

Les leçons de la différence

**Guide de recherche d'action pour recueillir
les expériences de mise en œuvre d'éducation
intégratrice**



Publié par

Enabling Education Network (EENET)
c/o Educational Support and Inclusion
School of Education
The University of Manchester
Oxford Road
Manchester M13 9PL
Royaume-Uni

Tel : +44 (0)161 275 3711

Fax : +44 (0)161 275 3548

Courriel : info@eenet.org.uk

Site Internet : www.eenet.org.uk

Ces recommandations ont été publiées initialement sous forme de CD-ROM interactif en août 2004.

La version imprimée de ces recommandations a été publiée pour la première fois en septembre 2005. Traduction en français : Elisabeth Desvergnès-Pillet, avec le financement de DfID.

Cette publication est libre de droits d'auteur. Vous pouvez l'utiliser de la manière qui vous sera la plus utile, y compris en la photocopiant. Nous vous prions seulement d'informer EENET de l'usage que vous avez fait de cette publication.

Table des Matières

Remerciements	5
A. Contexte.....	6
(i) Le projet de recherche d'action de EENET	6
(ii) Comment sont nées ces recommandations	6
(iii) Quelques concepts et principes clés	8
(iv) Objectif des recommandations	12
B. Se préparer pour la recherche d'action sur l'intégration	14
(i) Constituer une équipe de recherche	14
(ii) Grille de compétences de l'équipe de recherche.....	14
(iii) Grille des parties prenantes.....	16
(iv) Diffusion	17
1. Introduction aux activités.....	19
2. Activités 'd'observation'	23
2.1. Activités d'observation : parler et écouter	24
2.1.1. Lancer des idées	24
2.1.2. Groupes focaux	27
2.1.3. Discussions en groupe	29
2.1.4. Interviews	29
2.1.5. Panneaux factoriels	33
2.2. Exercices d'observation : regarder et enregistrer	38
2.2.1. Observation de classe	38
2.2.2. Photographies	41
2.2.3. Vidéo	44
3. Activités de réflexion.....	45
3.1 Activités de réflexion : le dessin	46
3.1.1. Dessins de montagne.....	46
3.1.2. Profils d'activités quotidiennes des enfants	48
3.1.3. Schémas chronologiques	49
3.1.4. Diagrammes	51
3.1.5. Dessins d'enfants	53
3.1.6. Bandes dessinées	54
3.1.7. Schéma conceptuel.....	54
3.2. Activités de réflexion : théâtre.....	60

3.3. Activités de réflexion : écriture et lecture.....	63
3.3.1. Les journaux de bord.....	63
3.3.2. Études de cas.....	64
3.3.3. Récits	64
3.3.4. Exercices d'évaluation faisant intervenir l'écriture	67
3.3.5. Lecture	68
4. Action.....	69
4.1. Introduction.....	69
4.2. Exemple : intégrer les mères adolescentes.....	69
4.3. Exemple: rendre les toilettes accessibles.....	70
4.4. Exemple: Intégrer John – exemple de réflexion personnelle d'un enseignant.....	70
Annexe 1: Pouvoir.....	72
Annexe 2: Bibliographie complémentaire.....	73
Éducation intégratrice.....	73
Documents de l'UNESCO sur l'éducation intégratrice.....	76
Recherche et méthodologie	77
Développement de l'enseignant et de l'école	78
Documents du projet de recherche d'action de EENET	78
Annexe 3 : Exemples de conversations entre enseignants.....	80
Annexe 4: Photographies utilisées pendant un atelier en Tanzanie	82
Annexe 5 : tableau de recueil des données de base	85
Annexe 6 : classe en mouvement ou 'puzzle'	86
Annexe 7 : exemple d'une des premières études de cas.....	87
Annexe 8 : exemples de textes manuscrits.....	90
Annexe 9 : formulaire type d'évaluation	91
Annexe 10 : recherche d'action pour l'intégration – proposition de cadre de travail	92
Annexe 11 : questions d'accessibilité dans votre recherche d'action.....	94

Remerciements

Le projet de recherche d'action de EENET ainsi que la production et la diffusion de ces recommandations (la version originale en CD-ROM et cette version imprimée) n'auraient pu se faire sans le financement de DFID – le Département du gouvernement britannique pour le développement international.

Ces recommandations ont été écrites par Susie Miles, Ingrid Lewis et Mel Ainscow, et mises en page par Ingrid Lewis.

Paul Mumba et Patrick Kangwa en Zambie, et Joseph Kisanji et Dinah Mbaga en Tanzanie, ont assuré la coordination des activités de recherche d'action de EENET (sur lesquelles ces recommandations sont basées).

Prue Chalker, Margarita Focas Licht, Peter Mittler, Sue Philpott, Christine Scotchmer, Negussie Shenkutie, Nidhi Singal, Philippa Thomas et Jamie Williams ont apporté leur soutien, leurs conseils et commenté ces recommandations. Si nous avons oublié quelqu'un, veuillez nous pardonner ! Toute erreur qui se serait glissée dans ces recommandations reste de la responsabilité de EENET.

A. Contexte

(i) Le projet de recherche d'action de EENET

Le projet (intitulé "*Comprendre les initiatives communautaires visant à améliorer l'accès à l'éducation*") visait à examiner la manière dont on peut aider les membres de la communauté à penser, réfléchir, enregistrer, tirer des leçons et partager leurs propres expériences irremplaçables dans le domaine de l'éducation intégratrice.

Le projet se basait sur l'idée de EENET selon laquelle de nombreuses solutions aux défis de l'intégration se trouvent dans les expériences locales ou les expériences de personnes vivant et travaillant dans des contextes semblables. Ne se fier qu'au conseils et à la documentation provenant 'd'experts' d'autres pays (du Nord) n'est pas toujours adapté ni durable.

EENET s'efforce 'de créer des conversations' entre praticiens et acteurs dans les pays du Sud, et de donner la possibilité de s'exprimer à ces personnes qui sont souvent les véritables experts dans leur propre contexte. Le projet de recherche d'action s'intégrait dans cet engagement continu de EENET.

Les recommandations présentées dans ce document ont été élaborées initialement sous forme de CD-ROM interactif.¹ Ces recommandations donnent des idées de méthodologies et d'activités (basées sur les enseignements tirés pendant le projet de recherche d'action) que d'autres personnes peuvent essayer d'adapter afin de faciliter une réflexion, un enregistrement, un apprentissage et un échange similaires au sein des communautés locales.

(ii) Comment sont nées ces recommandations

"*Comprendre les initiatives communautaires visant à améliorer l'accès à l'éducation*" est le titre d'une étude de recherche d'action sur deux ans, commencée en avril 2001, et qui se poursuit à travers l'élaboration et la diffusion de ces Recommandations. L'idée principale de l'enquête consistait à comprendre en quoi le développement de compétences analytiques et d'aptitude à écrire au sein d'une communauté pouvait encourager des changements en direction de pratiques pédagogiques plus intégratrices.



Se référer à la proposition de projet initial et au suivi et à la diffusion (disponibles auprès de EENET)

¹ Le CD-ROM comprend des clips audio et vidéo, ainsi qu'une large bibliographie, que nous sommes évidemment dans l'incapacité de reproduire dans cette version imprimée des recommandations. Nous recommandons aux usagers d'utiliser si possible conjointement le CD-ROM et la version imprimée. Pour vous procurer un exemplaire du CD-ROM, veuillez contacter EENET.

À Mpika, en Zambie et à Dar es Salaam, en Tanzanie, des facilitateurs de recherche ont contribué à l'enquête, et ont collaboré avec des facilitateurs de recherche de EENET, basés à l'Université de Manchester au Royaume-Uni. L'enquête était étroitement liée à la philosophie et la mission de EENET, à savoir donner les moyens aux praticiens dans le Sud d'être autonomes et de documenter leur expérience au profit de ceux qui sont confrontés à des défis semblables.



Se référer à la déclaration de vision, de mission et de valeurs de EENET (disponibles auprès de EENET)

Ces recommandations peuvent aider les personnes investies dans des initiatives à base communautaires visant à encourager des pratiques plus intégratrices dans l'éducation à :

- tirer des enseignements de leur expérience des pratiques intégratrices
- les documenter
- les partager.

Ces recommandations mettent fortement l'accent sur l'importance des "leçons provenant du Sud". Les pratiques les plus intéressantes et les plus innovantes sur la manière de rendre l'éducation intégratrice proviennent en partie de pays du Sud.

Mais il existe de nombreux obstacles empêchant les participants à d'autres projets et d'autres cultures de tirer des enseignements de ces expériences. Parmi les tensions et les défis de cette méthode de travail, on peut citer : la pertinence de l'apprentissage transculturel ; le lien entre les cultures basées sur l'oral et celles basées sur l'écrit ; la collaboration et les *questions de pouvoir* entre le Nord et le Sud.



Voir L'Annexe 1 sur les questions de pouvoir

Ces recommandations sont destinées à aider les praticiens et les membres des communautés à 'capturer' leur expérience afin qu'elle puisse être partagée avec un public plus large. Tout le monde peut participer à des recherches sur sa propre expérience – sans considération de niveau d'éducation formelle ou d'alphabétisation. Les activités proposées dans ces recommandations sont destinées à encourager une large participation dans la recherche d'action. Nous espérons également que les résultats des projets de recherche d'action seront partagés entre les praticiens travaillant dans des contextes similaires et, en particulier, entre les pays du Sud.

S'investir dans un projet de recherche d'action ne devrait pas entraîner une charge de travail supplémentaire ou une distraction des tâches de routine – cela peut donner une valeur ajoutée à ce que les gens sont déjà en train d'accomplir dans leur travail. C'est pourquoi on l'appelle recherche d'*action*. Les activités qu'on trouve dans ces recommandations sont destinées à être

intégrées aux activités de routine dans les écoles et les communautés. Dans l'idéal, le processus devrait être mené par un facilitateur ou une équipe de collègues ou de membres de la communauté travaillant déjà en étroite collaboration.

Plutôt que d'essayer d'extraire des informations provenant de personnes et des projets, le principal objectif de ces recommandations est de donner les moyens aux personnes de s'assumer et d'améliorer les projets et les pratiques intégratrices.

Dans ce guide nous définissons la recherche d'action ainsi :

“Le processus consistant à recueillir et à analyser les informations concernant un problème réel et ressenti afin de planifier les actions pour résoudre le problème”.

La recherche d'action adoptée dans notre étude a mis en œuvre un ensemble de méthodes d'enquête en collaboration, comme on les utilise dans les écoles anglaises, et d'apprentissage et d'action participatifs, telles qu'on les pratique dans le Sud. Cela englobe des processus de groupes et des méthodes visuelles d'enregistrement, dans lesquels le comportement et les attitudes des facilitateurs externes sont souvent plus importants que les méthodes de recherche utilisées. Un des principes clés lorsqu'on mène une recherche d'action est le sentiment d'appropriation du processus de changement qui en résulte.

(iii) Quelques concepts et principes clés

Il est indispensable d'établir une terminologie ou une langue de recherche commune, surtout lorsque l'on travaille à travers plusieurs cultures. En outre, lorsqu'on enquête sur l'éducation intégratrice, il y a la difficulté supplémentaire de la terminologie particulièrement complexe (et souvent contestée) utilisée pour décrire les personnes handicapées. En menant le projet de recherche d'action de EENET, nous avons essayé consciemment d'utiliser un langage simple et de nous mettre d'accord sur la signification des termes utilisés.



Se référer à “Recherche d'action à Mpika, en Zambie : Analyser le discours des enseignants locaux” dans laquelle on trouve une discussion plus approfondie sur les questions de langue (disponibles auprès de EENET)

apprentissage	recherche	action
participation	réflexion	
intégration	coopération	enquête

Voici quelques mots (terminologie) utilisés lorsqu'on parle et on écrit au sujet de la recherche d'action. Ces mots peuvent se combiner de manière différente pour décrire les diverses approches à ce type de travail. Par exemple :

- **Enquête en coopération ou collaboration**
tous ceux qui participent à la recherche sont à la fois chercheurs et sujets. Tout le monde contribue à l'élaboration et la gestion du projet, tout en participant à l'activité sujet de recherche.
- **Conscientisation**
processus d'auto-prise de conscience à travers le questionnement de soi-même et la réflexion collective. Ce terme a été rendu célèbre par Paulo Freire, dont les écrits ont influencé la réflexion de nombreuses personnes travaillant dans des situations de pauvreté.
- **Recherche d'action participative (PAR)**
met l'accent sur le rôle du savoir comme instrument de pouvoir et de contrôle important ; engendre du savoir et des actions utiles à un groupe de personnes ; et donne les moyens aux personnes de se prendre en charge en construisant et en utilisant leur propre savoir.
- **Action et apprentissage participatifs (PLA)**
famille d'approches, de méthodes et de comportements en plein essor permettant aux personnes de partager, de valoriser et d'analyser leur connaissance de la vie et de ses conditions et de planifier, d'agir, de suivre et d'évaluer.

Le PAR comme le PLA se préoccupent d'aborder les questions de pouvoir et d'absence de pouvoir. Ils remettent en question le fait que les segments les plus puissants de la société ont tout pouvoir dans la définition et l'usage du savoir.

Le PLA, initialement connu comme l'évaluation rurale participative (PRA), s'est développé au Kenya et en Inde à la fin des années 80. On l'a utilisé dans une large variété de contextes : agriculture, eau, forêt, projets de femmes, éducation des adultes et alphabétisation. On trouve trois éléments communs dans l'approche du PLA : responsabilité ; égalité et autonomie ; diversité.

Le PRA/PLA suppose un glissement de la priorité :

de	la domination	vers	l'autonomie
de	l'individu	vers	le groupe
du	fermé	vers	l'ouvert
du	verbal	vers	le visuel
de	la mesure	vers	la comparaison, le classement et la notation



Voir la liste de lectures supplémentaires dans l'Annexe 2

Ces recommandations sont basées sur l'expérience des PRA/PLA et ont appliqué ces principes à l'éducation des enfants, plutôt qu'aux adultes. Les personnes non voyantes ont critiqué la méthodologie de PLA comme utilisant principalement des méthodes visuelles : cartes, schémas, images, etc. Tout au long de l'élaboration de ces recommandations, nous étions conscients du besoin de rendre cette méthodologie accessible aux enfants et aux adultes atteints de déficiences physiques, sensorielles et intellectuelles, et à ceux qui ont un niveau d'alphabétisation peu élevé. Nous devons nous pencher davantage sur cet aspect des recommandations et nous serions donc heureux de recevoir vos idées et vos réactions, usagers de ces recommandations. Veuillez nous raconter vos expériences lors de l'utilisation de ces recommandations et vos suggestions pour les rendre mieux adaptées au travail avec des personnes handicapées, des personnes au niveau d'alphabétisation peu élevé, etc.



Voir " Participation communautaire avec les personnes handicapées : formation au Yémen" – cet article sur la PRA et les personnes handicapées comporte quelques idées que vous pourriez utiliser dans vos activités (disponible auprès de EENET)

Le cycle d'apprentissage

Un des grands principes derrière le PLA et les autres méthodes de recherche d'action est que les personnes connaissant les problèmes sont ceux qui vont effectuer la recherche et développer le savoir. C'est l'analyse d'une expérience qui transforme cette expérience en savoir et qui donne la confiance de l'utiliser.

Éducation intégratrice

L'objectif central de ces recommandations est d'aider les praticiens à rechercher dans leur propre expérience d'éducation intégratrice et de travailler en collaboration pour élaborer des pratiques pédagogiques plus intégratrices. Toutefois, le terme d'éducation intégratrice est à la fois complexe et souvent mal compris.

Il faut voir la question de l'intégration dans le contexte des discussions internationales plus vastes autour de l'Éducation pour tous (EPT), stimulées par la Déclaration de 1990 de Jomtien sur l'EPT et le Cadre d'action de Dakar 2000. Dans ces cadres internationaux, on discerne une certaine reconnaissance selon laquelle l'intégration devrait être considérée comme un élément essentiel de tout le mouvement EPT.

L'Intégration se base sur le principe selon lequel des dispositions supplémentaires seront prises pour prendre en charge les élèves considérés comme ayant des besoins spéciaux à l'intérieur d'un système scolaire qui reste pratiquement inchangé. De nombreux pays s'orientent maintenant vers

l'éducation intégratrice, là où le but est de restructurer les écoles pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Obstacles

Au centre de l'éducation intégratrice, on trouve le concept des 'obstacles à l'apprentissage et à la participation'. Dans ces recommandations, on vous demandera de réfléchir au cours de nombreuses activités aux obstacles auxquels vous vous heurtez dans votre situation. Lorsqu'on adopte l'approche de l'intégration du point de vue des 'obstacles à l'apprentissage', il est utile de poser une série de questions pour comprendre les nombreux différents obstacles qui existent dans les écoles et les communautés. On peut diviser ces obstacles selon les catégories suivantes ; voici quelques exemples d'obstacles possibles :

attitudes :	crainte, gêne, honte, manque d'attentes
environnement :	bâtiments et toilettes dans les écoles non accessibles
politiques :	emplois du temps scolaires rigides ; absence d'enseignement de la langue maternelle
pratiques :	absence de méthodes pédagogiques interactives et en coopération
ressources:	pénurie d'enseignants, classes surchargées.

Salamanque

La 'Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques pour les besoins éducatifs spéciaux' de l'UNESCO a été rédigée en 1994, et offre un cadre de travail pour réfléchir à la manière d'orienter les politiques et les pratiques vers l'éducation intégratrice. Elle avance que les écoles ordinaires ayant une orientation intégratrice constituent :

“... le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, d'édifier une société intégratrice et d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous”.

En outre, elle suggère que ces écoles peuvent :

“... assurer efficacement l'éducation de la majorité des enfants et accroître le rendement et, en fin de compte, la rentabilité du système éducatif tout entier”.

Salamanque nous encourage à examiner les difficultés scolaires sous un nouveau jour. Cette nouvelle façon de penser se base sur l'idée que des changements dans la méthodologie et l'organisation – apportés en réponse aux difficultés rencontrées par des élèves – peuvent, dans certaines conditions, être bénéfiques à tous les enfants. C'est ainsi que des élèves, classés aujourd'hui comme ayant des besoins spéciaux, peuvent être vus comme une incitation encourageant le développement d'environnements d'apprentissage plus riches.



Voir la Déclaration de Salamanque

(www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Alors que de nombreux débats et discussions portant sur l'orientation vers l'éducation intégratrice sont menés en fonction des agendas du Nord, ils ont clairement des implications dans les initiatives de politiques dans les pays du Sud, ou de nombreux groupes d'apprenants sont particulièrement vulnérables à la marginalisation et l'exclusion – et pas seulement des apprenants en situation de handicap. La race, l'origine ethnique, le sexe et la pauvreté sont également des facteurs d'exclusion dans l'éducation.

La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant est un autre document international faisant valoir le principe selon lequel chaque enfant a droit à l'éducation. L'Article 2 garantit à tout enfant la protection contre toute forme de discrimination, qu'elle soit due à des considérations de race, de sexe, d'incapacité, de religion, de langue ou de pauvreté. L'Article 28 déclare que chaque enfant a droit à l'éducation, que l'enseignement primaire obligatoire doit être gratuit pour tous et qu'il faut encourager la réduction des taux d'abandon scolaire. L'Article 29 concerne aussi l'éducation et le fait de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités.



voir Convention internationale de droits de l'enfant

(www.unicef.org/crc/crc.htm)

(iv) Objectif des recommandations

Le principal but de ces recommandations est d'aider les communautés à raconter comment ils ont développé des pratiques intégratrices dans l'éducation – en tirant des leçons, en documentant et en partageant cette expérience.

Les principes directeurs qui suivent ont été mis au point afin d'étayer cette philosophie d'une 'collaboration créative'. Le but à long terme de ces recommandations est d'aider ses usagers à réduire la marginalisation et l'exclusion dans l'éducation et de rendre ainsi l'éducation plus intégratrice de la manière suivante :

- **En utilisant le savoir existant**
Les connaissances locales nous aident à comprendre pourquoi certains enfants ont des difficultés à être scolarisés.
- **En se basant sur l'expérience**
Les membres de la communauté locale ont beaucoup d'expérience pouvant servir à rendre l'éducation plus intégratrice.

- **En rassemblant l'information**
Il est donc nécessaire de rassembler les connaissances disponibles dans la communauté.
- **En travaillant ensemble**
Cela signifie que les progrès dépendent de la coopération entre les personnes afin d'identifier les problèmes et de leur trouver des solutions.
- **En écoutant différents points de vue**
Travailler ensemble veut dire apprendre les uns des autres et, en particulier, écouter les idées de ceux dont les points de vue sont souvent ignorés.
- **En créant des conversations**
C'est en parlant et en écoutant que nous apprenons. Ces conversations peuvent nous amener à voir différemment notre propre situation et ainsi, à inspirer des changements importants dans nos pratiques pédagogiques.



Voir Annexe 3 des exemples de conversations entre enseignants

- **En évaluant les expériences**
On peut définir sous forme d'histoires les enseignements tirés de la recherche d'action. Ces histoires pourront servir à réfléchir et à évaluer l'apprentissage et à le partager avec d'autres.

En mettant en place un groupe de recherche d'action, il est important de s'assurer que tous ceux qui y participent comprennent ces principes de base.

“La différence est notre plus grande ressource renouvelable.”

B. Se préparer pour la recherche d'action sur l'intégration

(i) Constituer une équipe de recherche

Dans l'idéal il faut former une équipe de recherche. Cette équipe peut donner des conseils sur le processus de recherche, et des occasions de réflexion. Les membres de l'équipe peuvent s'entendre sur un but commun, et partager leurs différents agendas. C'est le rôle du facilitateur de créer une équipe ayant des points de vue et des expériences diversifiées. Voici quelques éléments à prendre en considération au moment de constituer une équipe représentative:

- l'équilibre entre les sexes
- l'équilibre entre handicapés et valides
- l'équilibre entre personnes internes et externes
- l'équilibre entre le Nord et le Sud
- l'âge
- les niveaux de connaissances et l'intérêt envers la recherche.

(ii) Grille de compétences de l'équipe de recherche

EENET a
essayé & testé

C'est aussi une bonne idée d'établir quelles sont les compétences disponibles au sein de l'équipe de recherche. On peut les représenter sous forme d'une grille de compétences.

D'un côté faire la liste des membres de l'équipe, puis organiser une séance de brainstorming concernant toute la palette de compétences et d'expériences qui seraient utiles à ce projet. (Voir l'exemple ci-dessous.)

Le fait de discuter des points forts et des points faibles des membres de l'équipe avant de s'embarquer dans un projet de recherche contribue à veiller à ce que l'équipe ait un ensemble de compétences et d'expériences qui soient complémentaires. Cela aide aussi les membres de l'équipe à se connaître et à se répartir les tâches.

Compétence	Personne 1	Personne 2	Personne 3	Personne 4	Personne 5
Langue locale					
Connaissance de la culture locale					
Bon niveau d'écrit					
Bonnes compétences en animation de groupes					
Compétences dans les relations de face-à-face					
Attention aux détails					
Bonne vision générale de la recherche d'action, de l'éducation intégratrice, et du contexte local					
Qualités d'écoute					
Peut faire des schémas et des dessins					
Sens de l'humour (connaît de bonnes histoires)					

(iii) Grille des parties prenantes

Il est important d'avoir une idée précise des principales parties prenantes. On peut également les représenter sous forme de grille, en effectuant une **analyse des parties prenantes** :

- Quelles sont les personnes ayant un 'enjeu' dans ce projet (l'école, la communauté etc.) ?
- Quel est le niveau d'importance de ce projet pour elles ? (Classer les niveaux d'importance sur une échelle de 1 à 5.)
- Quel est le niveau existant de connaissance de ce projet? (Là encore utiliser une échelle de 1 à 5 pour montrer les niveaux bas ou élevés de connaissances.)

