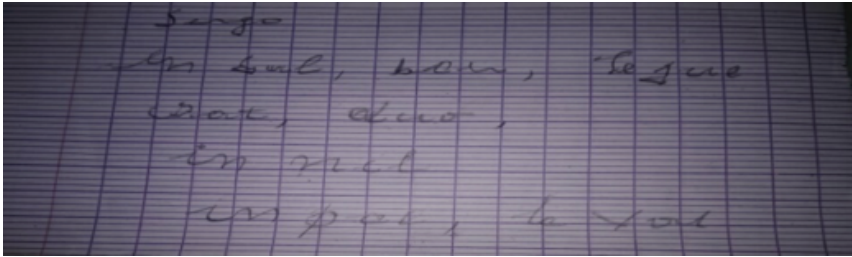


Figure 1 : texte écrit par un élève de la 2^e AF

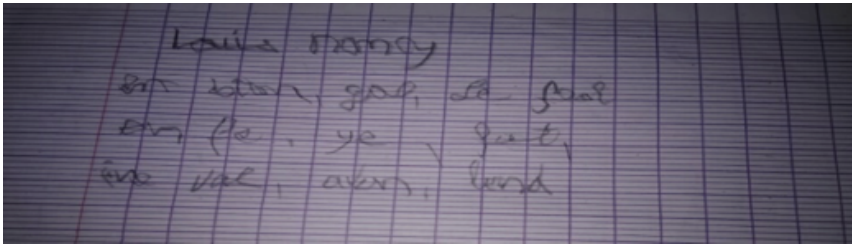


Figure 2 : texte écrit par un élève de la 3^e AF

Les deux images ci-dessus nous renseignent sur le niveau en orthographe des élèves. Leur écriture est illisible et incompréhensible, les mots sont très mal orthographiés, et les lignes sont brisées.

Les élèves éprouvent des difficultés en lecture et en orthographe. La résolution de ces problèmes en milieu scolaire ne peut être effective que lorsque les interactions sociales et des mesures d'accompagnement seront mises en œuvre (Laroui, 2014).

Pratiques pédagogiques

Concernant les déficiences en général, et la question de trouble d'apprentissage de lecture et d'orthographe en particulier, les responsables

d'école incluant les enseignant-e-s devraient s'y prendre à travers leur acte pédagogique (pédagogies adaptées à toutes les situations) afin d'aider les élèves confronté-e-s à ce genre de problèmes. Certes, l'acte pédagogique est l'arme principale contribuant à répondre aux attentes des élèves dans leur apprentissage, mais il peut aussi aggraver les maux et les troubles des élèves si le processus d'enseignement/apprentissage contient des faiblesses : des enseignants non spécialisé-e-s/non qualifié-e-s qui sont en face de deux catégories d'élèves (normaux et handicapés) dans un bilinguisme qui n'est pas maîtrisé. Les enseignant-e-s doivent utiliser des actes pédagogiques favorisant l'épanouissement de tous les élèves dans les dimensions affectives, intellectuelles et morales.

Conclusion

Le handicap comme désavantage physique, sensorimoteur, psychologique ou mental se montre véritablement par l'absence de moyens nécessaires et le regard de l'autre. En fait, comme nous avons pu l'observer, les représentations entachées d'erreur, les discriminations et les préjugés constitueraient des obstacles empêchant l'insertion des élèves en situation de handicap dans le contexte d'éducation actuel. Des difficultés proviennent de mauvaises interventions pédagogiques et de structures d'accueil non favorables, ce qui fragilise davantage les troubles d'apprentissage. Ainsi, les enseignant-e-s non qualifié-e-s et non spécialisé-e-s ne parviennent pas à bien enseigner parce qu'aucun système de dispositif efficace n'a été observé.

Références

- Crunelle, Dominique, (2008), « Les DYS... dyslexies et autres troubles », *Troubles du langage et apprentissages*, no, 49, pp. 49-58.
- Laroui, Rakia et al., (2014), « Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire », *Éducation et socialisation*, no. 35.
- <http://journals.openedition.org/edso/663>

Lavoie, Nathalie *et al.*, (2007), « Interactions entre élèves de première année du primaire dans des situations d'écriture », pp. 185-193, J.-P. Gaté et C. Gaux (dir.), *Lire-écrire, de l'enfance à l'âge adulte*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Le Capitaine, Jean-Yves, (2016), « Les « dys » relèvent-ils d'une éducation spécialisée? », *Revue Empan*, no. 101, pp. 29-34.

Vereecken, Pierre, (2010), « L'étude psychanalytique de la dyslexie et de la dysorthographe », *Psychiatrie de l'enfant*, volume 53, pp. 211-254.

Vygotski, S. Lev, (1934/1962), *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press, 1962 (en russe, 1934).

Danielo SAINT-CYR a fait des études en psychologie et en droit. Il enseigne le droit à l'Alliance informatique et le Français usuel au PNUE. Il est également directeur pédagogique à la IJD (Institution Jude). Il effectue aujourd'hui un travail de recherche sur le thème : « Dyslexie et dyscalculie des enfants en apprentissage scolaire ».

Pour citer ce chapitre

Saint-Cyr, Danielo, (2020). « Rendement en lecture et orthographe de 30 élèves en situation de handicap ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 8, pp. 105-113, Québec : Éditions science et bien commun.

9. Dysphasie à l'école : manifestations, trouble de production et de compréhension

STÉPHANIE FLORVIL

Résumé/Rezime

Cette étude présente le phénomène de dysphasie à l'école. On va présenter quelques troubles de production et de compréhension, dans leurs manifestations en contexte scolaire, notamment dans des écoles du Département du Sud. Les données d'analyse sont recueillies dans quatre écoles de ce département : deux écoles à Chardonnières (L'école Nationale de Chardonnières, l'École Presbytérale de Chardonnières) et deux écoles à Port-à-Piment (L'EFACAP et l'École Évangélique Mixte Tabernacle de Port-à-Piment). Une population de 123 élèves, âgé-e-s de 6 à 15 ans, est concernée par cette étude.

Mots-clés : dysphasie, handicap, pratique pédagogique, enseignant, élève, système éducatif

Etid sa a fèt nan kad yon rechèch GIECLAT ap mennen nan yon patenarya avèk CASAS, laboratwa LangSE ak INUFOCAD. Jan sa endike nan tit la, objè etid sa a gen pou l wè ak fenomèn disfazi nan lekòl. N ap prezante ki jan difikilte pou konprann ak pwodui manifeste kay timoun ki nan sitiwayon disfazik nan lekòl, espesyalman nan departman Sid Dayiti. Done yo kolekte nan 4 lekòl ki se lekòl nasyonal chadonyè, lekòl presbiteral chadonyè, EFACAP ak lekòl evangelique mixte tabernacle de Port-a-Piment. Etid sa a konsène 123 elèv ki nan laj 6-15 zan.

Mo-klè : Disfazi, andikap, pratik pedagogik, anseyan, elèv, sistèm edikatif.

