

**L'intégration des élèves avec déficience visuelle
dans un milieu scolaire régulier vs spécialisé :
avantages et désavantages.**

Document-synthèse de veille informationnelle.

Recherche documentaire

Josée Duquette, agente de planification, programmation et recherche

Francine Baril, technicienne de documentation

Préparation du document

Josée Duquette, agente de planification, programmation et recherche

Le 10 octobre 2008

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AVEC DÉFICIENCE VISUELLE DANS UN MILIEU SCOLAIRE RÉGULIER VS SPÉCIALISÉ : AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES

Sommaire

Environ le quart des élèves ayant une déficience visuelle (DV) fréquenteraient une école spécialisée tandis qu'entre le tiers et la moitié alterneraient les passages entre les milieux scolaires réguliers et spécialisés. Les enfants avec DV qui ont une déficience ou des problèmes additionnels, d'autant plus s'ils engendrent des besoins complexes, fréquentent surtout les écoles spécialisées contrairement à ceux qui ont uniquement une DV, surtout intégrés dans le réseau régulier. **Le fait que parmi les élèves ayant une DV, ceux qui sont intégrés en milieu scolaire régulier n'ont pas le même profil que ceux qui fréquentent une école spécialisée rend difficile la comparaison des deux milieux scolaires.**

Les parents qui privilégient le milieu scolaire spécialisé invoquent les mêmes raisons que celles des parents qui favorisent l'intégration en milieu régulier.

L'un des **impacts positifs de l'intégration** est lié au fait qu'en côtoyant des personnes voyantes, **l'élève avec DV développe des stratégies sociales acquises pour la vie et pouvant avoir une influence positive dans le futur**. L'élève peut cependant faire face à un certain degré d'isolement; il peut toutefois développer des compétences sociales à travers des exercices de groupe guidés.

L'accès à l'apprentissage de l'élève avec DV passe par l'implantation de modifications sur le plan des stratégies d'apprentissage (habiletés adaptatives ou compensatoires), du matériel et des équipements, de la gestion de la classe et de l'environnement (visuel, sonore, architectural; accessibilité des documents; attitudes, etc.). La **coordination des ressources internes et externes** de même qu'un réel **partenariat entre l'équipe scolaire, l'équipe professionnelle de soutien et les parents** sont essentiels à la réussite de l'intégration en milieu scolaire régulier. Dans certaines régions, l'accès aux ressources externes est toutefois très difficile et peut être grandement nuisible.

Que l'enfant avec DV soit intégré dans une école régulière ou spécialisée, l'intégration d'un **curriculum élargi, comprenant un contenu spécifique à la déficience visuelle**, est d'une importance cruciale (ex. : enseignement et entraînement aux aides et équipements spécialisés; Braille; orientation et mobilité; communication; activités de la vie quotidienne, etc.).

AVERTISSEMENT : Ce document ne constitue pas une revue de littérature. Il a été élaboré dans le but de fournir et de rendre plus facilement accessibles certaines informations sélectionnées en fonction de leur lien direct avec le sujet, sans toutefois passer en revue tous les articles ou documents qui pourraient y être associés.

L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AVEC DÉFICIENCE VISUELLE DANS UN MILIEU SCOLAIRE RÉGULIER VS SPÉCIALISÉ : AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES

