



Bulletin

pédagogique

*L'enseignement spécialisé
en Belgique*

Dossier

- ♦ Enseignement spécialisé
- ♦ Types et formes de l'enseignement spécialisé
- ♦ La mémorisation

Actualités du GPEAA

- ♦ Journées Pédagogiques
- ♦ Agenda

Chroniques - Brèves

- ♦ Les neurosciences
- ♦ Rencontrés au fil des pages
- ♦ De la théorie à l'application
- ♦ La bibliothèque du GPEAA
- ♦ Actualités du GPEAA



Bruxelles : La grand Place
Interprétation de la Tour de Babel - Eric de Ville
Atomium

Les bulletins Pédagogiques

3 par an envoyés aux adhérents

- 2012 : - La malvoyance au quotidien
- La petite enfance : les jeux adaptés ou non
- Scolarité et accompagnement spécialisés des élèves déficients visuels
Panorama de l'existant dans sa diversité (I)
- 2013 : - Scolarité et accompagnement spécialisés des élèves déficients visuels
Panorama de l'existant dans sa diversité (II)
- Orientation Formation professionnelle
- Génération MP3 : l'explosion des acouphènes
- 2014 : - Education précoce spécialisée pour enfants en situation de handicap visuel
Service éducatif itinérant du CPHV
- Les temps de l'enfant Les rythmes scolaires ... et les élèves déficients visuels
- Le Braille : chronique d'une mort annoncée

A commander à : Annie Lamant
annie.lamant0655@orange.fr

Les numéros hors série

Hors adhésion

- n° 1 – oct. 2010 (13 €) La musique et les déficients visuels
M. Collat Professeur des écoles honoraire
- n° 2 – oct. 2011 (13 €) La communication non visuelle ou visuelle perturbée
Difficultés et stratégies compensatoires
C. Schepens Psychologue
- n° 3 – oct. 2011 (13 €) Autisme particulier, mon œil !
C. Pomarède Enseignante spécialisée
- n° 4 - oct. 2012 (25 €) La déficience visuelle : Précurseurs et écrits fondateurs - I et II
- n° 5 – oct. 2013 (15€) S. Guillemet : 1934 – 2012 Quelques textes
- n° 6 - Hors série n°6 – octobre 2014 (30€) Vers le dessin en relief des aveugles (1979)
M. Bonhommeau (thèse + annexes)

A commander à : Annie Lamant
annie.lamant0655@orange.fr

Les actes des journées pédagogiques

Hors adhésion : 18 €

- Actes 2010 Troubles envahissants du développement,
fonctionnement autistique et déficience visuelle
- Actes 2011 L'enfant déficient visuel : entre particularités et banalisation
- Actes 2012 Comment réinventer l'établissement spécialisé pour enfants déficients visuels :
fondamentaux et ressources
- Actes 2013 Génération numérique : le quotidien du jeune déficient visuel
Incidences sur nos pratiques éducatives et pédagogiques
- Actes 2014 50èmes Journées Pédagogiques du GPEAA

A commander à : Michèle Collat
michele.collat@orange.fr

Autres publications : consulter www.gpeaa.fr

4. Dossier

4. Types et formes de l'enseignement spécialisé

6. Apports de la gestion mentale et de la clinique

9 La mémorisation *Alain Eyckerman*

16. Textes *Claude Schepens*

17 Rubriques

17. Les neurosciences

Catherine Pomarède

Lire dans un monde numérique

18. Rencontrés au fil des pages

Michèle Collat

La sérendipité

19. De la théorie à l'application

19. Classe d'enseignements intégrés (CEI)

F. Meugnier E. Blas

23. Audio Tintin *N. Bardinnet*

24. Logiciel AMIS

25. Réussir l'Évaluation des compétences expérimentales (ECE) *M. Néel L. Vincent*

30. La bibliothèque du GPEAA

30. Prix handilivres

31. Livres - accès

31. Circonflexe

33. Livres

34. Expos ... à toucher

Galerie du Louvre

Parc à toucher

35. Infos... vision

Sensivise

Eye view

36. Actualités du GPEAA

En ce début d'année 2015, c'est avec un grand plaisir que je m'adresse à vous. Il est encore temps de vous adresser mes meilleurs vœux pour la nouvelle année.

Après avoir accompagné pendant quatre ans nos adhérents dans la découverte d'articles et d'informations du monde de la déficience visuelle, la nouvelle année amène quelques modifications dans la composition de notre bureau.

Mais pour l'instant, pas de modifications de la présentation de notre bulletin. Malgré l'impact sans cesse grandissant du numérique, malgré les contraintes de temps passé et de coût, nous essayons de maintenir notre formule.

Il se dit que notre publication est le seul Bulletin Pédagogique spécialisé existant : nous avons la vanité de le croire.

Notre site internet (bientôt) actualisé viendra compléter ces informations. Cependant, pour continuer nos actions et nos publications, nous avons besoin de vos remarques, de vos questions et de vos adhésions. N'hésitez pas à nous joindre, pour toute demande ou proposition, nous ferons le maximum pour vous donner une réponse.

Nous remercions Marie Luce Garapon pour ses actions en faveur du GPEAA et du monde de la déficience visuelle pendant toutes ces années.

Je vous souhaite une très bonne lecture et vous donne rendez-vous pour le numéro de mai 2015.

Annie Lamant

Types et formes de l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé permet de rencontrer les besoins éducatifs spécifiques des élèves en difficulté et vise à leur épanouissement personnel et leur intégration sociale et/ou professionnelle. L'élève y évoluera comme dans l'enseignement ordinaire, à son rythme, grâce à un encadrement pédagogique permettant une individualisation de l'enseignement.

Du personnel paramédical, psychologique et social complète l'équipe éducative, cela afin de permettre à l'élève de poursuivre son cursus scolaire en fonction de ses besoins et de ses potentialités.

L'enseignement spécialisé intègre les mêmes objectifs des missions de l'enseignement ordinaire. L'enseignement spécialisé est organisé en types, degrés de maturité (pour l'enseignement fondamental), formes et phases (pour l'enseignement secondaire), en fonction des besoins de l'élève.

Enseignement fondamental

L'enseignement fondamental spécialisé est organisé en quatre degrés de maturité et non en cycles d'années d'études comme dans l'enseignement ordinaire.

Ces degrés de maturité se déclinent suivant les types d'enseignements décrits ici plus haut.

Pour le type d'enseignement 2 concernant donc les élèves atteints d'un retard mental modéré ou sévère, ils sont définis comme suit:

- maturité I: niveaux d'acquisition de l'autonomie et de la socialisation
- maturité II : niveaux d'apprentissages préscolaires

- maturité III : éveil des premiers apprentissages scolaires (initiation)
- maturité IV : approfondissements

Pour les autres types d'enseignements, les degrés ont été définis comme suit:

- maturité I: niveaux d'apprentissages préscolaires
- maturité II : éveil des apprentissages scolaires
- maturité III : maîtrise et développements des acquis
- maturité IV : utilisation fonctionnelle des acquis selon les orientations envisagées

Le passage d'un degré de maturité à un autre est lié à l'acquisition de compétences déterminées. Il peut se faire à tout moment en cours d'année scolaire.

Enseignement secondaire

L'enseignement secondaire spécialisé est organisé en quatre formes, de façon à prendre en compte le projet personnel de chaque élève.

Enseignement de forme1 (Enseignement d'adaptation sociale). Vise une formation sociale rendant possible l'insertion en milieu de vie protégé.

Enseignement de forme2 (Enseignement d'adaptation sociale et professionnelle. Vise à donner une formation générale et professionnelle pour rendre possible l'insertion en milieu de vie et/ou travail protégé.

Enseignement de forme3 (Enseignement professionnel. Vise à donner une formation générale, sociale et professionnelle pour rendre possible l'insertion socioprofessionnelle.

Enseignement de forme 4 (Enseignement général, technique, artistique ou professionnel.

Correspond à l'enseignement secondaire ordinaire avec un encadrement différent, une méthodologie adaptée et des outils spécifiques.

Les pédagogies adaptées

Depuis 2009, des classes à pédagogies adaptées sont officiellement reconnues. Quatre pédagogies adaptées sont actuellement reconnues par le décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé. L'orientation d'un élève dans l'une des pédagogies adaptées est subordonnée à la production d'une annexe à l'attestation d'admission en enseignement spécialisé établie par un organisme d'orientation agréé.

Enseignement dispensé à domicile par un établissement de l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé dispensé à domicile s'adresse uniquement aux élèves à besoins spécifiques qui sont dans l'impossibilité de se rendre à l'école, car ils ne peuvent se déplacer ou être transportés en raison de la nature ou de la gravité de leur handicap.

Les demandes sont introduites par les parents ou la personne qui exerce l'autorité parentale auprès du Service général d'Inspection. Le dossier doit être complété par des éléments fournis par des médecins.

La Commission consultative de l'enseignement spécialisé est seule compétente pour autoriser cet enseignement à domicile ; elle apprécie en outre si ce type d'enseignement contribue au développement de toute la personnalité de l'élève et s'il ne freine pas son intégration sociale.

Chers Amis,

Les votes et le dépouillement des votes pour les élections partielles du CA GPEAA se sont déroulés le 10 janvier 2015. La composition du Conseil d'Administration GPEAA est désormais la suivante :

Bureau

Présidente : Annie Lamant

Vice Présidente : Michèle Collat

Secrétaire : Catherine Pomarède

Trésorier : Jean Pierre Le Fèvre

Membres

Laurence Boulade

Marie Luce Garapon

Claude Griet

Evelyne Justin Joseph

Catherine Plank

Jacques Planté

Membres d'honneur

Marie Renée Hector Présidente GIAA

Francis Boé Président honoraire GPEAA

Les prochaines élections auront lieu en octobre 2015.

**Le Conseil d'administration du GPEAA vous souhaite une très bonne année
et vous remercie pour votre confiance et votre fidélité**

Apport de la gestion mentale et de la clinique : actions thérapeutiques croisées au sein d'un centre de réadaptation fonctionnelle

Sophie Demoustier Alain Eyckerman
Psychologues, Centre de Réadaptation Fonctionnelle
Les Amis des Aveugles – Mons Ghlin

Introduction

La question relative aux pratiques psychologiques proposée en centre de réadaptation fonctionnelle pour les personnes déficientes visuelles est tout à fait particulière. En effet, s'inscrivant dans une démarche pluridisciplinaire, l'accompagnement psychologique se doit d'être spécifique à cette situation dans la mesure où, il ne s'agit pas de procéder à des restructurations psychiques profondes mais bien de participer à optimiser le potentiel adaptatif de la personne. Il occupe donc une place importante au sein de son processus d'autonomisation.

Toutefois, bon nombre d'interrogations sont liées à sa mise en place. Au sein de notre centre, l'originalité de l'accompagnement des personnes déficientes visuelles réside dans la coexistence de deux approches distinctes mais permettant d'avoir une appréhension globale de l'individu. C'est pourquoi notre propos s'orientera davantage sur la complémentarité de l'axe clinique et de l'axe cognitif. En effet, nous proposons ce double encadrement, à savoir, des entretiens de soutien thérapeutique ainsi que des séances de gestion mentale afin d'ajuster notre travail au plus proche des besoins de la personne.

Celle-ci est donc bien au centre des actions thérapeutiques visant à lui permettre d'appréhender, d'aménager et s'approprier à nouveau son environnement dans son entièreté.