Introduction

La dysphasie est définie comme un retard assez significatif dans l'utilisation ou la compréhension du langage verbal ou écrit (Clark & Kahmi, 2016). Elle est un trouble neuro-développemental affectant l'expression d'un message verbal et peut avoir des répercussions sur plusieurs domaines de la vie de l'enfant. Elle est une anomalie dont le degré de sévérité varie d'un moment à l'autre. Certains auteurs ou autrices estiment que cette anomalie est un déficit significatif dans la production et/ou dans la compréhension du langage, sans le diagnostic d'un déficit cognitif général, de déficits

sensorimoteurs ou d'un manque général d'exposition au langage (Léonard, 1998; Verhoeven & van Balkom, 2004); d'autres parlent plutôt de dysphasie comme d'un ensemble de troubles persistants comportant différents sous-types en raison de nombreuses différences qui existent au niveau des profils cliniques des enfants dysphasiques (DSMIV-TR & APA, 2003; Albaret & Castelnau, 2009). La dysphasie est en principe un trouble de la parole qui résulte d'un dysfonctionnement neurologique, affectant particulièrement la communication verbale et la compréhension du langage chez un enfant; ceux qui en souffrent sont majoritairement des garçons. Ce trouble peut affecter ou se manifester sous différents plans du langage : la forme, le fond et le sens.

Comme anomalie altérant des structures de la communication verbale, il semble évident de faire ressortir ses conséquences sur la production et la compréhension en langage expressif et réceptif utilisé dans un contexte d'apprentissage marqué par des contraintes institutionnelles, pédagogiques et environnementales. Ainsi, les enfants qui en souffrent ont des problèmes de réception et de difficulté dans la discrimination des notions du temps et de l'espace et peinent à comprendre les mots longs et complexes. À l'école, ils et elles ne peuvent pas utiliser correctement la morphologie pour s'exprimer, ont de grandes difficultés au moment de l'utilisation des phonèmes et sont incapables de reconnaître les contours acoustiques et d'identifier les principaux mots-clés d'un message parlé. Ils et elles ne comprennent pas les conversations courantes et donnent l'impression d'être perdus ou même désorientés.

Beaucoup d'élèves haïtien-ne-s font face à ce genre de problèmes. Alors que leur langage expressif et réceptif est ainsi affecté, que se passe-t-il au moment de la production et de la compréhension des messages en contexte d'apprentissage?

Suite à cette question, l'hypothèse formulée est la suivante : lorsque les élèves n'arrivent pas à produire et comprendre, en raison de cette anomalie langagière, des problèmes altèrent le processus cognitif et affectent leur progrès à l'école.

Objectifs et points méthodologiques

Nous adoptons le cadre théorique de l'approche dynamique de Mazeau, selon laquelle la dysphasie, en plus d'être un déficit structurel qui survient précocement, interfère dans l'ensemble de la dynamique développementale de l'enfant (Mazeau, 2005; Witko & Mollat, 2009).

De jeunes élèves ont été choisis en raison de leurs difficultés de production et de compréhension de la parole en contexte d'apprentissage, pour tenter de vérifier l'hypothèse formulée. Nous nous sommes attardés sur la façon dont ils et elles font la lecture de certains mots, les ajouts, les omissions ainsi que l'interprétation de différentes images, sans oublier les impacts que cela entraîne sur leurs comportements.

Outils de collecte de données

On a procédé à la collecte de données durant une période de cinq mois. Notre principal outil a été le test. On a ainsi administré deux tests : premièrement, un test de lecture et d'écriture afin d'évaluer les compétences linguistiques des élèves ciblés lors de la production, et deuxièmement, un test tiré du livre d'Élisabeth Schweitzer (2012, p. 28) qui permet de vérifier la compréhension orale.

Pour réaliser la première passation, une suite de mots a été choisie dans les ouvrages respectifs de lecture des élèves. Ils sont invités à faire la lecture et l'écriture de ces mots. Ces mots ont été choisis en raison de leur ressemblance sur le plan phonétique. Quant à la passation du second test, il a été l'occasion d'évaluer le niveau de reconnaissance des signes à partir de l'image. Une suite d'images située dans un tableau divisé en quatre parties a été proposée. Il a été demandé de décrire ce qu'on voit et de raconter ce qui se passe au travers de ces images. Étant donné qu'ils vivent dans un milieu où l'on utilise les animaux domestiques, on a opté pour le choix d'images d'animaux et de paysans afin de confirmer si vraiment il existe un trouble de compréhension et de production de messages oraux chez ce public.

Données et interprétations

Contrôle de dysphasie

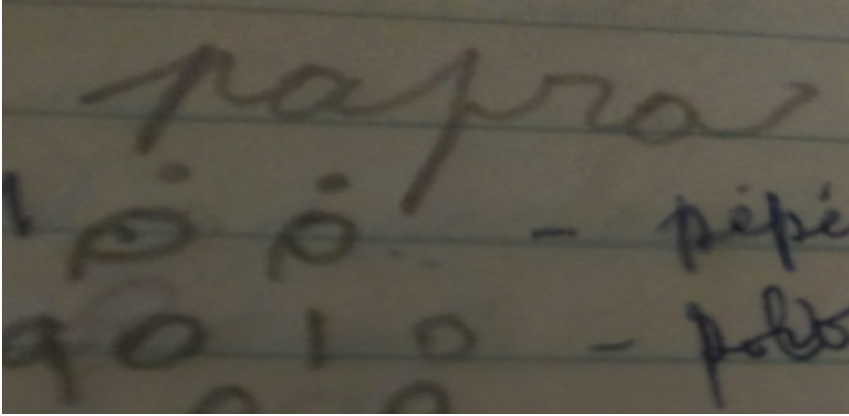
Parmi les 123 élèves observé-e-s en AF1, AF2, AF3, 81 sont de sexe masculin et 23 de sexe féminin.

- 73, soit 59.34%, ont un trouble de production.
- 17, soit 13.7%, ont un trouble de production et de compréhension, observés au moment de la reconnaissance des images.
- 33, soit 26.82% ont d'autres troubles.

Troubles de production

Les élèves font face à de grandes difficultés. Au cours de la lecture, on observe des erreurs motrices dans l'emploi de plusieurs phonèmes. Dans certains cas, des phonèmes sont omis. Des erreurs phonologiques structurelles telles que ajouts, confusions, omissions, remplacements et répétitions abusives sont récurrentes. On observe des erreurs dans la construction, l'utilisation, la représentation et l'organisation des syllabes à l'oral et à l'écrit, une mauvaise reproduction et formation des sons et des mots.

Même si la dysphasie concerne surtout le langage oral, on dénote beaucoup d'influences de la langue parlée sur l'écriture à cause de l'interdépendance qui existe entre la lecture et l'écriture en contexte scolaire (Schweitzer, 2012). Nous avons proposé un exercice d'écriture des mots lus, et avons obtenu l'exemple illustré par l'image ci-dessous :

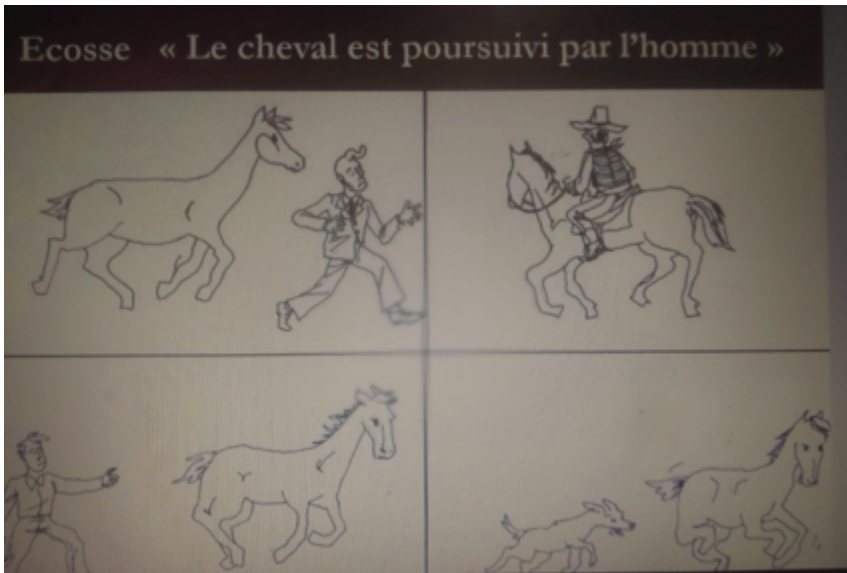


Papa – pépé – polo. Extrait d'écriture d'un élève d'AF1 de l'École Presbytérale de Chardonnières. Cet exercice est effectué à partir de leur livre de lecture « Youpi, je sais lire, 1^{re} année », le 15 Mars 2019.