1. L'intégration

Selon Brunet et Doré, les indicateurs associés à la réussite de l'intégration peuvent être regroupés en diverses catégories, soit les indicateurs associés à l'élève intégré, à l'ensemble de son groupe, à l'enseignant, à l'école, à l'organisation et à la gestion de la classe [1]. L'élève intégré poursuit les objectifs d'apprentissage du programme général ou apparentés à celui-ci, en même temps que ses pairs. Il est évalué en fonction de ses objectifs d'apprentissage et dans le contexte général de l'évaluation du groupe. Il fait partie d'un réseau de relations sociales, participe aux équipes de travail et de jeu, poursuit les objectifs inscrits dans le projet collectif et, généralement, se conforme aux règles de conduite de la communauté. Il exprime ses besoins personnels et tient compte de ceux des autres. Un groupe qui réussit l'intégration est inclusif (aménage une place physique, psychologique et sociale à tous les élèves), cohésif et coopératif. Il est démocratique et tolérant; chacun de ses membres est susceptible d'y trouver sa place. L'enseignant de cette classe manifeste des comportements qui favorisent l'égalité des individus en termes de droits. Il est ouvert à la diversité, est souple et capable d'expliquer et de faire accepter aux élèves qu'être juste ne signifie pas toujours avoir les mêmes exigences pour chacun. Une école qui réussit l'intégration se caractérise par l'acceptation généralisée de la présence et de la participation de l'élève, qui présente des incapacités, aux différentes activités (classe verte, spectacle amateur, etc.) et aux différentes instances et organisations de l'école (conseil étudiant, comité des activités sociales, etc.). Elle lui offre des possibilités réelles de s'exprimer et d'être entendu par toutes ses instances et ce, au même titre que les autres élèves. Une intégration réussie passe par une transformation des façons de gérer les horaires, le programme d'activités, les moyens d'évaluation et le système de responsabilités. Une organisation et une gestion intégrantes savent faire face aux phénomènes de surprotection, de rejet, d'évitement ou d'indifférence, et réussissent à mettre au service de la situation d'intégration les différentes ressources.

2. Profil des élèves fréquentant les écoles régulières vs spécialisées

Selon les différentes sources, environ le quart des élèves ayant une déficience visuelle (DV) fréquentent les écoles spécialisées tandis qu'entre le tiers et la moitié alternent les passages entre les milieux scolaires réguliers et spécialisés [2-4]. Le profil des enfants diffère selon le milieu scolaire fréquenté. Par exemple, selon une étude française visant l'analyse du parcours de formation et d'insertion professionnelle des personnes avec DV

graduées entre 1991 et 2001, celles ayant le plus fréquenté la filière spécialisée se déclaraient les moins autonomes en matière de déplacement tandis que celles qui avaient davantage fréquenté la filière régulière se distinguaient surtout par leur déficience visuelle moins sévère [2]. Quant aux individus qui avaient alterné entre les milieux réguliers et spécialisés, ils étaient les plus autonomes en matière de déplacement. Dans une autre étude britannique basée sur des données de 1997, la moitié des 960 élèves avec DV était intégrée dans le réseau régulier tandis que l'autre fréquentait le réseau spécialisé. Toutefois, la majorité des élèves avec DV (75 %) qui n'avaient pas de problèmes additionnels fréquentaient le réseau scolaire régulier, contrairement à ceux qui en présentaient (35 %) [5]. Ce profil est semblable à celui rapporté dans l'étude de Miller et al (2008), où 77 % des enfants en milieu spécialisé avaient au moins une autre déficience (ex. : problèmes d'apprentissage; déficience de langage, physique, etc.) ou un problème médical. Pour la plupart, leur combinaison avec la DV entraînait des besoins complexes [6].

Les élèves avec DV intégrés dans le réseau scolaire régulier n'ayant pas le même profil que ceux qui fréquentent une école spécialisée, la comparaison des deux types de réseaux scolaires devient donc difficile, voire impossible. Par ailleurs, les études recensées ont étudié l'impact de l'intégration scolaire des élèves avec DV d'un point de vue qualitatif (ex. : perceptions des acteurs concernés) et non quantitatif (ex. : résultats scolaires).