La réadaptation fonctionnelle - Présentation

Le centre de rééducation fonctionnelle "Les Amis des Aveugles et malvoyants" a pour mission principale de participer à l'amélioration de la qualité de vie et à l'augmentation de l'autonomie des personnes déficientes visuelles. Dans cette perspective, l'équipe pluridisciplinaire propose des activités thérapeutiques centrées sur les diverses modalités sensorielles compensatoires et/ou visuelles quand cela est possible, susceptibles d'être mobilisées par la personne.

C'est pourquoi les thérapeutes vont axer notamment leur travail sur l'aspect perceptif de l'environnement.

- l'orthoptiste va travailler sur la base des perceptions visuelles résiduelles

- les thérapeutes en basse vision, vont quand à eux, s'orienter davantage, d'une part sur les aspects auditifs et tactiles en proposant du matériel adapté tel que des logiciels de synthèse vocale, des barrettes braille, etc. et d'autre part, sur les aspects visuels en proposant du matériel tel que les télé-agrandisseurs

- Les avéjistes vont travailler la vision, mais aussi l'utilisation du codage tactilo-kinesthésique (marquage, petit matériel, cuisine...)

- Le thérapeute en orientation-mobilité utilise un codage multiple faisant appel à l'audition, la vision résiduelle, la proprioception et le sens des masses

- Le psychomotricien va lui aussi axer son travail réadaptatif autour du multisensoriel centré sur le corps

(podotactile, proprioception, conscience corporelle...)

Ces diverses mobilisations sensorielles nous amènent à souligner le concept de synesthésie, pouvant être défini comme une expérience physique, un phénomène neurologique de croisement sensoriel. En effet, la stimulation d'un sens peut donc susciter l'activation d'autres sens. Il s'agit d'un phénomène qui n'est pas exclusif aux personnes déficientes visuelles mais qui se développe davantage chez elles. Le travail réadaptatif consiste donc bien à essayer de rétablir les habiletés perdues ou à y pallier par le biais de techniques et stratégies spécifiques. La rééducation fonctionnelle est ainsi fondée sur le principe selon lequel la personne déficiente visuelle peut retrouver une vie normalisée et fonctionne comme une boucle thérapeutique où les actions de chacun se croisent et s'entremêlent.

De plus, les thérapeutes s'intéressent davantage aux possibilités de la personne en essayant de la rendre actrice de son processus réadaptatif par la prise de conscience de ses capacités. C'est également par ce biais que la personne déficiente visuelle pourra alors avoir à nouveau accès à la revalorisation et qu'un travail d'acceptation pourra être envisagé.

Toutefois, quels bénéfices particuliers la personne déficiente visuelle peut-elle retirer d'un soutien psychologique multiple ?

Afin de tenter de répondre à cette question, nous allons aborder plus en détail les deux types d'approches proposées aux personnes consultant notre centre de réadaptation.

L'approche clinique

Le soutien psychologique au sein d'un centre de réadaptation fonctionnelle a pour objectif premier d'aider la personne déficiente visuelle à verbaliser la souffrance psychique en lien direct avec la perte visuelle. Ainsi que le souligne P. Griffon (1993), le rôle du psychologue, en lien avec l'équipe pluridisciplinaire, est d'aider la personne à intégrer les répercussions psychologiques du handicap et du travail de réadaptation lui-même parfois difficile à mettre en place et à accepter. L'intervention du psychologue peut être envisagée sur trois niveaux :

- individuel : concernant alors la prise en compte du sujet dans sa singularité et où sont abordés la représentation et l'image de soi, le travail de deuil de la vision et la mobilisation psychique découlant directement des aspects réadaptatifs.

- familial : il n'est pas rare que l'entourage de la personne déficiente visuelle, touché par la situation, réclame une attention et un soutien psychologique dans la démarche de compréhension et de sensibilisation au handicap.

- professionnel/scolaire/social : dans la plupart des cas, des aménagements et ajustements du poste de travail ou encore de la situation professionnelle ou scolaire doivent être envisagés. C'est pourquoi, nous abordons avec la personne déficiente visuelle les aspects liés à l'isolement, à la dévalorisation, à la construction identitaire individuelle et/ou sociale.

Généralement, l'évolution de la personne dans son processus d'acceptation et de réadaptation lui permet de redéfinir la place du handicap dans son fonctionnement induisant la construction d'un "nouveau Moi" intégrant la situation dans son ensemble.

L'approche cognitive



Le terme de cognition renvoie aux mécanismes de traitement de l'information tels que la perception, l'attention, la mémoire, le langage, le raisonnement, le jugement, la créativité...

L'objectif de l'accompagnement de la personne déficiente visuelle dans cette sphère est de comprendre et d'analyser de manière concrète et objective le fonctionnement mental de celle-ci afin d'ajuster au plus près de ses besoins le travail réajustatif. Par le biais d'une technique particulière, la gestion mentale, nous pouvons procéder à l'évaluation du fonctionnement mental de la personne afin de l'aider à intégrer de nouvelles informations et habitudes, voire changer son fonctionnement pour pouvoir compenser la perte. La gestion mentale est donc un outil issu de la psychologie cognitive qui explore, décrit et étudie les processus mentaux liés aux situations d'apprentissages.

Plus concrètement, à travers la gestion mentale, nous analysons et tentons d'aider la personne à prendre conscience de ses habitudes mentales afin de lui permettre d'élargir ses compétences. Le but étant de permettre à la personne déficiente visuelle de mieux vivre les changements de son fonctionnement perceptif en lui proposant d'autres stratégies mentales. Pour cela, nous travaillons autour des représentations mentales à travers les divers types d'évocations afin d'aider la personne à introduire dans son fonctionnement une nouvelle modalité perceptive lui

permettant d'accéder à l'information. Une évocation étant une façon de faire vivre dans sa tête le monde extérieur pour mieux se le représenter ou se l'approprier. Il s'agit donc d'une traduction mentale de ce que nous percevons du monde qui nous entoure en son absence.

On peut comprendre aisément que le passage d'un fonctionnement visuel à un fonctionnement haptique ou encore auditif engendre des réaménagements cognitifs des repères et habitudes de vie en place. Ces réaménagements ont des répercussions au niveau cognitif mais également psycho-affectif. Il s'agit bien d'un bouleversement s'opérant au niveau psychique, social ou encore professionnel/scolaire. En retour, les affects exercent aussi une influence non négligeable sur les stratégies de traitement de l'information. On se situe bien au cœur d'une boucle de rétroaction ou l'effet est lié à sa cause et réciproquement.

La mémorisation : élément essentiel pour les déficients visuels en vue de l'accès aux différents traitements de l'information

Alain Eyckermann

Psychologue, Centre de réadaptation fonctionnelle de l'association "Les amis des aveugles", Ghlin-lez-Mons, Belgique

Président honoraire de l'ALFPHV

Geneviève Delwarte

Orthophoniste formée en gestion mentale, Ghlin-lez-Mons, Belgique

Dans la situation de l'intégration scolaire, le travail avec les jeunes déficients visuels consiste pour l'essentiel, outre l'information aux enseignants et le choix d'aides techniques, en un accompagnement psychopédagogique.

Le jeune va devoir utiliser des aides techniques qui vont compenser sa déficience perceptive.

Ces systèmes pourront s'appuyer :

- sur la vision (TV loupe, monoculaire, caméra, logiciels)
- sur l'audition (enregistrements)
- sur le tactile (Braille, dessins en relief)

Après avoir stimulé ou sensibilisé le jeune déficient visuel à ces nouvelles perceptions, on aborde les apprentissages classiques :

- acquisition d'une méthode de travail
- techniques de prises de notes
- apprentissage du Braille
- amélioration de la vitesse de lecture

Il est vrai que nous nous posons des questions sur la manière dont les jeunes géraient leurs apprentissages.

- Les aveugles et les déficients visuels ont-ils une meilleure mémoire ? Est-ce la réalité ? Si oui, pourquoi ?
- Pour certains dont la maladie est évolutive, que conseiller comme aides perceptives : le tactile ou l'auditif ?
- Si le changement de perception passe du visuel vers du Braille ou de l'auditif : peut-on utiliser la même langue évocative ?

- Lorsque la lecture est si saccadée, ralentie, peut-elle encore faire l'objet d'une mémorisation, d'une compréhension ?

- Parmi la multitude de méthodes pour apprendre le Braille, laquelle choisir ?

- Comment le jeune aveugle ou malvoyant traite-t-il les informations perçues visuellement, auditivement, tactilement, avant de les restituer ?

Nous avons, bien sûr, trouvé quelques éléments de réponses dans la littérature spécialisée.

C. Schepens définit :

- La vision comme étant un acte psychologique de prise de conscience efficace d'une partie de l'environnement;

- La représentation comme étant la capacité cérébrale d'évoquer des images ou des schèmes mentaux et d'en créer de nouveaux à partir du passé;

- Il nous parle d'images floues chez les amblyopes;

- Un mauvais œil peut voir avec un bon cerveau.

A. Roudii (professeur au CNEFEI) fait une intervention dans un colloque de l'ALFPHV dont le titre est "Imagerie mentale". Dans cet exposé, elle se pose la question suivante : comment contribuer à instituer une imagerie efficace chez nos

élèves quelles que soient les modalités sensorielles utilisées ?

P. Griffon parle de la constitution d'un patrimoine visuel référentiel. Ce recueil d'informations est le gage pour les maturations perceptives et intellectuelles.

Bref, on envisageait la restitution des informations et non le *Comment y arriver ? Comment passer de cet objet de perception à cet objet mental ?*

Pour faire cette analyse du fonctionnement mental du jeune déficient visuel, nous avons besoin d'une grille de lecture. Nous avons donc choisi d'explorer ce travail mental, au travers du dialogue pédagogique, tel qu'il est décrit dans Dialogue avec l'élève par A. de la Garanderie.

La gestion mentale est une pédagogie des processus mentaux. L'introspection est le moyen d'investiguer ces habitudes mentales. En tant que pédagogues, il nous semblait donc indispensable de réaliser nous-mêmes cette démarche. Le fait de connaître nos structures mentales permet de ne pas les imposer.

Ce dialogue pédagogique qui porte sur des gestes mentaux va nous permettre de faire émerger nos habitudes mentales et de les rendre explicites. Selon de la Garanderie : il permet de faire l'inventaire des stratégies et des capacités de l'individu dont il fait usage inconsciemment.

Nous essayons donc de rendre l'élève déficient visuel conscient des moyens qu'il emploie ou qu'il pourrait mettre en œuvre dans des tâches d'apprentissages, d'acquisitions et de développement des connaissances.

Quand nous parlons de moyens, nous ne parlons pas loupe, monoculaire. Nous ne pensons en compte que ceux de la pensée au travail. On peut dire autrement : les actes de l'activité cognitive pris intrinsèquement comme tels dans leur

exercice même. Le dialogue pédagogique n'est pas non plus enfermé dans le cadre des situations scolaires, il peut s'étendre à toutes les situations de vie où l'activité de connaissances s'exerce : la locomotion, les activités de la vie journalière, le sport.

Cette manière d'agir permet des prises de conscience et des réajustements dans la tâche. L'implication éducative est manifeste : l'enfant n'est pas un sujet d'expérience mais bien le partenaire d'un changement. Il profite de ses propres découvertes.

