Triangle Wallonie
IRSA

Voir autrement

Accueillir en classe maternelle un enfant présentant une malvoyance d'origine cérébrale

Guide destiné aux enseignants

Stéphanie Biston
Juliette Boudru
Claire Gerin
Sophie Pâques

Triangle Bruxelles - Wallonie
Services d'accompagnement pour enfants déficients visuels

Accueillir en classe maternelle un enfant présentant une malvoyance d'origine cérébrale

Cette brochure a bénéficié du soutien financier de

2013

Que veut dire « malvoyance d'origine cérébrale » ? 7

Description des fonctions visuelles 7

~ La perception visuelle 8

~ L'exploration visuelle 8

~ La reconnaissance visuelle 8

Répercussions de l'atteinte visuelle sur le développement 12

~ L'attitude de l'enfant 12

~ La coordination oculo-motrice 12

~ La construction de l'espace 12

~ Les apprentissages scolaires 13

Comment aider cet enfant ? 14

Adapter le matériel et les activités. 15

Aider l'enfant à renforcer ses compétences. 17

Contourner les situations trop difficiles. 18

Et concrètement ? Ce qui pose problème dans les documents scolaires 18

Ce que vous pouvez faire en quelques minutes 26

Conclusions 35

Ressources bibliographiques 35

Que veut dire « malvoyance d'origine cérébrale » ?

Vous accueillez dans votre classe un enfant qui voit différemment et vous vous posez beaucoup de questions. Ce livret a pour objectif de vous aider à mieux comprendre le comportement visuel de cet enfant, de vous proposer des idées d'aménagements pédagogiques.
Dans ce livret, nous nous centrons sur l'enfant âgé de 3 à 6 ans.

Que veut dire « malvoyance d'origine cérébrale » ?

L'enfant **n'utilise pas bien sa vision** malgré une **«** bonne **»** acuité visuelle. Ses difficultés visuelles ne sont pas évidentes à cerner. Ses parents peinent à expliquer son comportement visuel.
La perception visuelle est perturbée suite à un dysfonctionnement du cerveau. Cela peut être lié à une prématurité, à des lésions cérébrales, à un dysfonctionnement dans le développement du cerveau…
Ce n'est pas un déficit d'intelligence, mais un trouble de la perception et du traitement cognitif de l'information visuelle.
Des examens ophtalmologiques seuls ne permettent pas d'objectiver cette déficience visuelle. Ne soyez pas surpris par les conclusions positives d'un test visuel au CPMS.

Plusieurs termes sont utilisés dans la littérature : trouble neuro-visuel, malvoyance d'origine cérébrale. L'abréviation CVI (Cerebral Visual Impairment) signifie « atteinte visuelle cérébrale ». C'est également cette abréviation que nous utiliserons dans ce livret.

Description des fonctions visuelles chez l'enfant présentant un CVI

L'enfant présentant un CVI ne **cible pas l'information visuelle significative** parmi la multitude de données visuelles. Il n'a pas toujours une vue de l'ensemble. Il éprouve des difficultés à appréhender visuellement des situations complexes, comme des situations animées où il se passe beaucoup de choses simultanément (échanges collectifs d'informations, activités au coin tapis,…).

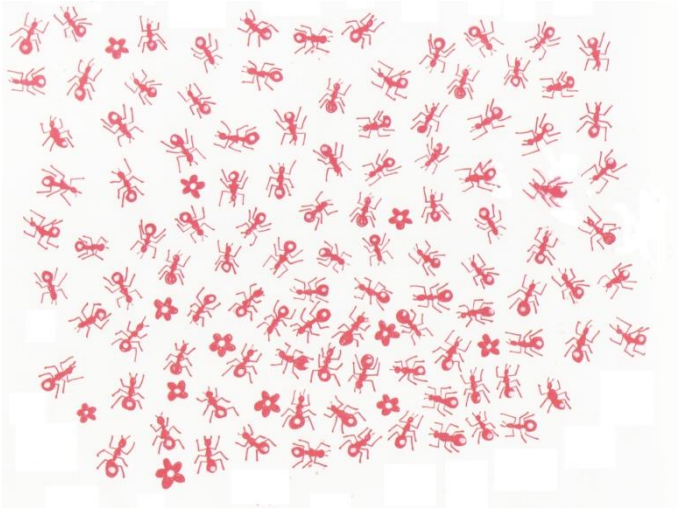
L'enfant présentant un CVI est décrit comme **moins observateur** et **peu curieux visuellement**. Il présente parfois une errance du regard. Souvent, l'enfant a besoin de **plus de temps** pour observer.
Ses performances visuelles **fluctuent** en fonction de sa fatigue, du contexte (familier ou non, dense ou aéré…). Il ne faut pas penser qu'il abandonne rapidement, qu'il est paresseux ou qu'il n'est pas motivé.
Regarder lui demande **beaucoup d'énergie** et représente **une activité à part entière.** Donc, utiliser des informations visuelles pour répondre à une consigne place systématiquement l'enfant en situation de **double tâche.** D'un point de vue attentionnel, c'est comme s'il faisait toujours deux choses en même temps. Notons qu'un trouble attentionnel est souvent associé au déficit visuel.

Voici les différentes fonctions visuelles et leurs atteintes possibles liées à la présence d'un CVI :

~ La perception visuelle

En principe, les informations visuelles que nous percevons sont immédiatement organisées par notre cerveau sans faire le moindre effort, permettant ainsi leur reconnaissance et leur compréhension.
Ce processus de perception visuelle est perturbé chez l'enfant présentant un CVI.

On peut observer un **effet de « crowding** », phénomène visuel qui apparaît lors de la présentation d'un nombre trop important d'informations visuelles rapprochées. L'enfant ne discerne alors plus aucun objet correctement. Notons que les extrémités de la représentation (le contour, le cadre) sont mieux perçues car elles sont, d'une certaine façon, isolées.



De plus**, l'information n'est pas immédiatement organisée par le cerveau**, ce qui a pour conséquences que :
- L'enfant ne distingue pas la figure du fond. Des éléments du fond semblent appartenir à la figure, provoquant des interprétations surprenantes (voir illustrations page 11).

- L'enfant ne passe pas aisément d'une vue d'ensemble à la fixation d'un détail et inversement.
En d'autres termes, il lui est difficile d'extraire une partie d'un tout et/ou de conceptualiser la globalité de l'image.

```
RRRRRR
      R
     R
    R
   R
  R
RRRRRR
```

Les enfants présentant un CVI perçoivent les R mais pas le Z.

~ L'exploration visuelle

L'exploration du **champ visuel** peut être entravée : c'est comme si certaines parties du champ visuel n'étaient pas visibles. Celles-ci sont "oubliées" lors de la réalisation d'une tâche ou lors du rangement du matériel. Ceci amène à penser qu'il y a une lacune fonctionnelle dans le champ visuel.

L'enfant ne parvient pas à organiser son **balayage visuel** malgré ses efforts et l'apprentissage du sens de la lecture. Cette démarche non automatisée mobilise beaucoup d'énergie et demande du temps.
On observera par exemple des oublis d'images à entourer, des erreurs dans les items à relier…

Ces enfants ont souvent besoin de **s'approcher** des documents à analyser. Ceci leur permet de réduire leur champ visuel pour **isoler un élément** perçu et s'en faire une représentation moins complexe.

~ La reconnaissance visuelle

L'enfant présentant un CVI peut rencontrer des difficultés dans la reconnaissance d'images.

On entend par **images simples** des représentations classiques d'éléments isolés (exemple : prototypes).
On considère comme **images complexes** :

- des images comportant de nombreux détails
- des photos en noir et blanc
- des représentations de scènes
- des représentations non conventionnelles (ex : objet présenté sous un angle de vue différent, à une échelle particulière, image lacunaire)
- des images enchevêtrées
- des images avec des éléments en arrière-fond
- des images de mauvaise qualité (ex : mauvaise photocopie, des images aux contours flous…)

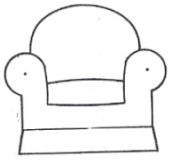
L'interprétation d'images complexes pose spécifiquement problème car elle s'appuie sur une perception visuelle déficitaire.

Comment comprendre une scène sans en avoir une vue d'ensemble, en regardant quelques éléments pris au hasard ou sans en dégager des éléments significatifs ?

Il arrive que l'enfant présentant un CVI rencontre des problèmes spécifiques pour la reconnaissance des visages et de leurs expressions. Il se base alors sur d'autres repères (le plus souvent auditifs) pour les identifier. N'hésitons pas à leur décrire nos émotions ou toute communication non verbale.