3. École spécialisée

Il semblerait que les parents qui envoient leur enfant en milieu scolaire spécialisé le font pour des raisons similaires à ceux qui favorisent l'intégration en milieu régulier (ex. : support apporté par les membres du personnel; capacité de l'école à répondre aux besoins de l'élève avec DV, etc.). Ce qui distingue les deux groupes, selon Ajuwon & Oyinlade (2008), c'est que les parents qui optent pour l'école spécialisée préfèrent des classes plus petites, contrairement à ceux qui choisissent l'intégration [4]. De plus, le fait qu'il n'y ait pas, à l'école régulière, un camarade avec DV inciterait les parents à plutôt envoyer leur enfant dans un milieu spécialisé, contrairement à la situation où il y a présence d'un autre élève intégré [4].

Des résultats semblables sont trouvés dans l'étude britannique de Miller, Keil et Whitehead (2008), où les parents de 246 enfants avec DV, fréquentant l'une ou l'autre des 11 écoles spécialisées, ont répondu à un questionnaire visant à connaître les raisons motivant leur choix [6]. Notons que parmi ces enfants, trois sur quatre avaient au moins une autre déficience ou problème (ex. : problème d'apprentissage, médical). Plus de la moitié de l'ensemble des élèves avaient des besoins complexes associés à la combinaison des problèmes additionnels avec la DV. Avant d'être admis dans une école spécialisée, 44 % de ces 246 enfants avaient fréquenté une école régulière sans ressource spécialisée, durant une moyenne de 4 ans. Plus de 70 % des parents justifiait que l'école spécialisée était plus appropriée pour leur enfant par le fait qu'elle était davantage en mesure de répondre aux besoins liés à

la DV de leur enfant; qu'il y avait présence d'autres élèves ayant une DV; que les professeurs avaient de l'expérience avec des enfants ayant une DV. Les bénéficiaires perçus en lien avec l'école spécialisée étaient, pour la majorité (>70 %), la présence de professeurs spécialisés; la gamme plus étendue d'aides technologiques disponibles pour les enfants avec DV; les classes plus petites; l'enseignement régulier en orientation et mobilité et sur le plan de l'indépendance fonctionnelle.

De façon étonnante, selon une étude britannique de Porter & Lacey (2008), il semblerait que même dans les écoles spécialisées, peu de professeurs ont des qualifications spécifiques pour l'enseignement à des élèves avec DV et que de ce fait, ils ne comprennent pas nécessairement bien comment la déficience visuelle peut affecter l'accès à l'apprentissage [7]. À l'inverse, dans une étude de cas américaine effectuée dans une école spécialisée, on a fait état que des efforts ont été entrepris pour améliorer la formation et l'entraînement des professeurs, l'accessibilité et la qualité du matériel scolaire (via des normes établies) et l'inclusion efficace du curriculum élargi d'enseignement plus spécifique à la déficience visuelle [8]. Les moyens entrepris seraient efficaces. L'étude ne s'est toutefois attardée qu'à une seule école et ses résultats ne sont pas nécessairement généralisables.

4. École régulière

4.1 Impact sur l'intégration sociale

L'école, même si elle n'est pas le seul lieu de l'intégration, constitue un lieu essentiel de socialisation et d'insertion. D'après Claude Tardif, cité par Brun-Lapeyre et Bonjour (1998), elle offre trois types d'intégrations, soit une intégration normative, par l'imposition des règles de conformité des conduites, une intégration communicative, par les échanges interactifs multiples, et une intégration culturelle, par la référence constante aux valeurs de la société [9].

Selon la revue de littérature de Veiga (1997), les adolescents avec DV qui sont intégrés développent des stratégies de socialisation similaires à celles des élèves voyants. Ils démontrent une attitude positive face à leur intégration scolaire, se considèrent intégrés à leur groupe et sont acceptés par leurs camarades de classe dans toutes les activités impliquées par l'environnement éducationnel [10]. Par contre, ils peuvent aussi faire face à un certain degré d'isolement [10, 11]. Par exemple, ils peuvent avoir tendance à établir des relations irrégulières et à assumer un statut inférieur à celui des autres élèves; ils seraient plus fréquemment ignorés par les autres élèves, recevraient moins de demandes et à l'inverse, feraient davantage de demandes d'information et d'aide qu'ils n'en recevraient; ils démontreraient une plus grande capacité d'initiative pour entrer en contact avec leurs camarades de classe que ces derniers n'en auraient envers eux. Cet isolement serait souvent la conséquence d'un manque d'information de la part des autres élèves, ce qui entraînerait chez eux une certaine gêne, de la peur ou de la pitié et de ce fait, des relations plus difficiles. Pour les élèves