On essaie donc de rendre conscient le jeune déficient visuel de sa représentation mentale, autrement dit l'évocation. L'évocation, c'est l'action du sujet qui se représente mentalement les informations perçues, mémorisées ou créées par lui, en leur donnant des formes accessibles à la conscience.

Nous n'évoquons pas tous dans la même langue (visuelle, auditive). Je peux revoir, je peux réentendre dans ma tête. Certains évoquent prioritairement dans le cadre temporel (dans un déroulement linéaire) tandis que d'autres le font de manière spatiale.

Nous usons de formes évocatrices différentes :

Paramètre concret (P1), exemple : je vois le chat, j'entends le mot "chat", le miaulement.

Paramètre littéral (P2), exemple: je vois le mot chat écrit. J'épelle le mot chat.

Paramètre logique (P3), exemple: le chat prend un t parce qu'au féminin il devient chatte.

Paramètre libre (imaginatif) (P4), exemple: j'imagine une histoire de chat, je peins un chat imaginaire.

L'évocation peut se faire à la première personne lorsque la personne se représente dans son évocation ou à la troisième personne lorsqu'elle est absente ; je me

vois dessiner ce chat ou quelqu'un dessine le chat.

Je me réentends raconter l'histoire ou je réentends mon institutrice raconter l'histoire.

Ces évocations s'organisent autour de projets cognitifs, sous-jacents aux gestes mentaux qui sont : attention, mémorisation, compréhension, réflexion, imagination.

Les évocations : à partir d'un exercice pratique qui s'appuie sur le texte : la grammaire est une chanson douce (E. Orsenna, page 53)

Si on demandait à chacun de commenter la nature de ses évocations, que pourrait-il en dire ?

On pourrait très rapidement se rendre compte qu'elles seraient très diverses.

Certains diraient :

Je vois dans ma tête, cela pourrait être :
Les images de la vie courante, en couleur, en relief, en noir et blanc

Des images abstraites (symboles, le mot écrit)

Des images mobiles, fixes

Des images transformées (imaginées)

Je me vois les écrire ou je vois quelqu'un les écrire

Je revois globalement, partiellement

Pour d'autres ce serait :

J'entends ou je réentends dans ma tête, avec ma voix, avec d'autres

Je me parle ou je me répète dans la tête

Je ressens des odeurs, des sensations, du mouvement

Pour d'autres ce serait encore :

Je ne vois rien, je n'entends rien, je ne ressens rien

Les qualités de ces évocations peuvent être très diverses : visuelles, auditives, kinesthésiques. Donc, un texte entendu ou lu (visuellement ou de manière tactilo-kinesthésique) peut être revu ou réentendu. Certains peuvent faire les deux

en même temps et voir ainsi leur mémoire consolidée.

Dans cet exposé, l'accent est mis plus sur la mémoire de travail ; sa fonction est essentielle dans les activités cognitives nécessitant le maintien des informations en vue d'un traitement comme dans le raisonnement, la lecture, la résolution de problèmes. Nous avons trouvé chez d'autres psychologues des points de convergences avec le modèle proposé par A. de la Garanderie. Nous en avons retenu deux :

Selon M. Crommelinck

(philosophe, psychologue cognitiviste à l'Université Catholique de Louvain) la mémoire serait la faculté permettant à l'organisme de prendre en charge de l'information, de la conserver (à plus ou moins long terme), et de la restituer en vue d'une bonne adaptation à l'environnement. A partir de cette définition, il est classique de distinguer :

- Les différentes phases des processus mnésiques à savoir l'encodage, la consolidation, le stockage, la récupération.

- Les systèmes de mémoire à savoir les mémoires transitoires (à court terme et mémoire de travail) et les mémoires permanentes (déclaratives et non déclaratives).

C'est durant l'encodage que l'information sensorielle est transformée en une représentation mentale susceptible d'être stockée à plus ou moins long terme et à être récupérée ; elle est associée plus ou moins fortement à un réseau d'autres représentations (ou connaissances) préexistantes formant un schéma cognitif.

Selon le modèle proposé par A. Baddeley, de l'Université de Bristol, modèle largement partagé par les neurobiologistes, la mémoire de travail se décompose en 3 sous-ensembles :

- Le centre exécutif, qui est un système de contrôle de l'attention et supervise les deux systèmes auxiliaires : la boucle articulatoire (phonologique) et l'agenda visuo-spatial.

- La boucle articulatoire (boucle phonologique)

- L'agenda visuo-spatial

L'importance de doubler l'information et d'augmenter l'empan mnésique est assez évidente. Selon A. de la Garanderie, tout commence par l'attention. Pour mémoriser, il est indispensable de se rendre attentif aux données proposées. Il faut donc se mettre en projet de prendre les informations pour les faire exister dans sa tête, percevoir par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs de ses cinq sens, évoquer les indices sélectionnés, puis faire des va et vient entre le perçu et l'évoqué pour vérifier ou compléter ses évocations.

Dès la perception, l'évocation exige de tout prendre. Pour mémoriser, l'élève va évoquer visuellement et auditivement l'ensemble des mots en respectant leur ordre. Cela implique d'imaginer de placer les objets pour les restituer ou les réutiliser plus tard.

C'est imaginer des moments à venir où il conviendra de récupérer. Ce que l'on constate, c'est que les élèves peuvent se projeter de deux façons dans cet univers d'avenir. Certains anticipent le moment, le lieu et les conditions de la restitution future, se posant des questions, vérifiant la pertinence de leurs réponses, anticipant des applications possibles. D'autres font mentalement le mouvement inverse en revenant sur l'étape d'apprentissage, en plaçant des stratégies de récupération de l'information. Ils retrouvent les circonstances ramenant à la conscience les évocations visuelles et auditives ou tactilo-kinesthésiques du temps de la mémorisation.

Que peut-on découvrir au travers de ces dialogues pédagogiques chez les jeunes déficients visuels ?

Dans la vie quotidienne, la personne déficiente visuelle a constamment besoin de retenir des informations. Il peut s'agir de numéros de téléphone, des mots d'une phrase à recopier, d'un trajet à réaliser. Il faut stimuler, bien sûr la perception visuelle, pour améliorer l'utilisation des résidus visuels mais également pour créer des images afin d'évoquer plus justement. Pour être efficace dans sa prise de notes, la personne déficiente visuelle doit pouvoir évoquer afin de mémoriser un ensemble de mots perçus visuellement, auditivement ou tactilement avant de la retranscrire.

La difficulté est d'apprendre à doubler l'information. C'est lui rendre service que l'inciter à doubler l'information qu'elle reçoit.

Lorsqu'elle aura mobilisé son attention et mis en mémoire les données qu'elle reçoit par l'intermédiaire du canal visuel, elle doublera cette information en y associant du langage. Lorsque l'information sera perçue auditivement, la personne déficiente visuelle pourra la doubler en y associant une représentation visuelle.

Lorsque l'information sera perçue de manière tactilo-kinesthésique celle-ci sera associée à du visuel ou de l'auditif selon la modalité utilisée par le déficient visuel.

Il ne faut pas perdre de vue que c'est au niveau de la mémoire de travail que s'organise l'information et que pour y prêter attention, le déficient visuel doit posséder des tactiques, des stratégies cognitives qui lui permettent de traiter cette information. N'oublions pas que dans certaines tâches (scolaires ou non) les personnes déficientes visuelles devront s'appuyer sur ces évocations visuelles, auditives, kinesthésiques pour mémoriser, comprendre, réfléchir et imaginer.

Chez de nombreux déficients visuels, les évocations sont pauvres en qualité. Certains ont tendance à créer des évocations "libres" qui les aident à soutenir leur mémorisation dans certains apprentissages mais ces évocations peuvent être une source de difficultés. Lorsqu'il y a une chute d'acuité visuelle, le déficient visuel peut être amené à créer des évocations (visuelle, auditive, kinesthésique) à partir d'une nouvelle perception ; un changement de langue.

Observations pratiques

Présentation de cinq étudiants déficients visuels dont les habitudes de fonctionnement mental et la mémorisation reposent sur des structures différentes : 3 jeunes sont "fonctionnement voyants" et 2 "fonctionnement brailleistes". Les 3 premiers sont âgés entre 10 et 12 ans et sont déficients visuels depuis la naissance. Leur acuité visuelle est évaluée à 1/20; les deux premiers ont un champ visuel normal, pour le dernier il est réduit à 20°. Ils sont tous les 3 équipés d'un télé-agrandisseur avec caméra vers le tableau.

Les deux autres sont âgés de 6 et 7 ans et sont déficients visuels de naissance. L'un est aveugle complet et l'autre a une acuité visuelle de 1/50 avec restriction du champ visuel.

C'est au travers de dialogues pédagogiques réalisés dans des apprentissages scolaires que j'ai pu observer les habitudes évocatives de ces étudiants dans des tâches d'apprentissages de connaissances s'appuyant sur la mémorisation.

1. N. ou le projet de réciter

Cet élève fréquente une école dont le projet pédagogique repose sur la mémorisation. Celle-ci fit l'objet d'apprentissages quotidiens. La prise de notes est importante et chaque soir N. est obligé de compléter ses cours.

En classe, l'objectif de N. est de suivre comme les autres. Cela signifie pour lui d'arriver à la fin de la journée en ayant copié un maximum de notes.

Sous le télé-agrandisseur, il travaille au moment de l'encodage uniquement en perception, jamais il ne prend le temps d'évoquer. Cela l'oblige à faire des va et vient vers les informations perçues de manière fragmentaire et qui ne peuvent pas faire l'objet d'une construction mentale, d'une mémorisation, d'une compréhension, d'une réflexion en classe.

C'est chez lui, après l'école, qu'il va comprendre, mémoriser les apprentissages faits en classe. Il fait le travail deux fois : à l'école et à la maison.

Sous le télé-agrandisseur, la lecture déchiffrement est rapide mais il n'a pas mémorisé ni compris les informations lues. S'il doit répondre à un questionnaire, il relit à chaque fois le texte depuis le début pour trouver la réponse.

Au début de nos entretiens, il n'est pas conscient de la manière de gérer ses apprentissages. Lorsque je l'interroge sur son fonctionnement mental, ses réponses sont : " je ne sais pas, je mémorise, je répète".

C'est à partir d'un contrôle raté que va se mettre en place une réflexion plus importante.

Sa maman raconte : "pourtant il avait étudié et il connaissait son texte par cœur". En effet, il me récite son texte : c'est une reproduction fidèle, tous les mots sont présents, la ponctuation y est même exprimée.

En fait, l'unique projet de cet élève est de redonner la matière telle qu'il l'a mémorisée. Il répète dans la tête, si un mot manque il ne peut continuer son récit. Il travaille sur des évocations auditives dans une structure linéaire.

A aucun moment, il ne s'imagine à l'école devant sa feuille d'interrogation, se

questionnant sur d'éventuelles réponses à donner. Il n'envisage pas de créer de liens sur ses évocations. C'est pour cela qu'il rate son contrôle : le professeur ne demandait plus simplement de restituer la matière mais posait des questions demandant de la réflexion.

Nous avons donc travaillé la mémorisation à partir de perceptions visuelles et auditives : je lis, j'entends les mots dans ma tête, en vue de les garder pour comprendre, réfléchir ou de prendre note. Pour pouvoir mémoriser, comprendre son texte sous le télé-agrandisseur, il doit prendre le temps de se redire les mots subvocalement.