Troubles de compréhension

Le trouble de compréhension est surtout caractérisé par une mésinterprétation du récit, de la correspondance des signes grapho-phonologiques ou de la reconnaissance des images. Au cours du test, les élèves sont incapables d'identifier les animaux qui existent apparemment dans leur entourage et de décrire ce qui se passe, parce qu'ils ne comprennent pas.

Voici ci-dessous un tableau et un extrait de quelques mésinterprétations traduisant les cas d'incompréhension évoqués :



Cette image est tirée du livre d'Élizabeth Schweitzer (2012, p. 28). Elle a été utilisée comme document d'épreuve.

Le décor proposé par cette image paraît familier aux différent-e-s élèves de notre échantillon. Cependant très peu d'entre eux et elles parviennent à nommer oralement les éléments du contenu. La majorité des élèves ne réussissent pas à établir la correspondance entre image et signe linguistique, pour verbaliser ce que représente le décor de ce document. Cette épreuve nous permet d'identifier les problèmes d'expression et de réception dont souffrent ces élèves.

Impacts psychologiques et personnels

Les élèves qui ont ces troubles de production et de compréhension, pris isolément, sont sujets à de graves problèmes tant personnels que collectifs. Les difficultés rencontrées sur le plan académique semblent affecter non seulement leur cognition, mais encore leur situation relationnelle par des troubles comportementaux. Sur le plan cognitif, on constate qu'ils et elles ont des problèmes qui bloquent leur élan d'apprentissage et leur attention; sur le plan psychologique et personnel, on note un manque de confiance en

soi. En les observant en salle de classe, précisément lors des exposés, on remarque qu'ils et elles bougent beaucoup, se perdent dans leurs pensées, ne participent pas aux exercices lorsque l'enseignant-e sollicite la classe. Quand on leur adresse personnellement la parole, ils et elles sont surpris-es et dérangé-e-s.

Ces élèves présentent également des problèmes de mémoire, n'arrivent pas à mémoriser, ignorent et oublient même les choses basiques de la correspondance grapho-phonologique.

Au niveau relationnel, certain-e-s se mettent toujours à part, n'adressent pas la parole aux autres et se replient. D'autres sont très taquin-e-s et agressifs, agressives. Ils et elles se chamaillent à tort et à travers et se disputent sans arrêt.

Conclusion

Que les élèves soient dysphasiques avec troubles neurologiques ou pas, il convient de considérer ce qui peut les aider à apprendre et s'épanouir. Fort souvent, ceux et celles qui font face à ce trouble sont vu-e-s comme des sot-te-s ou des imbéciles. Pourtant, une attention en leur faveur, mettant à leur disposition une structure spécialisée et adaptée, leur permettrait d'atteindre la moyenne et de progresser. La dysphasie en elle-même ne peut pas bloquer l'accès de l'élève aux connaissances; c'est surtout l'absence de prise en charge et de stratégies d'enseignement adaptées qui fait problème. Ainsi, les élèves de notre population d'enquête sont en difficulté non parce qu'ils et elles souffrent de cette anomalie, mais parce que leurs enseignant-e-s ne semblent pas tout à fait conscient-e-s du problème auquel ils et elles font face et appliquent une pédagogie très souvent inappropriée. Les élèves sont dans ce cas sans aide et recours efficaces capables de leur permettre de vivre la vie scolaire sans complexe.

Face à ce qui précède, il convient aux responsables des écoles d'ajuster les dispositifs et infrastructures aux besoins spécifiques de chaque élève, et d'aider les enseignant-e-s à mettre en place de mécanismes pédagogiques appropriés pour enseigner et accompagner tous les enfants.

Références

- Albaret, Jean-Michel *et al.*, (2009), « Place des troubles de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral ». *De Boeck Supérieur, Développements*, no. 1, pp. 5-13.
- American Speech-Language-Hearing Association, (1993), « Definitions of communication disorders and variations ». <http://www.asha.org/docs/pdf/RP1993-00208.pdf>
- Clark, Mary Kristen M.S. & Alan G. Kamhi, (2016), *Troubles du langage chez l'enfant*, University of North Carolina at Greensboro.
- DSM-IV-TR, American Psychiatric Association, (2003), *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, 4^e édition, Paris: Masson.
- Leonard, Laurence B., (1998), *Children with specific language impairment*, Cambridge: MIT Press.
- Mazeau, Michel, (2005), *Neuropsychologie et troubles des apprentissages. Du symptôme à la rééducation*, Paris: Masson.
- Schweitzer, Elisabeth, (2012), « Les troubles du langage oral et écrit », *FMC Pédiatrie-Clocheville*.
- Verhoeven Ludo & Hans van Balkom, (2004), « Classification of developmental language disorders », D. V. M. Bishop, *Specific language impairment*, University of Oxford.
- Witko, Agnès & Aline Mollat, (2009), « Des images aux mots : une approche des troubles spécifiques du langage à partir d'un partenariat orthophoniste/psychologue du développement », *Développements*, volume 2, no. 2, pp. 35-47.

Stéphanie Florvil est Membre du Cercle de recherche d'Étude Médicale et Sociale (CREMS) de la Société Haïtienne de Santé Mentale (SOHSAM) et de la Tribune Nationale de la Jeunesse Haïtienne (TNJH). Son thème principal de recherche est la « dysphasie et apprentissage ». Depuis 2018, elle est assistante de recherche au GIECLAT.

Pour citer ce chapitre

Florvil, Stéphanie, (2020), « Dysphasie à l'école : manifestations, trouble de production et de compréhension », In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 9, pp. 115-123. Québec : les Éditions science et bien commun.

10. Une retombée féconde du projet

Des étudiant-e-s de l'Université publique de la Grande-anse initié-e-s à l'éducation inclusive

NELSON SYLVESTRE

Destiné initialement à huit étudiant-e-s venant de l'Université d'État d'Haïti et de l'INUFOCAD, le projet de GIECLAT a finalement servi la cause de l'Université publique de la Grand'Anse. Un groupe d'étudiant-e-s en Sciences de l'éducation de cette université a en effet intégré l'équipe de cette recherche comme stagiaires et enquêteurs.

Depuis l'intégration des étudiant-e-s-stagiaires de l'Université publique de la Grand'Anse (UPGA) dans cette recherche, plusieurs activités ont été réalisées et des résultats probants ont été obtenus. En effet, comme c'est toujours le cas dans tout processus de recherche, beaucoup de facteurs jugés pertinents ont été introduits pour mieux canaliser les retombées positives prévues. Parmi ces éléments, il importe de mentionner :

- accueil d'environ 75 étudiant-e-s stagiaires pour l'UPGA;
- systématisation de l'échantillon en rapport avec le nombre de communes choisies dans la Grand'Anse (13 communes et deux localités : Léon et Fond Cochon);
- un grand nombre d'écoles échantillonné en milieux urbain et non urbain;
- vulgarisation scientifique de la thématique de la recherche au niveau de l'Université, notamment à la faculté des Sciences de l'Éducation;
- découverte du **champ de l'éducation inclusive**, autrefois ignorée dans le curriculum de formation de la Faculté.

