



## Dossier

- **L'école maternelle**  
Les nouveaux programmes

## Actualités

- Actualités du GPEAA
- Actualités européennes

## Chroniques - Brèves

- Les neurosciences
- Retenu au fil des pages
- De la théorie à l'application
- L'écho des mémoires
- Notre bibliothèque
- Infos diverses
- Vu ou entendu
- Actualités européennes
- Actualités GPEAA

Février 2016 – n° 239  
ISSN 0248 -403 X

# Bulletin pédagogique



## Les nouveaux programmes

Groupement des Professeurs et des Educateurs  
d'Aveugles et d'Amblyopes

### 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 : - Les pratiques pédagogiques spécialisées en Suisse : Service éducatif itinérant du CPHV  
- Les temps de l'enfant Les rythmes scolaires ... et les élèves déficients visuels  
- Le Braille : toujours d'actualité ?
- 2015 : - L'enseignement spécialisé en Belgique  
- Le toucher  
- la surdicécité

### 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 - oct. 2014 (30€) **Vers le dessin en relief des aveugles (1979)**  
M. Bonhommeau (thèse + annexes)
- n°7 – oct. 2015 (15€) **F. Martinez – Sarocchi Quelques textes**

A commander à : Michèle Collat  
[michele.collat@orange.fr](mailto:michele.collat@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](mailto:michele.collat@orange.fr)

Autres publications : consulter [www.gpeaa.fr](http://www.gpeaa.fr)

**Sommaire****3. Editorial****4. Dossier**

Nouveaux rythmes scolaires  
Nouveaux programmes de maternelle  
Suite aux nouveaux programmes...

**15. Les neurosciences** C. Pomarède  
La force du toucher

**16. Rencontré au fil des pages** M. Collat  
Emmétropie, amétropie et anisométrie

**17. De la théorie à l'application**  
London, élève chien guide d'aveugles au collège  
Utilisation du cubarithme en hist.- géo.

**22. L'écho des mémoires**  
Diorama d'une tranchée : un outil pédagogique...

**27. Notre bibliothèque**

**28. Infos diverses**

**31. Vu ou entendu** L. Boulade

**32. Actualités européennes**

**35 - 36. Actualités du GPEAA**

Bonjour,

Le dossier de notre bulletin de février 2016 est consacré aux nouveaux programmes en maternelle.

Nous aborderons en parallèle les textes officiels et les applications plus adaptées aux besoins particuliers de nos élèves.

Cette année nos journées pédagogiques auront lieu à Paris (à l'INJA) les 6, 7 et 8 octobre.

Le thème, "Les représentations mentales", nous permettra d'aborder des pratiques pédagogiques susceptibles de nous apporter des éclairages et des apports différents et donc une aide potentielle dans notre quotidien professionnel.

Vous recevrez très prochainement le programme et le bulletin d'inscription et, bien entendu, nous souhaitons vivement votre présence.

En ce début d'année, l'équipe de rédaction aimerait faire le point sur le bulletin :

Notre bulletin répond-il à vos attentes?

Votre avis sur nos dossiers ? Le choix des sujets ?

Que pourrions-nous faire pour améliorer la revue?

Nous attendons vos réponses et vos propositions qui nous aideront à réaliser une publication au plus près de vos souhaits et nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

Je vous souhaite une excellente lecture de ce numéro

Au plaisir de vous retrouver pour la découverte du prochain numéro du mois de mai.

**Annie Lamant**

**GPEAA – Groupement des Professeurs et  
Educateurs d'Aveugles et d'Amblyopes**

<b>Présidente</b>	<b>Annie Lamant</b>
<b>Vice- présidente</b>	<b>Michèle Collat</b>
<b>Secrétaire</b>	<b>Catherine Pomarède</b>
<b>Trésorière</b>	<b>Claude Griet</b>

**Publication**

<b>Coordination</b>	<b>Annie Lamant</b>
<b>Mise en pages</b>	<b>Laurence Boulade</b>

[www.gpeaa.fr](http://www.gpeaa.fr)  
[contact@gpeaa.fr](mailto:contact@gpeaa.fr)

ISSN0248 – 403X



## Nouveaux rythmes scolaires Les bonnes pratiques en maternelle

(mise à jour avril 2015)

Pour tous les écoliers, des temps d'enseignement mieux répartis dans la semaine permettent de mieux apprendre et favorisent ainsi la réussite. Pour les élèves de maternelle, le respect des rythmes biologiques est essentiel, afin de faciliter les premiers apprentissages. Certaines spécificités de la maternelle doivent toutefois être prises en compte. C'est pourquoi, sur la base des meilleures pratiques identifiées dans différentes écoles, le ministère de l'éducation nationale recommande de porter une attention particulière sur quatre points.