2. Na. ou le projet d'imaginer

Contrairement au premier cet élève s'exprime déjà sur son fonctionnement mental. Sous le télé-agrandisseur, en perception visuelle, il excelle. Sa lecture est très rapide. Il a toujours terminé ses lectures silencieuses avant les autres me signale l'enseignante, une lecture suffit pour qu'il puisse répondre aux questions sur le texte, il ne doit pas retourner dans le document, il a localisé approximativement l'endroit où elle se trouve.

Dans cette tâche, cet élève travaille des évocations visuelles dans un cadre spatial. Ce sont des évocations libres dont les qualités perceptives sont très riches, (couleur, mouvement). Il s'imagina dans le texte : "je me fais un film, dit-il, je vois les images et je vais rechercher mes phrases avec elles".

Na. éprouve des difficultés à créer des évocations visuelles s'appuyant sur des paramètres symboliques faisant référence à des situations concrètes rencontrées lors d'apprentissages dans les mathématiques (les fractions, ou le système métrique). Ses évocations visuelles sont erronées. Ses évocations visuelles s'appuient toujours sur l'imagination et il ne peut pas visualiser une tarte coupée en quatre.

Nous avons donc essayé de créer un stock d'images concrètes. Cette pauvreté s'explique par une surprotection familiale importante. Il est enfant unique et la crainte des accidents a fait qu'il ne réalise jamais rien seul (déplacements, activités de la vie journalière). Il ne travaille pas toujours sur des évocations visuelles ; ainsi, pour l'orthographe de mots, il travaille sur des évocations auditives (il épelle les mots). Dans le cadre de ses apprentissages scolaires, il peut, contrairement à N., changer de langue évocative en fonction de l'analyse de la tâche.

3. S. ou le projet de comprendre

Cet élève, qui n'a aucune difficulté dans les apprentissages, travaille sur des évocations doublées continuellement. Que ce soit à partir d'une perception visuelle ou auditive, il peut évoquer dans les deux langues (visuelle ou auditive).

A partir d'une perception visuelle, il va se redire les mots pour consolider sa mémorisation, agir sur le contenu de l'information pour la comprendre. Pour cela il crée des liens (similitudes, analogies, différences). A partir d'une perception auditive, il peut évoquer visuellement et construire des évocations multimodales.

4. Si. ou le projet de structurer le sens

Je terminerai mes exemples en évoquant le travail construit avec une jeune fille "fonctionnellement brailleuse".

Dans cette situation, au contraire des trois autres, il s'agit non pas de faire un bilan sur le fonctionnement mental mais bien de construire cet objet mental en étant conscient de ce transfert entre les perceptions et les évocations.

Elle a pris l'habitude d'expliquer ses évocations dans les tâches mémorisées. C'est ce qui me permet de vérifier la

justesse de ses connaissances dans les apprentissages scolaires.

Si. a appris le braille en visualisant les points dans sa tête. Elle a construit son code Braille en élaborant sur la base de ses évocations visuelles concrète une logique dans sa réflexion. Pour cela, elle va comparer (similitudes, différences), classer, organiser les éléments tactiles et élaborer des nouvelles stratégies. Elle fait preuve d'imagination, de créativité pour soutenir sa mémorisation en variant la couleur des points braille, en variant leur dimension : "ils sont plus beaux dans ma tête" dira-t-elle. Suivant le lieu où nous travaillons (la classe ou en individuel) elle favorisera le Braille ou le visuel. Très rapidement, je l'ai senti se détacher de la perception pour travailler en évoquant. C'est la découverte de pouvoir s'appropriier du sens mentalement qui lui a permis de comprendre ce que lire (à partir de la perception tactile) signifiait.

C'est "l'écoute intérieure" qui a mis en relation cet écrit perceptif et les évocations. Cette jeune fille a toujours le projet de structurer du sens. Elle mémorise pour pouvoir comprendre, réfléchir, imaginer sur des évocations. Ces évocations, porteuses de son projet de sens, vont lui permettre de développer ses structures mentales, sur lesquelles elle s'appuie pour acquérir les connaissances dans les apprentissages.

Elle a compris qu'à partir de n'importe quelle perception, elle peut évoquer visuellement, auditivement, de façon tactilo-kinesthésique. Ce qu'elle apprend c'est la mobilité de la pensée.

Voici quelques-unes de ses réflexions :

"Ma tête, c'est ma feuille"

"Je crois que mon imagination est vraiment réelle"

"Quand je raconte une histoire, je regarde l'histoire, j'imagine l'histoire et j'entends la voix"

"Parfois, j'ai l'impression que ma tête est pleine... je n'ai plus de place"

Ce dernier propos, elle le tient lorsqu'elle réalise des opérations en calcul, qu'elle préfère réaliser à partir d'une perception auditive plutôt que visuelle ou tactile. Sa solution est de grouper les informations pour les placer "derrière" (c'est son expression), "que j'irai rechercher dans ma tête après quand j'en aurai besoin". Actuellement elle est en 3^{ème} année de primaire (CE2). Les compétences scolaires demandent plus d'organisation (règles grammaticales, orthographe, définitions à mémoriser)... Elle s'exprime en disant "cette année je pense que je dois solidifier ma mémoire, ranger ma tête".

Au travers des dialogues que nous avons, ce que j'essaie de lui faire acquérir, c'est tout simplement la compétence de réfléchir, de penser, de concevoir, de transformer.

Mon souci, au travers des exemples qui vous ont été présentés, est de vous montrer les nécessités de pouvoir dialoguer en tant que "pédagogue" avec l'enfant aveugle et malvoyant mais également de prouver l'indispensable de la mémorisation.

Il est évident qu'avec l'éclairage de la gestion mentale mes objectifs ont changé.

Mon souci dans le travail est :

De rendre l'enfant mentalement actif

De faire prendre conscience de l'existence des images mentales et expliquer leur rôle dans les apprentissages

De vérifier les évocations à partir du dialogue pédagogique

D'enrichir les évocations

D'exercer, pratiquer un entraînement aux gestes mentaux : attention, mémorisation, compréhension, réflexion, imagination

De rechercher les qualités de ces évocations pour faire émerger l'origine des difficultés
De développer ces paramètres déficients

De réfléchir sur l'impact de la déficience visuelle sur les gestes mentaux et les évocations
Enfin, et c'est le plus important, de leur donner du plaisir dans ces évocations

"Extrait de l'exposé " Mémorisation, compréhension : alliance ou conflit ?" présenté à Lyon en 2001 lors du Colloque de Gestion Mentale" in, "Un florilège : 40 ans de réflexion et de pratiques" ALFPHV

Quelques articles de Claude Schepens

Claude Schepens, administrateur du HVFE, psychologue spécialisé dans le domaine de la déficience visuelle, a écrit de nombreux articles (83 articles de 1967 à 2013). Profitez de son expertise en consultant ses articles au HVFE ainsi qu'au centre de documentation de l'ONA.

Vous trouverez ci-dessous quelques exemples de ses écrits, mais vous pouvez recevoir la liste complète sur simple demande à : annie.lamant0655@orange.fr

1. La mise au travail des handicapés visuels. Comment y arriver ? Que leur proposer ? (1967)
 2. L'orientation professionnelle spécialisée – Campagne nationale pour le reclassement des handicapés. (1970)
 3. L'orientation professionnelle spécialisée, la formation et la mise au travail des handicapés de la vue. (1974-1975)
 4. L'orientation professionnelle des handicapés de la vue et la mise au travail sont le fruit continu soutenant les efforts personnels du handicapé vers l'autonomie croissante et le plaisir de vivre. (1975)
 5. L'orientation scolaire et professionnelle des handicapés de la vue : sa spécialisation et les difficultés d'élaboration des méthodes d'examen psychométrique et clinique. (1978)
 6. La réadaptation des handicapés de la vue. (1981)
 7. Exemple de réinsertion socioprofessionnelle engagée par l'équipe du Centre d'étude et de reclassement professionnel des handicapés de la vue, un département de la ligue braille. (1981)
 8. Les Amblyopes – F.I.S.A.F. (1982)
 9. La canne blanche – Ergophtalmologie de la lecture. (1984)
 10. En Ps 20-26, utilité du nouveau système de copies en relief pour aveugle. (1985)
-

HVFE (Handicapé Visuel Formation Emploi-asbl)
Rue Winston Churchill 121A-B-6180 Courcelles
Tel : 32(0) 071/46 18 08
info@hvfe.be www.hvfe.be

Catherine Pomarède

Lire dans un monde numérique

Sous la direction de Claire Belisle
Presses de l'ENSIB (39€)

Pour les auteurs, le numérique révolutionne la lecture tout comme le passage à la lecture silencieuse par rapport à l'oralisation ou celui des manuscrits aux textes imprimés l'ont fait auparavant.

Les chapitres se déroulent ainsi : quelques questions clés que pose la lecture sur écran, qu'est-ce que lire ? **Du papier à l'écran : lire se transforme**, hyperculture et culture du lien, les nouveaux environnements de lecture, la littérature numérique en quelques repères, lectures immersives du texte numérique, un paradoxe, et une conclusion.

Je ferai une brève présentation, histoire de vous mettre en appétit, du chapitre mis en gras.

Au niveau du papier la question se pose déjà : « lire » semble réservé aux textes littéraires, informatifs, scolaires, de réflexion... tandis que les journaux ou magazines peinent à être considérés comme des supports de lecture. La lecture sur écran concerne certes les ordinateurs ou tablettes mais aussi les téléphones qui sont de plus en plus des petits ordinateurs ; or la lecture « en ligne, ne concerne pas la transposition de textes imprimés sur supports

numériques mais se développe avec de nouveaux genres d'écrits. »

Le rapport au temps se modifie, car lire à l'écran ce n'est pas lire du début à la fin, les objectifs poursuivis sont différents, il s'agit le plus souvent « d'une lecture utilitaire. »

La lecture à l'écran modifie les représentations qui sont celles du lecteur papier, parfois l'aide à la compréhension qu'est la mise en page (paragraphes, italiques, gras..) est respectée mais pas toujours ; de plus le fait d'avoir la page toujours active à l'écran fait perdre la notion qui était liée au fait de tourner les pages, au repérage spatial. « Les repères pour la lecture sur écran sont à inventer... »

L'attention est différente, « alors que nous avons appris à gérer les multiples sollicitations du monde perceptuel, nous n'avons qu'une expérience limitée du flot d'informations numériques. »

Pour les usagers du numérique « les textes imprimés sont perçus comme pathétiquement lents et statiques », au regard des informations contenues dans un écrit présentant des liens hypertextes. Ce qui est repéré au niveau des apprentissages « la majorité des jeunes d'aujourd'hui a besoin de

plus de stimulation qu'une lecture silencieuse d'un texte pour s'intéresser à un contenu.» Alors que la lecture nécessite « la capacité à maintenir une attention prolongée sur un même document », les usagers 'des médias' pratiquent un comportement multitâche ». « Les ressources mentales sollicitées par l'activité multitâche sont de l'ordre du traitement visuel, de la coordination physique, de la concentration et de la prise de décision ; sont moins sollicités les processus de mémorisation et d'apprentissage. »

Le plaisir de la lecture change « alors qu'avec le livre papier le plaisir est

Pour poursuivre votre réflexion :

Dans cerveau et psycho n° 67 un article de E. Gentaz : Trois millions de tablettes à l'école et après ?