avec DV qui ont une difficulté d'intégration, le développement de compétences sociales à travers des exercices de groupe guidés peut être indiqué et bénéfique [11]. Par ailleurs, des études citées par Veiga (1997) montrent que les élèves ayant une cécité seraient proportionnellement plus nombreux à être bien intégrés en milieu scolaire régulier que ceux qui ont une vision partielle [10].

4.2 Impact sur l'intégration socio professionnelle

L'intégration en milieu scolaire régulier aurait des effets positifs à court et long terme, surtout sur le plan social. En côtoyant des personnes voyantes, l'élève avec DV développe des stratégies sociales, acquises pour la vie, qui lui seraient ensuite bénéfiques sur le plan de l'intégration à des études avancées, en emploi, etc. [12].

Deux études sur l'influence du type de milieu scolaire fréquenté sur l'intégration socio professionnelle ont été recensées; elles ne sont toutefois pas récentes et leurs résultats doivent être interprétés avec précautions.

La première étude a analysé, via un sondage, le parcours de formation et d'insertion professionnelle de 729 personnes avec DV, graduées entre 1991 et 2001 d'un des 64 établissements français d'enseignement ou de formation spécialisé ou régulier [2]. Les résultats ont montré que plus les personnes avec DV avaient fréquenté de manière exclusive la filière spécialisée, moins elles avaient eu la chance de poursuivre de longues études et d'être "bien diplômées" et conséquemment, moins elles avaient eu de chance de s'insérer professionnellement. Notons toutefois que le profil des répondants des deux groupes était différent; ceux qui avaient le plus fréquenté la filière spécialisée se déclaraient les moins autonomes en matière de déplacement tandis que ceux qui avaient davantage fréquenté le milieu régulier se distinguaient surtout par leur déficience visuelle moins sévère [2]. La relation entre le type de milieu scolaire fréquenté et la scolarisation n'est donc pas nécessairement de cause à effet.

La seconde étude a été effectuée aux États-Unis par Leonard, D'Allura & Horowitz (1999), auprès des individus référés à un programme de placement professionnel au Lighthouse entre juillet 1989 et juin 1994 [13]. Cent soixante-sept (167) personnes ont répondu à un questionnaire de suivi, en moyenne 2,5 ans après la référence au service de placement professionnel. Soixante pour cent (60 %) des répondants avaient fréquenté l'école d'un réseau régulier durant la plus grande partie de leur scolarité. Les résultats indiquent que comparativement aux répondants qui avaient fréquenté une école spécialisée de jour ou résidentielle, ceux qui avaient fréquenté une école régulière durant la majeure partie de leur scolarité avaient 74 % fois plus de chances d'avoir un emploi au moment du suivi. À cet égard, les auteurs émettent l'hypothèse que les habiletés sociales développées dans un établissement scolaire régulier, qui inclut des élèves avec ou sans déficiences, sont acquises pour la vie et qu'elles ont une influence quant à l'obtention d'un emploi durant la vie adulte. Les résultats de cette étude doivent toutefois être interprétés avec précautions car le lien observé entre le type de milieu scolaire fréquenté et l'intégration professionnelle n'est pas

nécessairement de cause à effet. En effet, les auteurs de cette étude n'ont pas indiqué si le profil des deux groupes était comparable sur le plan, par exemple, de la présence ou non d'autres déficiences ou problèmes médicaux, de l'indépendance dans les déplacements, etc. Or, ces variables peuvent influencer l'intégration professionnelle.