Établir une grille des parties prenantes et inscrire les différents intéressés dans chaque partie :

Peu d'importance	Haute importance
Haut niveau de connaissances	Haut niveau de connaissances
Peu de connaissances	Peu de connaissances
Peu d'importance	Haute importance

Ce processus n'est pas indispensable, mais il peut vous être utile pour avoir une équipe intégrée et pour réfléchir aux points suivants :

- qui doit participer
- qui a besoin de davantage d'information (partie en bas à droite)
- qui pourrait être associé si le projet les concernait davantage (en haut à gauche)
- qui pourrait agir comme personnes ressource clés et élément de motivation (en haut à droite)
- qui on peut laisser de côté sans problème, ou qui a besoin d'être davantage motivé et informé (en bas à gauche).

(iv) Diffusion

Il est bon de réfléchir aux résultats et à la diffusion du projet dès le début, dans la phase de préparation. Par exemple :

Résultats escomptés

Qu'est-ce que les gens espèrent que le projet de recherche produira ?

- Une pièce de théâtre locale
- un petit livret
- une vidéo
- une exposition
- un manuel de formation.

Différentes parties prenantes attendront des résultats différents.

Analyse d'audience

Une analyse d'audience, semblable à l'analyse initiale des parties prenantes, devra être effectuée dans la phase de planification, plutôt que d'attendre la fin.

- Qui pourrait s'intéresser potentiellement aux résultats de cette enquête?
- Quelle importance cela aura-t-il pour eux ?
- Auront-ils facilement accès à l'information ?
- Quels seront les processus utilisés pour diffuser et partager les résultats de la recherche ?

Activités

1. Introduction aux activités

Il existe une large gamme d'activités possibles pouvant être utilisées dans le cadre d'un processus de recherche d'action. Dans ces recommandations les activités sont divisées en deux grandes parties : celles basées sur 'l'observation' et celles basées sur la 'réflexion'. Il y a aussi une section moins importante sur 'l'action'.

Nous avons résumé dans un tableau le processus de recherche d'action utilisé par EENET pour faire des recherches et améliorer les pratiques éducatives.



Voir schémas page 21 and 22

Lorsqu'on s'embarque dans un projet de recherche d'action, et avant d'introduire des changements dans les écoles et les communautés, il est important que les groupes repèrent et réfléchissent à leur expérience existante. Il est également important qu'ils envisagent leur culture particulière et l'histoire de leur situation. Cela contribuera à déterminer le type d'information nécessaire à recueillir et à enregistrer pour l'analyse. Afin que le cycle de recherche d'action soit complet, l'observation et la réflexion doivent conduire à l'action.

Le projet de recherche d'action de EENET a mis l'accent sur le processus de réflexion (observer et réfléchir) plutôt que sur l'action. Ces recommandations contiennent donc de nombreux exemples d'activités encourageant la réflexion. Dans les communautés associées au projet de EENET, le processus de réflexion en groupe a en effet entraîné des changements de pratiques dans les salles de classe et dans les communautés. Nous avons inclus seulement quelques exemples de ces 'actions' car elles ne constituent pas l'axe principal de l'étude, à savoir comment aider les praticiens à 'raconter leur histoire'.

On peut traiter la liste des activités comme un 'menu'. Les chercheurs d'action (vous-même !), pouvez faire votre choix à partir d'une gamme de méthodes et d'approches possibles en fonction de la situation particulière à laquelle vous êtes confrontés, ou des besoins spécifiques de votre équipe. Par exemple, vous ne pouvez sélectionner l'exercice photographique que si vous avez accès à du matériel photographique. Si vous disposez d'un tel équipement, vous pouvez décider d'utiliser cette activité comme une excellente méthode de travail avec des groupes ayant des difficultés à enregistrer ou à exprimer leurs idées et leurs expériences par écrit ou par la parole.

Chaque personne dans l'équipe de recherche amène avec elle ses propres idées, ses propres expériences, ses souvenirs et ses idées préconçues. Chaque personne constitue une ressource précieuse dans le processus de

recherche. Ce sont ces ressources humaines qui sont si appréciables dans la recherche d'action. Cela ne coûte rien de parler à ses collègues et d'examiner attentivement sa situation.

Nous avons essayé de répartir les activités utilisées dans la recherche d'action en fonction de la manière dont nous utilisons nos principales facultés, à savoir la parole, la vision, l'audition, la pensée - et notre aptitude à lire, écrire et dessiner. Pour ceux qui éprouvent des difficultés à l'écrit, nous suggérons de nombreuses autres façons d'enregistrer les idées et l'information.

**N'hésitez pas à vous servir des activités de la manière la plus souple possible.
Nous offrons un menu de suggestions,
et non une formule toute faite pour effectuer la recherche d'action.**

Conseils utiles

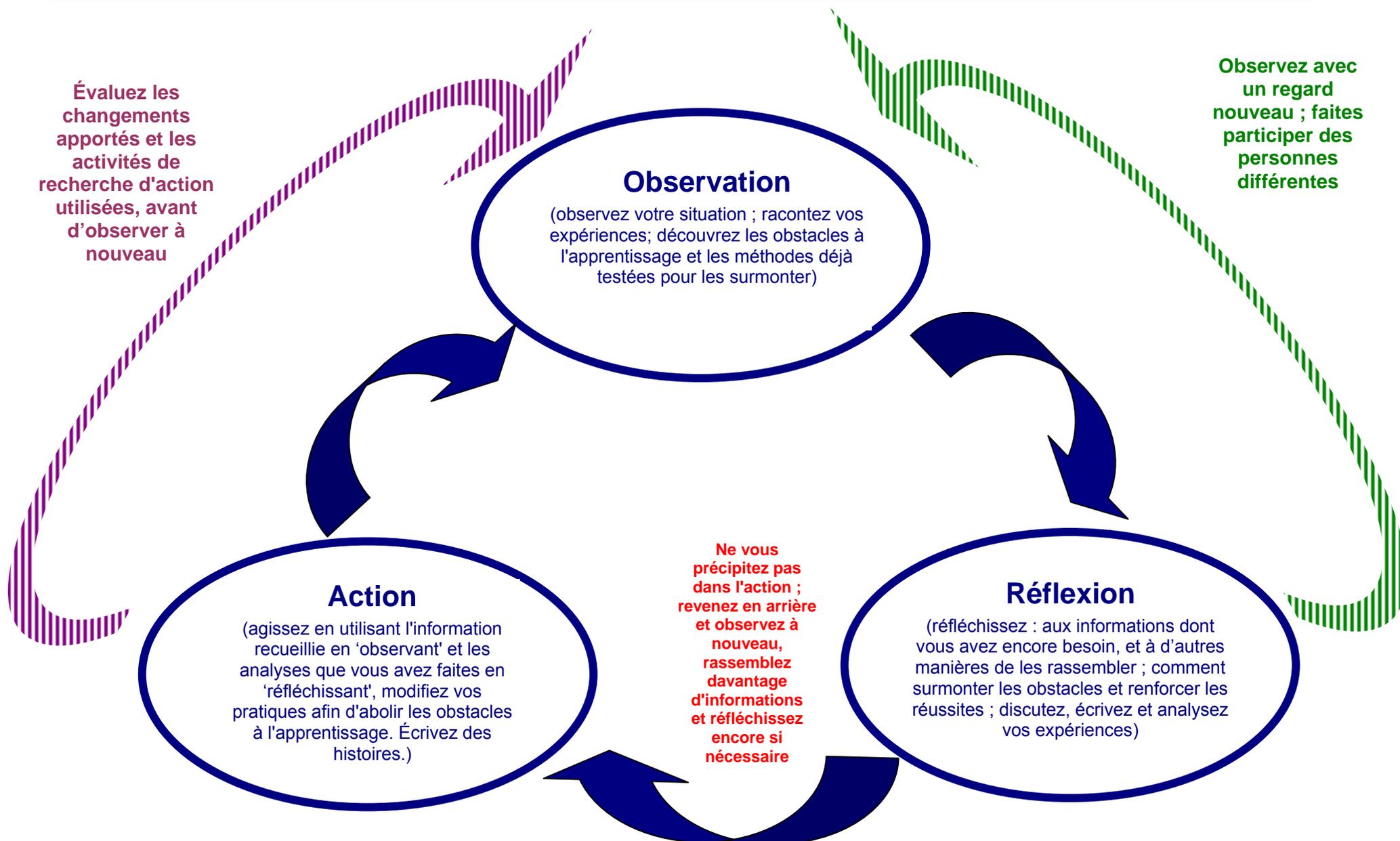
Il est bon d'utiliser vos activités visant à rassembler et évaluer l'information à partir de plusieurs sources différentes, afin de pouvoir comparer et vérifier l'information pour voir si elle est significative. On appelle quelquefois 'triangulation' cette façon d'examiner les choses à partir de trois angles différents au moins. Vous pouvez par exemple comparer des preuves provenant de : différentes personnes au sein d'une communauté scolaire particulière ; différentes méthodes de collecte de données ; différents membres de l'équipe de recherche. Toutefois, dans la réalité, vous obtiendrez souvent trois ensembles de signes probants complètement différents, pouvant même contenir des informations contradictoires! Veillez à ce que cette question soit discutée par les participants à la recherche.

Souvenez-vous qu'il peut être bon de faire quelques exercices d'échauffement pour 'briser la glace' avec les groupes avant de vous lancer dans certaines activités suggérées.

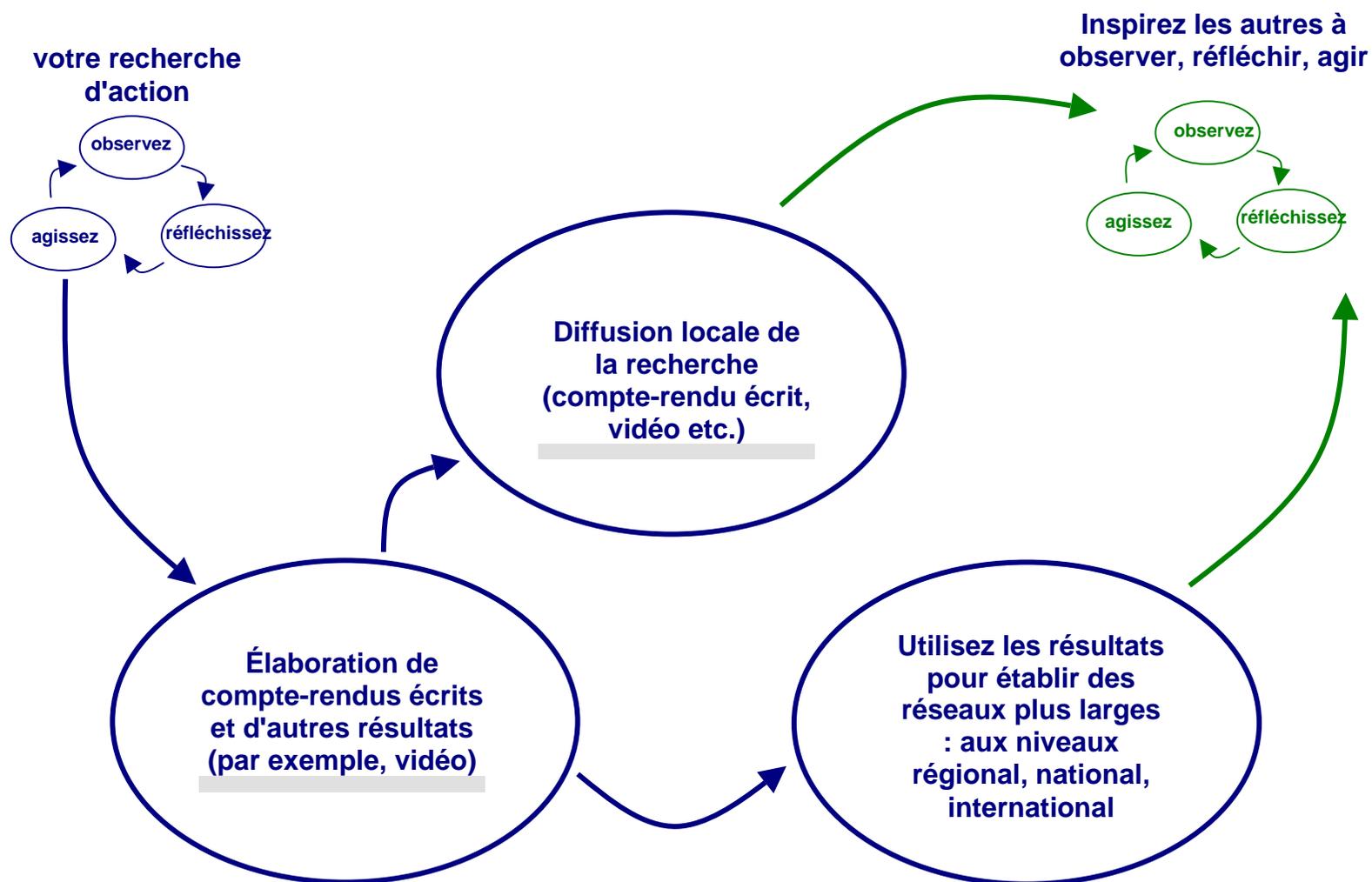


Voir les activités d'échauffement tirées du matériel de formation des maîtres intitulé "Inclusive Education in Cambodia" (disponible auprès de EENET)

Essayez de créer un environnement décontracté, informel et chaleureux, dans lequel effectuer vos activités. Souvenez-vous que la recherche d'action ne consiste pas à tester les connaissances des personnes, ou à les noter sur leur capacité à analyser et à changer une situation. Il ne s'agit pas non plus de leur dire comment faire leur travail ou quels changements ils doivent apporter. Il faut que chacun se sente à l'aise et puisse s'exprimer de la même manière.



Partager et établir des réseaux dans la recherche d'action



2. Activités 'd'observation'

Les activités 'd'observation' se divisent en deux catégories, celles qui font intervenir la parole et celles qui font intervenir l'observation.

Les activités que nous proposons ici vous aideront à *regarder* la situation dans votre propre école et votre propre communauté. Elles vous aideront à découvrir ce qui se passe en *parlant* avec les autres, et en *observant et en enregistrant* ce que vous avez vu dans différents endroits.

Une fois que vous avez observé la situation de près, vous serez en meilleure position pour y réfléchir ou analyser ce que cela signifie en termes de pratiques intégratrices ou qui excluent. Vous serez également mieux placé pour réfléchir à la manière d'améliorer les pratiques, pour rendre votre école/communauté plus intégratrice.

Donc, 'observer' est très important – cela sera la base de votre réflexion (l'analyse) et plus tard de vos actions pour améliorer les pratiques.

'Observer' et 'réfléchir' sont deux activités qui bien entendu se recoupent souvent. Par exemple, quand nous *regardons* ce qui se passe dans nos écoles et nos communautés, nous devons dans l'idéal *enregistrer* ce que nous voyons, afin de ne pas l'oublier. Cet enregistrement (par l'écriture ou le dessin) fait partie du processus de 'réflexion'.

2.1. Activités d'observation : parler et écouter

2.1.1. Lancer des idées

EENET a
essayé & testé

Le “ brainstorming ” est une façon très rapide d'échanger des idées, des préoccupations ou des mots clés. On demande aux participants de dire ou d'écrire les premiers mots qui leur viennent à l'esprit sur un sujet particulier. Il existe de nombreuses manières différentes de faire du “ brainstorming ” – par exemple, individuellement, à deux, en groupe. Le brainstorming peut vous aider à identifier (dans un laps de temps relativement court) les principaux sujets que votre recherche d'action couvrira et les questions clés que vous devrez poser pendant votre enquête.

Brainstorming lors d'un atelier pour enseignants en Zambie

Il existe de nombreuses manières différentes d'introduire le brainstorming dans votre recherche d'action. Nous décrivons ici comment le brainstorming s'est intégré dans un atelier à l'intention des enseignants en Zambie.

Instructions données aux participants

On a d'abord donné aux enseignants une activité individuelle. On leur a demandé d'écrire une courte publicité vantant les éléments qui, selon eux, faisaient de leur école une bonne école. Ceci permit de commencer les activités du jour sous un angle positif, élément important pour motiver les participants.

On a ensuite demandé aux enseignants de s'asseoir en groupe et de lancer des idées sur les obstacles auxquels ils étaient confrontés dans leur école, et qui pourraient en faire une moins bonne école. Ils ont énuméré les obstacles par écrit sur une feuille de papier. Pendant la session de brainstorming ils n'étaient pas autorisés à donner des explications sur leurs idées ou à dire s'ils étaient d'accord ou non avec les idées de leurs collègues.

C'est seulement après la fin de la session de brainstorming qu'ils ont pu discuter plus en détail des idées énumérées sur la liste. Après la discussion eut lieu un deuxième exercice de brainstorming au cours duquel ils devaient énumérer les stratégies qu'ils avaient déjà testées pour surmonter ces obstacles.

Comment les participants ont-ils réagi à cette activité ?

Les groupes voulaient discuter leurs idées et s'assurer que les ‘réponses’ étaient correctes avant de les noter par écrit. Le concept consistant à noter des idées ‘comme elles vous viennent’ a été difficile à saisir. L'enthousiasme d'un groupe est vraiment retombé après qu'on leur ait répété plusieurs fois de ne pas discuter mais de lancer des idées.

Conseils utiles

Voici quelques idées pour faire fonctionner votre session de brainstorming, basées sur les enseignements tirés.

Ne partez pas du principe que tout le monde connaît le brainstorming. C'est peut-être quelque chose que personne n'a jamais fait auparavant. Cela demande aussi de l'assurance de simplement lancer des idées devant un groupe important sans en avoir d'abord discuté discrètement pour voir si elles 'sonnent bien'. On doit donc clairement expliquer aux participants en quoi consiste le brainstorming avant le début de l'activité et leur assurer qu'il n'y a pas de 'bonnes' ou de 'mauvaises' réponses.

Essayez de trouver un moyen d'expliquer aux participants ce qu'est le brainstorming qui leur soit familier. On pourrait ainsi comparer le brainstorming à une liste de course : vous l'écrivez sans en parler à personne, et ensuite vous pouvez discuter des détails avec le commerçant – quelle quantité de lait, quel pain, etc.

Il serait utile que les facilitateurs fassent une démonstration d'exemple de brainstorming.

Bien qu'une session de brainstorming doive être rapide, spontanée et sans discussion des mots ou des idées lancées par les participants, les animateurs seront peut-être obligés d'assouplir un peu cette 'règle'. Si par exemple, les participants s'expriment dans une deuxième langue ou éprouvent des difficultés d'apprentissage, ils peuvent ne pas comprendre tous les mots ou toutes les idées suggérées par leurs collègues. Dans ce cas, pour leur permettre d'être complètement intégrés au processus de brainstorming, leurs collègues doivent pouvoir donner une brève explication du mot ou de l'idée. Cela peut aussi être nécessaire si certains participants travaillent par l'intermédiaire d'un interprète ou du langage des signes et que l'interprète ne sait pas comment traduire le mot/l'idée à leur client. Mais veillez à ce que les explications ne se transforment pas en discussions approfondies!

Enregistrer votre séance de brainstorming sur un schéma conceptuel

En général une séance de 'remue-méninges' entraîne la rédaction d'une *liste* d'idées accumulées dans un laps de temps court. Toutefois, il est aussi possible de noter les résultats d'une séance de brainstorming sur un schéma conceptuel, à partir duquel vous pouvez ensuite discuter et analyser d'une manière plus approfondie certaines idées du schéma. Un schéma conceptuel peut quelquefois être plus utile pour se rappeler une discussion qu'une liste ou des notes ou un compte-rendu, car on y voit clairement les liens entre les différents sujets.

Lors d'un atelier de EENET qui s'est tenu en Tanzanie, les participants ont travaillé en groupes d'école, pour 'schématiser' les obstacles à l'apprentissage et à la participation auxquels les enfants étaient confrontés dans leurs écoles. C'était un exercice de brainstorming en groupe et les obstacles identifiés par les participants ont été disposés sous forme de graphique, ou 'schéma conceptuel'. Certains graphiques ont été ensuite regroupés par thèmes (par exemple, 'les ressources', 'l'environnement'). D'autres graphiques contenaient des idées plus aléatoires et les connexions entre les obstacles ont été marquées ensuite avec des flèches.

Les participants se sont ensuite présentés mutuellement leurs schémas conceptuels. Ils ont ensuite débattu en groupe des problèmes clés qui avaient été soulevés dans la session de brainstorming et notés sur le schéma conceptuel.

 Voir Section 3.1.7 des informations supplémentaires sur ces schémas conceptuels.



Exemples de schémas conceptuels de brainstorming, Tanzanie

2.1.2. Groupes focaux

EENET a
essayé & testé

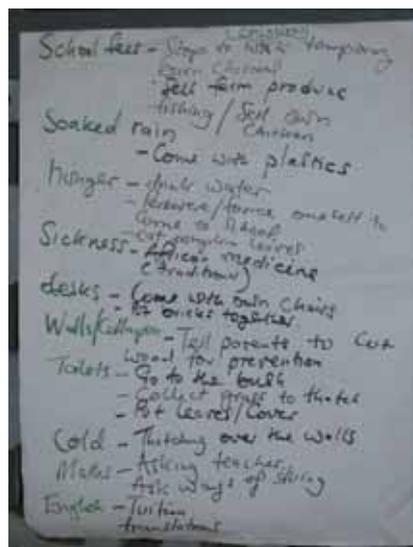
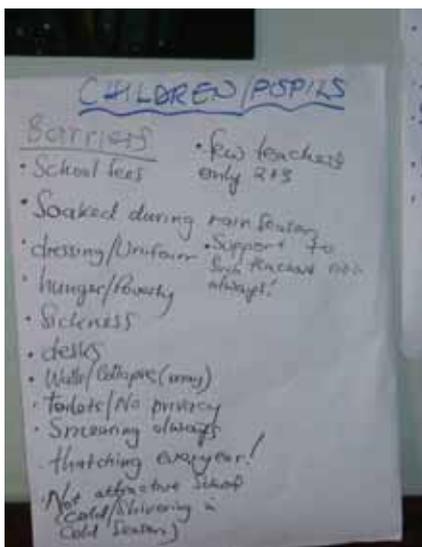
Les groupes focaux sont des groupes de discussions. Il peut s'agir d'un groupe particulier de parties intéressées, par exemple les parents, ou bien un éventail de parties intéressées à qui l'on demande de se *focaliser* sur un sujet particulier. Quelquefois il peut être nécessaire ou bien préférable d'avoir des discussions avec un seul groupe séparément (par exemple, une discussion avec les enfants en dehors de la présence de leurs enseignants et de leurs parents). À d'autres moments, il peut être utile de rassembler les différentes parties prenantes dans un groupe pour débattre du sujet particulier sur lequel vous êtes axé.



Zambie : les enfants ont participé à une discussion en groupe focal dans l'école d'une communauté rurale, débattant des difficultés qu'ils avaient à aller à l'école, y participer ou réussir.

Zambie : à la fin de la discussion en groupe focal des parents, certains parents ont décidé de poursuivre leurs discussions.