Sur l'écriture cette fois

<http://www.lapresse.ca/actualites/education/201412/21/01-4830214-abandon-de-lecriture-cursive-a-eviter-selon-une-chercheuse.php>

associé aux romans de toute nature, avec l'écran, le plaisir de lire se manifeste avec des blogs, des mails, des chats, des réponses à des recherches personnelles... »

Désormais raisons de lire et lieux de lecture sont mouvants, « le lecteur est appelé à être de plus en plus actif en maîtrisant des outils technologiques pour interagir avec l'information qu'il reçoit. Lire à l'écran mobilise autrement l'esprit. »

Actuellement pour pouvoir être un lecteur performant il faut être un lecteur polyvalent quant aux supports de lecture et aux objectifs poursuivis.

Rencontres au fil des pages

Michèle Collat

La sérendipité

Que se cache derrière ce vocable bizarre, inconnu de la plupart d'entre nous ?

Pourtant si nous remontons le temps, nous trouvons une définition de ce concept dès 1757 donnée par Horace Walpone homme politique, écrivain et esthète britannique. Il s'agit d'un néologisme dérivé de l'anglais « serendipity » lui-même inspiré d'un conte persan : « les trois princes de Serendip », je vous laisse le soin de rechercher l'histoire de ces princes !

Pour en comprendre l'intérêt, reprenons son sens premier ; ce vocable est originellement le fait de réaliser une découverte ou une invention de façon inattendue, accidentelle, à la suite d'un concours de circonstances fortuites et très souvent dans le cadre d'une recherche concernant un autre sujet.

Ce terme a surtout pris toute sa signification dans le domaine scientifique, pour désigner les nombreux cas où un chercheur, par le fait d'un hasard heureux,

fait une découverte décisive en cherchant tout autre chose.

Mais, ne simplifions pas à l'excès, un chercheur par sa nature même, se prépare constamment à cette survenue inattendue dont il est capable d'apercevoir l'intérêt en dépit du fait qu'elle se manifeste en dehors de son hypothèse de départ.

Vous avez, c'est certain, à l'esprit, quelques cas célèbres de sérendipité, la découverte du continent américain par Christophe Colomb, celle de la loi de la gravitation par Newton, ou plus prosaïquement celle de la tarte Tatin.

Mais n'oublions pas que nous sommes à l'ère du numérique et de son accès pour nos élèves déficients visuels, quelle importance porte ce concept pour eux ? Pour cela souvenons-nous des propos de

Christian Sarralié lors de nos journées pédagogiques de 2013 :

« Surfer sur le net » c'est aussi rapprocher savoir et sérendipité, de sites en sites on finit par voir surgir un savoir que l'on ne cherchait pas ! Voilà un défi pour les enseignants : domestiquer et reprendre à son compte cette liberté de navigation. Ce défi est en fait un impératif, cette liberté ne conduisant somme toute qu'à recevoir des informations. C'est le cadre des disciplines scolaires qui va les transformer en savoirs. Pour les personnes déficientes visuelles, je loue cette latitude de déplacement dans les documents loin d'aller et venues dans les rayonnages longs et fastidieux des bibliothèques braille ».

De la théorie à l'application

Classe d'Enseignements Intégrés (CEI)

Rappel

Depuis plusieurs années maintenant, la population accueillie au sein de notre établissement s'est transformée. Nos élèves ne sont plus seulement déficients visuels, ils ont en plus du handicap visuel des troubles associés. Ces derniers sont variés. Ils peuvent être cognitifs, moteurs, psychologiques ou autres. Il est très difficile d'évaluer l'impact de chaque trouble sur tous les élèves et la prise en charge de ces derniers ne peut pas être la même que celle de leurs prédécesseurs. Le travail en équipe pluridisciplinaire est plus que nécessaire et c'est dans cette optique que nous avons proposé à la

direction de l'établissement pour la rentrée de septembre 2013 une Classe d'Enseignements Intégrés (CEI) afin de rassembler les matières scolaires en deux pôles :

Un pôle littéraire : français, histoire, géographie

Un pôle scientifique : mathématiques, sciences

Chaque pôle est assuré par un enseignant de collège différent. Les programmes sont basés sur le socle commun des compétences et l'évaluation se fait à base de compétences acquises ou en cours d'acquisition. Cette classe s'adresse à des élèves en difficultés scolaires et qui

quittent le primaire. Ils ne peuvent pas suivre directement un enseignement secondaire classique, il leur faut une étape intermédiaire afin de consolider leurs acquis, de leur redonner confiance en eux-mêmes et de leur donner une certaine autonomie dans leur travail.

Organisation de la classe

EIH : Enseignement Intégré des Humanités (Français – Histoire – Géographie)

EIS : Enseignement Intégré des Sciences (Mathématiques – Sciences)

L'emploi du temps est le suivant :

6h pour le pôle littéraire

6h pour le pôle scientifique

Une demi-journée à l'annexe de Saint André

1h d'anglais

1h d'informatique

Diverses prises en charge individuelle ; les cours d'EIH et de EIS ont lieu dans leur classe ou au laboratoire en cas d'expériences à réaliser.

Elèves concernés

Le groupe est composé de quatre élèves, 3 garçons et une fille :

- **Emma** : âgée de 12 ans. Elle peut lire des documents en Verdana 18 gras. Elle manque énormément de confiance en elle et ne cesse de se dévaloriser. Elle a malgré tout des compétences notamment en lecture, elle peut lire des phrases et des textes simples.

- **Sylvain** : âgé de 14 ans. Il peut lire des documents en Verdana 16 gras avec un espacement de 2 points entre les caractères. Il manque de confiance en lui et le regard des autres compte énormément pour lui. Il a aussi des

difficultés à écrire. Il est probablement dyslexique, même si aucun diagnostic n'a été officiellement émis.

- **Michaël** : âgé de 14 ans. Il a des restes visuels mais il travaille en braille. C'est un élève très sensible et très dépendant du climat ambiant autour de lui. Il éprouve encore des difficultés dans sa maîtrise de l'outil braille, mais il fait preuve de bonne volonté et il veut travailler.

- **Mohammed** : âgé de 12 ans c'est un élève qui n'a pas encore trouvé sa méthode de travail personnelle. Il voit encore (il peut voir des lettres en Verdana 36 gras), mais le braille est plus adapté à sa situation. Il refuse d'être assimilé à un handicapé et pour lui le braille n'est pas totalement accepté. Il est aussi très angoissé par le monde qui l'entoure. Il a besoin de beaucoup d'écoute et il est aussi très fatigable.

Observations

Ce qui est commun à tous ces élèves, c'est leur manque de confiance en eux-mêmes. Ils sont stressés, se dévalorisent constamment et ils s'inquiètent pour leur avenir. Ils ont conscience d'être encore au primaire alors qu'ils ont au moins 12 ans. Ils estiment, selon leurs propres mots qu'ils ne sont bons à rien et cela entraîne en eux beaucoup de dépit et un certain manque d'implication sur le travail scolaire. Certes, ils ont des troubles associés, mais ils sont relativement lucides sur leur situation. Néanmoins, ils n'ont pas tout à fait conscience de leur potentiel et des possibilités qui s'offrent à eux. C'est d'ailleurs tout l'intérêt de la classe de CEI.

Travail en EIH – Enseignement Intégré des Humanités

Le début d'année fut marqué par une longue évaluation afin de mieux connaître leurs difficultés et pour cibler les priorités. En Français, ils méconnaissent la syntaxe et n'ont pas encore clairement acquis la notion de fonction d'un mot au sein d'une phrase. D'où des lacunes en orthographe et en conjugaison. Le premier trimestre fut donc consacré à l'explication et la distinction des notions de nature et de fonction d'un mot. À la suite de cela, différents exercices furent proposés sur les suffixes, préfixes, les contraires, le champ lexical et les mots de la même famille. En fin d'année, la conjugaison a été abordée. Tout d'abord en rappelant les 3 groupes de verbes. Puis la différence entre les temps simples et les temps composés avant de finir par le présent de l'indicatif, les autres temps de ce mode seront étudiés en 2014-2015.

Ce ne fut pas facile pour eux car ils ont ainsi pris davantage conscience de leurs difficultés et un temps important fut consacré à l'explication de la démarche de la classe afin de leur redonner confiance en eux.

En Histoire-Géographie, après une brève évaluation (continents, océans, grandes figures historiques), nous sommes partis de thèmes plus concrets tels que le calendrier, les jours fériés, l'histoire de l'établissement, de la ville de Lille. Ainsi nous avons pu échanger sur leur quotidien et ils en ont aussi profité pour poser beaucoup de questions sur l'actualité comme le

terrorisme islamique ou les catastrophes naturelles. Nous avons pu ainsi revoir les différences entre les principales religions ou situer sur le globe terrestre chaque risque naturel. En fin d'année, nous avons travaillé sur les valeurs de l'école, en lien avec l'histoire de France notamment la Révolution française et la construction de la République.

Travail en EIS – Enseignement Intégré des Sciences

Comme pour l'EIH, le début d'année a été consacré par des évaluations diagnostiques en mathématiques notamment. Peu d'évaluations en sciences, les élèves en ayant peu fait les années précédentes. Très vite est apparue la nécessité de travailler plutôt les techniques de calcul mental et la résolution de problèmes que les techniques opératoires des opérations.

Concernant les élèves brailleuses, le cubarithme a été "remplacé" par le boulier de type Soroban. La géométrie a été abordée notamment par le biais de l'origami. Les élèves se sont retrouvés en difficulté dans la manipulation des outils de géométrie.

En sciences, les thèmes ont été abordés en fonction des questions posées par les élèves. Les thèmes ont donc été variés, allant de l'environnement proche à des environnements plus lointains, des différents domaines de la biologie et de la géologie à la chimie. Chacun des thèmes abordés a permis de travailler certaines notions en mathématiques ou de compléter les notions vues en EIH.

Conclusion

Points positifs :

- Les élèves et leurs familles ont exprimé la satisfaction de voir que le rythme de travail était plus approprié. Certes il y a un programme, mais c'est la progression et la compréhension de l'élève qui détermine l'avancée des apprentissages.

- Mohammed travaille désormais avec un bloc-note braille pour écrire en braille, mais il a un retour écran pour se contrôler. Cela lui évite de lire en braille ce qui est très difficile pour lui à cause d'un toucher peu efficient. Il a un classeur braille dans lequel figure tous les signes braille (lettres, ponctuation, chiffres) ainsi que l'équivalent en noir. Il peut ainsi travailler presque en autonomie. Il a pris confiance en lui, il montre davantage l'envie de travailler qu'en début d'année et il semble plus épanoui en classe.

Difficultés rencontrées :

- Les apprentissages et la motivation des élèves dépendent énormément du climat au sein de la classe et aussi des événements qui se produisent en dehors de celle-ci. À de nombreuses reprises, des problèmes divers ont perturbé le groupe sans que cela soit lié aux apprentissages. Dans ces cas-là, il faut désamorcer certains conflits, dialoguer et le travail purement scolaire passe alors au second plan.

- Malgré les encouragements répétés, il faut régulièrement les motiver et leur dire qu'ils ont des possibilités et que leur projet de vie n'est en rien figé.

En début d'année scolaire 2014-2015, l'ensemble de ces quatre élèves a présenté le projet de la classe de CEI aux élèves entrant dans ce programme en première année. Ils ont pu expliquer à leurs camarades plus jeunes en quoi consistait la CEI et leur donner des conseils pour progresser.