4.3 Perception des professeurs

L'intégration d'un élève ayant une DV peut être difficilement vécue par les professeurs de milieux réguliers, lesquels n'ont souvent pas une formation ou une qualification suffisante à cet égard [7]. Selon la revue de littérature de Veiga (1997), les professeurs réguliers semblent, de façon prédominante, considérer que l'incorporation d'un élève avec DV dans leur classe les force à résoudre des situations qu'ils considèrent anormales, créées par le fait qu'ils doivent lui accorder plus de temps qu'au reste de la classe et multiplier leurs efforts d'enseignement [10]. La situation d'intégration peut engendrer un besoin de mise à jour de la formation du professeur afin qu'il puisse maximiser l'indépendance personnelle et sociale de l'élève; or, cette mise à jour n'est pas toujours possible [10, 14]. Par ailleurs, les professeurs auraient souvent de la difficulté à trouver du temps, dans leur horaire, pour pouvoir connaître le fonctionnement des équipements spécialisés [14].

Plusieurs facteurs, tels le manque de connaissances, de ressources et de support administratif, peuvent interférer avec le succès de l'intégration de l'élève avec DV. Cette situation serait d'autant plus présente dans les régions où les services de support sont sporadiques et difficiles à obtenir en raison de la disponibilité limitée du professeur itinérant et des intervenants. En effet, il est difficile pour ces derniers d'offrir des services sur une base fréquente lorsque leur charge de cas est élevée et que les étudiants sont dispersés sur un large territoire. Conséquemment, les élèves avec DV se retrouvent d'autant plus éloignés des avantages potentiels des aides visuelles et n'ont pas nécessairement accès au curriculum d'éducation général dans le format le moins restreignant [14]. D'ailleurs, la plupart des professeurs réguliers seraient plus ouverts et à l'aise d'adapter le matériel en gros caractères qu'à stimuler l'utilisation des aides optiques ou électroniques [14].

4.4 Ressources externes de soutien

Afin d'optimiser l'intégration en milieu régulier, plusieurs enfants avec DV bénéficient du soutien d'un professeur itinérant. À cet égard, le lieu où le service de soutien est offert semblerait influencer la situation socio-émotionnelle de l'élève. Par exemple, selon García Pastor & García Jiménez (1991, 1994), cités par Veiga (1997), le fait que le professeur itinérant travaille dans la classe avec l'élève pourrait entraîner une situation potentiellement problématique avec les autres élèves et même un rejet de leur part. L'inverse serait observé lorsque l'élève travaille avec le professeur itinérant en dehors de la classe [10].

Les professeurs itinérants jouent un rôle très important auprès des enfants avec DV intégrés. Toutefois, en raison d'une pénurie de cette ressource, les écoles font de plus en plus appel à des paraprofessionnels. Depuis 10 ans,

cette pratique est très répandue aux États-Unis, entre autres auprès des enfants qui ont des déficiences additionnelles [15, 16]. Le paraprofessionnel accompagne l'enfant durant la majeure partie du temps qu'il passe à l'école. En principe, ses responsabilités incluent le tutorat individualisé; l'assistance à la gestion de la classe, aux laboratoires informatiques; la participation aux activités impliquant les parents; le support à la bibliothèque ou dans les centres médiatiques; l'assistance comme traducteur; la procuration des services d'instructions sous la supervision d'un professeur; l'adaptation et la modification des activités afin de faciliter leur accès; le support direct à l'enfant dans ses activités quotidiennes via la pratique et le renforcement des instructions données par les autres membres de l'équipe d'éducation. Professeurs et parents perçoivent apparemment cet accompagnement comme étant un élément essentiel à l'intégration. Par contre, les paraprofessionnels ne sont pas nécessairement bien formés ou habilités à donner des instructions en lien avec des activités académiques; il arrive qu'ils utilisent des stratégies ou des comportements inappropriés (ex. : faire les travaux à la place de l'élève). Leur présence peut avoir des effets négatifs sur l'indépendance académique et sociale de l'élève (ex. : diminution de l'implication du professeur; interférence avec l'inclusion physique dans la classe si l'enfant avec DV est assis en retrait, avec le paraprofessionnel, pour moins déranger lorsqu'ils échangent verbalement; interférence sociale lorsque les autres élèves s'adressent au paraprofessionnel au lieu de directement à l'élève soutenu. Il est donc important que les paraprofessionnels soient bien encadrés et que leurs tâches soient clairement définies. Malheureusement, l'on constate à l'heure actuelle qu'ils manquent bien souvent de supervision et que leurs tâches ne sont pas bien définies [15, 16].