Enfants/élèves	Solutions
<p style="text-align: center;">Barrières</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frais de scolarité • Trempés pendant les pluies • Vêtements/uniformes • Faim/pauvreté • Maladie • Pupitres • Murs /risquent s'écrouler • Toilettes/pas d'intimité • Toujours couverts de salissures • Refaire le toit de chaume chaque année • École peu attrayante • Froid/gelés en saison froide • Peu d'enseignants, seulement niveaux 2 et 3 • Peu de soutien aux enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • Frais de scolarité : <ul style="list-style-type: none"> — arrêter momentanément l'école pour faire du charbon de bois — vendre des produits de la ferme — pêche/vendre ses poulets • Trempés pendant les pluies <ul style="list-style-type: none"> — apporter des sacs plastique • Faim <ul style="list-style-type: none"> — boire de l'eau — persévérer/se forcer à aller à l'école — manger des feuilles de citrouille • Maladie <ul style="list-style-type: none"> — médecine africaine (traditionnelle) • Pupitres <ul style="list-style-type: none"> — apporter ses sièges — s'asseoir sur des briques • Murs /risquent s'écrouler <ul style="list-style-type: none"> — demander aux parents de couper du bois pour les soutenir • Toilettes <ul style="list-style-type: none"> — aller dans la brousse — ramasser des feuillages pour couvrir les latrines — se cacher derrière des feuillages • Froid <ul style="list-style-type: none"> — faire un toit de chaume • Maths <ul style="list-style-type: none"> — demander au maître — demander de l'aide pour résoudre problèmes • Anglais <ul style="list-style-type: none"> — cours particuliers — traductions

Zambie : dans leurs groupes de discussions, les enfants ont identifié certains obstacles auxquels ils se heurtaient dans le milieu scolaire (à gauche) et les solutions utilisées pour les surmonter (à droite).

2.1.3. Discussions en groupe

EENET a
essayé & testé

Les discussions en groupe peuvent associer une large variété de parties prenantes et être vaguement structurées autour de thèmes clés ayant émergé du projet de recherche d'action. Il est utile d'utiliser à la fois des groupes focaux et des discussions en groupe afin de rassembler autant d'informations que possible.



Une discussion en groupe en Zambie. Le groupe est formé de parents, d'enfants et d'enseignants – ayant déjà participé à des discussions en groupe focal – et d'autres membres de la communauté.



Voir "ateliers d'écriture : un projet de recherche d'action EENET. Mpika, Zambie, 17-24 juillet 2002". Les pages 16-20 de ce rapport fournissent des détails supplémentaires sur le groupe focal et les discussions en groupe qui se sont tenus dans une école communautaire. (Disponible auprès de EENET)

2.1.4. Interviews

EENET a
essayé & testé

Les interviews constituent un bon moyen d'aider les gens à raconter leurs expériences d'éducation intégratrice (ou non intégratrice). Les 'informateurs' clés (les personnes qu'on interroge) dans une communauté peuvent être :

- des enseignants
- des parents
- des enfants
- des administrateurs pédagogiques
- des chefs traditionnels
- des agents de développement communautaire.

On peut interviewer ces personnes de deux manières :

- **entretien semi-structuré** – en utilisant des questions directes, quelquefois préparées à l'avance par l'enquêteur

- **récit** – en demandant à l'informateur de raconter son histoire à sa façon, la personne qui interroge n'intervenant que de temps en temps pour relancer l'informateur.

Entretiens semi-structurés

Les entretiens semi-structurés peuvent aider les participants de votre recherche d'action à commencer à parler de la situation dans leurs écoles, des barrières auxquelles sont confrontés les apprenants et de toutes les solutions qu'ils ont déjà essayées.

L'enquêteur aide la personne interrogée à parler de ce qu'il/elle connaît de l'école en posant des questions. Il peut être très difficile à certaines personnes de parler à haute voix de leurs expériences. Elles peuvent ne pas savoir par où commencer ou bien s'imaginent que certains aspects de leurs connaissances ne valent pas la peine d'être mentionnés. Des entretiens informels semi-structurés peuvent donc encourager les gens à se mettre à parler sans s'inquiéter de savoir si les informations qu'ils donnent sont pertinentes ou non. L'entretien doit pouvoir se dérouler comme une conversation détendue (et non pas comme un interrogatoire!).

Exemple d'entretien semi-structuré

(l'audio clip est disponible sur le CD-ROM des recommandations)

L'enquêteur demande s'il y a des enfants qui ne vont jamais à l'école. L'enseignant répond qu'il y en a, mais ne donne aucune explication. Parce qu'il s'agit d'un entretien semi-structuré – c'est-à-dire qu'il ne se cantonne pas à des questions préétablies – la personne qui mène l'entretien peut poser une autre question, pour encourager la personne interrogée à expliquer *qui* sont ces enfants. L'enseignant explique que parmi les enfants qui ne vont pas à l'école, on trouve ceux dont les parents ne voient pas l'intérêt de les y envoyer ; ceux qui ne peuvent pas se payer l'uniforme scolaire, etc. ; et ceux qui font 'l'école buissonnière', préférant jouer à la place.

L'enquêteur demande *quand* les enfants laissent tomber l'école. L'institutrice répond que les élèves laissent tomber l'école en général aux niveaux 3-4. Elle pense que cela tient à l'augmentation du nombre de matières enseignées à ces niveaux et aux grossesses précoces. L'enquêteur ajoute une question sur *l'âge* des fillettes quand elles tombent enceintes. L'institutrice répond qu'elles ont entre 12 et 15 ans, et elle poursuit en expliquant qu'il y a aussi des garçons qui laissent tomber l'école parce qu'ils ont commencé l'école à un âge déjà avancé, alors quand ils atteignent le niveau 3-4 ils se sentent mal à l'aise – ils ont l'impression d'être trop âgés pour rester à l'école.

Interviews sous forme de récits

Un exemple provenant de Tanzanie

Lors d'un atelier auquel participaient des enseignants, des administrateurs d'école/des membres de comité d'école et des parents d'élèves en Tanzanie, l'une des activités proposées consistait à mener des entretiens sous forme de récits. Le but de cet exercice était d'aider les gens à examiner les stratégies qu'ils avaient utilisées pour aborder le problème des obstacles à l'apprentissage des enfants. (Ces obstacles avaient déjà fait l'objet d'une discussion lors d'une session précédente, dans un exercice de schéma conceptuel.)

Les participants étaient répartis en groupes, avec seulement un membre de chaque école par groupe. Le représentant de l'école pouvait être un enseignant, un professeur principal, un parent etc. En plus de la personne interrogée /du locuteur, il y avait un écoutant (un 'ami critique') et un secrétaire dans chaque groupe.

On demandait à chaque représentant d'école de parler à haute voix de leur école – d'expliquer les difficultés qu'ils rencontraient et la manière dont ils avaient déjà abordé ces difficultés. À la fin de la session, les représentants d'une même école se retrouvaient pour comparer ce qu'ils avaient dit individuellement sur leur école (selon les notes prises par les secrétaires).

Entretiens sans questions

Les règles

Chaque groupe doit avoir un représentant seulement de chaque école.
Chaque groupe doit avoir un représentant d'école, un 'ami critique' et un secrétaire.

Les rôles

Rôle du représentant d'école :	'penser tout haut', parler
Rôle de l'ami critique :	écouter activement
Rôle du secrétaire :	noter par écrit tout ce qui est dit.

Comment les participants ont-ils réagi à cet exercice ?

Certains représentants d'école n'avaient aucune difficulté à 'penser et s'exprimer à haute voix'. Ils s'exprimaient à haute voix avec assurance et avaient beaucoup de choses à dire. Par contre, d'autres ne pouvaient pas dire grand chose sans qu'on leur pose d'abord des questions ou qu'on les encourage avec des amorces.

Certains auditeurs/secrétaires étaient plus actifs dans leur écoute, et prenaient des notes sur chaque détail de ce qui se disait. D'autres avaient

plus de difficultés à être complètement attentif au locuteur, et préféraient poser des questions.

Chaque représentant avait son propre 'intérêt' dans l'école, et son propre point de vue unique sur le fonctionnement de l'école. Une simple comparaison des notes prises sur les déclarations des différents représentants de la même école reflétait ces différences. Cet exercice s'est presque transformé en compte-rendu de toute l'histoire de l'école, vue sous des angles différents.

Exemple de notes prises par un secrétaire pendant un entretien sous forme de récit

À Mgulani nous avons 3097 enfants et 81 enseignants. Nous avons intégré 8 enfants en situation de 'retard mental'. Au début nous avons craint que les élèves ne veuillent pas coopérer à notre initiative d'éducation intégratrice. Nous avons réalisé plus tard que les enfants ne voient pas les différences. Les enfants ont des amis. Nous devons nous baser sur les intérêts des élèves. Nous devons mettre au point des jeux pour les aider à apprendre. Par exemple, s'ils ont du mal à prononcer la voyelle 'a', nous nous mettons à chanter et à sauter jusqu'à ce qu'enfin l'enfant puisse enfin prononcer 'a'. Nous pouvons résoudre tous les problèmes rencontrés en coopérant avec les parents. Les parents nous ont aidés à construire deux nouvelles salles de classe afin de pouvoir réduire le nombre d'élèves dans chaque classe à 35 enfants.

Conseils utiles

Si les locuteurs/les personnes interrogées ont des difficultés à s'exprimer à haute voix si on ne les y encourage pas avec de nombreuses questions orientées ou des amorces – donc, si les participants semblent mal à l'aise dans cet exercice – alors il faut l'adapter sous forme d'entretien semi-structuré. Ceci demande toutefois une préparation. Les animateurs et les participants doivent connaître la différence entre questions 'ouvertes' et questions 'fermées', afin que les personnes interrogées puissent donner autant d'informations que possible au sujet de leur école, sans être trop influencées ou orientées par les enquêteurs.

Les animateurs feraient bien de prévoir quelques questions d'entretien semi-structuré adaptées à poser aux participants s'ils semblent mal à l'aise dans le style informel d'un entretien sous forme de récit.



Voir "Researching our Experience". Dans ce document, des enseignants de Zambie décrivent comment ils ont fait une recherche sur les questions d'intégration dans leurs écoles. Plusieurs ont utilisé des interviews (avec les élèves, les parents, les collègues etc.) pour comprendre la situation dans leur école et pour les aider à un début de réflexion sur la manière de faire des améliorations. (Disponible auprès de EENET)

Les récits peuvent aussi être encouragés à l'aide de schémas chronologiques, dont vous trouverez la description dans la Section 3.1.3.

2.1.5. Panneaux factoriels

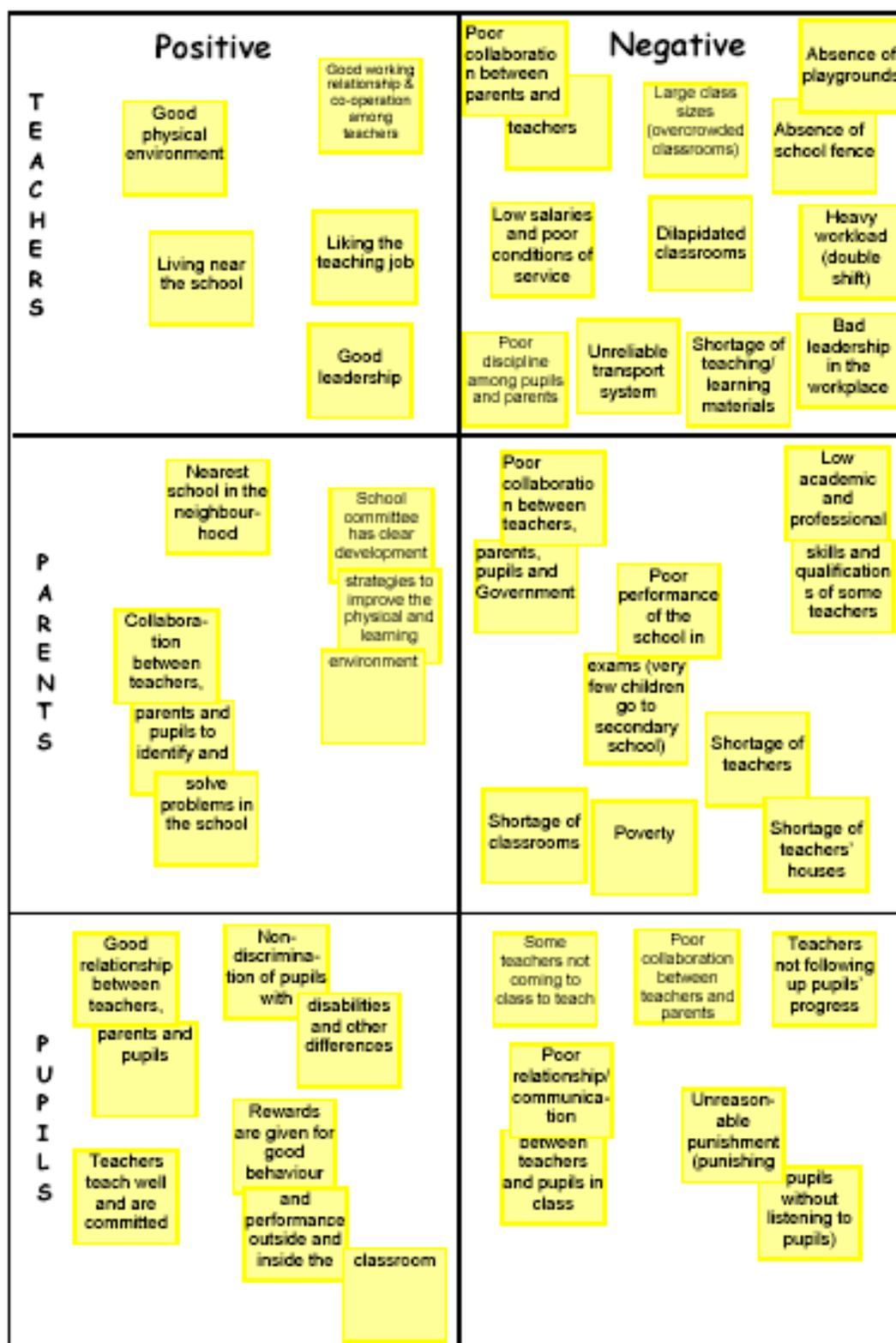
On demande aux participants d'écrire leurs commentaires sur un sujet particulier sur des morceaux de papier. On utilise souvent des 'post-its'. On place ensuite ces morceaux de papier sur un grand panneau mural. Le panneau est divisé en deux sections, intitulées 'réussites' et 'contraintes/ problèmes/ barrières'. Les participants doivent décider si chaque commentaire qu'ils ont noté est un exemple de 'réussite' ou de 'contrainte/ problème/ barrière'. On pourrait également les intituler 'facteurs de soutien' (réussites) et 'facteurs d'obstruction' (obstacles).

Cet exercice peut se faire de façon anonyme si les participants le préfèrent – ils ne sont pas obligés d'écrire leurs noms sur les morceaux de papier. Après que les participants ont écrit leurs commentaires et les aient placés sous l'intitulé approprié sur le panneau, ces commentaires sont lus à haute voix et font l'objet de discussions. On peut demander aux participants, en travail de groupe, de suggérer des moyens de surmonter les obstacles ou les contraintes mentionnées. On peut ensuite débattre et faire un résumé de ces suggestions.

Identifier les réussites et les obstacles dans notre travail à l'aide des panneaux factoriels

Lors d'un atelier en Tanzanie, on a demandé aux enseignants, aux élèves et aux parents, d'écrire deux ou trois éléments positifs et négatifs concernant leur école sur des morceaux de papier adhésif, sans se concerter. Les éléments positifs étaient ce qui leur donnait envie d'aller à l'école/ en classe ou (pour les parents) d'être associé ou de participer à la vie de l'école. Les éléments négatifs étaient ce qui ne leur donnait pas envie d'aller à l'école/ en classe ou de participer à la vie de l'école.

Chaque participant a lu ce qu'il avait écrit. Ensuite, les participants ont discuté de ces propos en groupe, pour s'entendre sur ceux qui reflétaient le mieux les pratiques générales dans leur école. Une fois ces propos acceptés, ils étaient ensuite affichés sur les panneaux sur le mur pour que les autres groupes les voient et en discutent.



Panneau factoriel en Tanzanie

<i>Positif</i>	<i>Négatif</i>
<p>Enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bon environnement physique • Bonne coopération et relation de travail entre enseignants • Domicile proche de l'école • Aiment la fonction d'enseignant • Bonne gouvernance 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise collaboration entre parents et enseignants • Classes trop surchargées • Absence de cour de récréation • Absence de clôtures autour de l'école • Salaires bas et mauvaises conditions de service • Salles de classe en mauvais état • Lourde charge de travail (dédouement des classes) • Manque de discipline des élèves et des parents • Systèmes de transport non fiables • Pénurie de matériel pédagogique • Mauvaise gouvernance sur le lieu travail
<p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • École la plus proche du voisinage • Le conseil d'administration a des stratégies de développement précises pour améliorer l'environnement physique et pédagogique • Bonne collaboration entre enseignants, parents et élèves pour identifier et résoudre les problèmes à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise collaboration entre enseignants, parents, élèves et gouvernement • Bas niveau scolaire, professionnel et de qualification de certains professeurs • Mauvais résultats de l'école aux examens (très peu d'enfants passent à l'école secondaire) • Pénurie d'enseignants • Pénurie de salles de classe • Pauvreté • Pénurie de logements pour les enseignants
<p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bonnes relations enseignants, parents et élèves • Non-discrimination des élèves handicapés ou ayant d'autres différences • Les maîtres enseignent bien et sont motivés • On donne des récompenses pour bonne conduite et bons résultats à l'extérieur et dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Certains enseignants ne se présentent pas en classe • Mauvaise collaboration entre enseignants et parents • Manque de suivi des progrès des élèves par les enseignants • Peu de relations/communication entre enseignants et élèves en classe • Punitons abusives (les enseignants punissent les élèves sans les écouter)

Panneau factoriel en Tanzanie

Lors d'un atelier tenu par EENET en 1998, les participants des pays du Sud ont échangé leurs informations sur les réussites et les obstacles rencontrés au moment d'essayer de mettre en œuvre l'éducation intégratrice. Ils ont enregistré cette séance sous forme de dessin de montagne, mais nous en avons extrait l'information pour créer un panneau factoriel.

☞ Voir Section 3.1.1 pour des informations supplémentaires sur les dessins de montagne.



Réussites	Contraintes/ problème/ obstacles
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomisation des parents • Accès à des programmes de maternelle • Charte des droits • Échanges internationaux • Les gouvernements ont incorporé l'éducation intégratrice dans la réforme générale de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Résistance de la part des professionnels • Manque de ressources • Manque de sensibilisation • Ressentiment à l'égard du système de ségrégation • Manque de formation.

Se servir des panneaux factoriels pour favoriser un environnement d'échange et de réseaux

Dans le cadre d'un atelier sur la surdité et l'intégration, EENET a effectué un exercice de panneau factoriel pour aider les participants à trouver : (a) les informations qu'ils possédaient déjà et qu'ils pouvaient donc partager avec les autres, et (b) ce qu'ils voulaient connaître ou quelles informations ils devaient demander aux autres.

Ce fut un exercice très réussi qui a montré que les participants avaient déjà des connaissances et des informations étendues sur les questions de surdité et d'intégration. Les participants ont aussi réalisé que leurs collègues pouvaient les aider à apprendre beaucoup de choses qu'ils ne connaissaient pas. Le groupe avait déjà un niveau d'expérience élevé – il leur suffisait de se parler les uns aux autres pour connaître et partager ces expériences.

2.2. Exercices d'observation : regarder et enregistrer

2.2.1. Observation de classe

Observer la manière dont les gens se comportent les uns avec les autres constitue l'un des exercices de recherche les plus simples pouvant s'effectuer pratiquement partout. Il peut s'agir d'observer des classes, où on peut regarder les activités et les interactions enseignants / enfants pour nous aider à mieux comprendre les pratiques d'éducation qui intègrent ou qui excluent.

Si vous n'avez pas l'expérience des techniques d'observation et de prise de notes vous pouvez vous entraîner dans différents endroits avant de vous lancer dans la classe ou la communauté. Vous pouvez par exemple vous entraîner à observer les gens à la maison ou même dans les transports en commun!

Au début il est important de noter simplement ce qui est dit et ce qui est fait, *sans* faire aucune analyse. Dans l'idéal vous commencerez plus tard à analyser vos observations, par exemple, à la relecture de vos notes ou de vos dessins.

Vous pouvez envisager les questions suivantes lorsque vous prenez des notes d'observation, mais vous devez noter toutes les observations personnelles (telles que les analyses et les interprétations de ce que vous avez vu) dans une colonne séparée sur la page :

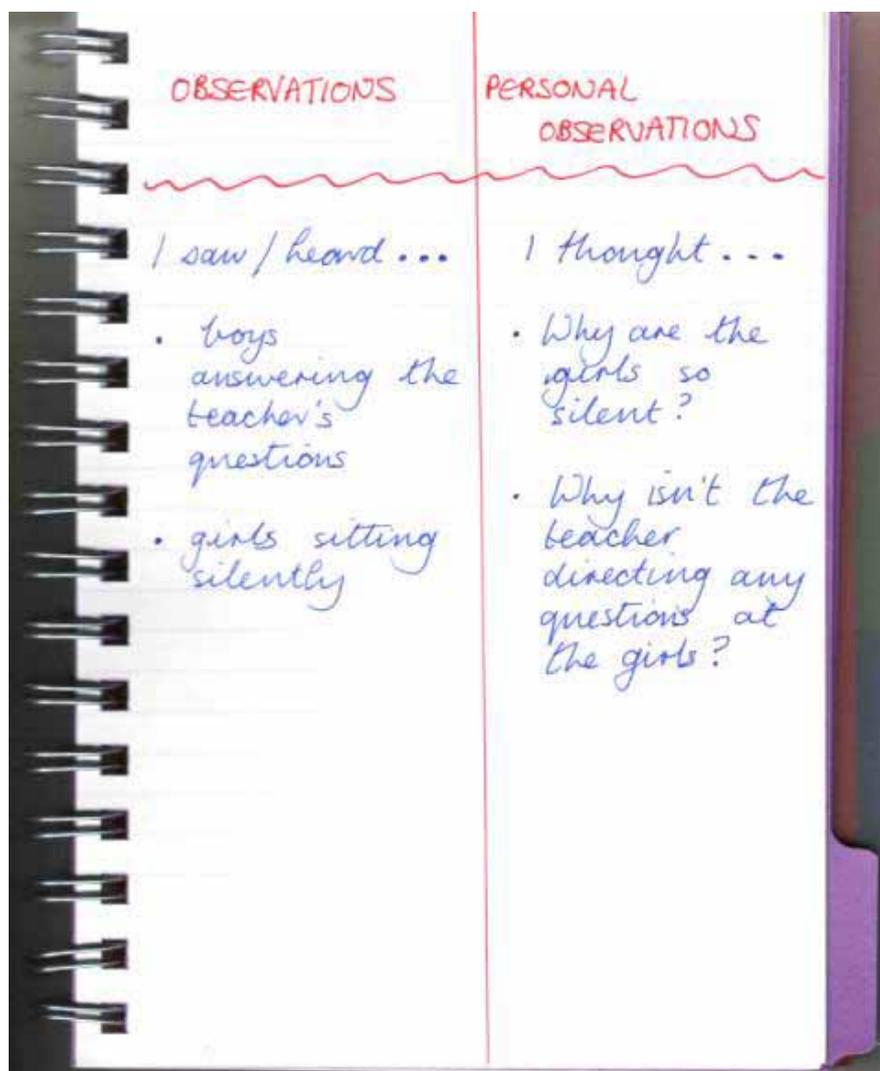
- Est-ce que tout le monde participe ? Si ce n'est pas le cas, qui ne participe pas et pourquoi?
- Comment est-ce que les enseignants se comportent les uns avec les autres ?
- Comment est-ce que les enfants parlent/ se comportent avec les enseignants? Ont-ils l'air d'avoir confiance ou peur ? Comment les enfants se comportent-ils entre eux ? Voyez-vous des signes d'utilisation des principes de la pédagogie de l'enfant pour l'enfant ?
- Comment les parents communiquent-ils avec les enseignants?
- Y a-t-il des choses surprenantes dans vos observations?

Au moment d'analyser vos observations vous pourrez réfléchir à ce que vos observations vous montrent au sujet de :

- la relation enseignant-élèves
- l'interaction élève à élève
- la participation des enfants
- le style pédagogique du maître.