Des difficultés de reconnaissance visuelle **engendrent l'échec d'autres activités et tâches cognitives**. Le matériel visuel a été mal interprété. L'enfant n'a pu exécuter la tâche demandée. Prenons pour exemple les suites chronologiques, puzzle, activités de sériation, …

Voici des exemples d'erreurs de reconnaissance d'images simples [1] :

Images	Explications données par l'enfant
	" une pomme de pin ", " un stéthoscope" Erreurs engendrées par une observation générale et une ressemblance globale.
	" une casquette " Erreur engendrée par à un détail (le couvercle).
	" un biscuit " Erreur engendrée par le bord dentelé et le graphisme pointillé, sans prendre en compte l'ensemble.
	*" deux canards "* Nous pouvons également les voir, dans les accoudoirs. Ici aussi l'ensemble n'a pas été regardé.

Voici des exemples d'erreurs de reconnaissance d'images complexes [1] :

Images comportant de nombreux détails :

Ceci est un dessin simple d'une maison et de trois arbres.

Un enfant présentant un CVI à qui on demande de décrire cette image, peut répondre en pointant le chemin à l'avant : *" une banane "*.

Plus de détails, surtout en noir et blanc compliquent l'image simple de la maison et des arbres.
Un jeune enfant présentant un CVI dirigera toute son attention sur le pommier et pas sur le reste.

(1) *Werkboek voor de begeleiding van kinderen met visuele perceptiestoornissen (CVI)* – Leo Delaet & Co – Editions Acco Leuven, 2002

Image avec peu de différenciation figure/fond

Ce dessin avec " la pluie " devient méconnaissable pour des enfants présentant un CVI.

Image avec des éléments enchevêtrés

Parfois certaines représentations, comme par exemple ici le soleil, peuvent prêter à confusion. Celui qui ne comprend pas la représentation pourrait voir une grosse araignée qui arrive sur la maison.

Images représentant une scène

L'impression globale a amené l'interprétation suivante :

" Une dame avec une chaussure. Elle se trouve dans cette chaussure et elle pleure ".

" A l'intérieur. Jouer. Cheval, petits enfants, horloge, rideaux, petit chien, chat."

L'essentiel de la scène n'est pas abordé, l'enfant énumère les détails.

Répercussions de l'atteinte visuelle sur le développement

~ L'attitude de l'enfant

Cet enfant peut avoir **des fragilités dans la construction de son identité et de sa confiance en lui** suite à des expériences répétées d'incompréhension et d'échecs. Il est conscient de ses difficultés et peut se décourager. Parfois, il manifeste un comportement agressif ou de retrait... probablement lié à un sentiment d'insécurité.
Spontanément, cet enfant développe un attrait pour les **informations auditives** et pour la **communication verbale.**

~ La coordination oculo-motrice

Regarder et manipuler en même temps est compliqué. C'est comme si l'une des activités dérangeait l'autre (travail en double tâche).
Du coup, des activités de la vie quotidienne **ne sont pas automatisées,** malgré l'entraînement et la bonne volonté de l'enfant.
L'apprentissage de certaines aptitudes motrices complexes comme le découpage, l'habillage, les activités graphiques, le vélo… **requiert énormément d'attention, de temps et d'énergie.**
Souvent, l'enfant présentant un CVI fait preuve de maladresse. Lors des bricolages et manipulations d'outils (ciseaux, colle, capuchons, collations…), l'enfant manifeste moins de précision, ses réalisations sont souvent moins satisfaisantes. Contrairement à ses compagnons, le coloriage et les jeux de construction ne sont pas des activités de « détente » ni de plaisir.

~ La construction de l'espace

Le trouble visuel se répercute dans les déplacements et activités physiques. L'enfant **prend difficilement ses repères** dans des espaces vastes, inconnus (repérer les marches, les reliefs, la direction à suivre, distinguer portes et fenêtres…). Cela lui demande un contrôle attentionnel élevé et peut engendrer une lenteur et de l'insécurité.

Les troubles neuro-visuels, et plus particulièrement ceux liés à l'exploration visuelle, entravent **l'acquisition de certaines notions spatiales**. L'enfant présentant un CVI éprouve des difficultés à analyser les positions des objets les uns par rapport aux autres, à orienter les objets par rapport à un axe, à élaborer des assemblages de constructions (en 3D ou sur feuille).

Cependant, ce trouble n'affecte pas l'entièreté des compétences spatiales car l'enfant maîtrise corporellement et verbalement de nombreuses notions. C'est donc plus souvent la présentation visuo-spatiale du matériel qui le déroute.
N'oublions pas que de nombreux apprentissages se basent sur des présentations de matériel et de documents très « visuels » : tableaux à double entrée, sériation, puzzles, images représentant les notions spatiales de base (« colorie celui qui est au-dessus de ») …

Cet enfant présente un manque d'ordre et de structuration (perte fréquente d'objets, difficulté pour ranger ses affaires, retrouver son cartable, sa collation…).

~ Les apprentissages scolaires

Le trouble neuro-visuel va avoir des conséquences directes sur de nombreuses activités scolaires :

Le **dessin** spontané reste pauvre en raison d'une difficulté à se représenter mentalement la réalité. L'enfant n'aime pas dessiner.

Le **graphisme** s'installe lentement et reste malhabile : difficultés avec les obliques, erreurs de jonctions et d'estimation de grandeurs, erreurs d'anticipation de l'espace nécessaire pour faire le trait… La qualité du graphisme est fluctuante.

Le **découpage, le collage, la reconnaissance de formes**… restent longtemps sources de difficultés.

Relier des éléments ou **copier** un modèle est toujours laborieux et entraîne des erreurs malgré les efforts fournis. Copier consiste en des tâches d'analyse visuelle, de reproduction visuo-spatiale, de graphisme, tout cela dans une dynamique complexe d'allers-retours visuels.

Les **pré-requis aux mathématiques** utilisent un langage visuel difficilement accessible : les tableaux à double entrée, les graphiques simples (les flèches, les signes > et <), le positionnement spatial, les activités de comptage, l'utilisation de la notion de ''terme à terme''… Certaines notions géométriques posent problème : les obliques, les dessins en miroir, le repérage sur quadrillage,…

Comment aider cet enfant ?

Après avoir pris connaissance des situations qui peuvent être inconfortables pour cet enfant, nous proposons de réfléchir aux possibilités de les aménager afin " de ménager l'enfant ".

Les adaptations ont pour but d'alléger l'effort visuel, d'épargner l'énergie et, dans certains cas, de permettre l'accès à l'information visuelle. Elles ne sont pas des « traitements de faveur » mais une mise à niveau équitable avec les autres enfants. Elles s'appliquent à toutes les matières scolaires.

Posons-nous toujours la question à quel prix l'enfant réalise-t-il une tâche .
Autorisons-nous à lui faciliter la vie en utilisant ces **trois principes** :

- **Parfois, nous adapterons le matériel et les activités.**

- **Parfois, nous l'aiderons à renforcer ses compétences.**

- **Parfois, nous contournerons les situations trop difficiles**.

Vous trouverez des exemples de documents scolaires illustrant ces principes page 26.

Adapter le matériel et les activités

Adapter le matériel et les activités suppose une réflexion lors de leur préparation. Que faut-il adapter ? Voici quelques principes d'aménagements :

~ Simplifier les choses

Utiliser un matériel **moins complexe** comportant moins d'éléments (sur les feuilles, en manipulation). Un matériel prévu pour des enfants plus jeunes est aussi souvent moins complexe visuellement, les couleurs y sont plus nettes et plus contrastées.

Simplifier les images complexes en coupant les parties non pertinentes. On peut mettre du Tipp-Ex sur certains détails de l'image ou les cacher avec des étiquettes blanches.

Adapter les mises en page particulières et les éléments à relier, tracer des traits contrastés pour délimiter les exercices, utiliser des codages de couleurs…

~ Ordonner le matériel, structurer les situations

Ordonner le matériel facilitera le maintien de l'attention et permettra à l'enfant de se construire des repères stables et efficients. Cela facilitera aussi ses recherches.

Présenter les objets ou les images les uns après les autres, plutôt que simultanément. Eviter de donner trop de matériel (ex. : peu de petits papiers à coller). Prévoir un contenant pour les ranger, comme un panier. Ce qui n'est pas utilisé doit être laissé hors du champ de vision.