Ces facteurs introduits ont certes changé le cap des activités, ce qui rendait la tâche difficile aux chercheurs et chercheuses du GIECLAT, mais ces incursions positives valaient bien la peine d'être faites. Car un impact vraiment significatif est atteint, servant de rayonnement positif et de sensibilisation de la communauté à l'exclusion scolaire.

Dans ce bilan sont exposés deux impacts majeurs et complémentaires qui devraient porter l'équipe coordinatrice à répliquer la démarche adoptée dans cette phase du projet : la prise en considération des écoles souvent écartées dans la « politique d'éducation » et l'implication de la structure universitaire de l'UPGA dans la thématique des « élèves en situation de handicap ».

Ce sont deux impacts mettant en relief l'importance de réaliser des recherches sur des thématiques liées aux problèmes concrets auxquels la population en Haïti fait face quotidiennement. Les problèmes des milieux scolaires sont traités dans un cadre d'échange et de collaboration qui interpelle les autorités ministérielles de l'éducation nationale et les collectivités territoriales.

Écoles de la Grand'Anse et impacts de la recherche

Soixante écoles des 15 zones échantillonnées (13 communes et deux localités) ont été observées et enquêtées dans cette phase du projet. Cette exploration systématique a permis de répertorier l'ensemble des difficultés d'apprentissage chez les élèves ainsi que celles liées à la capacité de la plupart des enseignant-e-s ou chargé-e-s de classe à transmettre convenablement le savoir. La gouvernance de ces écoles (les directions et le reste des administrations scolaires en place) ne facilite pas du tout la possibilité de faire quelque chose en termes d'efficacité et d'effectivité du fait éducatif. Ainsi, en tout état de cause, la recherche en cours devient le *leitmotiv* pour traiter ces cas d'enfants scolaires en situation de handicap et lancer le débat sur la problématique de l'exclusion scolaire en Haïti.

Les impacts à ce niveau sont les suivants :

- Le personnel des écoles impliquées a manifestement montré l'intérêt pour la thématique en répondant à chaque fois aux sollicitations des chercheurs et chercheuses associé-e-s et institutions d'accompagnement. Il accepte de collaborer avec les étudiant-e-s stagiaires dans leurs visites d'observation et d'échange.
- La formation transmise aux enseignant-e-s et directions dans les écoles enquêtées sur la nécessité de faire valoir le champ d'éducation inclusive est accueillie comme un accompagnement utile. Car ces personnes ne se

rendaient même pas compte que bon nombre de leurs élèves souffraient de handicap jusqu'au moment où ils et elles ont reçu l'invitation de participer à la recherche.

- La connaissance acquise par les enseignant-e-s et directions d'école a soulevé le débat que la transmission du savoir aux élèves devra se faire autrement, de façon à prendre en charge immédiatement des cas identifiés comme « élèves en situation de handicap ». Ceci, par moments, a désactivé des traces de conflits récurrents entre directions, enseignant-e-s et parents à chaque fois qu'il est venu le moment d'évaluer la véritable performance des enseignant-e-s, l'apprentissage significatif en classe et le rendement scolaire (par rapport au succès) des élèves et la qualification des écoles.
- La question de l'éducation inclusive est maintenant présente dans le panorama scolaire de ces écoles. S'occuper de ceux et celles qui seraient en situation de handicap après l'observation et l'analyse des indices habituellement retenus commence par devenir une **obligation** dans ces institutions scolaires. Même s'il y a lieu de constater que les événements *éconosociopolitiques* retardent et, négativement, pèsent sur les premiers résultats attendus.

Dans cet ordre d'idées, les documents illustratifs portant sur le handicap des élèves ont facilement poussé les enseignant-e-s et les directions à remodeler, tout au moins en première instance, leurs pensées et leurs façons de traiter les élèves atteints de trouble psychotraumatique. Des euphémismes tels que « *elèw la sòt* », « *elèw la nil* », « *kote sa w pa ka konprann nan enbesil, idyo* », etc., commencent par être considérés comme vulgaires, non compatibles et non admissibles dans le milieu d'apprentissage scolaire. Ce sont plutôt le reflet de stéréotypes chez des acteurs et actrices de l'éducation qui méritent d'être réprimés pour que de meilleurs résultats scolaires soient pointés à l'horizon. Le Projet a produit ces impacts qui permettraient dans un futur proche d'avoir un système éducatif moins inégalitaire.

Ces impacts positifs ne sont pas constatés uniquement du côté des écoles ayant profité de cet appui. L'Université publique de la Grand'Anse et ses universitaires (professeur-e-s, encadreur-e-s, étudiant-e-s et administrateurs, administratrices) ont également soutenu la démarche et en sont hautement sortis bénéficiaires pour les raisons ci-après évoquées.

L'Université publique de la Grand'Anse, le projet et les impacts

La participation des étudiant-e-s de l'UPGA à la réalisation des activités mises en place dans cette phase du projet s'est révélée pour eux un atout majeur. En effet, l'obligation de réaliser leur stage dans des institutions scolaires est devenue possible et l'Université elle-même a pu tirer sa meilleure partie devant l'échéance des délais prévus à cette fin. Pour un centre universitaire institué comme une forme d'aventure dans une région fortement encadrée, la porte de sortie heureuse des étudiant-e-s (c'est-à-dire avec leurs diplômes) n'était nullement assurée ou garantie. Ceci explique pourquoi le projet de GIECLAT leur a été bénéfique. Voici quelques conséquences positives obtenues :

- L'accueil en stage des 82 étudiant-e-s a inauguré la découverte d'un nouveau champ de connaissance dans les sciences de l'éducation. L'éducation inclusive, mettant en évidence les mécanismes d'enseignement et de prise en charge des élèves en situation de handicap, a bien été prise en considération.
- Les séances de formation et d'entraînement sur les guides d'observation, de collecte et d'analyse tenues à leur intention ont été très innovantes. Elles constituent une année complémentaire de spécialisation pour ces étudiant-e-s. La somme de savoir accumulée par ces étudiant-e-s laisse comprendre qu'il était temps que le projet arrive au niveau de l'Université.
- Les multiples visites de terrain des étudiant-e-s stagiaires ont motivé leur intérêt pour la thématique énoncée. Ceci à un degré tel que ces stagiaires ont décidé de produire leurs travaux de sortie en vue de l'obtention du diplôme de Licence sur les différents aspects de la situation du handicap chez les élèves. Sur 120 textes de mémoire produits, 70% portent sur la thématique des élèves en situation de handicap. En ce sens, il n'est pas hautain de signaler que, suite aux séances de soutenance orale tenues en août 2019 dernier, parmi les étudiant-e-s ayant obtenu les plus fortes notes de distinction, les stagiaires du projet, désormais licenciés en Sciences de l'Éducation, ont eu de bonnes mentions. Une grande première dans toute l'histoire de l'Université en Haïti.
- Les chercheurs associés au projet ont été des encadreurs d'étudiant-e-s. Comme les enseignant-e-s de l'UPGA, ils ont été invités comme

membres de jury de soutenance des mémoires des étudiant-e-s. C'est un impact majeur du projet, puisque ces licencié-e-s seront appelé-e-s à transmettre aux élèves des écoles de la Grand'Anse les connaissances et les expériences qu'ils ont développées.