Lorsque vous prenez des notes sur ce que vous observez, faites deux colonnes. Dans la première écrivez les faits – ce que vous voyez ou vous entendez – sans interpréter cette information. Dans la deuxième colonne vous pouvez noter vos réflexions ou les interprétations de ce que vous voyez/entendez.

Voici un exemple :



Observations	Observations personnelles
J'ai vu/entendu... <ul style="list-style-type: none"> • Des garçons répondre aux questions du maître • des filles assises en silence 	J'ai pensé... <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi les filles se taisent-elle ? • Pourquoi est-ce que le maître ne pose pas de questions aux filles ?

Pour finir, vous pourrez trouver utile de tenir un journal autocritique (voir Section 3.3.1) dans lequel noter toutes les observations faites sur le processus lui-même. Par exemple vous pouvez noter :

- Qu'est-ce qui a bien fonctionné dans le processus d'observation ?
- Quels problèmes avez-vous rencontrés ?
- Comment auriez-vous pu être un observateur plus attentif?

Pour chacune des suggestions ci-dessus, vous pouvez préparer une liste d'indicateurs, ou une liste de contrôle, pour vous aider à prendre des notes. Par exemple :

Indicateurs/ liste de contrôle sur la participation des enfants

- Les enfants posaient/ne posaient pas de questions.
- Les enfants répondaient/ne répondaient pas aux questions.
- Les enfants suivaient les instructions.
- Les enfants avaient l'air intéressé.
- Les enfants écrivaient au tableau.
- Les enfants utilisaient les aides pédagogiques.
- Les enfants présentaient leur travail, etc.

Réflexions personnelles de l'observateur

- Avez-vous trouvé un bon point d'observation dans la classe ?
- Avez-vous dérangé la classe ?
- Comment vous sentiez-vous en observant ?
- Quelle attitude aviez-vous ?
- Et votre jugement – pouvez-vous vous y fier ?

Les professeurs peuvent choisir d'observer mutuellement leurs pratiques. Dans ce cas l'observation doit être mutuelle – les professeurs doivent s'observer chacun leur tour. Ils doivent ensuite échanger leurs observations sous forme de discussion.

Dans l'idéal tous les exercices d'observation doivent être suivis de discussions entre les observateurs et les personnes observées. Si c'est possible, vous pourriez envisager d'utiliser des photographies ou des vidéos prises pendant l'observation comme autre point de départ de discussion. Vous trouverez ci-dessous des informations sur l'utilisation de la photographie et de la vidéo dans la recherche d'action.

Sur la version CD-ROM de ces recommandations, se trouve un vidéo-clip montrant quatre salles de classe différentes en Tanzanie et en Zambie. Nous vous suggérons d'utiliser le vidéo-clip pour vous aider à mettre en pratique vos compétences d'observation. Vous pouvez cependant, trouver ou filmer vos propres vidéo-clips pour aider les participants de votre recherche d'action à pratiquer l'observation.

Si vous avez l'occasion de regarder le vidéo-clip inclus dans le CD-ROM, essayez de faire quelques observations et de prendre quelques notes concernant :

- le style pédagogique
- l'interaction enseignant/élèves
- les interactions entre élèves

- l'environnement général et l'atmosphère de la classe.

Quand vous faites vos observations sur le vidéo-clip, vous devez garder à l'esprit que les classes ont été filmées et observées par des personnes extérieures. Cela aura inévitablement eu une incidence sur le comportement des enseignants comme des élèves, et sur leurs propos.

Voici quelques idées d'utilisation des vidéo-clips pour vous aider à développer votre sens de l'observation et vos compétences à prendre des notes :

- Regardez le clip plusieurs fois pour voir si vous remarquez des choses différentes à chaque fois.
- Regardez le clip une fois seulement, puis demandez à un collègue de le regarder une fois. Comparez vos notes pour voir si vous avez observé les mêmes choses ou si vous avez remarqué des choses différentes.
- Réfléchissez à ce que le cameraman ne nous montre pas. Si vous étiez à l'intérieur de la salle de classe, qu'est ce que vous chercheriez à observer que la vidéo ne vous montre pas?

Ces exercices peuvent être utiles pour pratiquer l'observation et la prise de notes avant d'utiliser ces techniques en situation réelle. Cette pratique vous aidera à vous faire une idée de ce que vous devez observer attentivement dans vos propres classes pour être sûr de ne pas passer à côté de quelque chose d'important.

Conseils utiles

Si vous n'avez pas la possibilité de montrer ces vidéo-clips, vous pourriez peut être vous servir d'un jeu de rôle ou d'une petite pièce de théâtre pour permettre à vos collègues de recherche d'action de pratiquer l'observation.

2.2.2. Photographies

La photographie peut être un moyen utile d'enregistrer certaines des choses que vous observez, afin que vous (ou d'autres personnes) puissiez les regarder à nouveau plus en détail ultérieurement. À l'origine, dans les projets de recherche d'action de EENET, la photographie ne servait qu'à enregistrer les aspects clés du contexte de la recherche d'action et les activités associées. Un des facilitateurs de la recherche s'est servi d'un appareil digital pendant des visites d'école et des ateliers, et a pris 200 photographies. Un autre chercheur avait un appareil photo qui a servi à la fois à ses collègues de recherche d'action et aux élèves pour prendre des photos de la vie de l'école et de la communauté.

Ensuite, à un stade ultérieur, les photographies prises à un endroit ont servi à stimuler des discussions dans d'autres groupes ailleurs.

Utiliser les photographies en travail de groupe : Tanzanie

Une sélection des photographies digitales prises en Zambie a été choisie par des facilitateurs externes au Royaume-Uni.

Un groupe de photos représentait différents aspects de l'apprentissage intégré : l'environnement ; les classes intégratrices ; et le handicap. Un autre ensemble de photos représentait le processus de réflexion et d'analyse intervenant dans la recherche d'action : les ateliers ; et le travail à l'extérieur.

Les photographies sélectionnées ont été tirées sur du papier format A4 en noir et blanc. Elles ont été ensuite regroupées par deux, en paires opposées.



Voir Annexe 4 les photographies ayant été utilisées.

Le but de l'utilisation de ces photographies en Tanzanie était d'encourager les participants à la recherche à réfléchir sur leur propre situation à partir d'images (provenant d'un contexte similaire) comme point de départ. Pendant les ateliers, les photographies ont donc été distribuées aux groupes de discussion d'enfants, de parents et d'enseignants. On leur demandait de répondre aux questions suivantes :

- Que voyez-vous dans chaque paire de photographies ?
- Quelles informations concernant l'éducation intégratrice pouvez-vous tirer de chaque groupe de deux photos ?
- Lancez des idées, puis discutez des principales caractéristiques de chaque paire de photos.
- Faites une liste des caractéristiques reconnues.
- Rassemblez les caractéristiques en différentes catégories.
- Quelles photos reflètent les pratiques dans votre école ? Discutez.

Les photographies ont généré beaucoup d'animation dans les discussions en groupe, et parmi les commentaires on a pu entendre :

- 'Notre école n'est pas comme cela.'
- 'Cette classe n'est pas intégratrice – elle est trop surchargée.'
- 'On ne s'assoit pas en groupes comme cela.'

Les participants ont débattu avec enthousiasme et ont noté par écrit leurs idées sur ce qu'ils voyaient sur les photos. Ils ont ensuite classé ces observations en catégories, parmi lesquelles on peut trouver :

- L'environnement scolaire (à l'extérieur et à l'intérieur de la classe)
- Les méthodes pédagogiques et la formation
- La collaboration, y compris écouter les points de vue des enfants.

On a ensuite demandé à chaque groupe focal de dessiner un schéma conceptuel de l'un des thèmes observés sur les photographies. La plupart des groupes d'enseignants et de parents se sont focalisé sur l'environnement, tandis que les groupes d'élèves ont travaillé sur les méthodes pédagogiques.

Conseils utiles

Dans cet exercice, la décision fut prise de ne pas mettre de légende aux photographies, afin que les observations des participants se basent uniquement sur ce qu'ils voient dans les photos et ne soient pas influencées par ce qu'on leur a dit que les photographies représentaient.

Vous pourriez toutefois aussi essayer cet exercice avec des légendes ou des explications jointes aux photographies, pour aider les participant à débattre de choses qu'ils n'auraient peut-être pas pu voir immédiatement sur la photo. Par exemple, une photo montrait un élève atteint de surdité assis tout seul. Les participants ont pu discuter des raisons pour lesquelles cet enfant était seul, mais bien sûr ils ne pouvaient pas savoir qu'il était sourd, et donc si ou comment ceci pouvait avoir un lien avec le fait qu'il soit assis tout seul. Une occasion de faciliter une discussion sur l'intégration des apprenants malentendants a donc été perdue.

Vous pouvez bien sûr montrer des photos sans légende au début puis, au milieu de l'exercice, donner aux participants quelques explications sur ces photos. Ils peuvent discuter ces nouvelles informations et peut-être aussi voir comment leurs observations étaient différentes de l'explication que vous leur avez donnée.

Un deuxième guide de recommandations (sur CD-ROM) sortira en 2006. Ce nouveau CD-ROM sera axé spécifiquement sur les approches basées sur l'image dans la recherche d'action. Entre-temps, reportez-vous aux deux comptes-rendus de EENET intitulés "Using Images to Explore and Promote Inclusion. Experiences from Mpika, Zambia" (*Utilisation des images dans la recherche et la promotion de l'intégration. Expérience en provenance de Mpika, Zambie*) qui présentent en détail les activités de recherche d'action basées sur l'image/sur l'art effectuées en septembre 2004 et en mai 2005. (Disponible auprès de EENET.)

2.2.3. Vidéo

De même que la photo, on peut utiliser la vidéo pour enregistrer ce qu'on observe à la place ou en plus de la prise de notes écrites. Cela peut vous aider à revenir plus tard sur une situation (peut-être à trouver de nouvelles informations qui vous avaient échappé à la première observation de la situation). Cela peut également vous encourager à discuter de vos observations avec les autres (ce que vous n'avez probablement pas pu faire à votre première observation de la situation dans la réalité).

La vidéo peut aussi aider d'autres personnes à observer votre situation et à réfléchir sur ce qu'ils voient, en quoi elle est comparable à leur propre situation etc. Vous trouverez plusieurs vidéo-clips de courte durée sur la version CD-ROM initiale de ces recommandations. Si vous avez la possibilité de la regarder, demandez-vous en quoi la situation qu'on vous présente est comparable à vos propres expériences. Avez-vous vu de telles écoles, ou suivi des ateliers semblables ?

En Zambie, la vidéo a d'abord été utilisée pour enregistrer les activités de recherche d'action, mais a ensuite été utilisée de façon généralisée dans les réunions d'enseignants pour encourager la discussion et la réflexion. L'inspecteur des écoles du district a aussi montré les vidéos aux professeurs dans d'autres districts pour montrer ce qui se faisait à Mpika. La citation suivante d'un professeur, après avoir visionné une vidéo, montre l'un des avantages de l'utilisation de vidéos filmées localement (montrant des contextes, des cultures, etc. similaires), même si ce type de vidéo n'est peut-être pas de très bonne qualité technique.

“C'est un véritable atelier, où nous avons pu nous observer nous-mêmes, et tirer des leçons les uns des autres, plutôt que de parler de théories que nous ne mettons jamais en pratique. Nous espérons que cela va se continuer.”

Conseils utiles

Les enregistrements de vos observations peuvent être très utiles comme données de base. Vous pouvez vous reporter ultérieurement à cette information pour vous aider à évaluer les progrès accomplis depuis la première observation de la situation ; dans quel domaine les progrès ont eu lieu et ce qui reste à améliorer.

Alors gardez tous les supports d'enregistrement de vos observations en lieu sûr !



Voir Annexe 5 un tableau qui peut vous aider à rassembler des données de base.

3. Activités de réflexion

Les activités de réflexion dans ces recommandations peuvent se diviser en trois types : dessiner, jouer, écrire/lire.

Ces activités vont vous aider à approfondir la réflexion sur ce que vous avez déjà discuté et observé. Elles vous aideront à analyser et enregistrer ce que vous avez observé et discuté. Elles vous aideront aussi à avoir entre vous des discussions plus approfondies sur la situation (par exemple, les barrières et les réussites au sujet desquelles vous avez rassemblé des informations).

En faisant les exercices de réflexion, vous devriez commencer à trouver des solutions aux problèmes, ce qui vous entraînera à prendre des mesures pour améliorer vos pratiques.

Vous avez sans doute découvert qu'à travers les activités 'd'observation', certaines personnes dans votre école/ votre communauté ont déjà commencé à envisager ou à essayer de nouvelles idées. Par exemple, certains professeurs ont peut-être déjà réussi à rendre leurs classes plus intégratrices à l'égard de certains groupes d'enfants, même si ce qu'ils faisaient auparavant ne leur apparaissait pas comme étant de 'l'éducation intégratrice'.

Vous pourrez vous servir de toutes ces 'découvertes' quand vous réfléchirez aux moyens de rendre l'école/la communauté encore plus intégratrice. N'oubliez pas qu'une 'découverte' ne doit pas nécessairement être extraordinaire ou remarquable pour vous être utile au moment de réfléchir à la manière d'améliorer les pratiques éducatives. Alors veillez à penser à *tout* ce que vous avez déjà vu et discuté – ce sont quelquefois les plus infimes mesures qui peuvent avoir l'impact le plus important sur l'intégration!

Conseil utile

Après avoir réfléchi à l'information que vous avez recueillie, vous voudrez peut-être retourner à l'école/ dans la communauté et 'regarder à nouveau' avant d'agir. Vous pouvez désirer rassembler d'autres informations, en utilisant des méthodes d'observation et d'entretien différentes, ou en associant des personnes différentes, avant de décider des mesures à prendre.

3.1 Activités de réflexion : le dessin

Conseils utiles

Les activités de dessin peuvent être utiles à la fois au stade 'd'observation' et à celui de 'réflexion' de votre recherche d'action – elles ne sont pas uniquement réservées à un stade ou un autre. Nous les avons introduites dans la section 'réflexion' de ces recommandations, puisque ces activités servent à aider les groupes à travailler ensemble à *réfléchir plus profondément* aux informations initiales qu'ils ont rassemblées aux moments des entretiens et de l'observation. Mais plusieurs de ces activités de dessin pourraient aussi servir aux stades antérieurs du processus de recherche d'action, à aider à *enregistrer* l'information initiale au fur et à mesure qu'elle est rassemblée. Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, vous devez vous sentir libres de choisir les activités qui répondent à vos besoins à n'importe quel stade de votre recherche d'action.

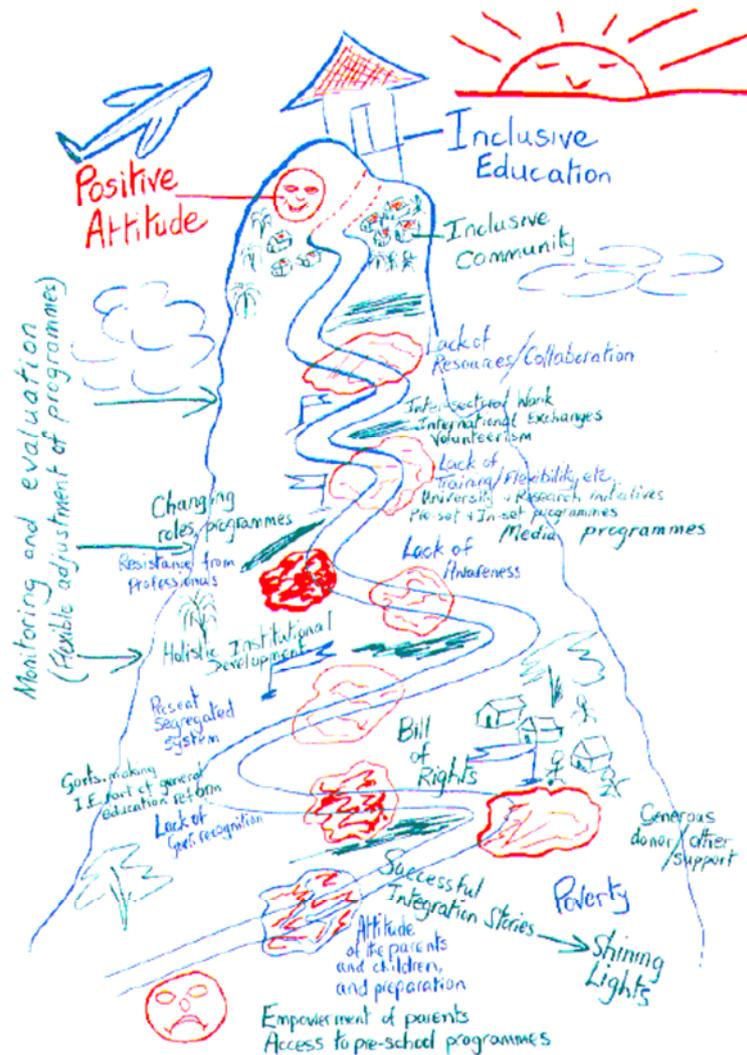
Il existe de nombreux exercices de dessin possibles. Certains ont des objectifs similaires (par exemple, vous aider à réfléchir aux aspects positifs et négatifs d'une question). Vous ne voudrez donc sans doute pas faire toutes ces activités avec le même groupe de personnes, car cela pourrait devenir répétitif!

3.1.1. Dessins de montagne

EENET a
essayé & testé

Cette activité peut aider des groupes à réfléchir à ce qu'ils veulent accomplir (atteindre le sommet de la montagne); les barrières qu'ils doivent surmonter pour atteindre le sommet et les signes d'espoir qu'ils ont déjà rencontrés pendant le voyage.

Pendant un atelier organisé par EENET à Agra, en Inde en 1998, les participants ont dessiné des montagnes. Dans le dessin ci-dessous, les rochers (en rouge) sur la montagne (avec les mots en bleu) représentent les obstacles aux progrès auxquels les participants ont été confrontés ou le sont encore (par exemple, 'manque de sensibilisation du gouvernement'; 'attitudes des parents'). L'herbe/les arbres (les mots en vert) et le soleil représentent les aspects positifs que les participants ont rencontrés sur la route vers l'éducation intégratrice dans leur communauté/leur pays (par exemple, 'soutien généreux des donateurs'; 'Charte des droits').

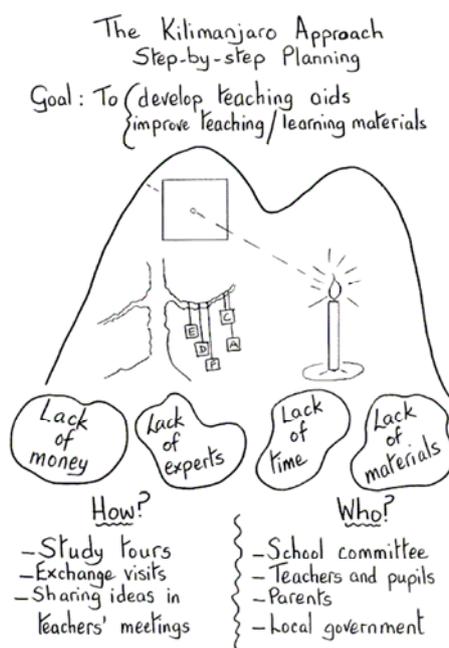


Exemple de dessin de montagne, Agra, Inde, 1998

Dans un atelier en Tanzanie (auquel participaient les parents, les enseignants et d'autres membres de la communauté) on a demandé à des groupes de participants de dessiner le Mont Kilimandjaro. Des rochers (représentant les obstacles) ont été dessinés sur le chemin menant au sommet de la montagne. Au sommet, des dessins représentaient ce qu'ils espéraient atteindre. Contrairement aux dessins d'Agra, les participants Tanzaniens devaient écrire en bas de leurs dessins une liste de personnes qui participeraient au voyage vers l'objectif d'intégration.

On peut rapprocher l'exercice de dessin de montagne avec l'exercice du panneau factoriel (voir Section 2.1.5) car ces deux exercices aident les participants de recherche d'action à identifier et à réfléchir aux aspects positifs et aux aspects négatifs de leur situation. On peut décider de se servir d'un dessin de montagne avec des participants ayant une moins bonne maîtrise de l'écriture. Un dessin de montagne n'a pas besoin d'inclure des mots pour décrire les obstacles/les réussites – les participants peuvent dessiner ce qui facilite ou ce qui entrave les progrès (même si bien sûr certains concepts,

tels que 'le manque de sensibilisation du gouvernement', peuvent être assez difficiles à représenter).



L'approche du Kilimandjaro

Planification étape par étape

objectif : préparer des aides pédagogiques
améliorer le matériel pédagogique

Manque d'argent - Manque d'experts - Manque de temps - Manque de matériel

Comment ?

Visites d'étude
Échanges de professeurs
Échanges d'idées dans les
réunions de professeurs

Qui ?

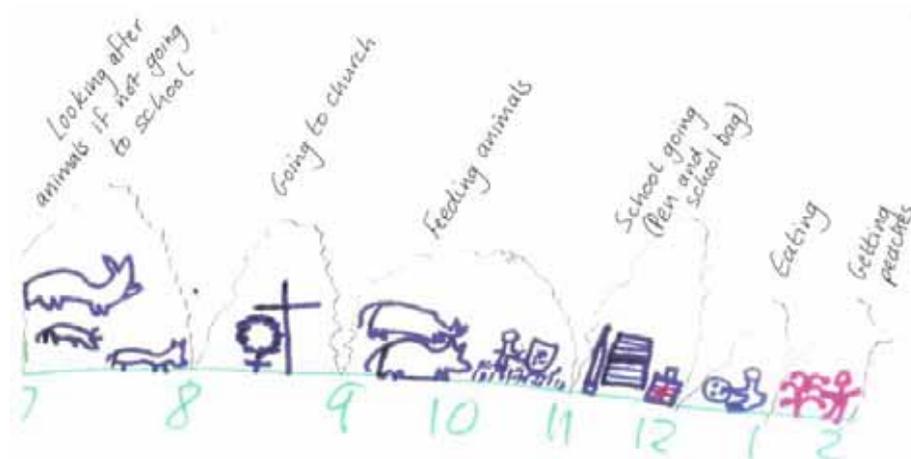
Comité d'école
Enseignants et élèves
Parents
Gouvernement local

Dessin du Kilimandjaro lors d'un atelier en Tanzanie

3.1.2. Profils d'activités quotidiennes des enfants

Essayez ceci ...

On demande aux enfants de faire des dessins montrant leurs activités de la journée. Ils font les dessins sur un schéma chronologique. Les membres de l'équipe de recherche (y compris les enfants) discutent ensuite des profils pour rassembler et analyser les informations concernant les activités quotidiennes des enfants. Cet exercice aide les gens à mieux comprendre le rôle que les enfants jouent dans le ménage/la communauté et comment ils passent leur temps. Ceci peut également aider à comprendre quels obstacles à l'apprentissage les enfants rencontrent, et ce qu'ils sont peut-être déjà en train de faire, avec leurs familles, pour surmonter ces problèmes. Cette activité n'a pas été utilisée dans le projet de recherche d'action de EENET, mais d'autres s'en sont servi avec succès.