Décomposer la consigne en différentes étapes et les présenter successivement. On peut les énumérer verbalement. Le « modèle » n'est pas suffisant pour cet enfant.

Garantir une **stabilité dans les rangements** : matériel toujours à la même place (le porte-manteau, le sac de gym, la farde de travaux...). L'amener progressivement à gérer son matériel de façon autonome.

~ Rendre plus visibles les documents et le matériel

Garantir un bon contraste : présenter des documents originaux (de préférence en couleur), garantir des photocopies de bonne qualité, privilégier les couleurs vives, éviter les écrits sur fond de couleur foncée, épaissir les traits pour permettre le découpage, appuyer les lignes, garantir un bon contraste figure/fond, utiliser de la colle de couleur ou utiliser la colle blanche sur du papier de couleur…

Mettre en évidence les éléments importants et les repères spatiaux : entourer ou surligner au fluo les informations qui rappellent la consigne, colorer certains détails prégnants d'une image, utiliser un code couleurs, guider le passage à la ligne par un repère de couleur, indiquer au fluo l'endroit où inscrire la réponse. Autoriser l'enfant à utiliser du matériel dont la couleur se distingue de celle du reste de la classe (casier d'une couleur différente, un coussin, …).

Aérer, espacer les éléments : présenter les feuilles d'exercices avec un petit nombre d'énoncés, augmenter l'espacement entre les différents exercices, plier la feuille pour isoler les exercices, couper les feuilles d'exercices en morceaux, utiliser un cache pour isoler une partie de ce qui est présenté, séparer les schémas ou dessins compliqués, **agrandir** les éléments pour réduire leur quantité sur la feuille…

Epurer : supprimer les détails, les éléments non indispensables et les distracteurs …

~ Proposer de l'attention et du soutien

Porter une **attention particulière** à l'enfant tout en gérant l'ensemble du groupe pour maintenir un lien relationnel qui le rassure et l'encourage.

Lui accorder **plus de temps** pour s'organiser, pour décoder les informations visuelles, pour découvrir un nouveau matériel, pour répondre…

Il s'agit là de toute la subtilité de différenciation dans un projet d'intégration.
Il est difficile pour tout enseignant de trouver un équilibre entre les moments où l'enfant doit faire comme les autres et les moments où il a vraiment besoin d'être aidé.

Aider l'enfant à renforcer ses compétences

~ Apprendre à l'enfant à mieux regarder

On peut entraîner l'enfant à utiliser au mieux sa basse vision. On l'invite à :

Se rapprocher pour mieux regarder (place près du tableau, du centre de l'activité…)

Organiser son exploration visuelle : observer les choses de façon systématique en " scannant " de gauche à droite et de haut en bas, explorer l'entièreté de sa feuille.

Affiner son observation : décrire avec l'enfant les objets et images, attirer son attention sur leurs caractéristiques significatives. Développer sa capacité à discriminer, associer, analyser et synthétiser les informations visuelles pour améliorer son interprétation.

Prendre son temps : apprendre à s'accorder un temps d'observation avant d'agir.
Le solliciter visuellement et verbalement pour qu'il capte ce qui nous semble évident en un coup d'œil.

~ Renforcer les compétences auditives et langagières

L'enfant présentant un CVI est souvent compétent verbalement. Le **langage** permet de **compenser** les difficultés visuelles et visuo-spatiales :

Soit l'adulte **ajoute des informations** : guider son exploration (l'enfant sait alors où chercher l'information), lui décrire le contexte, les images, les liens spatiaux (ex : flèches), …

Soit l'enfant **restitue ses connaissances et sa compréhension** : lui demander de reformuler la consigne, de planifier verbalement les diverses étapes intermédiaires…

~ Renforcer son autonomie pour utiliser des stratégies de compensation

Faire **découvrir à l'enfant ce qui peut l'aider et l'inciter à demander aux adultes** qu'ils le mettent en œuvre : code couleurs, différenciation de sa farde, de sa chaise, emplacement fixe réservé (pour le manteau, à table).

Le code couleurs consiste à signifier systématiquement par la même couleur le même genre d'information. Par exemple, les lignes à découper sont toujours en rouge, les pointillés en fluo, la séparation des exercices en bleu,…

Contourner les situations trop difficiles

~ Ajuster nos attentes aux compétences de l'enfant

Réduire la quantité au profit de la qualité.

Réduire certaines exigences quant au soin (imprécision du tracé) et à la lenteur (éviter de faire terminer les travaux à la récréation ou pendant que les autres entament une nouvelle activité).

En dernier recours, possibilité de ne pas réaliser les exercices visuellement ou graphiquement inaccessibles.

Et concrètement ?

Ce qui pose problème dans les documents scolaires :

~ Les images comportant de nombreux détails

~ Les représentations de scènes

~ Les représentations non conventionnelles

~ Les représentations incomplètes

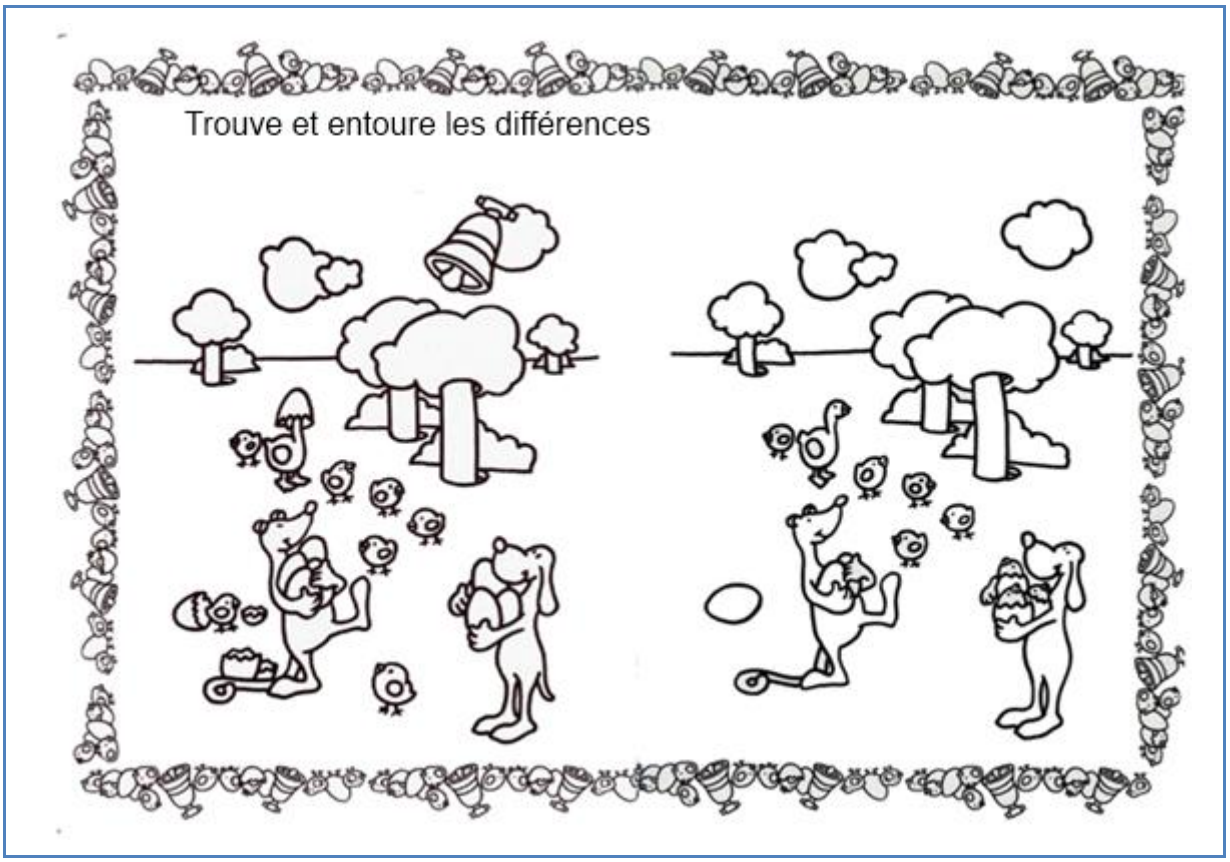
~ Les images enchevêtrées

~ Les images de mauvaise qualité

~ Les images comportant de nombreux détails

Ce document comporte beaucoup de détails visuels **non pertinents** pour l'application de la consigne (joncs, hautes herbes, pont,…).