- **Respecter une alternance équilibrée entre les temps d'activité et les temps calmes et de repos des enfants**
- **Aider les enfants à se repérer dans les lieux de l'école et à identifier les adultes de l'école**
- **Organiser avec un soin particulier la transition entre le scolaire et le périscolaire**
- **Adapter les activités aux besoins des jeunes enfants**

### **Respecter une alternance équilibrée entre les temps d'activité et les temps calmes et de repos des enfants**

Le respect des cycles du sommeil de l'enfant est indispensable à l'école maternelle. Les nouveaux rythmes scolaires visent à mieux prendre en compte les besoins physiologiques de l'enfant et elle doit toujours respecter ses besoins de sieste.

Si les besoins de chaque enfant sont variables, il importe de prendre en compte les besoins généralement constatés :

Le temps de sommeil d'un enfant de 2 ans est environ de 13-14 heures et de 12 heures pour les enfants de 3 à 5 ans.

Jusqu'à l'âge de 4 ans, la majorité des enfants a besoin d'un temps de sommeil dès la fin du déjeuner : une sieste d'une durée d'une heure trente à deux heures correspond à un cycle de sommeil et permet à l'enfant de se sentir reposé.

Le respect de ces besoins assure l'équilibre des enfants et leur permet d'être disponibles pour les apprentissages. Comme cela se pratique habituellement, il convient de coucher l'enfant après le

repas sans attendre la fin de la pause méridienne. Il faut permettre aux élèves de dormir pendant une heure trente à deux heures pour satisfaire leur besoin de sommeil.

L'organisation de la sieste doit pouvoir se faire avec toute la souplesse nécessaire à la prise en compte des besoins de chaque enfant, qui évoluent entre 2 et 5 ans. La sieste des élèves de 2 et 3 ans prime, sauf exception, sur d'autres activités.

Pour les élèves de moyenne section, elle n'est pas obligatoire, cela dépend des besoins de l'enfant (le mois de naissance, les habitudes familiales, etc.) et peut évoluer durant l'année. Il peut être proposé un moment de repos, les élèves n'étant pas forcément couchés, mais pouvant être regroupés dans un endroit calme avec des activités d'écoute ou de lecture.

Pour les élèves de grande section, il n'y a pas de pratique systématique de la sieste. Un réveil progressif et échelonné peut permettre aux jeunes enfants un accès adapté, à leur rythme, aux activités scolaires de l'après-midi.

Comme cela s'est toujours fait, on peut être parfois conduit à réveiller doucement un enfant si son sommeil se prolonge trop l'après-midi afin de ne pas compromettre son sommeil de la nuit.

Enfin, comme cela est déjà recommandé, un enfant qui ne dort pas au bout d'environ 20 minutes doit pouvoir se lever tout en pouvant bénéficier d'un temps de repos qui n'est pas la sieste.

En veillant au sommeil nocturne de leurs enfants, les parents peuvent également agir pour qu'ils se sentent bien à l'école maternelle et pour les rendre plus disponibles pour apprendre.

### **Aider les enfants à se repérer dans les lieux de l'école et à identifier les adultes de l'école**

Les enfants ont besoin de se repérer dans les lieux de l'école. La question se pose d'autant plus avec les nouveaux rythmes car elle conduit les enfants soit à fréquenter davantage de lieux au cours des activités périscolaires, soit à utiliser des locaux scolaires hors temps scolaire. Il convient de favoriser l'identification des lieux par les enfants et de préciser les règles d'utilisation de ces locaux selon les activités et les horaires.

Dans plusieurs académies, on a constaté de bonnes pratiques consistant à mettre en place une signalétique explicite dans les espaces de l'école afin que les enfants et les familles repèrent rapidement les lieux et les aménagements pour des temps et des activités différenciées.

Par exemple, sur chaque porte des espaces de l'école figure le nom du lieu, sur les portes des classes le nom de l'enseignant et de l'Atsem, voire leur photo ; tout particulièrement en début d'année, il peut être utile que des repères soient matérialisés au sol, des flèches de couleur ou des pieds, par exemple, pour guider les enfants vers la bibliothèque, le

hall de sortie, les toilettes, la cour de récréation. Dans le même temps, on sera attentif à l'accompagnement des tout-petits pour lesquels symboles et codages n'ont pas encore de sens.