- L'un des objectifs pour lesquels l'Université publique de la Grand'Anse s'est implantée dans la région a été celui de la doter d'une structure de formation et de recherche. Le résultat commence donc à venir, car les données collectées dans cette phase de la recherche montrent que les étudiant-e-s diplômé-e-s sur le handicap constituent un noyau important pour les écoles. Sur cette base, l'apport du projet à l'UPGA (formatrice de nouveaux cadres pour les écoles) est un service public inestimable qu'il y a lieu d'apprécier et de répliquer.



La photo ci-dessus montre des étudiant-e-s stagiaires de l'UPGA en formation. Il s'agit de leur présenter les guides d'enquête et les former sur la problématique de handicap et de l'exclusion scolaire. Les intervenants étaient Rochambeau Lainy, Samuel Regulus et Nelson Sylvestre. Séances tenues du 10 au 14 décembre 2018, photo prise le 10 décembre 2018. Source : le GIECLAT.

Tout compte fait, si l'effet d'une action doit encore produire un effet, cet effet (lorsque le bénéfice est social) est tout à fait un impact positif. Que la phase en cours de réalisation de cette recherche en apporte davantage à la population éducative, en termes d'intérêt et d'éclairage!

Nelson Sylvestre est professeur à l'Université d'État d'Haïti. Il détient un doctorat en Sociologie du développement et a fait un cursus en Ingénierie Structurale de construction (Ingénierie de Projets). Diplômé de l'Université d'État d'Haïti, de la FLACSO et de l'UNAM, ses domaines d'expertise sont le développement intégral, la Conception et Gestion de Projets, le montage des programmes de formation, le renforcement institutionnel et le coaching des autorités publiques et de l'éducation. Il est membre fondateur du CEREGE (Centre de Recherche Éducation-Gestion-Économie) de l'Université publique de la Grand'Anse.

Pour citer ce chapitre

Sylvestre, Nelson, (2020), « Une retombée féconde du projet. Des étudiant-e-s de l'Université publique de la Grande-anse initié-e-s à l'éducation inclusive ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 10, pp. 125-130, Québec : Éditions science et bien commun.

II. La CASAS, l'éducation inclusive et le projet du GIECLAT dans le Grand Sud

LOUIS-PIERRE JANVIER

Introduction

L'une des préoccupations majeures du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (désormais MENFP) est de promouvoir, depuis plusieurs années, l'éducation inclusive dans les écoles. Cette préoccupation se justifie par la mise en place d'un cadre légal, à travers un ensemble de documents de planification stratégique et l'adhésion de l'État haïtien à une kyrielle de conventions et de documents internationaux. Une conception nouvelle de l'éducation à travers une nouvelle mission de l'école se définit.

Le dispositif légal rappelant le droit inaliénable à l'éducation de tous les enfants du pays existe dans la Constitution de 1987¹, les lois et les conventions internationales ratifiées par Haïti. Il y est stipulé que l'équité doit prévaloir en matière d'offre de services éducatifs aux Haïtiens de tous âges. Ainsi, l'article 32.8 de la Constitution de 1987 garantit aux personnes ayant des capacités différentes des autres (personnes handicapées et surdouées) le support nécessaire à la croissance et l'émancipation, notamment dans le domaine de l'éducation. Sur l'intégration, l'article 41 de la loi de mai 2012 fait obligation à l'État d'assurer l'accessibilité physique aux établissements scolaires publics et privés, des personnes ayant un ou plusieurs handicaps².

La Convention relative aux droits des personnes handicapées ratifiée en 2009 par Haïti réaffirme le droit à l'éducation des personnes ayant une déficience. L'accent est mis sur ces prescrits « en vue d'assurer l'exercice de ce droit sans discrimination et sur la base d'égalité des chances ». Les États

1. Constitution haïtienne de 1987 et sa version amendée de 2011, Port-au-Prince, Haïti
2. Loi portant sur l'Intégration des Personnes handicapées de mars 2012, pp. 18.

parties font en sorte que le système éducatif garantisse l'insertion scolaire et offre tout au long de la vie de l'individu des possibilités d'éducation. Sur la base de cette égalité, les personnes en situation de handicap pourraient comme les autres avoir accès à un enseignement inclusif et gratuit de qualité. La Déclaration de Hanchons de mai 2015, fort de l'héritage de Jomtien et de Dakar³, dégage une nouvelle perspective de l'éducation pour les 15 prochaines années dont l'essentiel est de transformer la vie par l'éducation, à travers une vision unique holistique incluant tout le monde.

Des dispositions légales sont adoptées, des mesures d'accompagnement à la fois collectives et individualisés sont énoncés pour rendre l'environnement scolaire propice au progrès intellectuel et à la socialisation, conformément au besoin et aux attentes des enfants et des parents.

Haïti est un pays marqué, depuis sa genèse, par l'exclusion. Il a paru nécessaire d'orienter l'école dans le sens de réduire les disparités et d'accueillir les enfants au-delà des différences d'origine, de conditions socio-économiques, des circonstances familiales et de la réalité neurophysiologique, en vue d'atténuer les impacts des discriminations sous-jacentes aux caricatures et préjugés liés au sexe, à la langue, au handicap, à la couleur, au statut socioéconomique, au milieu géographique, à la religion et à la formation.

La vision humaniste de l'éducation et du développement fondée sur les droits de la personne, la dignité, la justice sociale et l'inclusion, paraît partagée. Tel que réaffirmé dans la Déclaration de Hanchons, l'éducation est décrite comme un bien public, un droit humain fondamental et un préalable à l'exercice des autres droits. L'inclusion, l'égalité et l'équité des genres sont mises en avant pour lutter contre toutes les formes de préjugé, d'exclusion et de marginalisation, par des politiques éducatives axées sur la prise en compte des personnes défavorisées en particulier, celles en situation de handicap.

L'approche tendant à incriminer des élèves sous prétexte qu'ils et elles ont des problèmes d'adaptation et d'intégration, sorte d'écarts de comportement pénalisant le fonctionnement global et institutionnel de

3. Éducation 2030, Déclaration d'Incheon (Corée du Sud), *Vers une Éducation Inclusive et Équitable de Qualité de mai 2015 : Forum Mondial sur l'éducation 2015 à Incheon* du 19 au 22 mai 2015.

l'école, mérite d'être analysée au regard de la politique éducative réelle appliquée et du mécanisme mis en place pour dynamiser le processus de socialisation et d'inclusion. Dans cette perspective, le GIECLAT a, à travers son projet intitulé « Élèves en situation du handicap et pratiques pédagogiques des enseignants dans le grand Sud », donné l'occasion de découvrir ce que les préoccupations du MENFP, en matière d'éducation inclusive, traduisent dans la réalité pédagogique des enseignant-e-s et la structure d'accueil scolaire mise en place.

Comme partenaire du GIECLAT dans cette recherche, la CASAS a profité de cette opportunité pour vérifier certaines hypothèses, à l'aide de l'observation des pratiques de classe, l'identification des besoins généraux et spécifiques, et l'état de la population scolaire. Ce qui lui a permis de faire un état des lieux de la question, d'actualiser et d'ajuster au regard des données de terrain son plan d'éducation inclusive.

Les dispositions légales et la réalité

Malgré les dispositions légales et conventionnelles projetant une école axée sur l'inclusion, l'équité et l'accessibilité, beaucoup d'enfants sont victimes d'un système générateur d'inégalités et d'injustices. Le contexte n'est pas favorable aux enfants issus de milieu social précaire et modeste. Les clivages récurrents : lycées/collèges, écoles laïques/écoles congréganistes, écoles du matin/écoles du soir, écoles borlette/écoles huppées, écoles rurales/écoles urbaines, écoles pauvres/écoles riches, garçons/filles, créole/français, ne font que renforcer les défis. Certain-e-s enfants redoublent et d'autres abandonnent. Le taux de redoublement et d'abandon s'accroît énormément, parce que les mesures de soutien sont dérisoires.