7 : M'occuper des animaux si je ne vais pas l'école

8 : Aller à l'église

9 : Nourrir les animaux

11 : Aller à l'école (crayon et sacoche)

1 : Manger

2 : Cueillir des pêches

Exemple de profil d'activités quotidiennes d'un enfant, Lesotho

Source: S.Stubbs (1995) *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation*, Thèse de Maitrise, Université de Cambridge

3.1.3. Schémas chronologiques

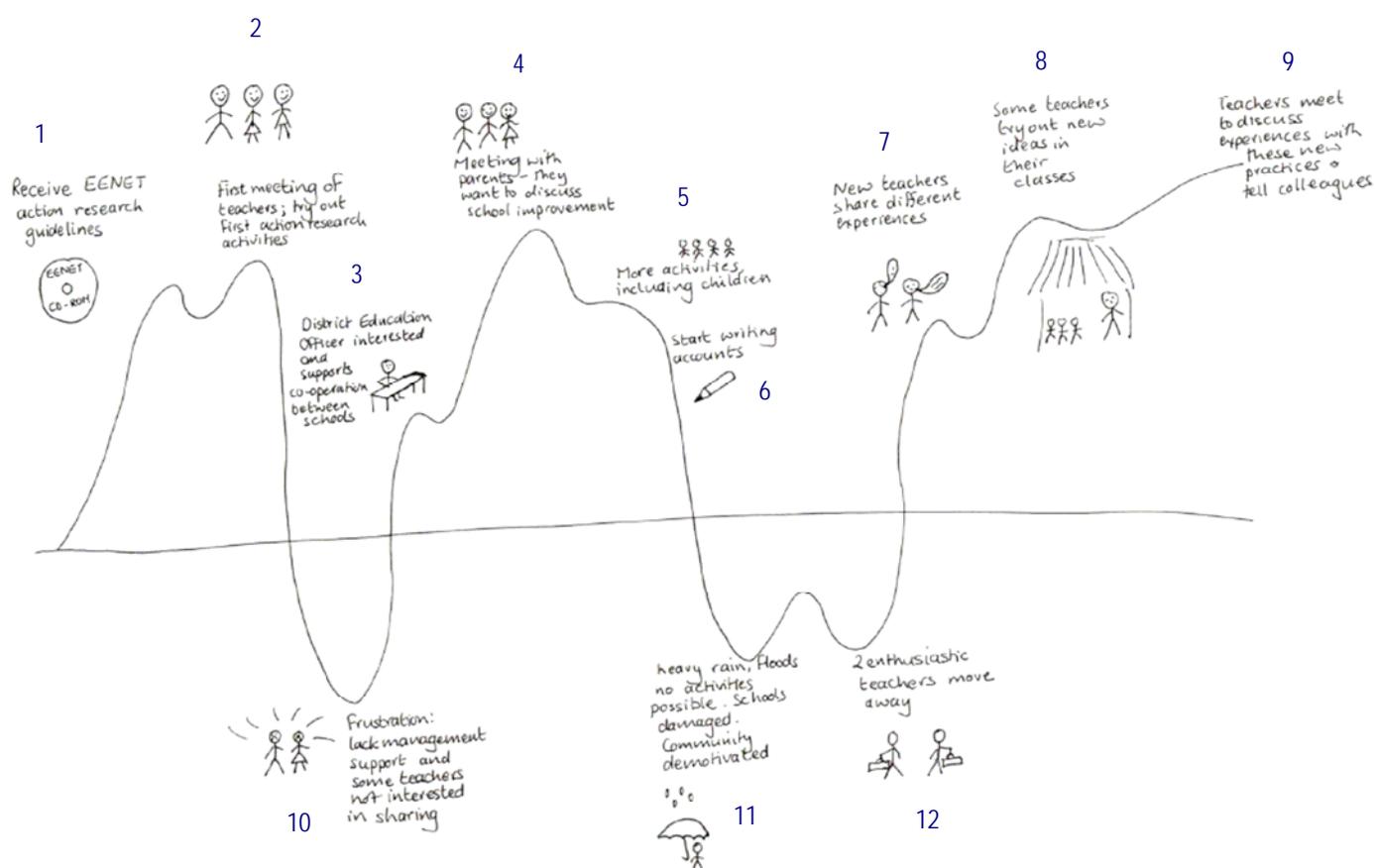
Essayez ceci ...

On trace une ligne horizontale au milieu de la feuille de papier (ou sur le sol, peut-être avec de la craie). On fait des dessins le long de la ligne, au-dessus ou au-dessous, représentant les 'hauts et les bas' de la vie à l'école/ de la communauté. Les 'hauts' sont les facteurs qui ont contribué aux réussites et les 'bas' sont les facteurs (les barrières) qui ont entravé les avancées en direction de l'intégration.

Là aussi, cet exercice fournit une alternative ou un suivi aux panneaux factoriels, pour représenter les réussites et les obstacles. Les participants peuvent également se servir des schémas chronologiques pour noter et raconter aux autres l'histoire de leur école/de leur communauté sur une certaine période – celui qui raconte l'histoire regarde les dessins pour se souvenir des événements clés de l'histoire. Cet exercice n'a pas été utilisé dans le projet de recherche d'action de EENET, mais d'autres s'en sont servi avec succès.

(Voir aussi la Section 2.1.4 sur les interviews sous forme de récits pour avoir d'autres idées sur la manière d'encourager les gens à raconter l'histoire de leur école ou de leur communauté.)

1. Reçu les recommandations de recherche d'action de EENET
2. Première réunion d'enseignants ; essayé les premières activités de recherche d'action
3. Le responsable pédagogique du district est très intéressé par la remarquable coopération entre les écoles
4. Réunion avec les parents. Ils veulent discuter des améliorations de l'école
5. Activités supplémentaires intégrant les enfants
6. Commencé à rédiger les compte-rendus
7. Les nouveaux professeurs échangent leurs expériences différentes
8. Certains enseignants testent de nouvelles idées dans leur classe
9. Les enseignants se réunissent pour discuter de leurs expériences avec ces pratiques nouvelles et en parlent à leurs collègues



10. Frustration : manque de soutien de la direction ; certains enseignants n'ont pas envie d'échanger
11. Grosses pluies, inondations, aucune activité possible. Dégâts dans les écoles ; manque de motivation dans la communauté
12. 2 enseignants pleins d'enthousiasme quittent l'école

Nous avons imaginé ce schéma chronologique à partir de l'histoire d'une personne ayant reçu son exemplaire du CD-ROM de recommandations. Il montre les hauts et les bas de sa recherche d'action!

3.1.4. Diagrammes

Essayez ceci ...

Organigramme de la performance scolaire

On peut utiliser ces organigrammes pour illustrer les facteurs dans l'environnement scolaire qui entraînent une bonne ou bien une mauvaise performance scolaire. Cet exercice peut s'effectuer avec des enseignants, des parents et des enfants, car chaque groupe aura un point de vue différent sur le type de facteurs influençant la performance de l'école. Ceci est une autre manière d'aider les participants à réfléchir aux aspects positifs de l'école et à identifier les obstacles devant être surmontés. Ce type de schéma est très similaire à un schéma conceptuel. Cette activité n'a pas été utilisée dans le projet de recherche d'action de EENET, mais d'autres l'ont utilisée avec succès.



Cet organigramme a été créé par une école au Lesotho

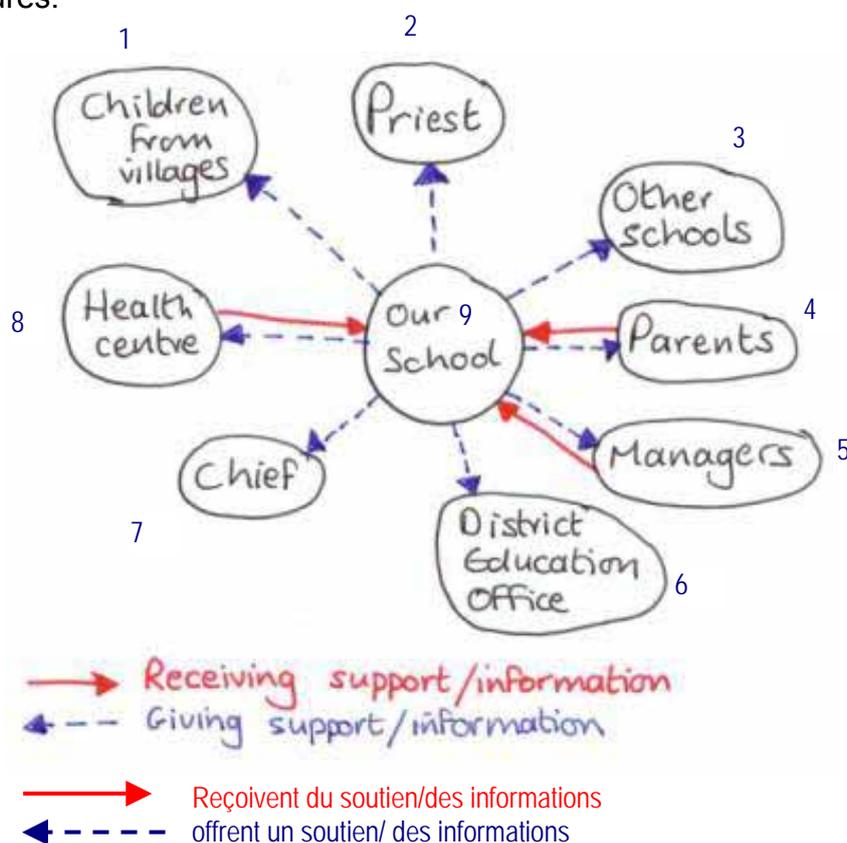
Source: S.Stubbs (1995) *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation*, Thèse de Maitrise, Université de Cambridge

Diagrammes de réseaux

On peut aussi les appeler 'diagrammes de soutien' car ce sont les illustrations des différents types de soutien reçus par la communauté scolaire, et avec qui elle est en réseau. En créant ce diagramme, les membres de l'école ou de la communauté réfléchiront aux contacts que l'école ou la communauté entretiennent avec différents groupes, différentes organisations ou personnes. Les flèches du diagramme indiquent si le soutien est apporté ou reçu d'une personne, d'un groupe ou d'une organisation particulière.

Un diagramme de réseaux est une façon utile de reconnaître l'éventail du soutien existant, et d'identifier les lacunes dans ce soutien. Le fait de réfléchir au réseau de soutien peut aider à renforcer la conscience de l'interdépendance de l'école ou de la communauté avec les autres écoles – localement, dans la province, le pays, la région, le continent et au niveau international. Ce type d'exercice peut aussi faire diminuer le sentiment d'isolement, encourager le concept de coopération entre particuliers et organisations, et aider l'école à identifier d'autres sources d'aide.

Dans le cycle de recherche d'action intervient un élément de partage avec un groupe élargi de personnes des résultats de la recherche et des actions menées pour améliorer la pratique éducative. Un diagramme de réseaux peut être une manière utile d'aider votre groupe de recherche d'action à réfléchir aux autres personnes avec qui vous pourriez partager vos expériences, au niveau local ou plus étendu. Cela peut aussi vous amener à réfléchir aux autres personnes pouvant participer à votre recherche d'action – en vous aidant à examiner et à réfléchir à de nouvelles questions, avant de prendre des mesures.



- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1. Les enfants des villages | 6. Le bureau pédagogique de district |
| 2. Le prêtre | 7. Le chef de village |
| 3. D'autres écoles | 8. Le centre de santé |
| 4. Les parents | 9. Notre école |
| 5. Les directeurs | |

Diagramme très simple montrant le réseau de soutien d'une école du Lesotho

Source: S.Stubbs (1995) *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation*, Thèse de Maitrise, Université de Cambridge



Diagramme de réseaux légèrement plus complexe montrant les relations aux niveaux local, national, régional et international d'une organisation de parents d'élèves, l'Association des personnes handicapées mentales du Lesotho.

Source: EENET (2002) *Family Action for Inclusion in Education*, Manchester: EENET

3.1.5. Dessins d'enfants

Essayez ceci ...

On peut encourager les enfants à participer aux exercices de recherche de plusieurs façons. Un exercice consiste à leur demander de faire des dessins représentant leurs expériences. Bien que cet exercice ait été testé dans le projet de recherche d'action de EENET, les supports matériels étaient insuffisants, et il n'a donc pas 'décollé' en tant qu'activité couramment utilisée.² Il faut planifier et prévoir un budget pour du matériel de dessin, à moins de pouvoir adapter l'exercice aux ressources gratuites disponibles sur place (par exemple, en demandant aux enfants de faire des maquettes représentant leur vécu – peut-être avec de la boue, de l'argile, des brindilles, de la paille etc.). Nous vous recommandons d'essayer cette activité pour permettre aux enfants de réfléchir et d'échanger leurs opinions sur leur éducation. Comme tous les exercices de dessin, ces dessins (ou ces maquettes) peuvent servir de plusieurs manières pour stimuler des discussions et des récits chez les enfants et d'autres groupes de parties prenantes.

² Depuis l'élaboration de ces recommandations, des activités basées sur l'image, notamment des dessins, ont eu lieu à Mpika, en Zambie (fin 2004 à début 2005). Se référer aux deux rapports EENET intitulés "Using Images to Explore and Promote Inclusion. Experiences from Mpika, Zambia" expliquant en détail les activités de recherche d'action basées sur l'image ou l'art effectuées en septembre 2004 et en mai 2005. (Disponible auprès de EENET)

3.1.6. Bandes dessinées

En Tanzanie, les participants au projet de recherche d'action de EENET ont fait des bandes dessinées pour traduire leur expérience de l'éducation intégratrice. Malheureusement nous n'avons pas pu reproduire ces bandes dessinées ici. Voici cependant un exemple de dessin d'enfant provenant du Nigeria.



Les enfants, maintenant que nous avons prié pour qu'on ne nous oublie pas, prions pour qu'aucun d'entre nous ne soit présent à l'école le jour où elle s'effondrera
offert par Girl Child Empowerment au Nigeria

3.1.7. Schéma conceptuel

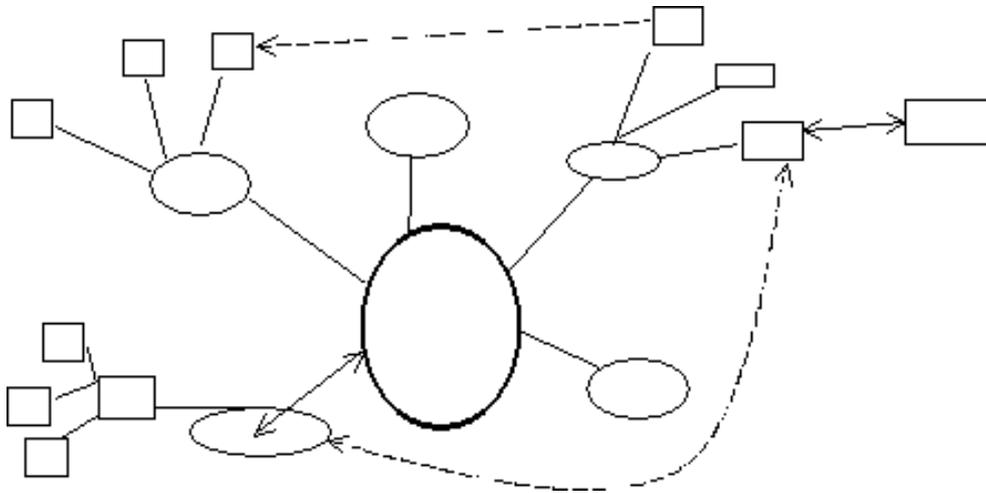
EENET a
essuyé & testé

Les schémas conceptuels permettent de noter nos pensées et nos réflexions de manière visuelle. (On peut aussi les utiliser pour noter l'information rassemblée durant une séance de brainstorming.)

Les schémas conceptuels peuvent s'avérer plus utiles que des listes ou des notes détaillées ou un compte-rendu de discussion, parce que sur ce type de schéma, on peut très facilement tirer des traits pour montrer les liens existant entre les différentes questions. On peut même utiliser différentes couleurs pour les traits ou les flèches, pour représenter différents types de liens ou de relations entre les questions. Les participants peuvent aussi faire des dessins en plus ou à la place des mots s'ils sentent plus à l'aise dans ce type d'exercice.

Un schéma conceptuel est une manière d'organiser les pensées, les idées ou les thèmes sur papier sous une forme visuelle. Vous commencez généralement avec un point central qui aboutit à de nombreuses autres idées.

Certains les appellent schémas en toile d'araignée et on peut obtenir quelque chose qui ressemble à ça :



Les schémas conceptuels ont été utilisés à plusieurs reprises pendant le projet de recherche d'action de EENET – à la fois en Tanzanie et en Zambie.

Pour aider les participants à commencer, l'animateur peut leur demander de réfléchir à une question et de développer leur schéma conceptuel autour de cette question. Par exemple, dans un atelier pour enseignants en Zambie, on a posé aux participants la question "quel est le sentiment ou l'approche prédominante dans votre école?". Les participants ont identifié l'approche prédominante dans leur école. On l'a marqué dans un encadré/ cercle au centre de la feuille de papier. Ils ont ensuite commencé à réfléchir plus en détail aux expériences qui ont contribué à cette approche.



Un groupe de professeurs travaille sur un schéma conceptuel. Ils se sont tous rassemblés autour de la feuille de papier pour pouvoir bien voir et/ou entendre et contribuer à la discussion.

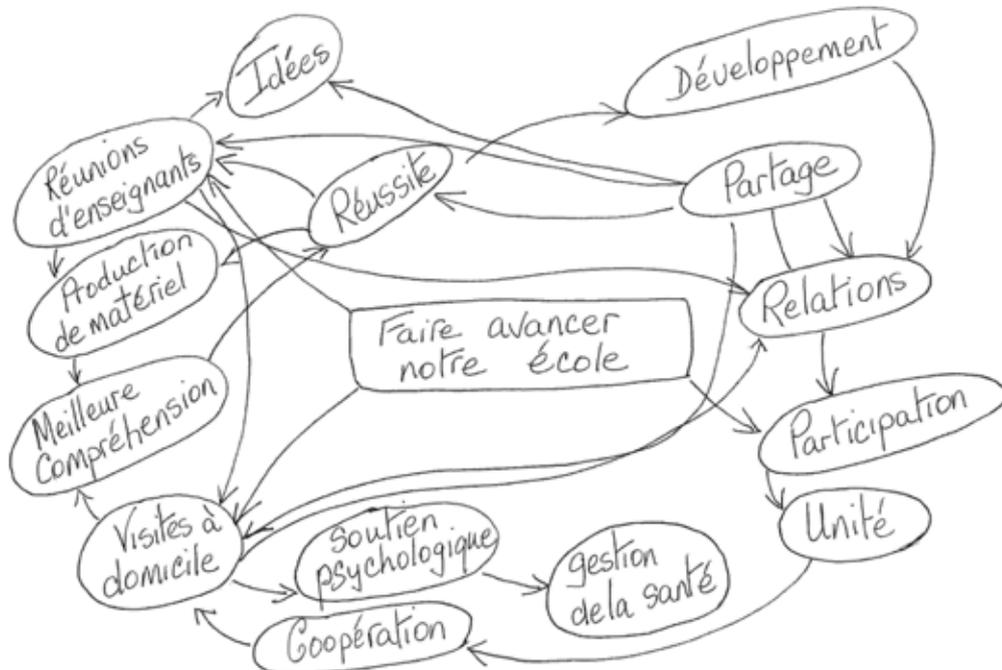
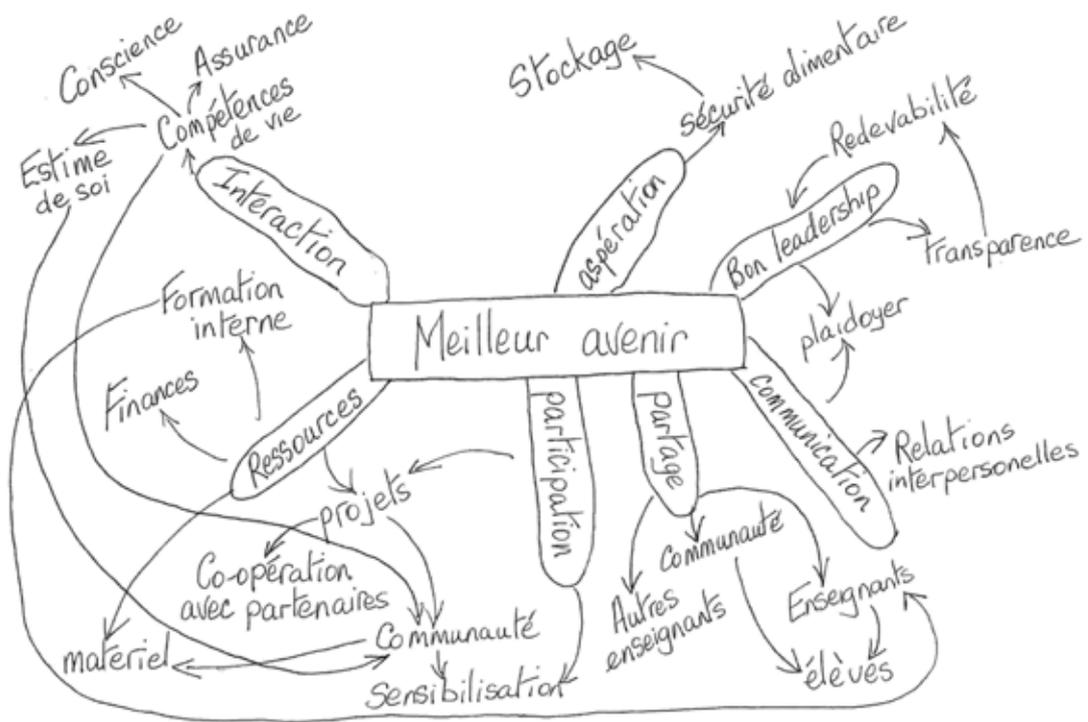


Schéma conceptuel créé par des enseignants de deux écoles en Zambie.

Conseils utiles

Voici quelques conseils pour que l'exercice de schéma conceptuel fonctionne bien, basés sur les leçons apprises en Zambie (pour des détails supplémentaires, voir le rapport 2002 de Mpika "Writing Workshops", disponible auprès de EENET).

Une explication claire au début de cet exercice est indispensable, surtout si les participants n'ont jamais utilisé de schéma conceptuel auparavant.

Il peut être utile de montrer un exemple ou même de présenter une rapide démonstration d'un schéma conceptuel, sur un sujet différent de celui sur lequel le groupe va réfléchir et 'schématiser'.

Si vous montrez un exemple couvrant un sujet similaire, attention à ne pas le laisser affiché. Les participants pourraient le copier ou être fortement influencés par ce schéma conceptuel modèle, et donc ne pas discuter ou noter leurs véritables pensées et expériences.

Encouragez les participants à se réunir autour de la feuille de papier, pour qu'ils puissent tous bien voir ce qui est écrit et contribuer à la discussion.

Si les participants ont du mal à comprendre l'idée du schéma conceptuel, pensez à utiliser d'autres images. Ils pourraient par exemple faire à la place une représentation en arbre (avec un tronc, des branches et des feuilles) pour illustrer les analyses de leurs expériences.

Bien que les schémas conceptuels soient supposés se faire de manière spontanée, vous serez peut-être obligés de laisser les participants faire d'abord une première version (par exemple sur un papier brouillon). Il faut une certaine assurance pour marquer directement ses pensées sur une grande feuille de papier. Souvent les gens auront peur de faire des fautes d'orthographe ou de mal dessiner et 'de gâcher' la feuille – surtout si elle est affichée au vu de tout le monde. Ne soyez pas trop rigide en insistant que le schéma soit dessiné directement sur la feuille finale. Vous pourriez en réalité entraver la spontanéité des pensées et des discussions des participants s'ils n'ont qu'une seule chance pour faire leur schéma sur papier et donc se concentrent davantage sur l'aspect parfait de ce schéma plutôt que la réflexion approfondie sur leurs expériences.

Autres utilisations des schémas conceptuels

Discussions et récits

Une fois les schémas conceptuels créés, ceux-ci peuvent servir à stimuler des discussions entre différents groupes (par exemple pour comparer et se poser mutuellement des questions sur les schémas conceptuels de chacun).

Comme les autres exercices basés sur le dessin, les schémas conceptuels peuvent aussi servir à raconter des histoires.

En Zambie, un exercice intitulé 'puzzle' ou 'classe en mouvement' a été utilisé pour aider les participants de l'atelier à échanger mutuellement leurs schémas conceptuels.