5. L'importance du partenariat

L'accès à l'apprentissage des élèves avec DV passe par l'implantation de modifications sur le plan des stratégies d'apprentissage (habiletés adaptatives ou compensatoires), du matériel et des équipements (médias), de la gestion de la classe (techniques de l'enseignement) et de l'environnement (environnement visuel, sonore; barrières architecturales; accessibilité des documents, des bibliothèques; attitudes des professeurs, des aides enseignants, etc.) [17]. La plupart des élèves intégrés ont donc besoin d'un support externe. La coordination intégrée des ressources internes et externes est essentielle, comme par exemple le maintien d'un processus continu d'évaluation et l'assignation de ressources répondant aux caractéristiques de l'élève.

Il est évident qu'un partenariat lacunaire entre les membres de l'équipe scolaire, de l'équipe professionnelle de soutien et les parents entraîne une difficulté d'intégration de l'élève. Cette difficulté peut s'exprimer par un manque de constance sur le plan de la provision des services, d'une divergence de points de vue quant aux attentes envers l'élève, à ses besoins d'interventions ou d'adaptation en réponse à ses besoins particuliers, à la

provision d'accès au matériel et l'opportunité de participer activement à son apprentissage, etc. [12, 17]. Les obstacles et les défis à relever peuvent également émaner d'un manque de cohérence et de collaboration entre les professionnels impliqués, de l'attitude négative de certains membres du personnel de l'école régulière et de la variabilité dans le processus de développement d'un plan d'éducation individualisé d'une école à l'autre [17]. Notons que le fait que les professeurs et les professionnels de la santé qui gravitent autour de l'élève soient employés par diverses organisations, qui ont des politiques et pratiques de travail différentes, peut occasionner des difficultés et constituer un obstacle à la réussite du partenariat et de l'intégration de l'élève [17]. Une communication et un solide partenariat entre les différents acteurs concernés sont donc indispensables.

Finalement, que l'enfant avec DV soit intégré dans une école régulière ou qu'il fréquente un milieu spécialisé, l'inclusion d'un curriculum élargi dans son programme d'enseignement, avec un contenu spécifique à la déficience visuelle, est d'une importance cruciale (ex. : enseignement et entraînement aux aides et équipements spécialisés; en Braille; orientation et mobilité; communication; activités de la vie quotidienne, etc.) [18].