Selon un recensement scolaire de 2011⁴, sur un effectif de 2.033.232 élèves des 1^{er} et 2^e cycles du Fondamental, 14,56% soit 296 039 élèves redoublent leur classe. Le taux d'abandon précoce, temporaire ou définitif, est aussi élevé que celui du redoublement, sans compter les milliers d'enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école.

4. *Bulletin d'Information du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle* no. 80 de mars 2012, pp. 12.

Données préliminaires collectées

Comme lieu d'observation, huit écoles, dont deux dans le Sud et six dans les Nippes ont été confiées au coordonnateur de la CASAS. Grâce aux directions et enseignant-e-s, des élèves ayant des signes assimilables au handicap ont été observés *in situ*, pendant une semaine par mois, à raison de 7 heures par jour. Cela a été l'occasion d'observer les écoles et leurs acteurs et actrices, au regard des clivages mentionnés plus haut comme la cohabitation créole/français, sexe masculin/sexe féminin, élève en situation de handicap/élèves dits normaux, élèves en situation socio-économique précaire, enseignant-e-s maîtrisant des référentiels en matière d'éducation inclusive/enseignants ignorant les notions de base du processus d'enseignement/apprentissage.

Les données préliminaires collectées ont montré qu'un pourcentage très élevé du personnel enseignant et administratif, soit 80%, n'ont qu'une vision étreiquée de la notion de handicap. Est élève en situation de handicap celui ou celle ayant des déficiences sévères altérant la vision, la production de la parole, l'audition et l'exercice normal d'un organe du corps. Nombre d'entre eux ignoraient même l'existence de la CASAS, les cadres légaux nationaux et les conventions internationales sur l'inclusion. On a ainsi compris qu'ils et elles n'ont pas toujours été informé-e-s de la mission du MENFP et de la nécessité d'avoir une école qui s'adapte aux conditions physiques, psychologiques et neurophysiologiques des enfants, au lieu de stigmatiser les élèves qui ne s'adaptent pas à l'école.

Lors des activités de collecte, nous avons, à l'aide d'instruments d'enquête (questionnaires, guides d'observation et d'entretien), de visites des lieux, de rencontres et de séminaires, présenté les fondements réalistes et réalisables de l'éducation inclusive et rappelé la mission de la CASAS, en rapport avec les préoccupations fondamentales du MENFP. Sont concernés par ces discussions, des directions d'école, des membres du staff administratif et des enseignant-e-s. Les impacts de ces actions réalisées, en marge et au cours de la réalisation du projet de GIECLAT, paraissent bénéfiques, puisque les séances de sensibilisation et d'explication ont porté les acteurs et actrices à adhérer avec empressement au projet, en sollicitant des séminaires de formation sur le handicap à l'école et la problématique de l'éducation inclusive.

Infrastructures physiques des écoles et environnement

Le constat a été très alarmant. Si l'article 41 de la loi sur l'accessibilité physique des bâtiments scolaires⁵ précise ce qui doit être respecté, les données ont montré que les bâtiments scolaires des écoles du projet violent les normes régissant la construction et l'aménagement de l'espace scolaire. Ce dispositif, qui aurait préalablement indiqué l'inclusion et l'accueil de tous les enfants, se révèle très problématique. Pas de rampe, ni d'aménagements pour permettre aux enfants à mobilité réduite d'accéder aux salles de classe et aux toilettes; pas de confort, ni de dispositifs pour permettre aux élèves ayant une déficience quelconque de s'épanouir psychologiquement et de mettre à profit ses potentialités neurobiologiques et cognitives pour apprendre.

Que deviennent les enfants et jeunes en situation de handicap sensorimoteur ?

Une présence très faible d'élèves ayant des déficiences est révélée par les observations et les témoignages collectés. Malgré les traumatismes physiques et sensoriels enregistrés après le passage du cyclone Matthew, il a été montré que les écoles ont très peu d'enfants ayant des déficiences sévères affectant les organes du sens et la structure mentale. Peut-on conclure qu'il n'y a pas d'enfants de ce genre en âge de scolarisation dans ces milieux? Loin de là! Il semble qu'ils et elles sont à l'écart de l'école, car certain-e-s responsables ont avoué, sous notre insistance, que leurs institutions ne reçoivent pas ces élèves, surtout les non-voyant-e-s, faute de moyens et de méthodes pour les aider dans leur apprentissage. Les familles ont donc gardé les enfants en situation de handicap à la maison par manque de structure d'accueil, par peur de stigmatisation et par refus des directions des écoles de les accepter comme des élèves à part entière.

5. Loi portant sur l'intégration des personnes handicapées de mars 2012, pp. 12.

Manuels scolaires en 1^{ère}, 2^e et 3^e années

Un manque cruel de manuels de lecture et d'écriture se fait sentir dans ces écoles. Dans une salle de classe de 1^{ère} année d'une école nationale, sur un effectif de 58 élèves, 10 seulement ont pu participer aux activités de lecture. Même si certain-e-s suivent à deux, sur demande de l'enseignant-e, il a été constaté qu'un fort pourcentage d'élèves ne participent pas aux exercices et créent un climat délétère dans la classe.

Mis à part la craie et le tableau, l'enseignant-e de ces classes de base en lecture et en écriture n'a aucun autre matériel et support didactique pour faire passer avec succès les leçons et développer le goût du langage écrit chez les enfants.

Dépistage d'élèves en difficulté

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation, un-e élève en difficulté est un-e élève qui, en absence de déficiences sensorielles physiques ou intellectuelles, rencontre des problèmes importants d'apprentissage ou de fonctionnement en milieu scolaire (Legendre, 2000, p. 482). Ainsi, suivant le contexte, l'élève peut être en difficulté d'adaptation, en difficulté scolaire et en difficulté d'apprentissage.

L'élève en difficulté d'apprentissage est l'élève qui présente un retard significatif au niveau des apprentissages.

Problèmes de lecture et d'écriture

Dans les classes de 1^{ère} année, les observations ont montré que beaucoup d'élèves sont incapables de lire et peinent à distinguer les associations vocaliques *ve* et *be*. Ce problème influe sur le comportement, mais il est trop tôt pour conclure qu'il s'agit d'un problème cognitif. La privation de manuels de la majorité des élèves peut être l'une des causes du manque d'intérêt pour la lecture et des lacunes observées.

En 2^e et 3^e années, les observations ont également montré qu'un nombre important d'élèves ont des problèmes en lecture. Au moment de lecture, ces élèves sont dans l'impossibilité de prononcer les mots terminés en *ouille*.

Ainsi, grenouille est prononcée grenouge, alors que l'enseignant-e a bien pris le soin d'écrire le mot au tableau. Même après plusieurs reprises, les élèves n'arrivent pas à le prononcer correctement.

Dans une classe d'une école nationale, 18 élèves sur 50 ont des problèmes en lecture. Sur cette population, beaucoup peinent à réaliser l'opération motrice les amenant à former les lettres de l'alphabet et les syllabes de base de la langue. Les lignes horizontales sont brisées, des rajouts excessifs donnent une écriture presque illisible et incompréhensible. En 2^e et 3^e années, beaucoup d'élèves sont incapables d'écrire leur nom.