### **Les enfants ont besoin d'identifier et de connaître les différentes personnes présentes dans l'école ainsi que leurs rôles et fonctions.**

Avec les nouveaux rythmes, des intervenants, qui prennent en charge les activités périscolaires, peuvent s'occuper des enfants dans les locaux scolaires. Il est donc nécessaire que les parents et les enfants identifient et connaissent les différentes personnes présentes dans l'école, ainsi que leurs rôles et leurs fonctions. Il faut penser en début d'année à présenter aux enfants les adultes de référence, ceux qu'ils vont retrouver à l'arrivée du matin, ceux avec qui ils vont manger, etc. Il faut également présenter et expliciter le rôle du directeur.

Parmi les bonnes pratiques identifiées, on peut prévoir un affichage d'école "type trombinoscope" avec les photographies, les noms et les fonctions des adultes. Pour structurer les repères et les installer dans la durée on peut reproduire cet affichage dans la classe.

Les enfants ont aussi besoin de connaître les règles de vie de l'école, selon les temps et les lieux. Selon que l'activité est scolaire ou périscolaire, les exigences et les contraintes peuvent varier : l'enfant peut avoir, ou pas, le choix de jouer, de participer ou non à une activité proposée par l'adulte, selon qu'il est en classe ou en activité périscolaire.

L'appropriation par les enfants de règles bien identifiées et stables selon les temps, les lieux et les personnes, contribue à faire de l'école un lieu d'autonomie et d'épanouissement dans lequel l'enfant

peut évoluer en sécurité. L'élaboration et le partage de ces règles est, là encore, de la responsabilité des équipes pédagogiques et éducatives.

Dans plusieurs académies, des règlements et chartes pour les transferts de responsabilité dans le cadre des projets éducatifs territoriaux (permettant, notamment, d'organiser la mutualisation des équipements) ont été mis en place de manière efficace.

### **Organiser avec un soin particulier la transition entre le scolaire et le périscolaire**

En lien avec la mairie, l'école doit veiller à la bonne articulation des temps scolaires et des temps périscolaires et aux transitions entre les activités. Il est de la responsabilité des équipes pédagogiques et éducatives de se concerter sur l'organisation des transitions.

Les différents moments de la journée sont souvent confondus par les très jeunes enfants. La nouvelle organisation des journées à l'école maternelle implique que les enfants identifient clairement les moments de transition d'une activité à une autre et distinguent notamment le temps scolaire et le temps périscolaire.

Les bonnes pratiques identifiées montrent qu'une ritualisation du temps à l'école et des transitions entre les différents moments est indispensable pour aider l'enfant à construire ses repères dans le déroulement de la journée.

Lorsque des agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM) sont sollicités pour leurs compétences spécifiques et prennent en charge des ateliers périscolaires, il convient d'expliquer aux enfants la bascule vers le temps périscolaire.

Il est aussi souhaitable d'organiser un usage partagé des locaux scolaires lorsque des activités périscolaires s'y déroulent. Dans un certain nombre d'académies, les réflexions se sont traduites par des chartes relatives à l'usage des locaux et à l'organisation des temps de transition.

L'organisation de ces différentes transitions participe aux réflexions habituellement conduites avec les représentants des parents d'élèves au sein du conseil d'école sur les moments d'accueil et de départ des élèves, sur l'entrée en classe après la coupure du week-end, la pause après déjeuner, le moment entre la sieste et la reprise des activités scolaires ou périscolaires.

### **Adapter les activités aux besoins des jeunes enfants**

En organisant différemment les temps scolaires et périscolaires, il est possible d'offrir des activités de loisirs et des activités culturelles à tous les enfants alors que seulement 20 % d'entre eux y avaient accès auparavant.

Cependant, l'enfant a besoin d'une alternance entre des temps d'activité (apprentissage, jeux, etc.), des temps calmes et des moments de repos.

Tout particulièrement à l'école maternelle, la succession des différents moments de la journée de l'enfant doit éviter un "empilement d'activités" qui pourrait être générateur de fatigue.

Pendant le temps scolaire, les enseignants proposent en alternance des séquences d'activités, des moments de repos, des temps de jeux, essentiels pour les jeunes enfants. La durée des activités varie selon l'âge des enfants et le niveau de guidage de la tâche.