Références

1. Brunet, J.-P. & R. Doré (date inconnue). *Les indicateurs de réussite de l'intégration scolaire des élèves handicapés*. Université du Québec à Montréal. Retrouvé le 8 septembre 2008 Disponible au http://www.adaptationscolaire.org/themes/inin/documents/textes_indic.pdf.
2. Mouffi, Z. (2004). *Étude sur la trajectoire socio-professionnelle des personnes atteintes de déficience visuelle*. Actualités. Institut National des jeunes aveugles. Retrouvé le 22 septembre 2008. Disponible au http://www.inja.fr/pages-infos/pages/Informations_generales/actualites/Archives/2004/synthese_ASDO.htm.
3. Gendron, B., Les déficients visuels face à l'emploi, in *Les aveugles au travail*, P. Chazal, Editor. 1999, Le cherche midi éditeur: Paris.
4. Ajuwon, P.M. & A.O. Oyinlade (2008). Educational Placement of Children Who Are Blind or Have Low Vision in Residential and Public Schools: A National Study of Parents' Perspectives. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **102**(6): 325-339.
5. Keil, S. & L. Clunies-Ross (2003). *Survey of educational provision for blind and partially sighted children in England, Scotland and Wales in 2002*, Londres: Royal National Institute of Blind People. Disponible au http://www.rnib.org.uk/xpedio/idcplg?IdcService=GET_DOC_PAGE&Action=GetTemplatePage&Page=RNIBSearchPage&ResultTemplate=RNIBSearchPage&QueryText=&KeywordWeighting=UseKeywords&pageType=homepage&searchType=Generic&FullText=keil.
6. Miller, O., S. Keil, & D. Whitehead (March 2008). *Is there still a role for designated visual impairment (VI) special schools in the 21st Century?*, London: Institute of Education, University of London, 65. Disponible au www.ioe.ac.uk.
7. Porter, J. & P. Lacey (2008). Safeguarding the Needs of Children With a Visual Impairment in Non-VI Special Schools. *British Journal of Visual Impairment* **26**(1): 50-62.
8. Lohmeier, K.L. (2008). Analyzing the Presence of Academic and Vision-Specific Priorities in Specialized Schools Through Culture: A Case Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **102**(8): 484-498.
9. Brun-Lapeyre, M. & P. Bonjour (1998). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques, entre impossible et nécessaire*, in *Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation. Département des Sciences de l'Éducation*, Université Lumière Lyon 2: Lyon. Retrouvé le 18 septembre 2008 Disponible au http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/these/lyon2/1998/brun_bonjour/pdf/brun_bonjour.pdf
10. Veiga, P.D. The integration of blind and visually impaired children into schooling in Spain. An analysis of its effects and implications for the future. in *Stepping Forward Together: Families and Professionals as Partners in Achieving an Education for All. International Council for Education of People with Visual Impairment (ICEVI) 10th world conference*. 1997. Sao Paulo, Brazil. Retrouvé le 18 septembre 2008 Disponible au <http://www.icevi.org/publications/icevix/wshops/0150.html>.

11. Peavey, K.O. & D. Leff (2002). Social Acceptance of Adolescent Mainstreamed Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **96**(11).
12. Dimigen, G., A.W.N. Roy, J. Horn, & M. Swan (2001). Integration of visually impaired students into mainstream education: two case studies. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **95**(3).
13. Leonard, R., T. D'Allura, & A. Horowitz (1999). Factors associated with employment among persons who have a vision impairment: A follow-up of vocational placement referrals. *Journal of Vocational Rehabilitation* **12**: 33-43.
14. Smith, A.J., D. Geruschat, & K.M. Huebner (2004). Policy to Practice: Teachers' and Administrators' Views on Curricular Access by Students with Low Vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **98**(10): 612-628.
15. Conroy, P.W. (2008). Paraprofessionals and Students with Visual Impairments: Potential Pitfalls and Solutions. *RE:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment* **39**(2): 43-55.
16. McKenzie, A.R. & S. Lewis (2008). The Role and Training of Paraprofessionals Who Work with Students Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness* **102**(8).
17. Palmer, C.P. (2008). *Beneath the surface of inclusive education: issues and challenges faced by parents, vision professionals and teachers*, in *9th International Conference on Low Vision, Vision 2008*: Montreal.
18. Wolffe, K.E., S.Z. Sacks, A.L. Corn, J.N. Erin, K.M. Huebner, & S. Lewis (2002). Teachers of Students with Visual Impairments: What Are They Teaching? *Journal of Visual Impairment & Blindness* **96**(5): 293-304.