Chaque schéma était affiché au mur. On prévenait chaque groupe d'école qu'ils devraient bientôt expliquer aux autres groupes la signification de leur schéma – c'est-à-dire raconter l'histoire de leur école et ses expériences d'intégration, qu'ils avaient représentés sur le schéma conceptuel. On donnait aux participants quelques minutes pour se préparer à expliquer le schéma à quelqu'un qui ne l'avait pas vu auparavant.

Les groupes d'écoles étaient divisés afin qu'au moins une personne de chaque école se trouve dans chaque nouveau groupe.



Voir dans l'annexe 6 le schéma qui explique le fonctionnement de cet exercice

On consacrait quelques minutes à chaque schéma affiché. On a comparé l'exercice au mouvement d'un train s'arrêtant à chaque gare. Chaque membre dans chaque groupe d'école avait l'occasion de raconter l'histoire de son école à un public d'enseignants provenant d'autres écoles.

Cette activité peut être très bruyante ! Nous vous recommandons d'effectuer cet exercice dans une très grande pièce, ou dans plusieurs pièces, ou dans un grand espace à l'extérieur!

Compte-rendu écrit

Dans le projet de recherche d'action de EENET les schémas conceptuels servaient non seulement à noter les résultats des séances de brainstorming et des discussions, mais ils formaient également la base des comptes-rendus écrits des enseignants sur leurs expériences (voir Section 3.3 sur la rédaction écrite). Les participants pouvaient choisir sur le schéma conceptuel un des nombreux thèmes identifiés et discutés par leur groupe. Cela les aidait à éviter le double emploi (c'est-à-dire que tout le monde écrive sur le même sujet). Cela voulait également dire que chaque participant avait une zone à couvrir plus gérable. Une seule personne n'était pas obligée de raconter par écrit tous les obstacles et toutes les réussites de l'intégration vécus par elle-même et son école – mais simplement un ou deux qu'elle connaissait le mieux ou qui l'intéressait le plus. Cette approche fournissait le point de départ d'une histoire de l'intégration collective/ en groupe.



Voir "Researching our Experience"

Ce document est un recueil des comptes-rendus écrits par les professeurs Zambiens à la suite de l'exercice de rédaction des schémas conceptuels. Ce document a été compilé par un des animateurs de recherche venant de l'extérieur, mais seul un travail éditorial minimum a été effectué pour compiler les articles de manière thématique. Le document forme un compte-rendu collectif de l'expérience d'intégration dans une ville/un district.

3.2. Activités de réflexion : théâtre

Des activités théâtrales ou de spectacle peuvent être une méthode excellente d'aider les participants de recherche d'action à avoir une réflexion sur leurs connaissances et leurs idées et à les partager avec d'autres d'une manière intéressante et accessible.

Voici des exemples d'activités théâtrales :

- jeux de rôle
- pièces de théâtre
- spectacles de marionnettes
- danse
- chansons.

Lorsqu'ils préparent leur 'spectacle', les participants doivent :

- évaluer l'information qu'ils détiennent déjà sur leur école, ses expériences d'intégration, etc.
- trouver un moyen de mettre cette information dans un certain ordre ou de mettre en haut de la liste des priorités les éléments les plus importants
- réfléchir attentivement à la manière de transmettre cette information à leur public de manière simple et claire.

Les activités de spectacle ne sont donc pas simplement un moyen de partager l'information avec davantage de personnes ; le processus de préparation d'une représentation donne aux acteurs la possibilité de réfléchir à leurs expériences et de réexaminer l'information qu'ils détiennent déjà. Quelquefois, le simple fait de réfléchir à la manière de raconter vos expériences à quelqu'un d'autre peut en réalité vous aider à vous rendre compte des informations que vous détenez déjà, de celles qui vous manquent et de celles que vous avez encore besoin de connaître.

Certains participants de recherche d'action peuvent être plus à l'aise avec les activités théâtrales qu'avec des activités d'écriture ou de dessin. Ces exercices peuvent aussi rendre la recherche d'action plus vivante, plus distrayante, surtout pour les participants n'ayant pas l'habitude des exercices habituellement pratiqués dans les séminaires (ou que cela ennuie).

Un exercice de représentation théâtrale peut également potentiellement rassembler davantage de personnes autour des activités de recherche d'action : les gens veulent assister à la représentation et en savoir plus.

Introduire les jeux de rôle dans la recherche d'action

Mme Milandile est la maîtresse d'une classe de filles en Zambie. Dans le cadre de l'enquête de recherche d'action, elle a encouragé les jeunes filles à examiner pourquoi certaines étaient fréquemment absentes de l'école. 14 élèves étaient régulièrement absentes. Après avoir réalisé que 'le travail à la maison' était la principale cause d'absentéisme de l'école, Mme Milandile a demandé à ses élèves de rechercher avec exactitude les tâches ménagères que les enfants devaient accomplir, et elle a préparé la classe à effectuer une enquête communautaire.

L'enquête a montré que les fillettes avaient les responsabilités suivantes à la maison : balayer la maison ; laver la vaisselle ; aller chercher l'eau ; balayer les abords de la maison ; faire la toilette de leurs frères et sœurs ; faire la cuisine ; faire la lessive ; arroser le jardin ; aller au marché.

Afin d'aborder la question des tâches ménagères, Mme Milandile a organisé une réunion entre enseignants, parents et élèves à l'école. Le but de cette réunion était de communiquer ses préoccupations relatives aux conséquences des tâches ménagères sur l'éducation des fillettes, et de voir comment elle pouvait travailler avec les parents pour résoudre le problème de l'absentéisme.

Les fillettes ont mis en scène un jeu de rôle pour montrer les causes de l'absentéisme. Ce jeu montrait la lourde charge de travail que les parents demandaient aux enfants plutôt que de les laisser aller à l'école. Les parents ont été profondément touchés par cette expérience et une discussion s'en est suivie. De nombreux parents ne croyaient pas que certaines fillettes pouvaient être si mal traitées dans certains foyers. Toutefois certains parents n'étaient pas d'accord – ils ont déclaré que c'était la tradition que les fillettes accomplissent ce type et cette quantité de travail. Ils en sont finalement arrivés aux conclusions suivantes:

Les parents doivent :

- donner moins de travail aux fillettes
- aller au poste de police signaler à l'unité de soutien aux victimes les parents qui donnent beaucoup de travail à leurs filles
- repenser leur rôle en tant que parents afin de changer ces traditions qui sont dommageables aux fillettes.

Les enseignants doivent :

- s'assurer de la présence des fillettes à l'école
- leur donner des devoirs à la maison pour les encourager à étudier (ils avaient arrêté de donner des devoirs aux filles car elles ne le faisaient pas).

L'école doit :

- donner moins de travail manuel aux garçons et aux filles.
- Organiser davantage de réunions pour aborder des problèmes similaires.

Le fait de faire participer les élèves de sexe féminin à cette enquête, de consulter les parents et de présenter un jeu de rôle, a contribué à identifier l'obstacle principal à l'intégration des fillettes à l'école et à élaborer des solutions associant toutes les parties prenantes.

Avant l'élaboration de ces recommandations, le travail de recherche d'action de EENET ne comportait pas beaucoup d'activités de spectacle. Toutefois, nous prévoyons la sortie en 2006 d'un deuxième CD-ROM /ensemble de recommandations entièrement axé sur des approches basées sur l'image et l'art. Cette nouvelle ressource sera basée sur le travail que nous avons effectué depuis l'élaboration du premier CD-ROM /recommandations.



Voir les deux rapports de EENET intitulés "Using Images to Explore and Promote Inclusion. Experiences from Mpika, Zambia" qui expliquent en détail les activités de recherche d'action basées sur l'image/l'art effectuées en septembre 2004 et en mai 2005. (Disponible auprès de EENET)

3.3. Activités de réflexion : écriture et lecture

3.3.1. Les journaux de bord

Toute personne associée à la recherche d'action (participants et animateurs) devrait tenir un journal de bord tout au long de l'enquête. C'est un exercice très utile qui peut encourager à l'autocritique et la réflexion sur soi-même, et à noter les idées qui vous viennent au cours du processus de recherche. Vous pouvez noter ce que vous avez fait, mentionner certains exercices ayant très bien marché, ce que vous ou les autres participants avez ressenti au sujet des activités, quelles informations vous avez trouvées, vos réflexions sur ces informations, des idées sur l'utilisation que vous pourriez faire de cette information, ou bien comment vous pourriez en rassembler d'autres, etc. Dans le journal, vous pourriez écrire de longues réflexions, ou simplement un court 'pense-bête'.



Exemple de journal de recherche d'action

Aujourd'hui a eu lieu la réunion de 'l'équipe de recherche' des écoles participant au projet pour préparer un compte-rendu des développements ayant eu lieu dans leur district. Cet événement fut l'occasion d'explorer diverses manières d'aborder en même temps différents points de vue, d'analyser la situation globale et de préparer un 'scénario' pouvant servir à écrire une ébauche de compte-rendu. Il a mis en lumière le difficile équilibre entre l'animation et la domination de la personne extérieure.

La journée m'a donné à penser qu'il faut insister sur la notion de 'création de conversations'. Contrairement à l'expérience en Tanzanie, où malgré l'atmosphère participative, la réunion ressemblait plus à un atelier planifié à l'avance, cette journée s'est écoulée dans un style plus naturel.

Il est relativement simple pour moi d'avoir l'air de 'faire le cabotin' parce que je connais bien les idées et que j'ai une grande expérience de présider de telles réunions. Les comptes-rendus devront recommander un élément de préparation dans les réunions. Nous devrions néanmoins trouver un moyen d'encourager les utilisateurs à adopter un style essentiellement conversationnel.

3.3.2. Études de cas

Les études de cas sont un point de départ utile pour analyser une situation plus en profondeur. Par exemple, les professeurs en Zambie se sont d'abord concentrés pour trouver des éléments et réfléchir à la situation d'un seul enfant et sur les défis auxquels il/elle était confronté/e.



Voir Annexe 7 l'exemple d'une étude de cas initiale

Une fois que les enseignants s'étaient familiarisés avec une 'étude de cas' particulière, ils pouvaient généraliser plus facilement les questions d'intégration/ d'exclusion auxquelles ils étaient confrontés dans leur vie de maître d'école de tous les jours.

Dans l'idéal votre recherche d'action devrait être axée sur les questions d'intégration pour *tous* les apprenants. Cependant, le fait de passer un certain temps à découvrir et analyser un maximum d'éléments concernant les besoins d'apprentissage et de participation d'un enfant particulier peut être un tremplin utile vers un travail de recherche plus général.

3.3.3. Récits

Les récits sont un bon moyen d'enregistrer les expériences et de les partager avec d'autres, que ce soit sur place ou dans d'autres écoles, d'autres districts ou d'autres pays. Plusieurs autres activités suggérées dans ces recommandations aident les participants à rechercher et à réfléchir sur l'histoire de leur école/ de leur communauté – l'histoire de problèmes et de solutions, de pratiques et de politiques, de situations qui intègrent et qui excluent, etc. Le fait d'écrire cette histoire sur papier peut être un bon moyen

de la 'capturer'. Le processus d'écriture implique de beaucoup réfléchir – pendant que vous écrivez votre histoire, vous réexaminez inévitablement les expériences et les idées contenues dans cette histoire.

Tout le monde ne sera pas capable ou n'aura pas nécessairement envie d'écrire cette histoire. L'écriture ne devrait donc pas être considérée comme un élément indispensable ou obligatoire de votre recherche d'action, sinon vous risquez d'exclure les idées et les expériences des personnes qui n'écrivent pas. Si vous avez des participants à la recherche d'action qui n'écrivent pas, le groupe tout entier pourrait peut-être s'efforcer de trouver un moyen d'associer ces personnes aux exercices d'écriture. Vous pourriez par exemple faire des binômes formés d'une personne qui écrit avec une personne qui n'écrit pas.

En Zambie, les enseignants ont écrit des histoires basées sur les informations qu'ils avaient rassemblées et enregistrées sur des schémas conceptuels. Ces récits écrits ont été ensuite regroupés par thème et publiés par EENET dans un recueil intitulé 'Researching our Experience'. Le recueil raconte l'histoire des communautés dans lesquelles les enseignants et leurs élèves vivent.

Se servir des récits écrits pour encourager davantage de recherche d'action

La rédaction d'un rapport est très souvent associée avec la fin d'un projet. Cependant, dans le cycle observation-réflexion-action, un document écrit n'est pas simplement un produit final, on peut l'utiliser pour alimenter l'étape suivante du cycle (ou le cycle de recherche d'action de quelqu'un d'autre). 'Researching our Experience' est un exemple qui montre comment utiliser les écrits de cette façon.

Rédiger des histoires

Il a été difficile au début de motiver les professeurs à participer au processus de recherche d'action à Mpika, en Zambie – seuls les enseignants les plus motivés se sont impliqués. L'idée initiale était que les enseignants travailleraient en collaboration pour écrire un récit de groupe sur le développement de pratiques plus intégratrices dans leurs écoles primaires. En fait, ils ont commencé par écrire des études de cas individuelles après avoir réfléchi à leur travail. Cette réflexion a souvent pris la forme d'une discussion avec l'animateur de recherche, quelquefois enregistrée sur cassette audio pour permettre de réfléchir plus tard aux avancées effectuées. Plus tard, les enseignants ont commencé à écrire en groupe pendant un atelier mené par une équipe venant de Tanzanie et du Royaume-Uni. Cependant, dans la pratique, la plupart des récits d'enseignants qui se trouvent dans 'Researching our Experience' ont encore été écrit de manière individuelle.



Les professeurs commencent à rédiger leurs histoires pendant un atelier

Utiliser les récits

Les récits – la plupart manuscrits – ont été envoyés au bureau de EENET où ils ont été saisis sur traitement de texte. La mauvaise qualité des photocopies ou des écritures rendait certains mots illisibles, et donc dans certains cas, des détails mineurs ont dû être omis. Les récits ont été regroupés par thèmes en deux grands titres : 'présence' et 'participation'. La rédaction a été éditée au minimum pour corriger quelques fautes d'orthographe et de grammaire ou pour expliquer quelques termes locaux, tout en restant aussi proche que possible du texte original.



[Voir Annexe 8 des exemples de manuscrits](#)

La compilation des récits est intitulée 'Researching our Experience'. Des exemplaires ont été envoyés en Zambie à toutes les personnes ayant apporté leur contribution – dans les six mois qui ont suivi la rédaction des récits. Ceci a permis à tous les enseignants de lire les contributions des autres – ce qui avait été difficile à faire avec les récits manuscrits. Les enseignants qui n'étaient pas motivés auparavant ont soudain montré beaucoup d'enthousiasme à participer au processus de recherche d'action.

L'animateur de recherche en Zambie a pu se servir des récits pour stimuler les enseignants à réfléchir encore davantage à leur travail. Les enseignants ont pu prendre connaissance des différentes mesures prises par leurs collègues et en discuter, et envisager comment ils auraient pu réagir différemment aux obstacles auxquels ils se heurtent. En plus les récits ont

donné une idée du travail se déroulant dans les écoles à la fois aux inspecteurs des écoles et aux responsables du ministère de l'Éducation. Les récits ont contribué à rendre l'éducation intégratrice vivante !

Par le biais du site Internet de EENET les récits ont été mis à la disposition d'une audience mondiale. Certains praticiens ont l'intention de les utiliser dans le cadre de leur programme de formation des maîtres, car ils sont le reflet de la réalité des obstacles auxquels se heurtent de nombreux enseignants dans les écoles africaines. 'Researching our Experience' est un exemple de la manière dont des réflexions écrites sur la recherche d'action peuvent servir dans le cadre d'un processus élargi de formation de réseaux et d'échange d'informations ; c'est l'occasion d'offrir aux autres la possibilité d'utiliser les résultats de la recherche d'action pour essayer d'améliorer leurs propres écoles. Le partage des récits de Zambie a été rendu possible par EENET, mais un partage similaire pourrait facilement avoir lieu au niveau local avec un minimum de matériel de photocopies et de traitement de texte.

 Voir le schéma intitulé 'travail de partage et de réseaux dans la recherche d'action' page22

3.3.4. Exercices d'évaluation faisant intervenir l'écriture

Il existe de nombreuses manières différentes d'évaluer le travail accompli. Une évaluation peut aider l'équipe de recherche d'action à :

- décider quelles activités de recherche d'action seront les plus utiles pour le suivi et l'évaluation continus de l'éducation intégratrice
- s'entendre sur les activités qui n'ont pas bien fonctionné et qui pourraient être améliorées
- faire une liste des questions et des problèmes clés mis en évidence par la recherche et nécessitant un suivi supplémentaire.

Une manière rapide et simple d'évaluer une activité est de noter dans un journal de bord les trois choses les plus importantes apprises en effectuant cette activité.

Une évaluation plus longue utilisant des amorces pourrait être plus utile. Par exemple, dans ce type d'exercice on pourrait par exemple demander aux participants de compléter une phrase telle que : 'la chose la plus importante que j'ai apprise c'est ...'

 Voir Annexe 9 un exemple de formulaire d'évaluation utilisé dans un atelier en Tanzanie

3.3.5. Lecture

La lecture est une activité complémentaire de l'écriture. Lire et analyser la documentation existante relative au contexte est une partie indispensable de tout projet de recherche ou évaluation. Vous devriez par exemple essayer de trouver et de lire des documents de politique, des plans de cours, les résultats individuels des élèves, les comptes-rendus de réunions parents/ enseignants et communautaires. Le fait de relire ce que vous avez écrit ou ce qu'ont écrit vos collègues (ou d'autres personnes participant à d'autres projets) peut être une façon utile de réfléchir aux progrès accomplis. Cela peut aussi vous rappeler les informations dont vous avez encore besoin ou les questions qui doivent encore être abordées par l'action. (Voir Section 3.3.3. en détail comment un recueil de récits a été lu et analysé par les enseignants l'ayant rédigé et par d'autres.)

Le fait de lire des textes clés écrits par d'autres chercheurs d'action et agents de développement partout dans le monde peut aussi vous aider à stimuler votre réflexion et apporter un soutien au développement de votre processus de recherche.



Voir *Les leçons de la différence : comprendre les initiatives communautaires pour améliorer l'accès à l'éducation. Rapport final*, annexe intitulée « Communiquer des idées à travers la documentation écrite » (pp140-41)



voir la liste de lecture supplémentaire dans l'annexe 2

Conseils utiles

Tous les participants à la recherche d'action ne seront pas capables de lire et/ou d'écrire. Il faut préparer vos activités de manière à ce que ces gens ne soient pas exclus. Par exemple :

- trouver des moyens pour que les participants s'aident mutuellement dans les exercices de lecture et l'écriture
- être prêt à adapter les exercices pour diminuer la quantité de lecture/ d'écriture nécessaire et utiliser d'autres supports tels que le dessin, les spectacles, les magnétophones ou caméras vidéo pour que les participants puissent saisir ou communiquer leurs idées
- veiller à garder un bon équilibre entre les exercices écrits et non écrits tout au long de la recherche d'action
- encourager les participants à apprécier de la même manière les activités écrites ou non écrites. Les informations et les idées saisies sous une forme non écrite ont exactement la même valeur et sont aussi utiles que les informations écrites.

4. Action

4.1. Introduction

Les changements et les progrès que vous apporterez dans votre école/dans votre communauté dépendront du contexte dans lequel vous travaillez, des barrières que vous avez identifiées, et des méthodes que vous estimez les plus efficaces pour faire tomber ces barrières.

Nous ne pouvons pas vous dire dans ces recommandations comment vous devriez 'agir' en réponse aux informations que vous avez rassemblées, car chaque situation est unique. Toutefois, nous donnons trois exemples dans lesquels des enseignants ont *observé* leur situation, *réfléchi* aux solutions possibles et ensuite *agi* pour changer les choses. Les exemples sont basés sur des études de cas individuelles effectuées par un groupe d'enseignants au début d'un projet d'éducation intégratrice à Mpika, en Zambie.



Pour des détails supplémentaires, se reporter à "Researching our Experience"

4.2. Exemple : intégrer les mères adolescentes

Un enseignant a remarqué que les grossesses et la maternité constituaient une barrière à l'intégration continue des jeunes filles dans sa classe. Il voulait encourager les jeunes filles à terminer leur scolarité, pendant leur grossesse ou après la naissance de leur bébé. (Voir pp 49-52 dans "Researching our Experience" pour des informations complémentaires.)

Pour en savoir davantage sur la question, il a interrogé les jeunes mères, leurs pairs et leurs parents. Il a aussi organisé des discussions en groupe focal au sein de sa classe de filles. Il a découvert que les adolescentes qui sont enceintes ou qui ont des bébés sont l'objet de taquineries de la part de leurs pairs et ceci ne les encourage pas à venir à l'école. Il s'est aussi rendu compte que certains parents préféreraient que leurs filles se marient et aient des enfants, plutôt que de 'gaspiller des ressources' en frais scolaires. Il a appris qu'une jeune fille qui a un bébé est souvent incapable de résister au désir de son mari/ petit ami d'avoir un autre enfant, avant de pouvoir terminer sa scolarité.

Après avoir rassemblé ces informations, le professeur a pu réfléchir aux actions possibles pour aider les deux adolescentes mères de famille dans sa classe. Il fit un effort spécial pour les encourager à rester à l'école. Il 'se fit leur avocat' auprès de leurs camarades de classe sur leur droit à être scolarisées et sur la manière de les aider plutôt que de les décourager. Il eut aussi des discussions avec les parents des fillettes. Quelques mois après que le professeur ait effectué la recherche d'action et rédigé son étude de cas, il a

écrit à EENET pour annoncer que les deux fillettes avaient réussi leurs examens et poursuivaient leur scolarité.

4.3. Exemple: rendre les toilettes accessibles

Daniel* a eu la polio quand il était plus jeune et il utilise maintenant des gouttières et des béquilles pour se déplacer. Son maître d'école voulait en savoir davantage sur les défis ou les obstacles auxquels il se heurtait dans sa vie quotidienne et il lui a donc rendu visite chez lui.

Le professeur a interrogé sa mère et découvert que les gouttières de Daniel avait souvent besoin d'être réparées en ville. Tout ceci coûtait de l'argent et prenait du temps et donc Daniel manquait souvent l'école. Toutefois le professeur a aussi découvert que Daniel préférait ne pas mettre ses gouttières mais se traîner par terre. Il est même obligé de ramper jusqu'aux toilettes parce qu'il ne peut pas y rentrer avec ses béquilles. À la maison, il se sert des chaussures en plastique de sa mère pour se protéger les mains quand il rampe jusqu'aux toilettes.

Le professeur a interrogé Daniel et s'est rendu compte qu'il n'utilisait jamais les toilettes de l'école parce qu'il n'avait rien pour se protéger les mains quand il rampait et pourtant il ne pouvait pas s'y rendre avec ses béquilles. Si le professeur ne s'était pas rendu chez lui, et n'avait pas parlé avec Daniel et sa mère, il est peu vraisemblable qu'il aurait recueilli ce renseignement important. En réponse à cette information, le professeur a pu discuter de la situation avec ses collègues, et l'école a décidé de prendre des mesures : construire des toilettes que Daniel peut utiliser.

*son nom a été changé

4.4. Exemple: Intégrer John – exemple de réflexion personnelle d'un enseignant

Le premier jour d'école de John* a été décrit en détails par son professeur dans une des premières études de cas rédigée dans le cadre des activités de cette recherche d'action (voir Annexe 7). John est albinos – il est né avec une peau de couleur très pâle. Il existe de nombreuses superstitions autour des albinos, c'est pourquoi John n'avait jamais été à l'école auparavant. Les craintes du professeur et des écoliers étaient clairement exprimées dans cette première étude de cas. Ils craignaient de se trouver en contact avec le garçon car ils pensaient que c'était contagieux.