S'agissant du temps périscolaire dont la responsabilité relève des communes, les

spécialistes soulignent, pour les enfants de 3 à 5 ans, qu'il est souhaitable que les activités périscolaires soient adaptées à leurs capacités, qu'elles préservent des temps calmes ou de repos dont les enfants ont besoin notamment en maternelle, et leur permettent de prendre le temps de jouer, d'observer, d'agir, de manipuler, de lire, de chanter, de rêver... et d'avoir aussi du "temps pour soi". Comme pour les activités scolaires, la durée des activités périscolaires et leur niveau de guidance peuvent être variables selon l'âge des enfants.

L'analyse des bonnes pratiques constatées au niveau territorial montre que ces temps périscolaires peuvent permettre aux enfants de bénéficier de temps calmes ou de repos si cela correspond à leur besoin ou encore de participer à des activités adaptées (rejouer à des jeux appris en classe qu'ils aiment particulièrement ; en découvrir de nouveaux ; manipuler de nouveaux objets ; jouer avec de petits instruments de musique ; chanter ; réentendre leurs récits préférés, jouer à les mimer, à en reprendre les dialogues ; s'exercer avec des engins roulants, vélos, porteurs, tricycles, trottinettes ; réaliser des travaux manuels ou d'arts plastiques, etc.).

En lien avec la commune, une concertation régulière entre les équipes pédagogiques et les personnes prenant en charge les enfants sur le temps périscolaire est indispensable. Il faut savoir réorienter, réaménager si nécessaire, les propositions en cours

d'année, en fonction des besoins évolutifs et des intérêts des enfants. Les échanges d'expérience peuvent y aider.

La mise en œuvre des nouveaux rythmes à l'école primaire doit s'appuyer sur des collaborations entre tous les partenaires de l'école (enseignants, directeurs, Atsem, parents, personnels communaux, intervenants, élus locaux, autres personnels de l'éducation nationale...).

Ces collaborations et l'identification des bonnes pratiques permettent des adaptations progressives lorsque des questions sont soulevées comme c'est le cas avec l'école maternelle.

De nombreuses réponses ont été trouvées dans les différentes écoles et il importe de diffuser les meilleures pratiques identifiées sur le terrain.

Ainsi, la question de la fatigue des élèves à l'école maternelle, qui ne date pas de la réforme des rythmes, trouve des réponses pratiques au travers des recommandations sur le respect des temps de sieste, l'organisation de la bonne transition entre les activités et l'offre de davantage de temps calmes ou d'activités adaptées pour les plus petits.

Les parents doivent pouvoir s'adresser aux équipes pédagogiques et éducatives pour obtenir des informations complémentaires à celles qui leur sont transmises ou mises à leur disposition dans les locaux de l'école. Une information claire et régulière des parents est en effet utile pour que cette nouvelle organisation des temps de vie scolaire et périscolaire soit pleinement partagée au sein de la communauté éducative.

## La mise en œuvre des nouveaux programmes de l'Ecole maternelle

Les programmes permettent de mettre en avant la conciliation de deux approches éducatives:

- Une approche développementale visant un développement global de l'enfant
- Une approche plus académique dirigée vers l'acquisition de connaissances et de compétences

Chacune permet des apprentissages différents et complémentaires qui s'organisent autour de **trois mots clé : équilibre – apprentissage - bienveillance**

- Des apprentissages tournés vers l'expérience, adaptatifs ou incidents
- Des apprentissages guidés, culturels, essentiels à une scolarité réussite
- Trouver l'équilibre entre "laisser grandir" et "école primarisée"

### Nouvelle organisation des contenus

- Un cycle unique
- Un renforcement de la place des parents dans l'école avec une meilleure lisibilité des apprentissages
- Cinq domaines d'apprentissage et un préambule
  - ▶ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
  - ▶ Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique
  - ▶ Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
  - ▶ Organiser et prendre des repères
  - ▶ Explorer le monde du vivant, des objets et de la matièreIls concourent au développement et aux apprentissages de l'enfant
- Prédominance des verbes d'action  
L'accent porté sur l'apprentissage par l'action (agir n'est pas s'agiter)
- Un regard revisité sur l'évaluation dans le cadre d'une école bienveillante

### Deux points des programmes sont en rupture par rapport à 2008

- Écrire pour commencer à apprendre à lire

La place de l'oral est toujours réaffirmée

En ce qui concerne l'écrit : primauté donnée à l'écriture sur la lecture (écriture tâtonnée, dictée à l'adulte, phonologie, graphisme et écriture)

- Compter, de la numération au nombre

Une approche plus mathématique que culturelle et langagière du nombre

La construction du nombre fait l'objet d'un développement particulier : mémoire de la quantité ou de la position, sa codification orale et écrite et l'usage du dénombrement.

Le nombre commence quand l'enfant comprend "l'itération de l'unité".