~ Les représentations de scènes



Cette scène est d'autant plus difficile à analyser visuellement en raison du ''cadre'' qui ne fait que perturber et compliquer la tâche de l'enfant.

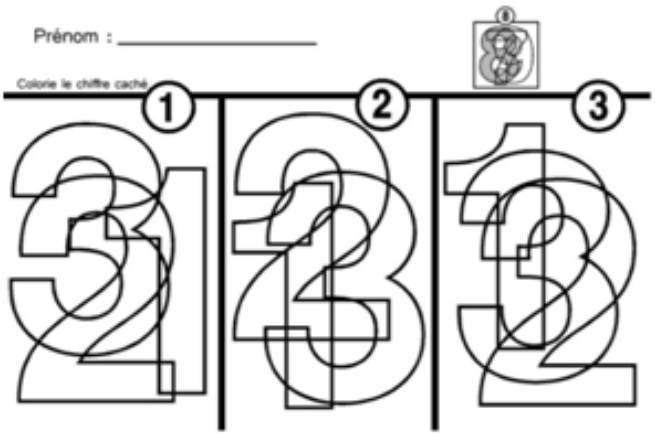
~ Les représentations non conventionnelles

La façon de représenter le cochon ou le loup est peu habituelle. Cela demande donc à l'enfant une attention et une réflexion supplémentaire pour analyser et comprendre ces images. Il se peut qu'il ne les identifie pas !

~ Les représentations incomplètes

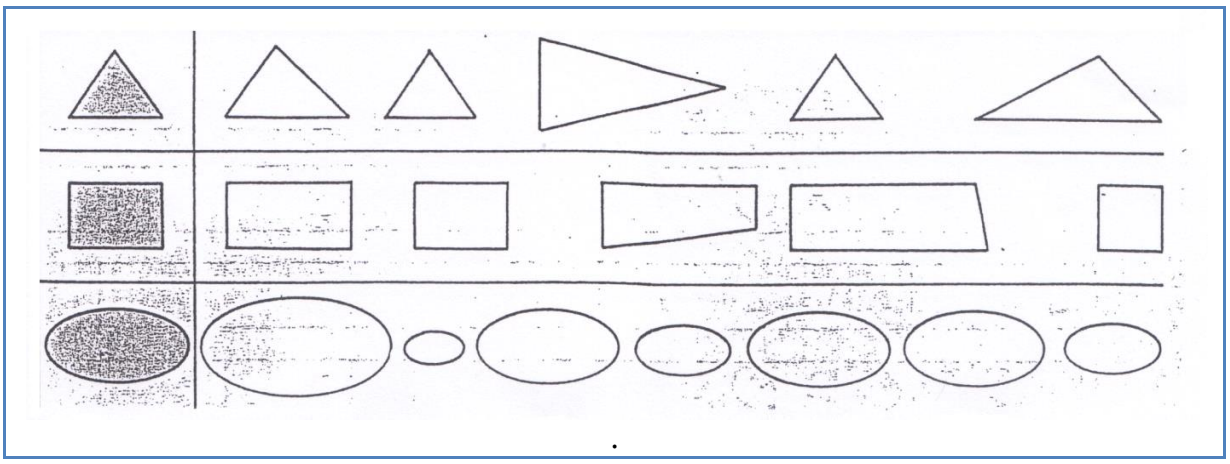
Les chevreaux sont représentés de façon parcellaire. Il faut pouvoir imaginer le chevreau entier à partir d'une partie de l'animal (pas toujours la même).

~ Les images enchevêtrées



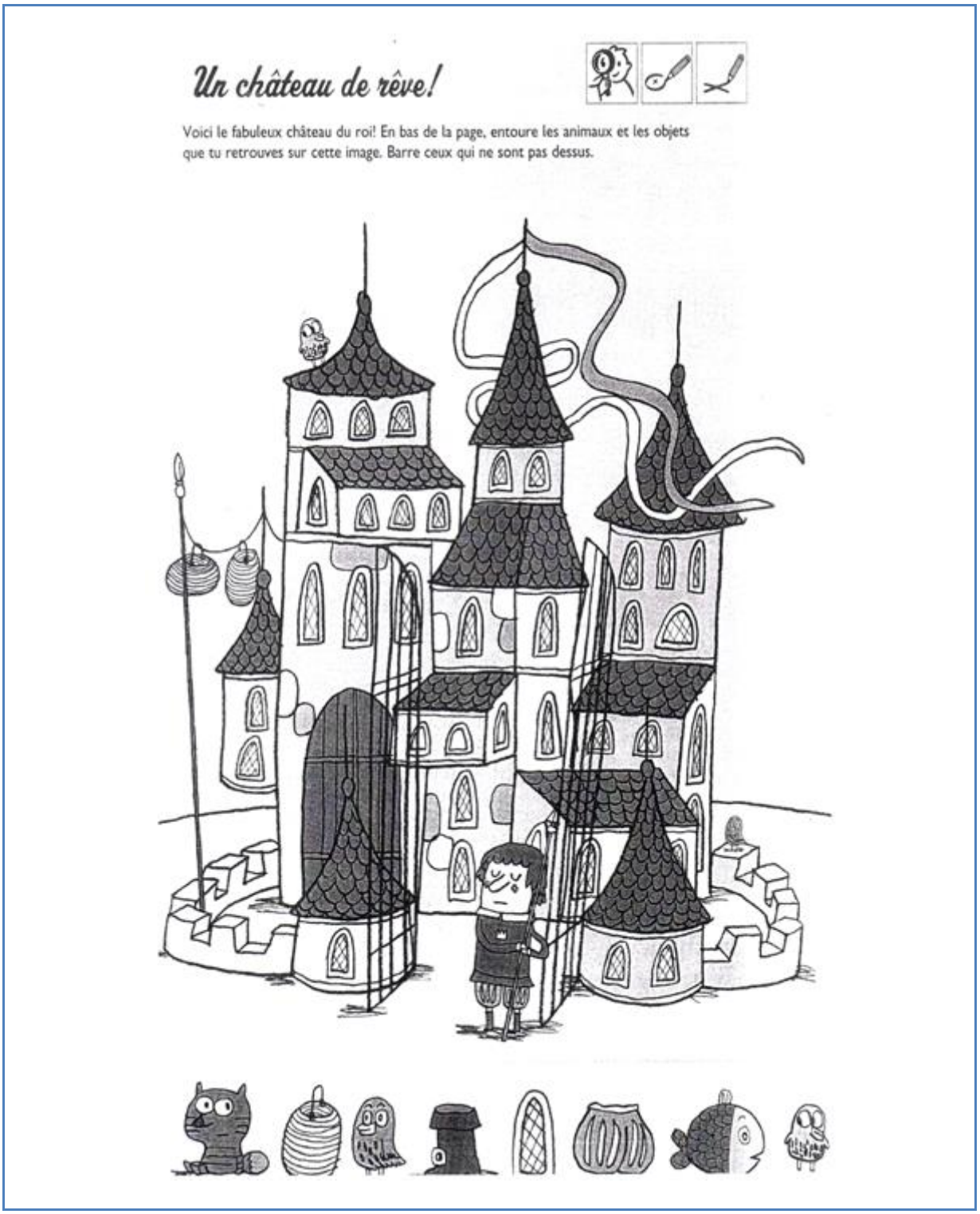
Ces dessins dont les traits se superposent nécessitent d'extraire les éléments les uns des autres.

~ Les images de mauvaise qualité



Cette mauvaise photocopie rend moins lisibles les formes à comparer. Elle nécessite une mobilisation supplémentaire d'attention et d'énergie chez l'enfant.

~ Et quand plusieurs difficultés se combinent



Relevons ici plusieurs difficultés : nombreux détails, dégradés de gris, éléments enchevêtrés (les grilles), dessin en perspective, éléments distracteurs (le chat et le poisson) …

Et concrètement ?