La maîtresse a rassemblé des informations et documenté ses propres craintes, ainsi que celles de la communauté, dans un processus d'auto-réflexion. Au cours des mois qui suivirent, elle fit de son mieux pour surmonter ses propres craintes. Elle observa attentivement le comportement et les réactions de John et de ses camarades. L'information ainsi rassemblée

constituerait une excellente documentation de base : quelque chose sur lequel elle pourrait revenir plus tard pour mesurer les avancées effectuées.

Elle réfléchit aux diverses manières d'intégrer John dans sa classe. Par exemple, elle permuta des leçons : elle fit faire des activités physiques aux enfants lorsqu'ils étaient trop distraits par la présence de John pour se concentrer sur un cours d'anglais. La maîtresse commença à réaliser que le principal problème de John était sa déficience visuelle, alors elle fit des efforts pour s'assurer qu'il pouvait toujours voir ce qui était écrit au tableau. Les autres élèves s'habituaient à la présence de John à l'école et oublièrent vite leurs premières craintes.

*le nom a été changé

Conseil utile

Dans ces courts exemples, nous montrons comment trois professeurs ont examiné un problème, réfléchi à des solutions et pris des mesures pour surmonter le problème. Dans l'annexe 10 vous trouverez un cadre de questions pouvant vous aider à prévoir les mesures à prendre suite à l'information recueillie et aux analyses effectuées.

Annexe 1: Pouvoir

On définit le pouvoir de nombreuses manières. Il y a quelques composantes invariables dans la définition du pouvoir et d'autres composantes qui varient en fonction de la culture et du contexte. Par exemple : la prise de décision, la participation et l'accès aux ressources sont des composantes constantes du pouvoir ; tandis que les droits de succession ou la propriété du bétail peuvent avoir plus d'importance dans certaines cultures que dans d'autres dans la définition du pouvoir.

Les classements des différents types de pouvoir utilisés de façon généralisée dans le travail sur la parité et dans la méthodologie participative peuvent également être utiles. Voici un classement courant :

Pouvoir sur

interprété communément comme le pouvoir, mais pouvant encourager l'oppression, par exemple de la part de dictateurs ou de directeurs autoritaires défensifs

Pouvoir de

l'aspect individuel de l'autonomisation, c'est à dire être capable de faire des choses suite à une formation ou l'éducation

Pouvoir avec

Pouvoir collectif engendré par la résolution de problèmes avec d'autres, par exemple, les mouvements de défense des droits civils, les groupes d'entraide

Pouvoir contenu

représentant la force intérieure basée sur l'acceptation de soi-même et le respect de soi-même et des autres, par exemple, Mandela en prison

La 'chaîne de continuité du pouvoir' fait la distinction entre différents niveaux de pouvoir. Cela a une utilité directe pour analyser jusqu'où un groupe particulier a du pouvoir ou en manque. Les quatre grands niveaux de pouvoir sont :

Manque absolu de pouvoir

par exemple, pas d'accès aux droits fondamentaux, y compris le droit à la vie

Pouvoir modique

accès aux services de base, bénéficiaires directs mais passifs

Pouvoir moyen

accès individuel aux processus de prise de décision, mais ces décisions sont conçues par d'autres

Pouvoir élevé

initiation d'action, création de processus de prise de décision ayant une influence sur les systèmes sociaux, économiques et politiques

Annexe 2: Bibliographie complémentaire^{Ndt}

Éducation intégratrice

Alur, M. et Hegarty, S. (eds.) (2002) *Education and Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion (La scolarisation des enfants ayant des besoins spéciaux : de la ségrégation à l'intégration)*. New Delhi : Sage Publications

Bogale, G.H.T. (1999) *'From Exclusion to Inclusion: A Case of Children with Mental Retardation in Primary School in Addis Ababa, Ethiopia (De l'exclusion à l'intégration : le cas d'enfants en situation de retard mental à l'école primaire Kokebe Tsebah à Addis Ababa, Éthiopie)*. Addis Ababa : Bureau de Save the Children Suède pour l'Afrique de l'Est et l'Afrique centrale.

(disponible sur le site :

www.eenet.org.uk/theory_practice/exclu_inclu.shtml)

Booth, T. et Ainscow, M. (eds.) (1998) *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education (De eux à nous : Étude internationale de l'intégration dans l'éducation)*. Londres : Routledge

Child-to-Child Trust (2003) *Learning Together in the Mpika Inclusive Education Project (Apprendre ensemble dans le projet d'éducation intégratrice de Mpika)*, Londres: Child-to-Child Trust (disponible auprès de EENET)

Holdsworth, J. (2002) *Seeking a Fine Balance: Lessons from Inclusive Education in Lao PDR (La recherche du juste équilibre : leçons de l'éducation intégratrice en RDP du Laos)*, Londres : Save the Children UK

(disponible auprès de EENET)

Khatleli, P., Mariga, L., Phachaka, L. et Stubbs, S. (1995) 'Schools for all: National planning in Lesotho'. Tiré de O'Toole, B. et McConkey, R. (eds.) *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities (Innovations dans les pays en voie de développement pour les personnes handicapées)*. Chorley: Lisieux Hall Publications

(disponible sur le site : www.eenet.org.uk/parents/book/lesotho.doc)

Lynch, J. (1994) *Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region (Dispositions en faveur des enfants ayant des besoins scolaires)*

^{Ndt} Les traductions des titres des ouvrages cités sont données par souci de compréhension et ne correspondent pas forcément à une version française de l'ouvrage.

EENET fonctionne sur un budget très restreint. Nous sommes toujours à la recherche de volontaires pour nous aider à traduire les documents concernant l'éducation intégratrice en d'autres langues (en français par exemple) et de donateurs pouvant financer ces traductions. Si vous pensez pouvoir nous aider, contactez-nous par courriel.

spéciaux dans la région Asie) . Document technique de la Banque mondiale No 261, Asia Technical Series, Washington : Banque mondiale
(disponible sur le site <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/senasia.htm>)

Lynch, J (2001) *Inclusion in Education: The participation of disabled learners. A thematic study (L'intégration dans l'éducation : participation des apprenants handicapés. Étude thématique)*, Paris: UNESCO
(disponible sur le site
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123486e.pdf>)

Mariga, L. et Phachaka, L. (1993) *Integrating Children with Special Educational Needs into Regular Primary Schools in Lesotho. Report of a Feasibility Study (L'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles primaires ordinaires au Lesotho. Rapport d'étude de faisabilité)*. Maseru: Ministère de l'Éducation Lesotho
(disponible sur le site
www.eenet.org.uk/theory_practice/lesotho_feasibility.pdf)

Mittler, P. (2000) *Working Towards Inclusion: Studies in Inclusive Education (Vers l'intégration : études sur l'éducation intégratrice)*. Londres : David Fulton Publishers

Mumba, P. et Milandile, T. (2002) 'School In-Service Monitoring: An Evaluation Report on the Development of Literacy in Kabale Zone. Mpika' (*Évaluation interne d'école : rapport d'évaluation sur le développement de l'alphabétisation dans la zone de Kabale*). Mpika : Teacher Education Department, Mpika District Resource Centre

Muthukrishna, N. (2000b) 'Transforming professional development programmes into an inclusive education system' (*Transformer les programmes de développement professionnel en système éducatif intégratif*). Tiré de Savolainen, H., Kokkala, H. et Alasuutari, H. (eds.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality (Répondre aux besoins éducatifs spéciaux et diversifiés : faire de l'éducation intégratrice une réalité)*. Helsinki: Ministère des Affaires étrangères de Finlande et Niilo Maki Institute
(disponible sur le site
http://global.finland.fi/julkaisut/yleis/UM_Meeting%20Special.pdf)

Peters, S (2003) *Inclusive Education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs (Éducation intégratrice : parvenir à l'éducation pour tous en intégrant les personnes handicapées et ayant des besoins spéciaux)*, Washington: Banque mondiale
(disponible sur le site
http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_En.pdf)

Richard Mmbaga, D (2002) *The Inclusive Classroom in Tanzania: Dream or Reality?(La classe intégrée en Tanzanie : rêve ou réalité ?)*, Studies in

Comparative and International Education no. 59, Stockholm: Institute of International Education

(disponible sur le site

<http://www.interped.su.se/publications/EurenNo59.pdf>)

Save the Children (1996) *Towards Inclusion: SCF-UK's Experience in Integrated Education (Vers l'intégration : l'expérience de SC-UK en matière d'éducation intégrée)* Londres : Save the Children

(disponible sur le site

www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/towards/scfukex.shtml)

Save the Children (2002) *Écoles pour tous : Intégration scolaire des enfants handicapés*. Londres : Save the Children.

(disponible en anglais, arabe, français, portugais, russe et espagnol sur le site www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/schools_for_all.shtml)

Savolainen, H., Kokkola, H. et Alasuutari, H. (2000) (eds.) *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality (Répondre aux besoins éducatifs spéciaux et diversifiés : faire de l'éducation intégratrice une réalité)*. Helsinki: Ministère des Affaires étrangères de Finlande et le ministère de la coopération et du développement international & Niilo Maki Institute

(disponible sur le site

http://global.finland.fi/julkaisut/yleis/UM_Meeting%20Special.pdf)

Stubbs, S. (1997) '*Towards Inclusive Education: The Global Experience of Save the Children UK*' (*Vers l'intégration : l'expérience mondiale de SC-UK*). Document présenté au deuxième Congrès Ibéro-Américain sur l'Éducation spéciale. Londres : Save the Children

(disponible auprès de www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/savechdn.shtml)

Stubbs, S. (2002) *Inclusive Education: Where There Are Few Resources (L'éducation intégratrice : quand les ressources sont minimes)*. Norvège : Atlas Alliance

(disponible auprès de www.eenet.org.uk)

Documents de l'UNESCO sur l'éducation intégratrice

UNESCO (1994) *Déclaration de Salamanque et Cadre d'Action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO
(disponible sur le site www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

UNESCO (1999) *Inclusive Schools and Community Support Programmes: Report First Phase 1996-1997 (Écoles intégratrices et programmes de soutien communautaire : rapport de la première phase 1997-97)*. Paris: UNESCO. (disponible sur le site www.unesco.org/education)

UNESCO (1999) *Welcoming Schools: Students with Disabilities in Regular Schools (Des écoles accueillantes : les élèves handicapés dans les écoles ordinaires)*. Paris: UNESCO
(disponible sur le site www.unesco.org/education)

UNESCO (2001) *Deafness: A Guide for Parents, Teachers and Community Workers (Surdité : guide à l'usage des parents, des enseignants et de la communauté)* Paris : UNESCO
(disponible sur le site www.unesco.org/education)

UNESCO (2001) *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda (Inclure les exclus : répondre aux besoins éducatifs diversifiés. L'exemple de l'Ouganda)*. Paris: UNESCO
(disponible sur le site www.unesco.org/education)

UNESCO (2002) *Inclusive Schools and Community Support Programmes: Report Phase Two 1999-2002 (Écoles intégratrices et programmes de soutien communautaire : rapport de la deuxième phase 1999-2002)*. Paris: UNESCO
(disponible sur le site www.unesco.org/education)

UNESCO (2003) *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A challenge and a vision (Vaincre l'exclusion à travers les approches éducatives intégratrices : un défi et une vision)*. Document conceptuel de l'UNESCO, Paris
(disponible sur le site www.unesco.org/education)

UNESCO (2001) *Open File on Inclusive Education (Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice)*, Paris: UNESCO
(disponible sur le site www.unesco.org/education)

Recherche et méthodologie

Chambers, R. (1992) *Rural Appraisal: Rapid, Relaxed and Participatory (L'évaluation rurale : rapide, détendue et participative)*. Brighton: Institute of Development Studies

(disponible sur le site www.ids.ac.uk/ids/bookshop/dp/dp311.pdf)

Chambers, R. (1999) *Relaxed and Participatory Appraisal. Notes on Practical Approaches and Methods (Évaluation détendue et participative. Notes sur les approches et les méthodes pratiques)*. Brighton: Institute of Development Studies

(disponible sur le site

www.ids.ac.uk/ids/particip/research/pr/rcwkshpjun99.pdf)

Laws, S. (2003) *Research for Development: A Practical Guide (Recherche pour le développement : guide pratique)*. Londres : Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications

Linney, B. (1995) *Pictures, People and Power (Images, personnes et pouvoir)*. London: Macmillan

Mumba, P. (2000) 'Democratisation of Primary Classrooms in Zambia: A Case Study of its Implementation in a Rural Primary School in Mpika' (*Démocratisation des classes primaires en Zambie : étude de cas de sa mise en œuvre dans une école primaire rurale de Mpika*). Document présenté au Congrès international sur l'éducation spéciale (ISEC 2000), Manchester, 24-28 juillet 2000.

(disponible sur le site

www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_m/mumba_2.htm)

Prosser, J. (1998) *Image-based Research (Recherche basée sur l'image)*. Londres: Routledge Falmer

Reason, P. et Rowan, J. (1981) *Human Inquiry: A Sourcebook for New Paradigm Research (Investigation humaine : guide d'information sur la recherche d'un nouveau paradigme)*. Chichester: Wiley

Save the Children UK (2000) *L'Accès pour tous. Contribuer à rendre les processus de participation accessibles à tous*. Londres: Save the Children UK.

(disponible en anglais, en gros caractères anglais, en Arabe, en Français, en Portugais et en Espagnol sur le site

www.eenet.org.uk/key_issues/communication/communication.shtml)

Stubbs, S (1995) *The Lesotho National Integrated Education Programme: A study on implementation (Programme national d'éducation intégratrice au Lesotho: étude sur la mise en œuvre)*, Thèse soutenue pour Med, Université de Cambridge [exemple de recherche d'action]

(disponible sur le site www.eenet.org.uk/action/sthesis/contents.shtml)

Développement de l'enseignant et de l'école

Ainscow, M. (1993) *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide (Besoins spéciaux dans la classe : guide de formation de l'enseignant)*. Londres : Jessica Kingsley

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. et West, M. (1994) *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities (créer les conditions de l'amélioration de l'école : guide pratique d'activités de développement du personnel)*. Londres : Fulton

UNESCO (1993) *Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom (Manuel de ressources pour la formation des maîtres : les besoins spéciaux dans la classe)*. Paris: UNESCO (seconde édition 2004, publication UNESCO)

UNESCO (2001) *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers (Comprendre et répondre aux besoins des enfants dans les classes intégratrices : guide pour les enseignants)*. Paris: UNESCO
(disponible sur le site www.unesco.org/education)

UNESCO (2004) *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-friendly Environments (Embrasser la diversité: guide pratique pour créer un environnement intégratif, favorable à l'apprentissage)* Bangkok: UNESCO
(disponible sur le site www2.unescobkk.org/ips/ebooks/documents/Embracing_Diversity/index.htm)

Documents du projet de recherche d'action de EENET

EENET (2001) 'Action-learning for Inclusion. Understanding Community Initiatives to Improve Access to Education' (*L'intégration par l'apprentissage actif. Comprendre les initiatives communautaires pour améliorer l'accès à l'éducation*). Rapport d'atelier en Tanzanie, 16-20 juillet 2001, Manchester: EENET
(disponible sur le site www.eenet.org.uk/action/tanzania_report.shtml)

EENET (2003) 'Researching our Experience' (*Recherchons notre expérience*). Recueil d'écrits de professeurs Zambiens, Manchester : EENET
(disponible sur le site www.eenet.org.uk/action/rsrching_experience.pdf)

Lewis, I. (2004) 'Using Images to Explore and Promote Inclusion. Experiences from Mpika Schools' (*L'utilisation d'images pour explorer et encourager l'intégration. Expériences provenant des écoles de Mpika*), Manchester: EENET

(disponible sur le site www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Lewis, I. and Miles, M. (2002) 'Writing Workshops: An EENET Action Research Project' (Ateliers d'écriture : un projet de recherche d'action de EENET). Mpika, Zambie 16-24 juillet 2002, Manchester: EENET

(disponible sur le site www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Miles, S. with Ainscow, M., Kangwa, P., Kisanji, K., Lewis, I. Mmbaga, D and Mumba, M (2003) 'Les leçons de la différence : comprendre les initiatives de la communauté visant à améliorer l'accès à l'éducation', rapport de projet final pour DFID, Manchester: EENET

(disponible sur le site www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Conseils utiles

Si vous êtes basé dans un pays du Sud et que vous avez des difficultés à accéder aux documents sur Internet, veuillez contacter EENET. Nous pouvons accéder à certains documents et vous les envoyer sur photocopies ou CD-ROM.

Annexe 3 : Exemples de conversations entre enseignants

Dans ces extraits rapportés de conversations entre enseignants de Tanzanie et de Zambie vous pourrez voir comment le simple fait de discuter de problèmes et de préoccupations mutuelles peut entraîner un échange d'idées et de solutions possibles – sans avoir recours aux conseils 'd'expert'.

“ Nous n'avons pas été formés à enseigner à des enfants atteints de 'retard mental' (difficultés d'apprentissage).”

“ Les problèmes font partie de la vie. Ce sont des défis. Même avant d'avoir des enfants handicapés dans votre classe, vous aviez des problèmes. Sur 100 enfants dans votre classe, au moins 20 ont des problèmes, mais vous ne les avez probablement pas remarqués. Enseigner à 105 enfants au Niveau 1 a été une expérience qui m'a préparé à l'intégration.”

“ Moins non plus je n'ai pas eu de formation spéciale. Nous nous retrouvons toutes les semaines pour discuter de nos idées et de nos expériences.”

“ Nos classes sont surchargées et les enfants quittent l'école parce qu'ils en ont assez d'être assis par terre.”

“ C'est une bonne idée de faire asseoir les enfants par terre à tour de rôle. Cela permet à chaque élève de s'asseoir à un pupitre à tour de rôle.”

“ Les enfants sont tristes parce que leurs parents sont en train de mourir.”

“ Le maître le plus énergique ne pourra pas rendre la joie à un enfant dont les parents sont en train de mourir. Mais les autres enfants le peuvent ! Quand on leur demande de répondre aux besoins des enfants 'tristes', ils peuvent être très attentifs, aimants et pleins de compassion. Dans mon école en Zambie, ils ont apporté à l'école des chaussures, des crayons et des uniformes pour ceux dont les parents ne pouvaient pas s'occuper et leur fournir le matériel nécessaire pour l'école.”

“ Tellement d'enfants quittent l'école.”

“Les professeurs se fichent des enfants qui quittent l'école car ils ont tellement d'élèves à enseigner. En fait, ils sont ravis – cela leur fera moins de travail!”

“ Nous utilisons une approche inter-active. Nous donnons aux enfants les moyens de contribuer au développement du programme scolaire.”

“ Nous avons besoin de spécialistes pour enseigner aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage et d'autres déficiences.”

“ Nous devons permettre à tous les enseignants de répondre et d'enseigner à tous les enfants. Même si nous formions des spécialistes pendant les dix prochaines années, nous n'en aurions pas suffisamment.”

“ Former les maîtres ne nous mène nulle part. Ils sont en train de mourir ou bien ils démissionnent. Nous devons voir les enfants comme des ressources.”

Annexe 4: Photographies utilisées pendant un atelier en Tanzanie

Apprentissage intégratif

L'environnement

Image 1 : bâtiments d'école en dur bien ordonnés autour d'une cour plantée de buissons et de gazon



Image 2 : école rurale avec toit de chaume sans murs construite par les villageois

Classes intégrées

Image 1 : classes de fillettes disposées en groupes



Image 2 : classe mixte où la moitié des élèves sont assis en groupes sur le sol

Handicap

Image 1 : une classe disposée en groupes avec un enfant 'albinos' assis avec ses pairs



Image 2 : huit enfants, dont deux assis tout seuls, dans une classe nue avec beaucoup de bureaux vides. Les enfants sont sourds et scolarisés dans une unité spéciale, mais on ne s'en rend pas compte sur la photo

Réflexion et analyse en action

Ateliers

Image 1 : groupe de participants hommes et femmes assis en rangs sur des chaises dans un centre de documentation. Les professeurs n'ont pas l'air très attentifs



Image 2 : groupe d'enseignants assis autour d'une table, tenant des crayons et ayant une discussion animée. On voit un feuillet mobile sur la table

Travail à l'extérieur

Image 1 : trois enseignants se tiennent dehors sur un vaste espace et étudient un feuillet mobile



Image 2 : des élèves, des enseignants et des parents sont assis en cercle sous un arbre dans une zone rurale

Annexe 5 : tableau de recueil des données de base

Dans ce district/ville/zone		Combien ?	Qui sont-ils ?	Que connaissons-nous déjà ?
Présence	Enfants qui ne sont pas inscrits			
	Enfants qui ne sont pas présents			
Participation	Les enfants ne participent pas			
	Les enfants ne se sentent pas bienvenus			
Performance	Les enfants ne terminent pas les tâches			
	Les enfants n'obtiennent pas de résultats satisfaisants			

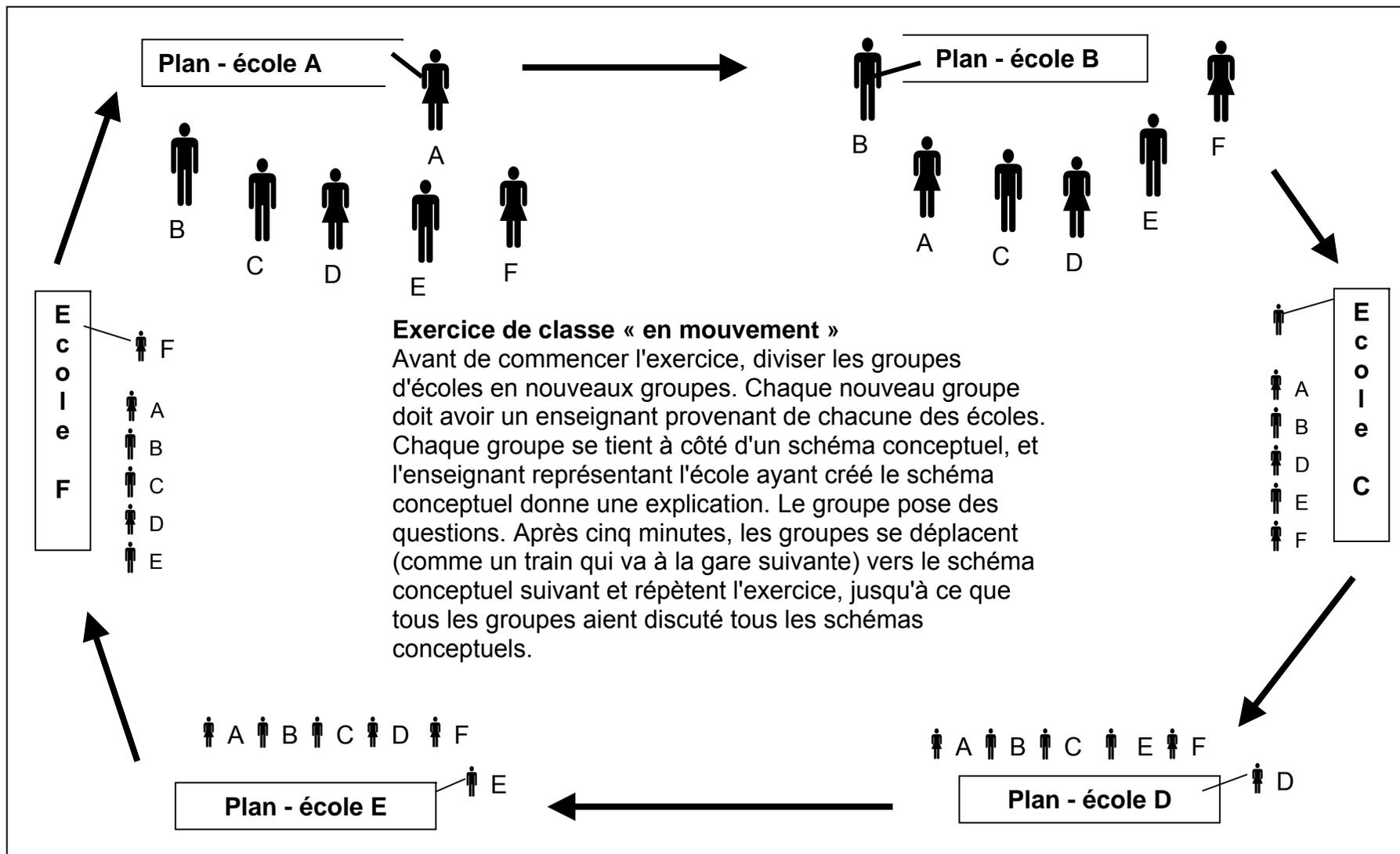
De quelles informations supplémentaires avons-nous besoin pour comprendre les obstacles auxquels se heurtent ces apprenants ?