Frédérique Meugnier

Emmanuel Blas

Professeurs d'enseignement spécialisé

Centre d'Education Sensorielle pour Déficients Visuels – IJA Lille

Une nouvelle aventure de Tintin : son audio description à destinations des aveugles

La genèse

Un non-voyant de naissance dit un jour à Béatrix Alessandrini du GIAA Aquitaine : "C'est quoi Tintin ? En tout cas, ça manque à ma culture".

Béa me suggère de relever le défi et moi, nanti de mon petit bagage d'écrivain ("Une Histoire du Banjo" chez Outre-Mesure et "L'Insoumis" chez Atlantica) je lui réponds : pourquoi pas !

Nous décidons de commencer par Tintin au Tibet : il n'y a pas trop de personnages et ça se passe en montagne... j'adore la montagne ! Après un test sur les 3 premières pages, Béa me dit : "vas-y !"

L'audiodescription

Je m'impose quelques règles : je ne suis pas chargé d'une adaptation. Donc tout est simple : L'image, toute l'image, mais rien que l'image ! Le texte, tout le texte, mais rien que le texte.

L'album, tout l'album, rien que l'album...

Commencer par la une de couverture, puis la quatre, puis la page de garde. Ensuite, je décris les principaux personnages (physique et habillement) pour ne pas avoir à y revenir.

Et j'enchaîne de la page 1 à la page 62 en découpant l'histoire en séquences homogènes un peu comme au cinéma. Chaque album est ainsi découpé en treize à vingt séquences.

Le moins possible de bruitage ; utiliser ceux de l'auteur : boum, crac, bang, dzing, drring, ding dong qui sont dits par le narrateur – votre serviteur ! Rares exceptions : quand Hergé met des notes de musique dans ses bulles, avec une fanfare, un chœur de vierges Incas ou des gammes de piano. Je me débrouille alors pour

trouver une musique libre de droits ou – pour le chœur des vierges ! - trouver quelques bénévoles disponibles dans les couloirs de l'association !

Hergé facilite grandement le travail : son extrême précision, sa ligne claire et sa documentation irréprochable facilitent le travail d'audio description ; il suffit de décrire ce que je vois et d'utiliser le mot ad hoc ! La seule grosse difficulté : les gags visuels. Jamais facile d'utiliser quatre lignes pour raconter une « beigne » instantanée !

Le casting

Trouver dans l'association ou autour de nous, des lecteurs bénévoles acceptant de jouer le jeu sans partenaire ou presque puisque chacun enregistre TOUT son rôle seul face à moi, juste avec son texte et un casque sur les oreilles. En définitive tout le monde s'amuse et certains bénévoles prennent un plaisir évident à prendre des accents. Je dispose même de plusieurs lectrices ou lecteurs aveugles : je leur donne la phrase, avec l'intonation et zou... ils répètent !

Je dois aussi supporter les commentaires des bénévoles femmes du GIAA : à part Castafiore, les rôles féminins sont caricaturaux avec trois concierges, deux douairières, des gouvernantes, des rombières à caniches, une femme d'explorateur, madame Yamila !

L'enregistrement

Un ordinateur portable, un logiciel, deux casques et un micro. C'est tout. Chaque phrase enregistrée porte un numéro me permettant de faire toutes les insertions

souhaitées entre deux numéros repérés au préalable. Chaque album comporte entre 1500 phrases ainsi répertoriées ! J'enregistre d'abord l'audio description, puis les rôles principaux. Je n'oublie pas de sauvegarder et encore sauvegarder ! J'évite toute fausse manœuvre entraînant un effacement du travail fait. J'insère enfin les seconds rôles.

Pour ne pas polluer le texte et l'image, je ne m'autorise que de rares effets, juste l'indispensable pour la compréhension du

texte : loin/près, écho, derrière une porte, etc. Dans le long flash-back du Secret de la Licorne et pour permettre au lecteur de s'y retrouver, l'audio description et tous les personnages roulent les « R » quand l'action se situe au temps de Louis XIV.

Le mastering

Vérifier, encore vérifier et ôter tous bruits parasites, respirations, sifflements, déglutition, reniflettes. Donner enfin du rythme en supprimant les silences et en veillant aux enchaînements.

À ce jour

Le GIAA Aquitaine, au rythme de deux par an, a réalisé 7 aventures de Tintin : Tintin au Tibet, L'Oreille cassée, Les Bijoux de la Castafiore, Les 7 boules de cristal, Le Temple du soleil, Le Secret de la licorne, Le Trésor de Rackham le Rouge. Le Crabe aux pinces d'or pour Noël 2014 et il reste quinze albums à produire !

Nicolas Bardinet

Journée IRRP - Arcachon, 12 avril 2014

Le GIAA Aquitaine, 14 rue de la Réole 33800 BORDEAUX peut adresser ces aventures à des abonnés aveugles ou amblyopes sous forme de CD moyennant une participation de :

- 20 € pour un CD, 35 € pour deux CD, 50 € pour trois CD
- 60 € pour un pack regroupant quatre CD, 100 € pour six CD, 120 € pour 7 CD

AMIS « Adaptive MultiMedia Information System »

AMIS est un logiciel permettant aux déficients visuels de lire des livres au format DAISY directement sur leur ordinateur dans un environnement Windows. Conçu par le Consortium Daisy, il est distribué gratuitement et disponible en plusieurs langues dont le français.

Ses principales fonctions

- Lecture des ouvrages DAISY
- Différents niveaux de déplacement : par titre, par page, par paragraphe, par phrase,
- Possibilité de poser des signets, réglage de la vitesse et du volume de lecture,
- Agrandir la police et modifier les couleurs,

Réussir l'Évaluation des Compétences Expérimentales (ECE) épreuve pratique du bac S quand on est déficient visuel

La physique-chimie et les sciences de la vie et de la terre (SVT) sont des disciplines expérimentales enseignées notamment au collège et au Lycée. La démarche expérimentale est une compétence naturelle et privilégiée de la démarche scientifique. Elle est totalement complémentaire de l'apport théorique, et ne saurait en être dissociée.

Les ECE permettent donc d'évaluer les compétences expérimentales attendues en fin de cycle terminal de la série S. Ces acquis seront de précieux appuis pour l'enseignement supérieur.

Notre rôle d'enseignant est donc de faire acquérir ces compétences et d'amener les élèves au maximum de leurs capacités.

Comment faire pour favoriser la réussite de la construction des compétences expérimentales pour un élève déficient visuel ?

I. Cadre de travail

En physique-chimie et en SVT, l'épreuve est constituée d'une partie théorique (16 points sur 20) et d'une épreuve pratique (4 points sur 20). Avec les mathématiques, ces trois disciplines scientifiques représentent les plus forts coefficients (entre 6 et 9) pour le BAC. Il est donc important que les élèves soient bien préparés aux ECE. La loi autorise un élève déficient visuel à être dispensé de cette épreuve. Seuls les élèves volontaires prépareront cette épreuve.

À l'INJA :

- Avant 2014, les élèves In situ demandaient systématiquement une dispense.
- En 2014, 3 élèves sur 4 potentiels ont choisi de passer cette épreuve.
- Cette année, 4 élèves sur 7 potentiels l'ont également décidé.

La démarche expérimentale, une compétence à acquérir pour tout scientifique.

Les textes officiels spécifient que la démarche expérimentale est une « composante naturelle et privilégiée de la démarche scientifique », que cela permet d'établir « un rapport critique avec le monde réel, où les observations sont parfois déroutantes », que l'on recherche « la plus grande précision possible dans le contexte des activités expérimentales », et que cette activité expérimentale « offre un cadre privilégié pour susciter la curiosité de l'élève, pour le rendre autonome et apte à prendre des initiatives et pour l'habituer à communiquer en utilisant des langages et des outils pertinents ».

Déroulement de l'épreuve

En milieu ordinaire, l'épreuve dure une heure. Les critères d'évaluation des compétences sont fondés sur de multiples connaissances, capacités et attitudes. Les élèves ne sont donc pas uniquement évalués sur des gestes techniques.

La situation expérimentale est toujours contextualisée en partant d'une problématique réelle et concrète.

L'élève doit s'approprier des informations issues de documents variés pour répondre à la question scientifique.

La démarche scientifique est évaluée. Il est donc souvent nécessaire d'imaginer et de construire une expérience, puis d'obtenir des résultats avant de les analyser et de répondre à la problématique. Cela permet enfin de valider ou d'invalider l'hypothèse de départ.

L'examineur évalue également la manière dont l'élève communique son raisonnement (texte, tableau, oral, enregistrement avec un dictaphone, schéma, etc.) et s'il le fait de manière adaptée.

L'épreuve évalue également l'autonomie et la prise d'initiative de l'élève.

II. Les obstacles que rencontre l'élève

Un élève déficient visuel va rencontrer des obstacles spécifiques et multiples :

- La gestion de l'espace de travail : la grande diversité des produits, leur dangerosité, la fragilité des instruments utilisés nécessitent une parfaite gestion de son environnement de travail ;

- La gestion du temps : difficulté majeure, récurrente, pour une personne en situation de handicap visuel ;

- L'observation visuelle : élément incontournable en sciences expérimentales. Il est parfois nécessaire de vérifier le changement de couleur d'une solution, de vérifier le niveau d'un liquide, de noter les chiffres

indiqués sur l'écran numérique d'un instrument de mesure ;

- L'accessibilité du matériel scientifique : aucun matériel scientifique, à notre connaissance, n'a été imaginé pour un élève déficient visuel ;

- Nécessité de la maîtrise de plusieurs outils de travail et rigueur : maîtriser son environnement numérique de travail pour une personne déficiente visuelle est indispensable, et cela nécessite un apprentissage supplémentaire, couplé à une rigueur constante : calculatrice adaptée, écriture du code braille mathématique, synthèse vocale, etc.

- Les représentations mentales : un élève, particulièrement s'il est non-voyant précoce, peut rencontrer de grosses difficultés dans ce domaine, sachant l'importance de se représenter l'expérience mentalement, spatialement et temporellement (notions de lumières colorées, échelle macroscopique, etc.).

Les difficultés listées ici ne sont pas exhaustives, mais représentent déjà un échantillon représentatif de celles rencontrées dans le domaine des sciences expérimentales. Ces obstacles sont des freins à la construction des compétences, mais ils ne constituent, en aucune manière, un empêchement définitif.

III. Les solutions mises en place

Il existe des solutions concrètes, efficaces et surtout transposables dans le milieu ordinaire, pour contourner les obstacles rencontrés et compenser le handicap.

La question du temps

Élément central de la difficulté d'apprentissage, elle est en partie résolue à l'INJA dans le cadre des sciences expérimentales, car les élèves disposent de deux heures supplémentaires par discipline pour préparer l'épreuve. Ce sont deux heures de travaux pratiques pendant lesquels ils peuvent apprendre les gestes techniques spécifiques aux sciences, prendre le temps de faire l'activité expérimentale en entier, gérer le stress inhérent aux manipulations en temps limité. Ils peuvent aussi développer et ajuster leur relation avec l'assistant.

Lors de l'épreuve, et en accord avec les instances officielles du SIEC (Service Inter-académique des examens et concours de Paris Versailles), les élèves ont disposé « d'autant de temps que de besoin ». Ce qui s'est traduit, le jour de l'épreuve, en moyenne pour l'ensemble des trois élèves, par un travail de :
5 heures en physique-chimie dont 1h45 pour réaliser les gestes techniques ;
4 h en SVT dont 50 minutes de gestes techniques.