Ce que vous pouvez faire en quelques minutes…

Vous pouvez intervenir :

En posant un choix judicieux parmi les documents existants
En réalisant vous-même des documents confortables
En apportant des modifications aux documents existants :

- ~ Choisissez une image plus simple visuellement
- ~ Choisissez un document spatialement organisé
- ~ Garantissez plus de visibilité
- ~ Simplifiez, effacez
- ~ Donnez plus d'espace
- ~ Cachez pour isoler les éléments

Matériel à prévoir :

- Marqueurs fluo
- Crayons de couleurs
- Tipp-Ex
- Ciseaux
- Colle
- Latte
- Feuilles de couleur (pour fabriquer un cache)
- Photocopieuse

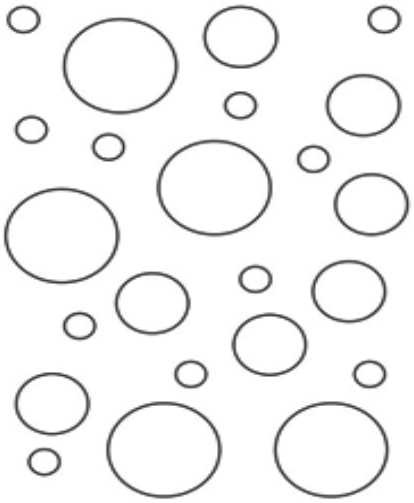
Les adaptations de ce livret vous sont présentées à titre d'exemple. Elles sont loin d'être exhaustives. Libre à vous de vous en inspirer.

~ Choisissons le bon document pour le même objectif pédagogique.

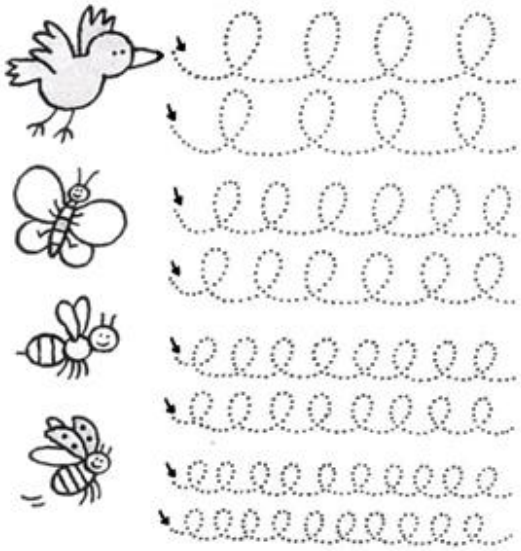
Choisissons une image plus simple visuellement :

Colorie les grands cercles en rouge

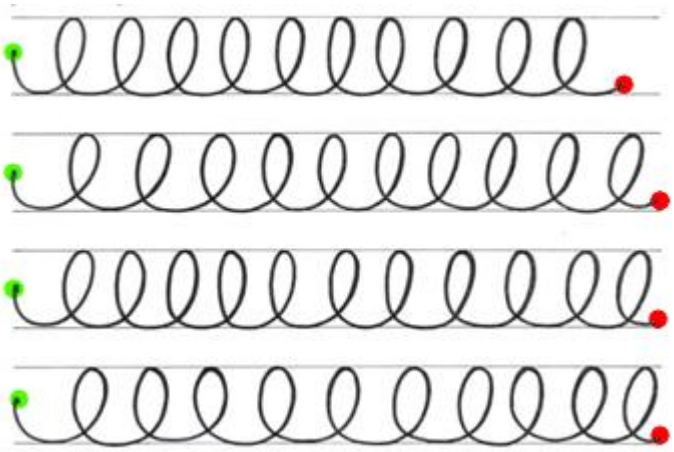
Colorie les grands cercles en rouge



Graphisme : les boucles à l'endroit.
Repasse avec un marqueur sur les lignes pointillées pour obtenir de belles boucles.



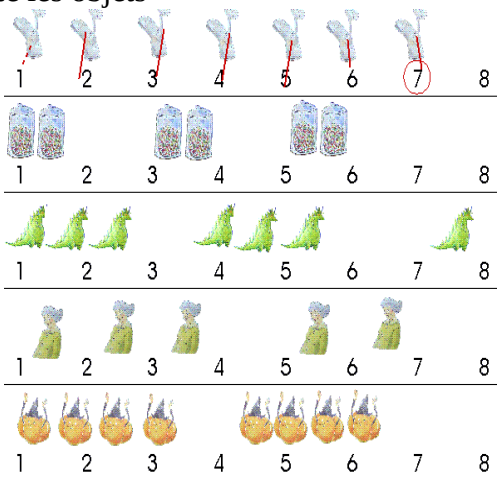
Graphisme : les boucles à l'endroit.
Repasse sur les boucles avec un marqueur en partant du point vert jusqu'au point rouge.



Choisissons un document mieux organisé :

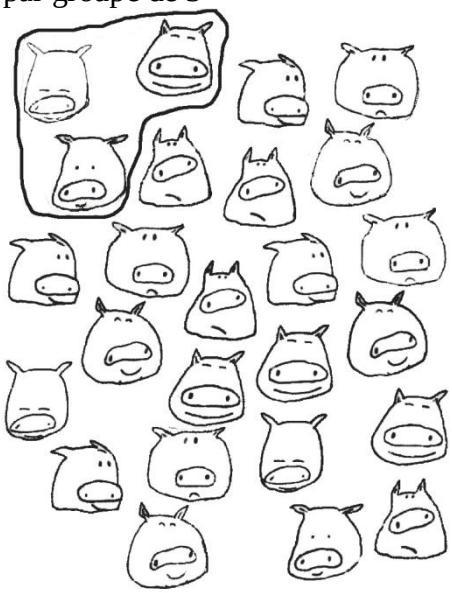
Eviter les présentations spatiales variables.

Compte les objets



Compte les objets

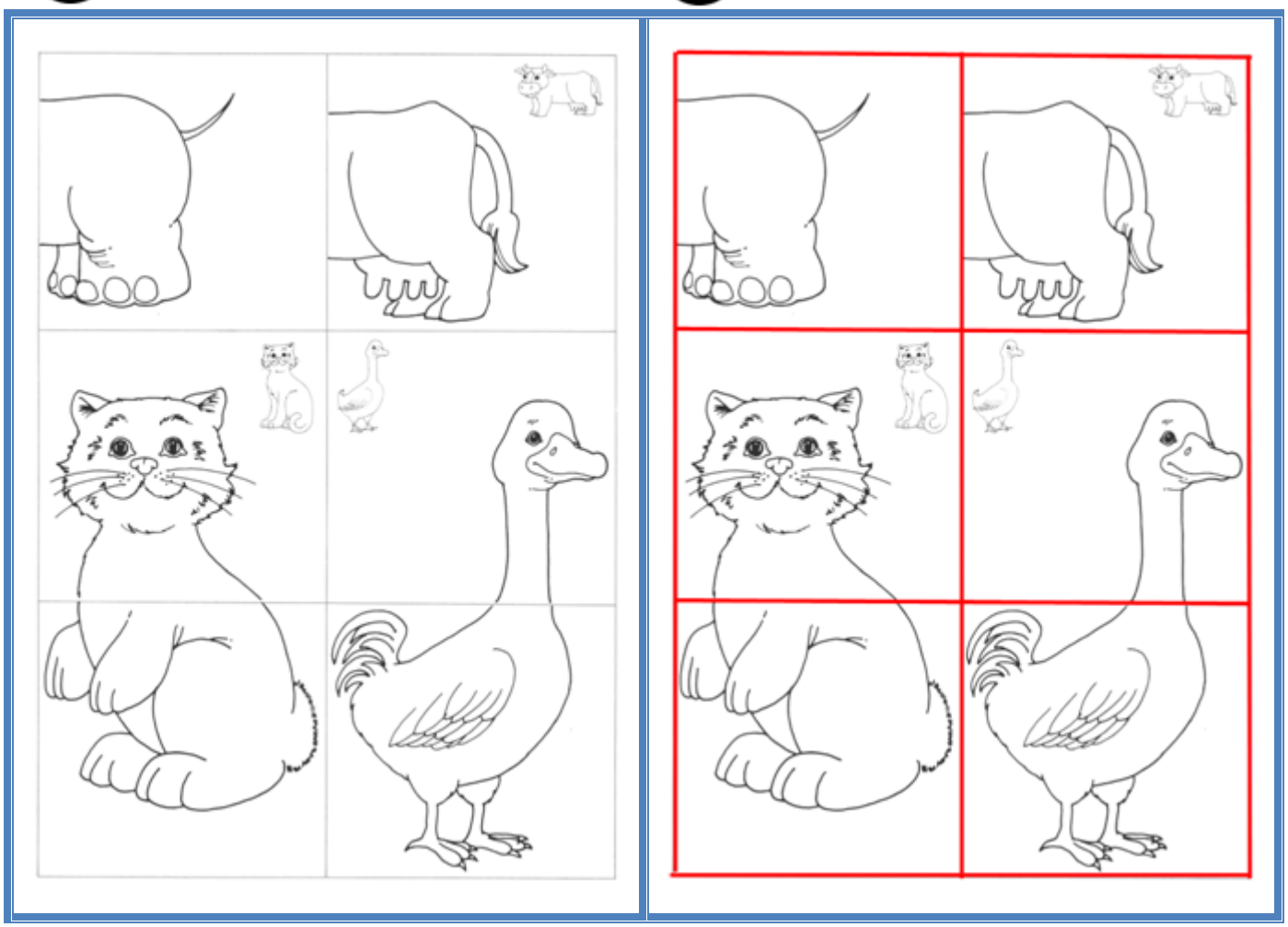
Entoure par groupe de 3



Entoure par groupe de 3

~ Modifions les documents pour plus de visibilité.