Cette information est-elle confirmée ?

Pourrait-il y avoir d'autres points de vue ?

Existe-t-il des lacunes dans nos connaissances ?

Annexe 6 : classe en mouvement ou 'puzzle'



Annexe 7 : exemple d'une des premières études de cas

École Musakanya

Niveau 2

Sujet : Comment nous avons accueilli un élève albinos dans la classe

Référence : Guide des professeurs d'anglais partie B

Sujet complémentaire : Salutations

Matériel pédagogique : Panneaux et tableaux muraux

Objectif

Après la leçon, les élèves devraient être capables d'avoir des contacts et de communiquer librement avec un élève albinos et de l'accepter comme un membre à part entière de la classe.

Introduction

J'ai dit aux élèves de se lever et d'accueillir leur ami John*. Je leur ai dit voici notre ami dont nous a parlé M. Zulu qui nous a dit qu'il venait, il est maintenant ici, avec nous, il étudiera toujours avec nous. Vous êtes contents de le voir ? Ils ont répondu "oui". Je leur ai dit si vous êtes contents vous devez le saluer, dites bonjour John. John a répondu bonjour, merci. J'ai dit à John de s'asseoir où il voulait, il s'est assis à la première table, mais les autres élèves ont fui le premier rang.

Après avoir vu cela, j'ai demandé à tous les élèves de venir devant la classe et leur ai dit de faire tout ce que je leur ordonnais de faire. J'ai dit, "sauter", ils ont sauté, "sautillez", ils ont sautillé, "retournez-vous", ils se sont tous retournés, "dansez", ils ont dansé, "frappez dans les mains", ils ont frappé dans leurs mains et John faisait pareil. J'ai dit, OK retournez à vos places. Ils sont retournés à leur place mais aucun ne s'est assis à la table de John. Certains sont restés debout.

Le désordre a commencé à s'installer. Au lieu de continuer la leçon d'anglais, je suis passé au plan de classe. J'avais toujours remarqué que les filles refusaient de s'asseoir avec les garçons, alors cette fois-ci je leur ai dit qu'ils étaient tous frères et sœurs et alors ils devraient s'asseoir ensemble. J'ai fait asseoir John devant près de mon bureau et j'ai fait asseoir deux autres garçons, Peter et Joseph, qui étaient gentils avec lui, car ils habitaient dans le même emplacement.

Alors j'ai demandé aux filles de s'asseoir entre les garçons et les garçons entre les filles. J'ai remarqué que tous les autres élèves le regardaient et qu'il

y avait moins de concentration dans la classe. Alors j'ai changé le cours d'anglais en cours d'éducation physique et nous sommes sortis dans la cour. J'ai agi ainsi parce qu'aucun élève n'écoutait la leçon. En réalité ce cours d'éducation physique devait être la dernière leçon de la journée. En chemin, des élèves d'autres classes ont commencé à le regarder fixement et les gens qui passaient dans la cour étaient surpris de voir John avec le groupe d'élèves.

Tout de suite j'ai dit à la classe de faire un demi-tour du terrain de football en courant car c'était des niveaux un. Après la course j'ai commencé le "deux par deux" - chaque élève devait avoir un partenaire, mais il n'y avait toujours personne d'accord pour aller avec lui. Après la danse, je dansais avec lui et la chanson s'est terminée. Nous sommes passés à "comment allez-vous mon partenaire", je leur ai dit à nouveau choisissez un partenaire, ils en ont choisi un mais John est resté tout seul.

Le pire c'était que même moi, en tant que maîtresse d'école je ne me sentais pas libre avec lui, j'avais peur de ses mains, il avait des plaies. Surtout que je croyais qu'à chaque fois qu'on voyait un albinos, il fallait cracher sur la poitrine, alors que je m'imaginai que le toucher pourrait avoir un effet sur moi. D'abord j'ai appelé Peter, mais il avait déjà choisi un ami Joseph, il m'a dit je suis avec un autre. J'ai dû me forcer et je ne voulais pas montrer aux élèves que je n'étais pas à l'aise avec lui. Nous nous sommes serrés les mains au premier tour ; là encore les élèves ont été surpris de me voir faire cela.

Ce qui était bien c'est que j'ai remarqué qu'il était prêt à tout faire et à interagir avec n'importe qui.

Au tour suivant, les élèves ont changé de partenaire, j'ai dit à Joseph de se mettre avec John, il était d'accord et ils ont bien joué ensemble. Nous avons une nouvelle fois changé de partenaires, et Peter a accepté de jouer avec lui. Finalement j'ai essayé avec une fille et ils ont bien joué ensemble.

C'était pendant la récréation, nous ne sommes pas retournés dans la classe et les autres élèves des autres classes sont aussi sortis et sont venus directement dans la cour, il était maintenant le centre d'attraction. Mais ses camarades de classe avaient encore peur de lui.

On a continué en se mettant en cercle, j'ai essayé de faire une activité rythmique, mais encore personne ne voulait le toucher. Je suis allée vers lui pour essayer de boucher le trou. Après un tour de "Macheni Macheni", je me suis délibérément mise au centre du cercle en prétendant montrer ce qu'il fallait faire, en réalité, je voulais juste que les élèves le touchent. Un élève a touché sa main droite et un autre sa main gauche. Je leur ai dit que celui qui laisserait un trou allait se transformer en latrines et être amené au centre du cercle. Cet exercice a aussi été réussi.

Nous avons continué avec un exercice de renvoi où ils ont joué à "mouton mouton rentre à la maison", j'ai obligé les garçons à toucher les filles. John en a attrapé deux, la première a refusé mais il m'a ramené personnellement une

filles. Après que toutes les filles ont été attrapées nous sommes retournés dans notre classe. Ils se sont tous assis à la place que je leur avais désignée. Je leur ai dit que s'ils changeaient de place ils n'allaient recevoir aucun compliment du maître ou des autres élèves.

J'ai vu qu'il me restait encore 30 minutes avant la fin de la leçon. J'ai introduit un cours d'anglais où j'ai demandé aux élèves de dire à haute voix bonjour et bonne après-midi. Ça a bien marché. J'ai ensuite continué avec un exercice libre où les élèves devaient se saluer en se serrant la main. Toute la classe a pleinement participé et les autres élèves étaient heureux de voir que John était capable de les saluer et de répondre à leur salut.

Un exercice d'écriture – j'ai écrit la lettre C pour que les élèves la copie. John voulait écrire mais il ne voyait pas correctement, il est venu à mon bureau, j'ai écrit dans son cahier mais il a mis du temps à réussir à voir. J'ai découvert qu'il avait des problèmes de perception visuelle. J'ai écrit le travail au tableau en caractères plus gros mais il ne pouvait toujours pas voir. La fin de la leçon est arrivée et John était avec Peter et Joseph.

Ce jour-là je devais enseigner six matières mais j'ai seulement réussi à en enseigner deux. Encore aujourd'hui je n'enseigne pas ce que je devrais. Mes leçons ont été complètement perturbées. Je passe beaucoup de temps à m'occuper de John.

Mme Mauluka

Annexe 8 : exemples de textes manuscrits

10
 WHAT ARE MY CHALLENGES?
 I begin this case study by a question looking at what challenges Joseph Simukoko has in life. Joseph is the son of Mr & Mrs Simukoko who lives in Old Kamusanya compound of Mpika town. The boy is physically disabled (CP) and he is unable to move without crutches. His disability is from a disease called cerebral palsy which he contracted 15 years old and he is now 18 years old.
 However, during 7 months Inclusive Education outreach programmes, children who had not been targeted or who had not been included surfaced in teacher's meetings. I have to have the...

LEARNING DIFFICULTIES

1. PURPOSE: To identify pupils with poor performance in my class and find ways of helping them and ways of encouraging their parents to accompany them where academic is concerned.
2. PROCESSES: Brainstorm, Survey, teacher reflection, Family Pae meeting and discussion.
3. EVIDENCE OF IMPACT: presence - They have been given learning materials. Participation and... Comments: learners have...

INCLUSION AND THE GIRL CHILD MOTHER

I am a Grade Teacher for a Grade 9 girls' class at Mwashanga Basic School in Mpika District of Zambia. The school is in Northern Province. I've been in the teaching profession for 5 years now.
 Under the Education Policy for our nation, girls who stop school due to pregnancies have a right to come back to school. Despite having such a good policy in place, some girls come back to school but they stop on the way. Other than the school immediately they discover that they are pregnant. How can these children be maintained in school to make good progress in their academic work.
 There are two girls in my class who are mothers. Mr returned into school after delivering and saying it is on leave. Commenting on their experiences as a mother who is in one of them and as a pregnant girl who is in the other in the case of Suzyo who at the time of this interview was pregnant, she said, "Our classmate laugh at us. They also gave very bad comments like that we are mothers and school is not our place right but home." The two girls also said, "day to day we cannot go to school because we feel out of place and we are feeling like stepping stones." Had it not been for (meaning I) we would have stopped school, you see us alone, they said.
 The parents for the two girls have been very cooperative in the education of their children. Commenting on the education for her mother, she said, "I want her to come to school for her mother, stopped school in the first place despite being intelligent." The time when she talked him over the buying of large skirt for her mother, she said, "I bought a maternity dress, she didn't have, but she bought."
 Some parents I talked to concerning the education of girl child mother said: "It is a waste of money to send them to school for many of the girls do it for fun but to prevent in other mothers in carrying on the relationship between the girl and the responsible man. It is a waste of money to become pregnant and to have the girl brought in class and the responsible man or boy didn't go for in education, there is fear of loss of money. The man was simply impregnating her again."

...nts are able to reducing the poor. When if they are aged, to reach parents are experiencing

INCLUSIVE SCHOOLING

INTRODUCTION
 Inclusive Schooling is a special kind of teaching able children and learners with special needs or learning difficulties. At Kabale Basic School, we have dynamised our school by practicing inclusive schooling very seriously for some years now.
 1. PURPOSE: To identify those children with learning difficulties and find ways of acquiring knowledge and life skills to sustain their lives in future.
 2. PROBLEM: Memory Kaluba aged 7 was not able to write properly.
 3. REASONS: She has bowed bones both legs and back. This has resulted in stunted growth, very quiet, cannot work properly and she is short.
 4. CHILD'S EXPERIENCE IN THE UNIT: When memory was at the unit she said that she never used to learn mathematics. Most of the times when the teacher was outside the class, she witnessed the deaf pupils fighting despite her physical problem, she was writing from the desk just like others and she said that they never used to draw animals and people.
 5. TEACHER'S EXPERIENCES: Upon receiving memory in my class I had the following fear I had a strong feeling that memory's problem cannot be handled by me for a simple reason that I am not trained in special education hence the problem seemed to be a bit complicated for me.
 - Secondly, other members of staff who felt that they cannot teach children with special needs believed that I was overloading my work in order for memory's work to be prepared.
 - Thirdly, I also had some reactions from some pupils in my class. She asked me that why should we learn with memory in the main stream and yet there is a unit? Well, this was really a challenging question I could not complete answering those and then however, I had an opportunity of explaining to my pupils why a disability could come to a person. The causes and

Annexe 9 : formulaire type d'évaluation

Afin de tirer les leçons des expériences de cet atelier, nous vous demandons de compléter les phrases suivantes :

1. La partie de cet atelier que j'ai trouvé la plus intéressante était _____

2. La partie la moins intéressante était _____

3. J'ai beaucoup apprécié la façon dont nous _____

4. Je n'ai pas aimé _____

5. La prochaine fois nous devrions _____

6. Suite à cet atelier je vais _____

Merci de votre participation

Annexe 10 : recherche d'action pour l'intégration – proposition de cadre de travail

Comme nous l'avons mentionné dans la section intitulée 'Objectif des recommandations', nous espérons que ces documents vous aideront à œuvrer vers la réduction de la marginalisation et de l'exclusion dans l'éducation, et à rendre ainsi l'éducation plus intégratrice. Ces recommandations vous aideront à y parvenir en vous aidant à :

- vous servir des connaissances existantes
- vous baser sur l'expérience
- rassembler des informations
- travailler ensemble
- écouter des points de vue différents
- créer des conversations
- évaluer des expériences.

Nous vous proposons dans cette section un cadre de travail avec des questions que vous pourriez utiliser dans votre recherche d'action pour orienter vos activités. Vous pouvez (et vous devez) modifier ou ajouter des questions si vous-même et vos collègues de recherche d'action estimez qu'elles sont plus appropriées à la situation dans laquelle vous faites des recherches.

À la fin de chaque question nous avons mis en évidence le principe directeur que la question vous aidera à obtenir.

À ce niveau vous voudrez peut-être revoir notre schéma de cadre de travail (voir page 21), qui montre le fonctionnement du cycle continu qui consiste à observer, réfléchir et agir.

Observer

- Quels sont les obstacles à l'intégration dans votre école/ votre communauté – par exemple, dans l'attitude des gens, dans les politiques du gouvernement, dans l'environnement, etc. ? [[Rassembler des informations](#)]
- Quelles informations supplémentaires pouvez-vous rassembler – par exemple pourquoi certains enfants ne sont pas inscrits à l'école ou les raisons de l'absentéisme ? [[Rassembler des informations](#)]

Réfléchir

- De quels obstacles à l'apprentissage et la participation avez-vous déjà connaissance dans votre école/ votre communauté? [Utiliser les connaissances existantes]
- Quelles stratégies ont déjà été utilisées pour faire tomber ces barrières ? [Se baser sur l'expérience]
- Qu'avez-vous appris pour encourager une meilleure intégration dans votre école/ votre communauté/ votre pays? [Se baser sur l'expérience]
- Qu'avez-vous appris en effectuant ces exercices de recherche d'action – ce qui a bien marché et ce que vous auriez pu faire différemment ? [Évaluer les expériences... vécues pour la recherche d'action]

Agir

- Quels changements voulez-vous apporter ainsi que vos collègues dans votre école/ votre communauté ? [Travailler ensemble]
- Avec qui allez-vous travailler ? [Travailler ensemble et écouter les différents points de vue]
- Comment allez-vous effectuer ces changements ? [Se baser sur l'expérience]
- Quand ces changements auront-ils eu lieu ?
- Comment allez-vous enregistrer (écriture/ dessin/ enregistrement audio/ vidéo) vos actions et les changements que vous effectuez ? [Travailler ensemble et écouter différents points de vue]
- Qu'avez-vous appris en effectuant ces actions ou en faisant ces changements ? [Évaluer les expériences... de vos actions/ changements]
- Comment allez-vous partager ce que vous avez appris et votre expérience? [Créer des conversations]

Annexe 11 : questions d'accessibilité dans votre recherche d'action

Le but derrière votre recherche d'action est d'aider les gens à réfléchir, à discuter et à prendre des mesures pour améliorer les pratiques pédagogiques et les pratiques d'apprentissage dans leur école/ leur communauté afin qu'elles deviennent plus intégratrices. Toutefois il se peut que certaines personnes aient des difficultés à participer à certaines des activités à effectuer – elles peuvent être inaccessibles.

Rendre vos exercices de recherche d'action accessibles n'est pas nécessairement un processus complexe ou onéreux. Le meilleur moyen d'être sûr que ces activités sont accessibles est d'avoir une discussion ouverte avec tous les participants potentiels sur leurs besoins spécifiques. Renseignez-vous pour savoir s'il y a des facteurs pouvant gêner la participation d'une personne. Par exemple :

- une déficience visuelle, auditive, d'apprentissage ou bien physique
- la compréhension des langues
- l'accès physique ou le transport vers le lieu où se déroulent les activités
- le travail, la garde des enfants ou d'autres obligations personnelles.

Trouvez des solutions avec les personnes et veillez à ce que ces solutions soient réalisables. Sinon, trouvez une autre manière de leur rendre l'activité accessible.

Discutez des questions d'accessibilité avec le reste des participants à la recherche d'action, afin que chacun soit conscient des besoins de l'autre et se sente libre de réclamer des améliorations à l'accessibilité des activités à n'importe quel moment.



Pour des détails supplémentaires, consultez " L'accès pour tous.

Contribuer à rendre les processus de participation accessibles à tous" (disponible auprès de EENET en anglais, arabe, français, espagnol et portugais.)

Quelques questions d'accessibilité spécifiques pouvant survenir dans certaines activités proposées dans ces recommandations

Activités faisant intervenir la parole et l'écoute

- Encourager les participants à ne pas parler trop vite, surtout si certaines personnes ont besoin d'un interprète dans une langue ou le

langage des signes. Si l'interprète ne peut pas suivre le rythme du discours, alors le client perdra beaucoup de ce qui est dit.

- Encourager tout le monde à s'exprimer clairement et à parler face au public (vous ne devez pas regarder par terre ou vous cacher le visage derrière vos mains – même si vous êtes timide ou nerveux !).
- Encourager les gens à utiliser un langage simple et à éviter un jargon que tout le monde ne comprendrait pas.
- Éviter de faire du travail en groupe dans une seule pièce ou dans un espace restreint dehors. Quand plusieurs groupes de personnes parlent en même temps cela peut devenir très bruyant ! Les participants peuvent avoir des difficultés à entendre ou à se concentrer sur ce qui se dit dans leur groupe s'il y a beaucoup de bruit provenant des autres groupes. Installez-vous dans plusieurs pièces ou encouragez les groupes dehors à s'installer loin les uns des autres.

Activités à deux personnes

Certaines activités ne font intervenir que deux personnes – par exemple, certains entretiens peuvent se dérouler simplement avec un enquêteur et la personne interviewée. Ce type d'activité peut être inaccessible à un participant de la recherche si, pour une raison quelconque, il n'est pas à l'aise dans ce genre de situation. Par exemple un élève peut être mal à l'aise si c'est un professeur qui le questionne ou un participant de sexe féminin peut être mal à l'aise si l'enquêteur est de sexe masculin. Si les participants ne sont pas à l'aise, ils ne participeront probablement pas pleinement ou ne diront pas ce qu'ils veulent vraiment.

Vous devez toujours envisager la manière la mieux adaptée pour mener chaque exercice de recherche d'action et savoir si vous devez l'adapter pour que les gens se sentent à l'aise. Cela est valable pour les exercices faisant participer de nombreuses personnes, pas simplement ceux qui sont destinés à deux personnes. Par exemple, veiller à ce que les femmes soient interviewées par des femmes, ou bien encourager les enfants à s'interroger mutuellement.

Les activités de dessin

Veiller à intégrer les participants malvoyants ou non-voyants, par exemple :

- en encourageant l'inventivité, les participants peuvent utiliser du matériel en trois dimensions (des ficelles, des pierres, des feuilles etc.) afin de créer des dessins tactiles
- en encourageant les participants voyants à décrire à leurs collègues non-voyants tout ce qu'ils dessinent et à suivre leurs instructions pour dessiner.

Activités d'observation

Rappelez-vous que ce que vous entendez (dans une classe par exemple) peut être aussi important que ce que vous voyez. Les enseignants, parents ou membres de la communauté non-voyants ou malvoyants ne devraient donc pas être exclus de ces activités d'observation.

Observer demande quelquefois beaucoup de concentration, ce qui peut poser des difficultés à certains participants de la recherche (y compris des enseignants fatigués !). Veillez à ce que les activités d'observation ne durent pas trop longtemps, ou bien que les observateurs puissent faire une pause.

Si les exercices demandent d'observer des photographies, des dessins ou des vidéos, les participants voyants peuvent décrire ce qu'ils voient à leurs collègues non-voyants, et du coup cela peut aussi les aider à réfléchir de manière plus approfondie à ce qu'ils sont en train d'observer.

Activités de brainstorming

Les activités de brainstorming doivent se faire à un rythme rapide et consistant simplement à lancer des idées (ou en faire des schémas conceptuels), plutôt que d'avoir de longues conversations autour de ces idées. Toutefois, si quelques participants à l'exercice de brainstorming éprouvent des difficultés à écouter ou à communiquer, veillez à ce que l'exercice ne s'effectue pas à un rythme trop rapide pour qu'ils puissent suivre ou contribuer. Vous pouvez donner de courtes explications si quelqu'un ne comprend pas le sens d'un mot (mais évitez que l'explication courte ne se transforme en débat approfondi !).

Activités d'écriture

Certains exercices de recherche d'action proposés dans ces recommandations obligent à écrire – soit en groupe sur de grandes feuilles de papier ou au tableau, ou individuellement, sur des petites feuilles de papier. Certains participants ne seront pas capables d'écrire (à cause d'une déficience physique ; parce qu'ils n'ont jamais appris à écrire ; parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage, etc.). Veillez à ne pas les exclure !

Dans les activités en groupes obligeant à écrire, s'assurer que dans chaque groupe au moins une personne soit capable d'écrire ou de lire à haute voix les idées du groupe avec assurance. Pour les activités d'écriture individuelle, mettez les participants par deux. Un participant qui ne peut pas écrire peut à la place dire ses pensées tout haut et l'autre personne peut les écrire.

Ne faites pas de l'écriture une composante essentielle de toutes vos activités de recherche d'action sinon vous serez en permanence en train d'exclure les personnes qui ne peuvent pas écrire ou le font difficilement – et qui pourraient avoir des contributions très importantes à faire.

Encouragez les gens qui écrivent à le faire très clairement, et s'ils écrivent au tableau ou sur une grande feuille de papier, veillez à ce qu'ils écrivent en caractère suffisamment gros pour que tous les participants du groupe puissent voir facilement.

Activités de photographie ou de vidéo

Certains participants seront réticents à participer à des activités les obligeant à être photographiés ou filmés. Ne faites pas en sorte que vos activités leur soient inaccessibles en utilisant des caméras à tout bout de champs. Même si le fait de saisir les conversations et les observations de cette manière peut être utile pour nourrir les futures discussions et réflexions, cela n'aura pas beaucoup d'utilité si cela contribue à exclure de façon permanente certains participants, ou si cela provoque une gêne ou une réticence chez les participants à la recherche d'action.

Décidez avec celui qui tient la caméra/ l'appareil photo des personnes qu'il peut photographier ou filmer. Si vous faites des activités en groupes, vous pouvez peut-être utiliser des pièces ou des zones séparées pour les groupes qui veulent bien être filmés et pour les autres. Assurez-vous que tout le monde comprend bien et respecte le fait que chaque personne a le droit de ne pas être filmé si cela les met mal à l'aise.

Conseils utiles

C'est l'atmosphère générale d'une réunion, d'un atelier ou d'un autre rassemblement qui déterminera si les participants le trouvent accessible et sont prêts à participer pleinement. Quelquefois, une atmosphère trop formelle peut donner aux participants l'impression qu'ils ne peuvent pas dire tout ce qu'ils veulent, quand ils le veulent, de peur de briser les 'règles' de la réunion. À d'autres moments, une atmosphère trop informelle peut sembler chaotique et désordonnée si vous n'y êtes pas habitué, ce qui peut gêner la participation.

Essayez de trouver un juste équilibre : veillez à ce que vos activités de recherche d'action ne donnent pas l'impression d'être formelles d'une manière rigide et oppressante, mais que les activités soient suffisamment dirigées et structurées pour empêcher les participants de se sentir paniqués et désorientés.