L'espace du travail

Il est organisé de manière ritualisée, pour que l'élève puisse trouver des repères stables et reproductibles, à chaque séance de TP mais aussi lors de l'épreuve, et également à sa sortie du Lycée.

Le matériel scientifique est adapté

Il est par exemple possible d'accoler des étiquettes en noir agrandi et en braille grâce à la pince Dymo sur toute la verrerie scientifique, sur les flacons

et les appareils de mesure. L'utilisation de peinture épaisse (3D) permet aussi d'accentuer le relief des graduations, à condition d'utiliser une codification constante et espacée sur l'instrument.

Dans les magasins spécialisés, il existe des appareils vocaux qui peuvent être utilisés dans le domaine scientifique : balance parlante, dextromètre parlant (mesure de la glycémie), colorino, thermomètre vocal, ...

Les anglo-saxons sont également une source d'inspiration potentielle pour l'acquisition de matériel scientifique vocal.

Le matériel « standard » de laboratoire peut aussi être choisi avec soin. Par exemple, les pipettes, qui servent à prélever des liquides en très faible volume, existent soit en volume variable, soit en volume fixe plus adapté.

Enfin, le matériel d'agrandissement peut avoir des applications. Le téléagrandisseur peut être utilisé comme une « super-loupe », tout comme les caméras que l'on peut brancher à un microscope et relier à un écran de télévision.

EXAO : expérience assistée par ordinateur

Les lycées ordinaires possèdent tous, dans leur laboratoire, du matériel pour acquérir numériquement la valeur d'un capteur. Il existe différents types de capteurs : thermomètre, spectrophotomètre, voltmètre, ampèremètre, pressiomètre, pHmètre, conductimètre, capteur d'O₂, de CO₂,

d'éthanol, etc. Le capteur est relié à une carte d'acquisition elle-même connectée à un ordinateur. À l'aide d'un logiciel spécialisé, ces données sont enregistrées sur le tableur propre au logiciel d'acquisition. Ce tableau de valeurs est ensuite facilement exportable sur le logiciel Excel. Les élèves, à l'aide d'une plage braille ou d'une synthèse vocale, peuvent avoir accès aux résultats.

Après avoir enquêté auprès des 3 fournisseurs d'EXAO principaux, notre choix s'est porté sur le fournisseur PIERRON, au regard des spécificités liées à la déficience visuelle (utilisation de raccourcis claviers, compatibilité avec Excel, afficheur agrandi, choix des couleurs, pointeurs, mesure automatique, etc.)

Création d'un modèle de graphique Excel adapté en gros caractères et en braille

Nous avons créé deux fichiers transposables facilement sur n'importe quel PC disposant d'Excel. Ce sont deux modèles Excel, l'un pour le gros caractère, l'autre pour le braille. Ils permettent tous les deux un tracé en totale autonomie de la part de l'élève d'un graphique adapté à sa déficience visuelle. Les échelles des axes des courbes se construisent automatiquement, la police de caractère est adaptée, les axes sont plus épais et les points sont entourés de blancs de confort. L'élève peut ensuite imprimer son graphique sur du papier Zytex2, puis le thermogonfler pour pouvoir ensuite l'analyser en direct et en extraire les informations utiles.

L'intérêt de ce procédé est de permettre aux élèves, grâce à l'EXAO et au modèle Excel, de maîtriser de bout en bout la réalisation de l'expérience, la prise d'informations, et l'analyse des résultats.

Choix et adaptation des sujets, choix des examinateurs

Après avoir reçu la liste nationale des sujets, nous avons procédé, comme dans tout établissement, à une sélection des sujets. Notre choix s'est porté sur des sujets qui semblaient les plus accessibles.

Il nous a paru également nécessaire de conserver une certaine diversité dans le choix des sujets. Les supports ont été adaptés quand cela était nécessaire, puis validés par l'inspection académique.

Les examinateurs ont été choisis avec soin. Pour respecter l'équité, les enseignants de l'année ne pouvaient évidemment être examinateurs. Des enseignants spécialisés bienveillants mais exigeants et disponibles toute la journée de l'épreuve, ont été contactés.

L'aide humaine : l'assistant

L'assistant est dans ce cadre un professeur, de formation scientifique, capable d'intervenir dans l'expérience scientifique, pour répondre à une demande de l'élève. Par exemple indiquer le chiffre qui s'affiche sur un écran de mesure. Ses interventions sont ponctuelles et ont vocation à laisser l'élève le plus autonome possible. Il intervient donc sur des gestes techniques non accessibles à l'élève

(lecture d'information sur un appareil, etc.)

Lors de la passation de l'épreuve l'année dernière, l'assistant a été utilisé à bon escient, c'est-à-dire très peu au regard de toutes les manipulations réalisées.

IV. Bilan

Les professeurs des disciplines, les examinateurs et les élèves ont fait le constat que les compétences évaluées étaient solidement acquises.

L'intérêt de ce type d'épreuve pour nos élèves est multiple. Il permet d'acquérir la maîtrise de l'EXAO et du modèle Excel, qui pourront être réutilisés après dans leurs études supérieures. L'acquisition de l'autonomie, l'augmentation des compétences scientifiques et les exigences de cette formation ont permis de développer de l'appétence pour les disciplines étudiées.

Marlène Néel, professeure de physique-chimie (mneel@inja.fr)

Laurent Vincent, professeur de SVT (lvincent@inja.fr)

C'est probablement une des raisons qui a poussé nos élèves à choisir de s'orienter l'année dernière vers des filières scientifiques sélectives, tels qu'un IUT de mesures physiques ou une école d'ingénieur (INSA Institut National des Sciences Appliquées).

V. Perspectives

Notre but est de rendre les sciences accessibles à un maximum d'élèves déficients visuels, pour qu'ils puissent prendre conscience qu'ils peuvent développer des compétences dans ce domaine.

Les dispositifs que nous avons mis en place pour compenser les difficultés expérimentales sont transposables dans le milieu ordinaire.

Il s'agit avant tout de convaincre, rassurer les élèves, les parents et certains professionnels que le monde des sciences est accessible.

Le prix Handi-Livres

Une collaboration du fonds Handicap & Société et de la BNF

Le prix Handi-Livres a été créé en 2005 par la mutuelle Intégrance. Il est organisé chaque année par le fonds Handicap & Société, dont le président est Jean Barucq. Cette récompense vise à encourager les auteurs, à mettre en lumière les personnes handicapées ou les ouvrages traitant du handicap afin de faciliter l'intégration des personnes handicapées dans la société.

Depuis 2010, le prix est co-organisé avec la Bibliothèque nationale de France, dont la directrice générale est Sylviane Tarsot-Gillery.

Comme chaque année depuis sa création, Robert Hossein est le président de ce prix. Les membres, qui composent le jury de sélection, sont des professionnels du handicap, des journalistes ou encore des écrivains.

La remise des prix de l'édition 2014 qui a eu lieu le lundi 24 novembre, dans la salle Globes de la BNF, a honoré de trois prix la déficience visuelle.

Au fil des ans, le prix Handi-Livres est de plus en plus reconnu par la presse et les maisons d'édition. Il est constaté un intérêt grandissant du grand public pour ce prix et les ouvrages sélectionnés. Cette valorisation et cette reconnaissance permettent aux auteurs d'être publiés à une plus grande échelle tout en valorisant le handicap.

Handi-Livres récompense les ouvrages en langue française dans les sept catégories suivantes:

- roman
- biographie
- guide
- jeunesse enfant
- jeunesse adolescent
- livre adapté
- mention spéciale



L'ouvrage **Vingt-sixième étage**, d'**Alain Bron**, est le récit de la vie d'une entreprise internationale. Il a reçu le prix dans la catégorie « roman ». Le 26^e étage est le sommet de la tour. Il est occupé par les dirigeants qui font la pluie et le beau temps des étages inférieurs. Le récit débute sur un climat de tension avec les entretiens individualisés de performance chacun reçoit la consigne d'être plus sévère.

Dans ce contexte, Alain Bron relate les destins croisés de salariés qui vont vivre l'apogée et la chute de leur entreprise. Le personnage principal, un aveugle, s'avère beaucoup plus clairvoyant que les autres.



Dans la catégorie « jeunesse enfant », l'ouvrage **Chien guide pour la vie**, écrit par **Laure Perrin** et illustré par Béatrice Rodriguez a été primé.

L'ouvrage, à la manière d'un documentaire, est le récit des secrets sur les chiens guides d'aveugles par Akela, un loup, au jeune Tom. Cet écrit donne aux jeunes lecteurs des pistes pour aider les chiens guides et leurs maîtres aveugles et malvoyants.

Au sein de cet ouvrage, un reportage photos dans une école de chiens guide, des questions, des mots en anglais et des jeux permettent de découvrir et d'apprendre tout en s'amusant.



Enfin, un alphabet en braille permet d'initier les plus jeunes à ce langage.

Dans la catégorie « livre adapté », **Sandrine-Marie Simon** a été récompensée pour son ouvrage **Petit duvet**. L'ouvrage est une promenade audio-tactile à la ferme. Petit duvet est un petit poussin qui ne voit pas clair. Il décide malgré tout de partir retrouver sa maman.

LIVRES ACCES – Les livres accessibles à tous les galopins !

La littérature jeunesse est un moyen structurant pour les jeunes élèves qui leur permet de comprendre et de donner du sens au monde dans lequel ils vivent.

Les livres portent des valeurs essentielles, telles que la solidarité, le respect de l'autre, la tolérance, l'amitié, qui vont leur permettre de vivre des expériences de lectures qui les aideront à construire des attitudes positives de partage.

Lire c'est découvrir et s'appropriier le monde, c'est agir sur le monde.

C'est pour toutes ces raisons que LIVRES ACCES a fait le pari de référencer les livres Jeunesse adaptés, pour que tous Livres-accès.fr

les enfants en situation de handicap puissent eux aussi avoir cette ouverture sur le monde.

Les ouvrages référencés sont particulièrement conçus, dans leur fond et dans leur forme, pour surmonter les difficultés rencontrées dans les cas suivants :

- Déficience auditive : Livres DVD/LSF, en Langue des Signes, sans texte
- Déficience visuelle : Livres en braille, gros caractères
- Troubles dys
- Troubles diverses et variés comme l'apprentissage, l'autisme
- Adaptation aux difficultés de lecture



Catalogue Livres adaptés et accessibles

Mon imagier de la Langue des Signes Française

Olivier Marchal **Thomas Tessier**



Avec cet imagier de la Langue des Signes Française, l'enfant découvre une autre forme de langage : la communication...

Mon imagier à toucher

Sophie Bureau

Grâce à ce livre tactile, votre enfant va découvrir ce qui se cache derrière chaque devinette en explorant avec son...



Mon imagier à toucher - les lettres

Sophie Bureau



Du bout des doigts, l'enfant va explorer et lire chaque lettre, mot et dessin, imprimés en relief. Un livre à toucher,...

Mon imagier à toucher - les chiffres

Sophie Bureau



Du bout des doigts, l'enfant va explorer et lire chaque nombre, écrit en toutes lettres ou en chiffres, et imprimés en...

Mon imagier à toucher - les formes

Sophie Bureau



Grâce à ce livre en relief, amuse-toi à découvrir et reconnaître les formes en les touchant.

Un livre à toucher,...