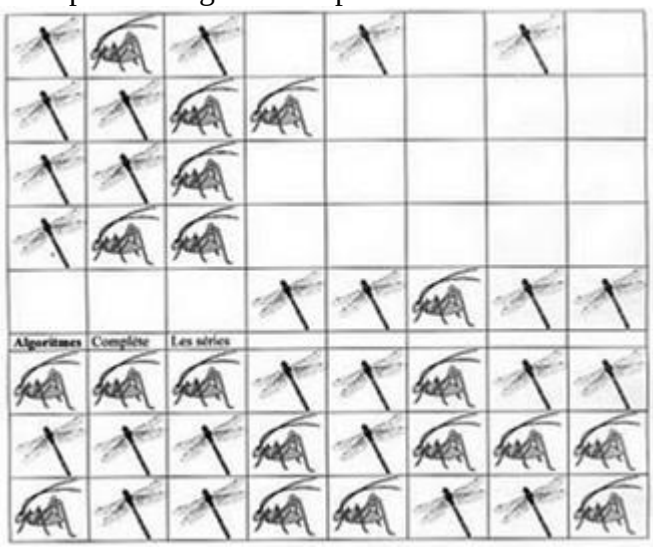
Epaississons le trait :



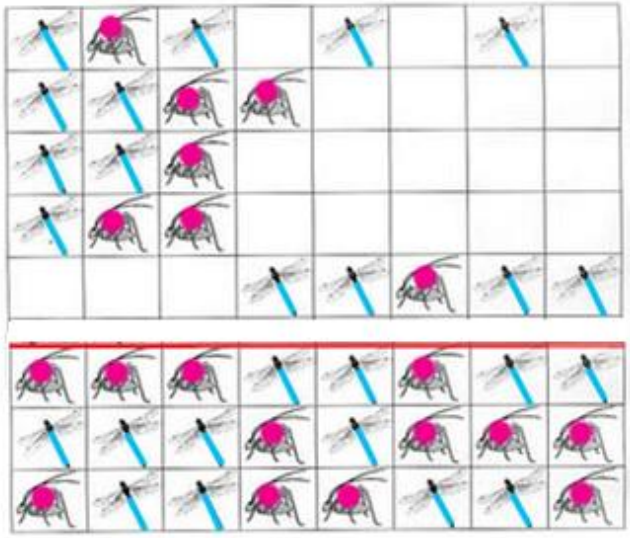
Utilisons les couleurs :

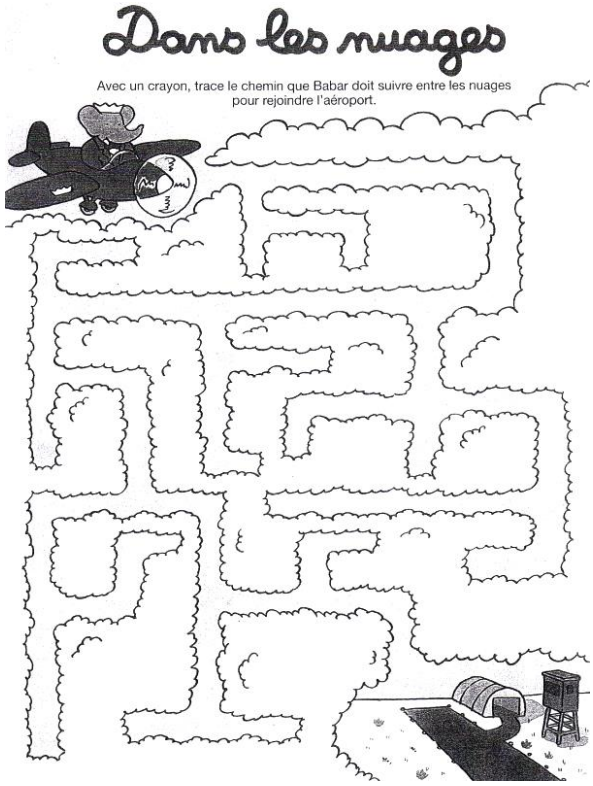
Pour aider l'enfant à différencier les images et lui donner des repères.

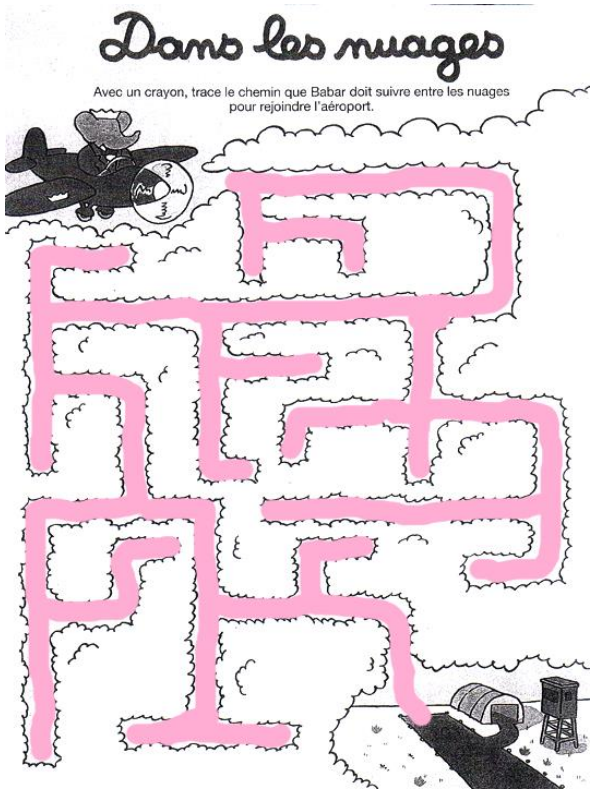
Découpe les images et complète les séries



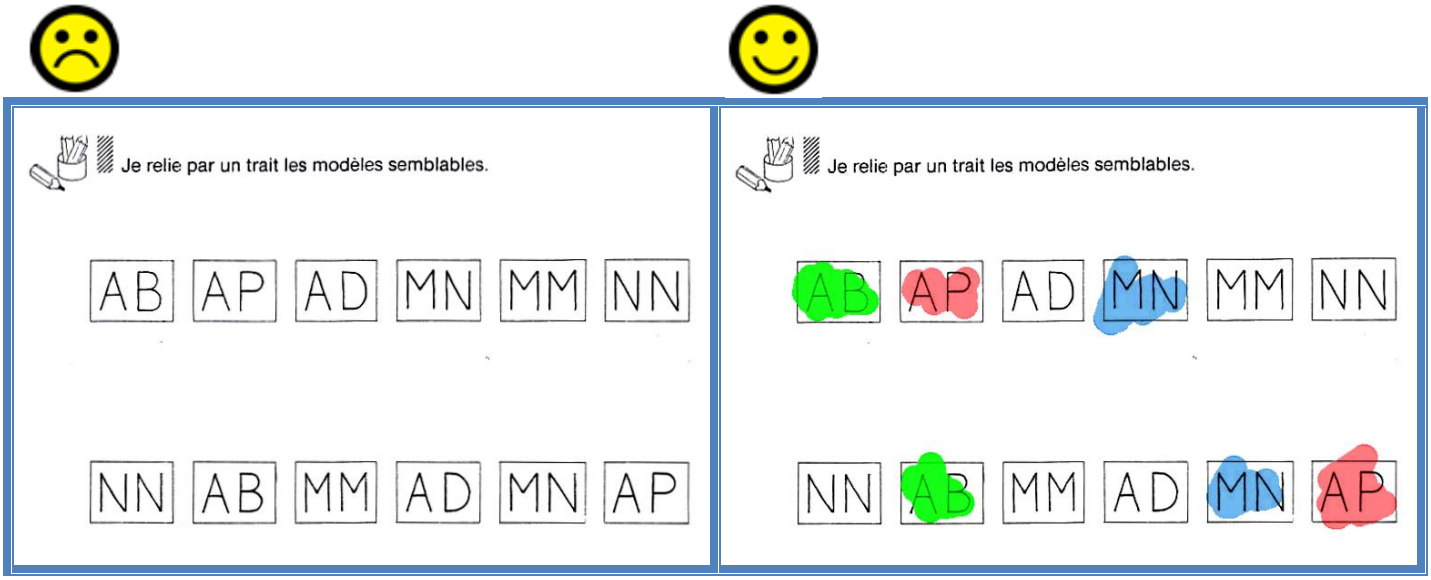
Découpe les images et complète les séries