Des troubles de comportement

Les élèves ayant des troubles de comportement ont parfois des difficultés d'apprentissage. Ces difficultés relèvent de problèmes psychosociaux et sont parfois corollaires de lacunes intellectuelles probablement liées aux maladroresses en lecture et écriture évoquées plus haut. Face à cette situation, le personnel enseignant et administratif paraît fatigué.

Des situations assimilées aux cas de dyscalculie ont été également répertoriées. Les élèves incapables de comparer et d'utiliser les règles d'addition et de soustraction pour faire des opérations basiques comme calculer des sommes et des différences sont nombreux.

Nous avons, lors de cette démarche, observé une classe dont la situation semble quelque peu symptomatique des problèmes déjà évoqués. Cette classe de 2^e année compte 51 élèves dont 34 garçons et 17 filles. Après leur avoir administré un test et des épreuves, nous avons constaté que 31 élèves ont des problèmes en écriture, 9 sont en hyperactivité, agressant continuellement les autres camarades, 15 sont toujours anxieux, anxieuses et angoissé-e-s, 22 ont des problèmes en mathématiques, et une situation assimilée au cas de syndrome d'Asperger en écriture.

Gestion de classe

La gestion de classe tendant à parvenir à un apprentissage significatif des contenus d'enseignement est extrêmement difficile. Les observations faites dans ces classes, lors de ces activités de lecture et d'écriture, justifient

la nécessité de considérer chaque élève dans son univers et son rythme d'apprentissage. Les erreurs et les approximations des élèves sont normales et compréhensibles, mais elles deviennent problème lorsqu'il n'y a pas d'accompagnement individualisé. Certain-e-s élèves décrochent et abandonnent l'école, d'autres redoublent plusieurs fois une seule et même classe, et génèrent des cas de sur âge.

D'autres situations assimilées aux cas de syndrome d'Asperger sont observées à une école nationale et à l'École Lalane et Pascal. Une élève calligraphie bien les syllabes et les phonèmes, mais peine à prouver ses aptitudes dans l'apprentissage des autres matières.

Certain-e-s sont excellent-e-s en géographie ou en mathématiques, mais n'arrivent pas à se débrouiller dans les autres matières. De tels phénomènes pourraient être préjudiciables pour ces élèves si l'école et les enseignant-e-s persistent dans le type d'approche privilégiant l'évaluation sommative et niant le mérite de la méthode individualisée.

Apprentissage et santé

Un peu partout où se réalisent les observations, on trouve des têtes teignes (*tèt pyas*). Le volet sanitaire est extrêmement important dans l'inclusion, puisqu'un-e élève malade peut voir son apprentissage amoindri. De plus la teigne ou « pyas » est une maladie contagieuse. S'ajoute à cela le phénomène d'absentéisme. Les absences sont répétées. Des responsables d'école estiment que les parents ne jouent pas le jeu, puisqu'ils n'aident pas les enfants à venir à l'école. D'autres causes d'absentéisme observées sont liées à des problèmes économiques. Des parents n'ont pas d'argent (10 gourdes) pour payer le transport ou acheter un pâté ou une boisson à leurs enfants. Sans compter des enfants en domesticité auxquels des tâches confiées à la maison les empêchent de venir à l'école.

Conclusion

En cours d'implémentation, le projet de GIECLAT sur le handicap qui s'achèvera en mars 2021 collecte des données que le MENFP *via* la CASAS est en train d'utiliser pour mieux traiter la problématique d'éducation inclusive.

Il renseigne sur la compréhension quelque peu étreinée du handicap en proposant une acception plus ou moins globale du phénomène. Dans les Départements du grand Sud (Sud, Nippes et Grand'Anse), le personnel éducatif et les partenaires intéressé-e-s par les prises en charge des personnes en situation de handicap sont invité-e-s à considérer un ensemble de faits relevant du domaine de handicap. La démarche est ainsi crédible à un triple niveau : 1) elle interpelle les responsables d'éducation (acteurs et actrices publics-ques et privé-e-s) sur le fait que très peu d'enfants en situation de handicap sont accueilli-e-s par l'école, 2) elle offre à la CASAS l'opportunité de relancer à travers tout le grand Sud, une des préoccupations fondamentales du MENFP en matière d'éducation et d'inclusion, 3) elle contribue à augmenter la masse critique de spécialistes du phénomène en acceptant, sur demande de l'Université publique de la Grand'Anse, d'intégrer plus de cinquante étudiant-e-s en sciences de l'Éducation comme stagiaires. Ajouté-e-s aux étudiant-e-s de la Faculté d'Ethnologie déjà impliqué-e-s dans cette recherche, les étudiant-e-s de l'Université publique de la Grand'Anse pourraient devenir de vraies ressources et partenaires pour le MENFP dans la région.

Références

Jean Charles, Wismick, Grift, Kathlyn Pierre & Isaac Marcelin, (2016), *Rapport final d'une Étude commanditée par l'UNESCO sur l'inclusion dans l'éducation et la formation des enseignants*, Université Notre Dame d'Haïti: UNESCO

Legendre, Renald, (2000), « Éducation 2000 », *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, 2^e édition, Québec: Guérin.

Louis-Pierre Janvier est un éducateur de carrière. Il est actuellement Coordonnateur de la CASAS-MENFP (Commission d'Appui scolaire et d'Appui social du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Il est chercheur associé au Groupe d'Initiative d'Initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles (GIECLAT).

Pour citer ce chapitre

Janvier, Louis-Pierre, (2020), « La CASAS, l'éducation inclusive et le projet du GIECLAT dans le Grand Sud ». In *Le handicap à l'école haïtienne. Résultats préliminaires d'une recherche-action dans le grand Sud d'Haïti à la suite de l'ouragan Matthew*, sous la direction de Rochambeau Lainy, chapitre 11, pp. 131-140, Québec : Éditions science et bien commun.

12. En guise de bilan

L'ÉQUIPE DE RECHERCHE

Des données relevant des objectifs de cette recherche, sont recueillies et analysées. Les informations déjà collectées donnent une idée de la situation globale des écoles de ces trois régions et des conditions dans lesquelles les enfants en situation de handicap sont scolarisés. Un fort taux d'élèves confrontés à de handicaps liés aux déficiences motrices, mentales, cognitives et sensorimotrices, est identifié. Une telle réalité motive davantage l'équipe de recherche à poursuivre l'opération en vue de comprendre et d'expliquer pourquoi des déficiences sont aussi fréquentes dans certains cas et sont occultées dans d'autres, et ce qu'il faudrait faire pour venir en aide aux élèves souffrant-e-s. De déficiences visibles à des signes plus ou moins identifiables, en passant par des faits altérant le développement normal des enfants, beaucoup d'indices révèlent que les problèmes sont énormes. En témoignent les cas énoncés dans les chapitres ci-dessus. À cause des événements épouvantables d'octobre 2016 ayant marqué le secteur éducatif sur le plan matériel, environnemental et humain, l'application d'une politique éducative compensatrice plus juste et plus réaliste devient une nécessité.

Enseignant-e-s, directeurs et directrices d'école et responsables ministériels sont sensibilisés sur le fait que le handicap n'est pas un phénomène forcément lié à la vie d'un enfant et que celui ou celle qui se retrouve dans cette situation peut avoir une vie scolaire et sociale épanouie si des aménagements lui sont proposés. Puisque ce phénomène se présente sous diverses formes, des stratégies d'apprentissage efficaces sont à mettre à contribution pour répondre au besoin des enfants. Ainsi, ceux et celles qui sont incapables de progresser à un rythme normal dans l'apprentissage pourraient être mieux considéré-e-s grâce à des diagnostics et des actions tendant à fournir des renseignements sur les causes de leurs problèmes et des accompagnements que nécessitent leur cas.