Un ours à ma table - gros caractères

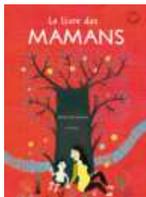
Ame Dyckman K. G. Campbell

Une petite fille et un ourson sont liés par un intérêt commun : une irrésistible envie de cookies ! Cette...



Le livre des mamans - gros caractères

Mariana Ruiz Johnson



Cet ouvrage est un véritable poème dédié à toutes les mamans du monde. Elles donnent la vie, elles nourrissent, elles...

Ma maîtresse est un monstre ! - gros caractères

Peter Brown

Robert a un très gros problème : sa maîtresse est un monstre ! Alors, quand il la croise en dehors de l'école,...



Un ami pour la vie - gros caractères

Tamsin Gilbert



Horace est un ours qui a tout pour être heureux : une belle maison, un jardin pour jouer au tennis... Mais il se...

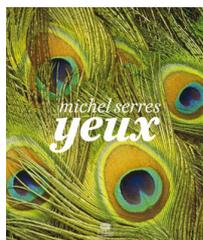
Tibouli rêve de couleurs - gros caractères

Myriam Ouyessad Arnaud Nebbache

Sur la banquise, tout est blanc, la neige comme les ours. Mais Tibouli a envie d'ailleurs, il a envie de...



« Yeux » Michel Serres



Au fond de leurs abysses maritimes, un cachalot et une pieuvre se croisent et s'ignorent en silence ; telle mouche s'attache au plafond avant de zigzaguer dans la pièce, importune ; un vautour en chasse plane au-dessus de la canopée forestière ; souple, un crotale se glisse, vite, sous les lianes courbes de la jungle... puis-je imaginer voir les millions de mondes différents que chacune de ces bêtes voit ? Si leurs yeux reçoivent la lumière et la traitent à leur manière, que dire alors des feuilles qui font vivre arbres et plantes de la même clarté ? Que dire aussi des éclats de mica dispersés dans le rocher ou des coloris chatoyants déployés autour du diamant ? Des étoiles dans la nuit ? Certes, et chacun de nous à sa manière, nous voyons un monde, le nôtre. Et si nous changions de point de vue, pour une fois ? Et si nous considérions un monde qui voit, un monde ensemencé de milliards d'yeux qui nous regardent ?

Comment voit-on ? Qu'est-ce que voir ? Être vu ? Quelles performances de vision peut-on rencontrer dans la nature ? Et
Ed. Le Pommier 39 €
Octobre 2014

« Comment voient les bébés » Sylvie Chokron

Neuropsychologue, directrice de recherche CNRS, responsable de l'équipe "Vision et Cognition" à la Fondation ophtalmologique Rothschild et membre du laboratoire de Psychologie de la perception à l'Université Paris 5. En parallèle de son activité de recherche et d'enseignement, elle a toujours développé une activité clinique consacrée au diagnostic et à la prise en charge de

jusqu'où l'homme pourra-t-il « voir » le monde ?

Dans ce livre magnifique, Michel Serres explore, à la façon de variations, les capacités des yeux, de tous les yeux : Voir et être vu, Yeux de pierres, Yeux de bêtes, Yeux de verre, Yeux de mer, Yeux de lettres, Yeux de mère ou Feu d'Yeux, feu de Dieu.

Il interroge le regard du peintre, comment il voit ce qu'il peint, comment il est vu par le spectateur. Comment regarde-t-on la nature ? Comment regarde-t-on une œuvre, statique, mouvante... Il oppose la nuit et le jour pour nous montrer que la lumière naît... de la nuit. Il nous emmène visiter les lieux les plus anciens, comme Lascaux, avec les moyens les plus contemporains de la technologie... Et nous fait enfin réfléchir sur ce que nos yeux disent de la force de notre amour.

Membre de l'Académie française, Michel Serres est l'auteur de nombreux essais philosophiques et d'histoire des sciences, dont le dernier, Petite Poucette, s'est vendu à 210 000 exemplaires. Il est l'un des rares philosophes contemporains à proposer une vision du monde qui associe les sciences et la culture.

troubles visuels, spatiaux et attentionnels d'origine centrale tant chez l'enfant que chez l'adulte. Elle s'implique également dans les écoles. Elle est déjà l'auteur des Petites Pommes "Comment voyons-nous ?"



(n°60) avec Christian Marendaz et "Pourquoi et comment fait-on attention ?" (n°114).

Elle vient de publier "Comment voient les bébés?" avec Arlette Streri (professeur de psychologie du développement de l'enfant à l'Université Paris Descartes et au Laboratoire de Psychologie de la perception à l'Université Paris Descartes, CNRS, ENS).

Ed. Le Pommier 4,99€



La galerie tactile du musée propose des présentations thématiques de moulages d'oeuvres du musée destinés à être touchés par les non-voyants, les malvoyants, les enfants ou les visiteurs qui souhaitent faire l'expérience de la perception tactile.

Elle présente à partir du 28 mai un nouveau parcours sur le thème du corps sculpté. La présentation de moulages de sculptures de l'espace tactile est renouvelée pour la sixième fois depuis son ouverture en 1995.

Inauguration du parc de sculpture pour aveugles et malvoyants à Lausanne



Lausanne innove. Cela n'existe nulle part en Europe: un parc public accueille des sculptures en bronze. Elles racontent "Légende d'automne", un conte écrit par l'artiste sculpteur Sara H. L'artiste a ensuite concrétisé sous forme de sculptures les principales scènes du conte. Entièrement financées par des privés, les œuvres ont été offertes à la ville de Lausanne. Une consigne amicale de la part de l'artiste : **un parc où voir c'est toucher !**

Le nouveau-né, quasi aveugle à la naissance ? Une idée reçue. Dès ses premières minutes de vie, il possède les fonctions visuelles essentielles pour interagir avec son environnement. Sa vision progresse ensuite de jour en jour : le bébé apprend alors à voir. Cette Petite Pomme met en avant l'importance de cette modalité sensorielle dès le premier âge dans tous les apprentissages et la nécessité de dépister et de prendre en charge le plus rapidement possible les troubles visuels qui peuvent survenir chez l'enfant.

Expos ... à toucher

Le thème sélectionné pour la période 2014-2017 est celui du corps nu et du corps habillé. L'exposition, intitulée « Sculpter le corps », comprend 18 moulages représentant la diversité de la collection de sculpture du musée, de l'Antiquité aux temps modernes.

Le propos s'articule autour de quatre sections : la nudité divine, les baigneuses, la Vérité et les grâces, le drapé couvrant et découvrant. Pour la première fois, deux œuvres authentiques sont présentées aux côtés des reproductions : il s'agit du *Temps découvrant la Vérité*, un plâtre anonyme du début du 19e siècle, ainsi qu'une version en pierre de la *Baigneuse* de Christophe - Gabriel Allégrain (1710-1795).

Le projet SENSIVISE : Vis ma vue

L'Institut les Hauts Thébaudières s'équipe d'une salle de réalité virtuelle ouverte au grand public, une première en France !

Se mettre dans la peau d'un malvoyant grâce à la 3D pour comprendre, vivre l'expérience personnellement et pouvoir ensuite améliorer le quotidien et le confort des personnes malvoyantes. «L'intérêt est de suggérer des adaptations à apporter à l'environnement pour aider les personnes malvoyantes». Sur un grand écran, c'est un appartement tout flou qui se dévoile au gré des pérégrinations dans les pièces de l'utilisateur de Sensivise, qui simule plusieurs types et niveaux d'intensité de déficience visuelle.

En mode "vision tubulaire" ne reste du salon qu'un petit cercle où l'on distingue les meubles du fond, comme vus à travers un tube. Du coup, l'utilisateur bute sur le fauteuil placé à ses pieds. En "vision floue", la salle de bains blanche se transforme en lieu angoissant, sans

repères, d'où rien ne se détache. Si, en revanche, on appuie sur la touche "contraste" de l'application qui ajoute des mosaïques colorées sur les murs, la vision se fait plus claire et on distingue mieux les éléments principaux de la pièce.



L'application montre qu'"avec des choses toutes simples" - changement du mode d'éclairage, ajout de stores ou éléments de décoration - "on peut apporter plus de confort" à la personne malvoyante, explique Nadège Guilloteau-Suire, l'ergothérapeute qui a participé à ce projet expérimental

Destinée aux familles des malvoyants, aux collectivités et aux professionnels de la santé, l'application peut aussi intéresser, selon elle, les architectes et surtout les employeurs : "beaucoup trop de gens sont licenciés à cause de leur mauvaise sensibilisation", alors que le handicap visuel n'empêche pas de travailler "si on change les outils de travail".

Vous êtes-vous déjà demandé ce que pouvait voir une personne malvoyante ? Ce qu'elle peut percevoir, discerner ou ressentir lorsqu'elle évolue dans un espace pourvu d'obstacles et dans lequel l'image est reine ?



eye-view, au travers de la caméra de votre téléphone, vous glisse dans la peau d'une personne malvoyante en simulant les principales maladies de l'œil ainsi que les défauts visuels les plus couramment rencontrés. Vous connaissez sûrement sa canne blanche, ses lunettes noires ou son chien guide, mais avez-vous idée de ce qu'elle voit vraiment ...

eye-view se veut être un outil de sensibilisation ludique et utilisable par tous afin de vous aider à imaginer et à comprendre les difficultés qu'éprouvent les personnes déficientes visuelles au quotidien. Vous pourrez également y trouver des compléments d'informations sur chaque déficience simulée.

Site web : [ARGOS-ServicesAssistance : eye-view](#)



Les Journées Pédagogiques du GPEAA

En collaboration avec :

CESDV - IJA - Centre d'Education Spécialisée pour Déficients Visuels - Institut des Jeunes Aveugles

IRIT – Institut de Recherche en informatique de Toulouse

LACII – Laboratoire commun IRIT - IJA

Thèmes abordés : e - pédagogie, e - recherche et e - éducation

Des conférences, des ateliers, une visite commentée de la Cité de l'Espace, des exposants

Lieu : IRIT Université Paul Sabatier 118 route de Narbonne Toulouse (8 et 9 octobre)

CESDV - IJA 37 rue Monplaisir Toulouse (10 octobre)

Dates : 8, 9 et 10 octobre 2015, du jeudi 14 h au samedi 12 h

Inscriptions : à partir du 1^{er} juin 2015

Adhésion 2015 au GPEAA (Valable jusqu'au 31 janvier 2016)

Écrire lisiblement

Nom, Prénom

Adresse

Téléphone, adresse mail

Établissement

Profession

Merci de privilégier le choix « BP numérique »

Adhésion individuelle 30€ - BP numérique

40€ - BP papier noir papier braille

Adhésion institutionnelle 80€ - BP numérique papier noir papier braille

Pour valider votre adhésion

Remplir ce bulletin : - l'envoyer avec le règlement à l'ordre du GPEAA à

- l'envoyer avec la mention paiement par mandat administratif à

Nos coordonnées bancaires

Banque postale centre financier Paris

Etablissement 20041 Guichet 00001

N° compte 0993494R020 clé 17

IBAN FR90 2004 1000 010993494R02017

BIC PSSTFRPPAR

Par virement bancaire :

nous communiquer le code de virement (mail, photocopie)

Catherine Pomarède

Secrétaire

46 Avenue de l'Aveyron - 12000 Rodez

catherine.pomarede@gmail.com

Vous recevrez ensuite par mail une attestation d'adhésion