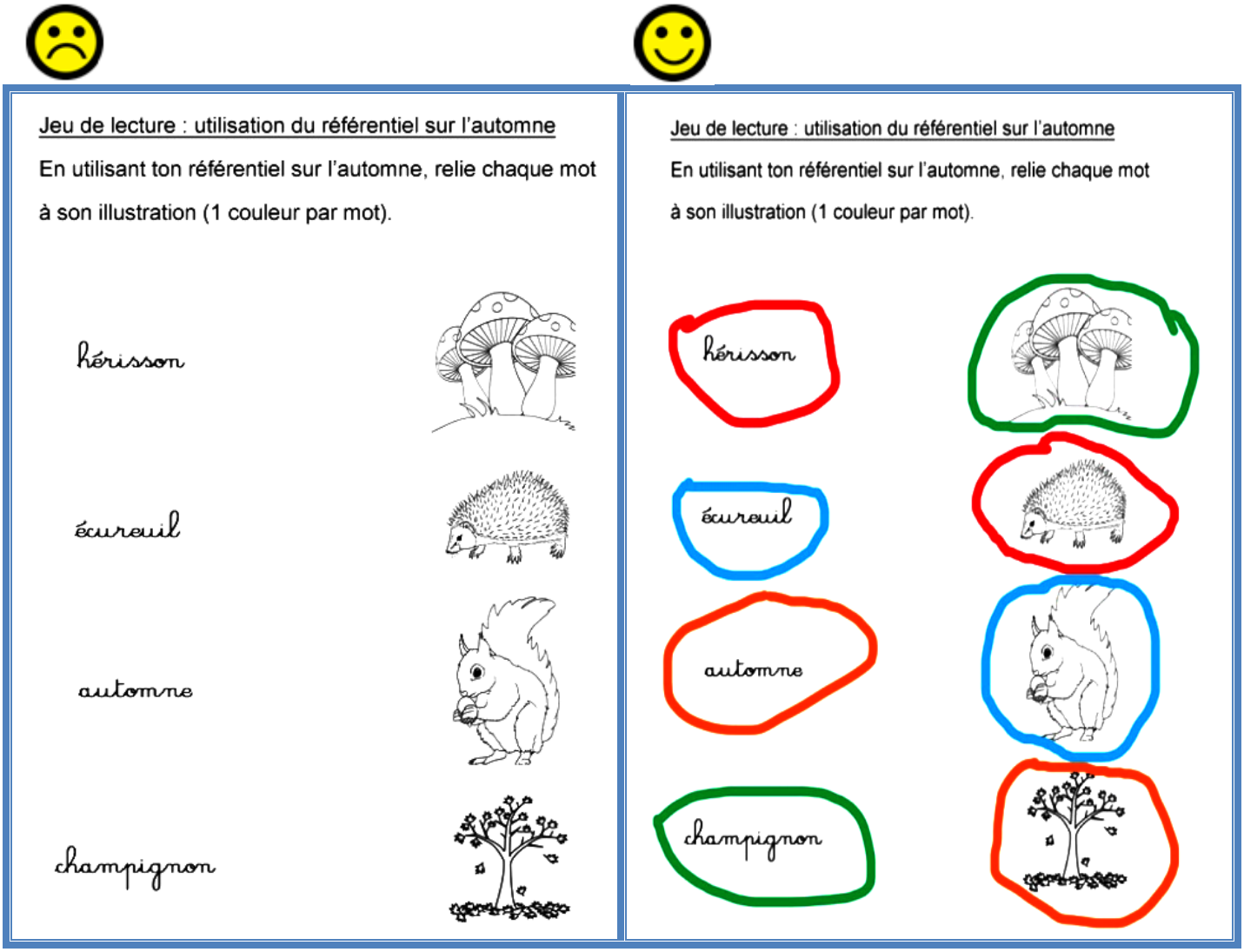






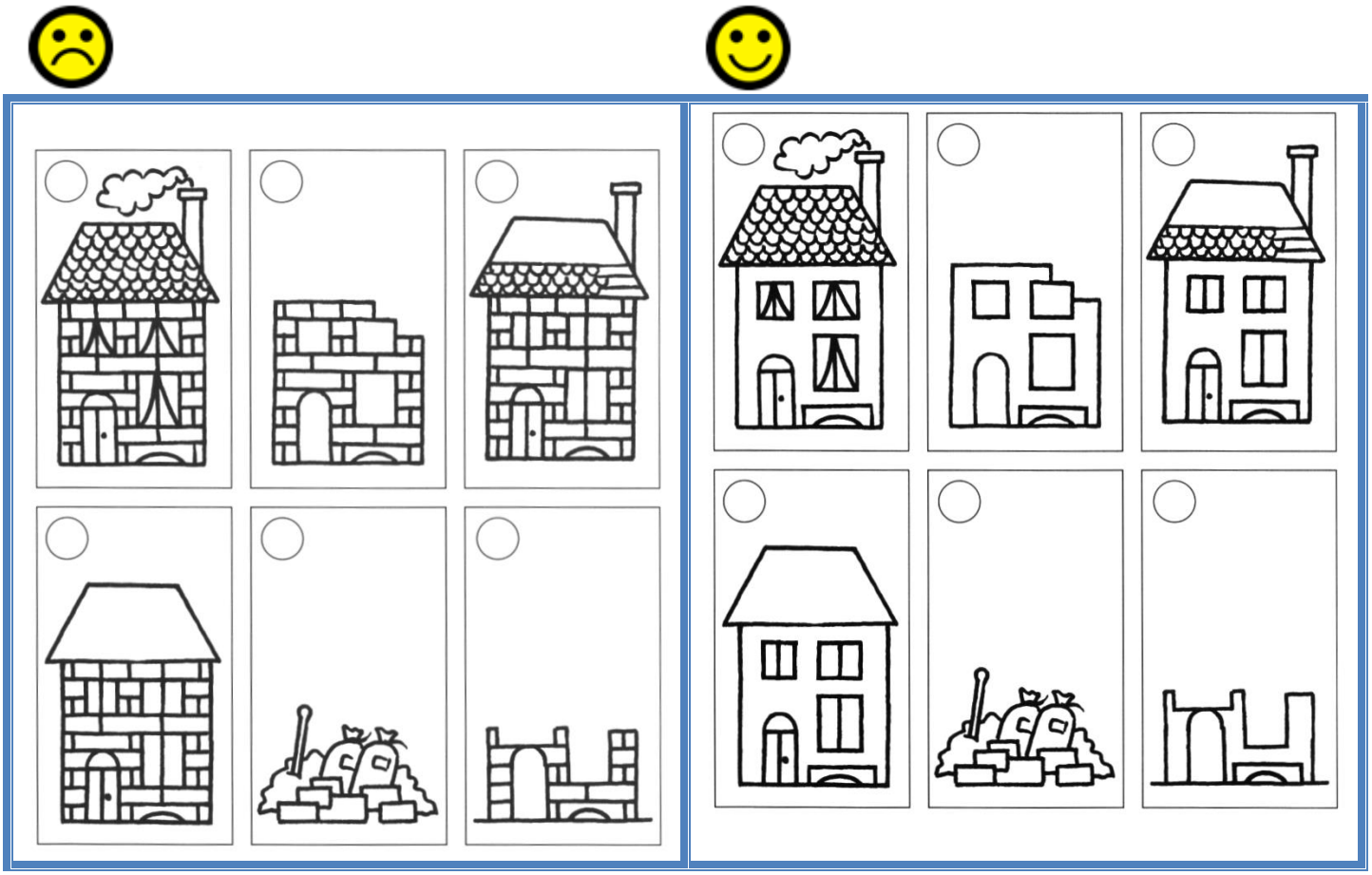
Autoriser l'enfant à utiliser un code couleurs au lieu de relier des éléments par des traits qui s'enchevêtrent.