Autrices et auteurs

DEMERO, Vijonet enseigne le « leadership, la cognition et l'apprentissage » à l'Institut universitaire de Formation des Cadres (INUFOCAD) et l'UEH. Il est membre du laboratoire Langue, Société, Éducation (LangSÉ) de l'UEH et chercheur associé au Projet Science Ouverte en Haïti et en Afrique Francophone (SOHA) de l'Université Laval, ainsi qu'au GIECLAT.

FLORVIL, Stéphanie est membre du Cercle de recherche d'Étude Médicale et Sociale (CREMS) de la Société Haïtienne de Santé Mentale (SOHSAM) et de la Tribune Nationale de la Jeunesse Haïtienne (TNJH). Son thème principal de recherche est la « dysphasie et apprentissage ». Depuis 2018, elle est assistante de recherche au GIECLAT.

GÉDÉON, Pierre Edher est assistant de recherche au GIECLAT. Il a une licence en psychologie (obtenue à l'UEH). Il a également reçu une formation en Motivation, Leadership et Développement personnel à l'*Universidad Adventista Dominicana* (UNAD, Bonaò). Il souhaite poursuivre ses études autour de l'interface droit et psychologie.

JANVIER, Louis-Pierre, est un éducateur de carrière et coordonnateur de la CASAS-MENFP (Commission d'Appui scolaire et d'Appui social) du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Il est chercheur associé au Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles (GIECLAT).

LAINY, Rochambeau est docteur en linguistique et a étudié les sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Il enseigne la sémantique, la psycholinguistique et la psychopédagogie à l'Université d'État d'Haïti. Il anime des séminaires de mise à niveau en sciences de l'éducation à l'Université publique de la Grand'Anse. Il est membre fondateur et coordonnateur du GIECLAT (Groupe d'Initiative pour l'Étude de la Cognition, du Langage, de l'Apprentissage et des Troubles). Ses recherches portent sur la sémantique, l'analogie dans l'émergence de la connaissance et des langues, l'acquisition et les troubles. rochambeau.lainy@ueh.edu.ht

REGULUS, Samuel est membre du GIECLAT et du Comité scientifique international du Projet Route de l'esclave de l'UNESCO et co-chercheur du

Projet SOHA : science ouverte en Haïti et Afrique francophone. Il obtient son Ph.D. en « Ethnologie et Patrimoine » à l'Université Laval après avoir eu ses diplômes de Licence en sociologie et de Maîtrise en « Histoire, mémoire et patrimoine » à l'Université d'État d'Haïti. Ses recherches portent sur les thèmes entrecroisés de la politique, de la religion, de la transmission culturelle et de l'éducation.

SAINT-CYR, Danielo a fait des études en psychologie et en droit. Il enseigne le droit à l'Alliance informatique et le français usuel au PNUE. Il est également directeur pédagogique à la IJD (Institution Jude). Il effectue aujourd'hui un travail de recherche sur le thème : « Dyslexie et dyscalculie des enfants en apprentissage scolaire ».

SYLVESTRE, Nelson est professeur à l'Université d'État d'Haïti. Il détient un doctorat en Sociologie du développement et a fait un cursus en Ingénierie Structurale de construction (Ingénierie de Projets). Diplômé de l'Université d'État d'Haïti, de la FLACSO et de l'UNAM, ses domaines d'expertise sont le développement intégral, la conception et gestion de projets, le montage des programmes de formation, le renforcement institutionnel et le coaching des autorités publiques et de l'éducation. Il est membre fondateur du CEREGE (Centre de Recherche Éducation-Gestion-Économie) de l'Université publique de la Grand'Anse.

WAMBA, Nathalis est professeur titulaire au Graduate Program in Education Leadership du Department of Educational and Community Programs de Queens College de City University of New York. Ses intérêts de recherche comprennent la politique de l'éducation, la recherche action participative, le postcolonialisme et l'éducation. Il est co-auteur/éditeur de trois livres : *Exit Narratives: Reflections of Four Retired Teachers*, University Press of America, 2010; *Learning Differences: Research, Practice and Advocacy*, Learning Disabilities Worldwide (LDW) 2010; et *Poverty and Literacy*, Routledge, 2012.

À propos des Éditions science et bien commun

Les Éditions science et bien commun sont une branche de l'Association science et bien commun (ASBC), un organisme sans but lucratif enregistré au Québec depuis juillet 2011.

L'Association science et bien commun

L'Association science et bien commun se donne comme mission d'appuyer et de diffuser des travaux de recherche transuniversitaire favorisant l'essor d'une science pluriverselle, ouverte, juste, plurilingue, non sexiste, non raciste, socialement responsable, au service du bien commun.

Pour plus d'information, écrire à info@scienceetbiencommun.org, s'abonner à son compte Twitter @ScienceBienComm ou à sa page Facebook <https://www.facebook.com/scienceetbiencommun>

Les Éditions science et bien commun

Un projet éditorial novateur dont les principales valeurs sont les suivantes.

- la publication numérique en libre accès, en plus des autres formats
- la pluridisciplinarité, dans la mesure du possible
- le plurilinguisme qui encourage à publier en plusieurs langues, notamment dans des langues nationales africaines ou en créole, en plus du français
- l'internationalisation, qui conduit à vouloir rassembler des auteurs et autrices de différents pays ou à écrire en ayant à l'esprit un public issu de différents pays, de différentes cultures
- mais surtout la justice cognitive :
 - chaque livre collectif, même s'il s'agit des actes d'un colloque,

devrait aspirer à la parité entre femmes et hommes, entre juniors et seniors, entre auteurs et autrices issues du Nord et issues du Sud (des Suds); en tout cas, tous les livres devront éviter un déséquilibre flagrant entre ces points de vue;

- chaque livre, même rédigé par une seule personne, devrait s'efforcer d'inclure des références à la fois aux pays du Nord et aux pays des Suds, dans ses thèmes ou dans sa bibliographie;
- chaque livre devrait viser l'accessibilité et la « lisibilité », réduisant au maximum le jargon, même s'il est à vocation scientifique et évalué par les pairs.

Le catalogue

Le catalogue des Éditions science et bien commun (ESBC) est composé de livres qui respectent les valeurs et principes des ÉSBC énoncés ci-dessus.

- Des ouvrages scientifiques (livres collectifs de toutes sortes ou monographies) qui peuvent être des manuscrits inédits originaux, issus de thèses, de mémoires, de colloques, de séminaires ou de projets de recherche, des rééditions numériques ou des manuels universitaires. Les manuscrits inédits seront évalués par les pairs de manière ouverte, sauf si les auteurs ne le souhaitent pas (voir le point de l'évaluation ci-dessus).
- Des ouvrages de science citoyenne ou participative, de vulgarisation scientifique ou qui présentent des savoirs locaux et patrimoniaux, dont le but est de rendre des savoirs accessibles au plus grand nombre.
- Des essais portant sur les sciences et les politiques scientifiques (en études sociales des sciences ou en éthique des sciences, par exemple).
- Des anthologies de textes déjà publiés, mais non accessibles sur le web, dans une langue autre que le français ou qui ne sont pas en libre accès, mais d'un intérêt scientifique, intellectuel ou patrimonial démontré.
- Des manuels scolaires ou des livres éducatifs pour enfants

Pour l'accès libre et universel, par le biais du numérique, à des livres scientifiques publiés par des autrices et auteurs de pays des Suds et du Nord

Pour plus d'information : écrire à info@editionscienceetbiencommun.org