~ Simplifions, effaçons !

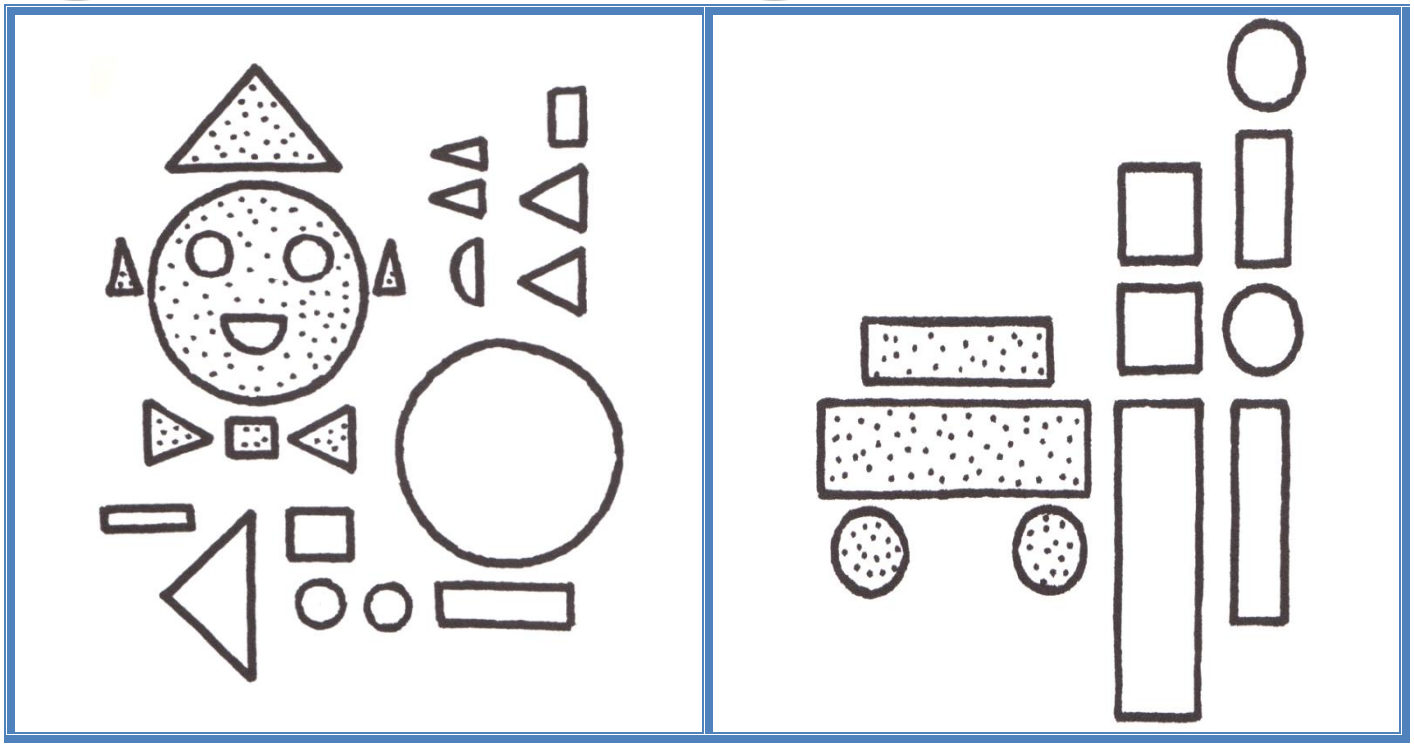
Les lignes des briques qui ne sont pas nécessaires à cette histoire logique sont effacées au Tipp-Ex.



~ Aérons, donnons plus d'espace.

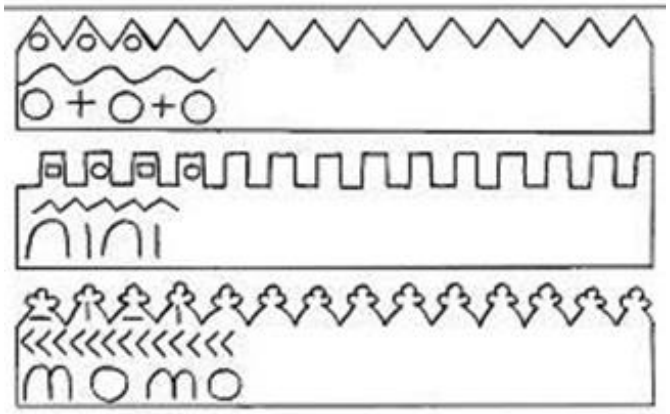
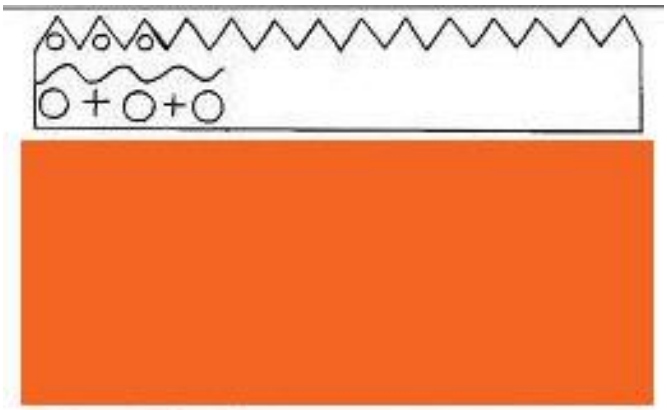
Découper chaque exercice, **agrandir** à la photocopieuse et les présenter un à un à l'enfant.
Limiter le nombre d'éléments présentés sur une page.

Parmi les formes blanches proposées à côté de chaque dessin, barre celles qui n'ont pas servi.



~ Cachons pour isoler les éléments.

Plier la feuille
Utiliser un cache de couleur que l'on fait glisser sur le document

Décore les couronnes en suivant le modèle 	Décore les couronnes en suivant le modèle 

Conclusions

Notre description du comportement visuel se veut claire et simplifiée. Néanmoins, nous sommes conscients de la **diversité des profils** de ces enfants et de la **complexité** à identifier et à isoler la dimension visuelle de leur problématique globale.

Profitez des rencontres avec le service d'accompagnement ou l'intervenant spécifique pour échanger et affiner vos observations. En connaissant bien l'enfant, vous **trouverez ensemble les adaptations** qui lui conviennent tout en tenant compte de votre réalité de travail. Il est évident que cette démarche requière votre implication et un surplus de travail.

La qualité de l'accueil de cet enfant dépend de la reconnaissance de ses **besoins spécifiques** par les **enseignants et les élèves**. Dès lors, la mise en œuvre des aménagements prendra sens pour chacun et ne sera plus perçue comme du favoritisme. L'ambiance de classe sera plus sereine (plus de jalousie ni de malentendus…).

Ressources bibliographiques

- LEO DELAET & CO, Werkboek voor de begeleiding van kinderen met visuele perceptiestoornissen, Editions Acco Leuven, 2002 (traduit en français par Triangle Bruxelles – Wallonie en 2013)

- M. MAZEAU , C. LE LOSTEC, L'enfant dyspraxique et les apprentissages, Elsevier Masson, 2010

- F. LEGER, S. BRETON, Mon cerveau ne m'écoute pas, CHU Ste Justine, 2007

- Sites Internet :
  Dyspraxique mais fantastique : http://www.dyspraxie.info
  Le cartable fantastique de Manon : http://www.cartablefantastique.fr/manon

Autres parutions de Triangle Bruxelles - Wallonie : « Voir autrement »

- Intégrer un enfant malvoyant dans une classe maternelle (2003)

- Intégrer un enfant malvoyant dans une classe primaire (2003)

- Intégrer un enfant non voyant dans une classe maternelle (2003)

- Intégrer un enfant non voyant dans une classe primaire (2003)

- Je vois autrement, je découvre, je grandis (2008)

- Accueillir en classe maternelle un enfant présentant une malvoyance d'origine cérébrale (2013)

- Accueillir en classe primaire un enfant présentant une malvoyance d'origine cérébrale (2013)

Service d'accompagnement
pour enfants déficients sensoriels

chaussée de Waterloo 1504
1180 Bruxelles
Tél/fax : 02/373 52 45
Fax : 02/373 52 94

triangle.bruxelles@gmail.com

Services d'aide précoce et d'aide à l'intégration
pour enfants déficients sensoriels

rue de la Procession 61
1310 La Hulpe
Tél/fax : 02/633 43 10

services@trianglewallonie.be