On s'intéresse à la décomposition du nombre (10 en GS).

### Une attention est portée pour les enfants à besoins particuliers

Les enfants allophones (outillages pédagogiques)

Les enfants porteurs d'handicap

### Une école bienveillante

Bienveillance par des gestes professionnels qui permettent aux enfants de développer la confiance en soi.



### **Une évolution dans l'évaluation**

- Une évaluation positive: mise en valeur du cheminement de chaque enfant et les progrès qu'il réalise par rapport à lui-même, l'appréciation de ses réussites tant sur ses procédures que sur "ses résultats", sans le leurrer sur les progrès qui restent à accomplir.
- Le carnet de progrès, le carnet de suivi : un terme valise

### **Les nouveaux programmes demandent une pédagogie structurée**

Pour pouvoir apprendre les enfants doivent :

AGIR – REUSSIR - COMPRENDRE

Et il faut de l'interaction et de l'étagage.

### **Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques**

- Les activités d'écoute peuvent faire l'objet de temps spécifiques, ritualisés, évolutifs dans leur durée. La voix et l'écoute sont à travailler régulièrement et à investir dans les moments de transition et de mobilisation de l'attention.
- Les activités visuelles et tactiles proposées **quotidiennement** répondent aux besoins d'expression des enfants. Les enfants doivent disposer de temps pour dessiner librement. L'observation des œuvres se mène en relation avec la pratique régulière de productions plastiques et d'échanges.
- Dans tous les cas, ces activités entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissages.

### **Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions**

#### **Le langage oral**

- Prévoir des séances quotidiennes de langage en petits groupes, adaptées aux besoins des enfants, leur permettant d'oser entrer en communication et de commencer à réfléchir sur la langue.
- Il doit s'enseigner de manière explicite. C'est un outil de pensée. L'enfant pense à partir et dans le langage.

#### **Le langage écrit**

- Graphisme et écriture sont des activités différentes mais qui ont 1 point commun : elles sont de nature grapho-motrice. Elles peuvent être présentes en même temps dans une production.
- Prévoir au moins une séance quotidienne en petits groupes autour d'une des entrées dans l'écrit : culture de l'écrit, convention de l'écrit, habiletés motrices, principe alphabétiques.

### **Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique**

Prévoir une séance de 30 à 45 mn par jour en cycles de durée suffisante pour que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives.

### **Construire les premiers outils pour structurer sa pensée**

- Dans l'apprentissage du nombre à l'école maternelle, il convient de faire construire le nombre pour exprimer les quantités, de stabiliser la connaissance des petits nombres et d'utiliser le nombre comme mémoire des positions.
- Explorer les formes, les grandeurs, des suites organisées.
- A l'école maternelle, les enfants construisent des connaissances et des repères sur quelques formes et grandeur. L'approche se fait par la manipulation et la coordination d'actions sur les objets. Elle est soutenue par le langage.  
Découvrir les nombres et leurs utilisations et des suites organisées nécessite une confrontation régulière à de nombreuses situations progressives.
- Eviter de proposer ces temps à des périodes de faible vigilance, durant la pause méridienne et en début de matinée.
- Penser l'organisation des APC en fonction des besoins des enfants, quel que soit leur âge : un enfant de PS devrait pouvoir bénéficier de ce temps dès que nécessaire.

### **Vivre et apprendre ensemble est une dimension transversale**

- Un style pédagogique avec des actes pédagogiques qui intègrent la réflexivité, font réfléchir et penser les enfants.
- Agir-Réussir-Comprendre
- Découvrir, organiser et comprendre le monde qui entoure les enfants en formulant des hypothèses rationnelles (scientifiques), en manipulant, en fabriquant. Ceci au travers d'activités pédagogiques riches qui permettent la construction de savoirs.

### **On trouve quatre modalités d'apprentissage:**

- Apprendre en jouant
- Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes
- Apprendre en s'exerçant
- Apprendre en se remémorant et en mémorisant (en situation)

Une activité peut mobiliser les quatre modalités d'apprentissage simultanément.

### **Apprendre en jouant : Jeux et apprentissages langagiers**

Dimension importante du langage dans le jeu, le jeu donne à l'enfant une première possibilité de penser, de parler et peut être d'être lui-même

Dans le jeu, l'enfant crée la signification par rapport à l'objet où l'aspect sémantique prédomine (signification du mot, de la chose)

Importance du rôle de l'adulte

### **Apprendre en jouant avec le paradoxe du jeu à l'école**

- Incertitude inhérente au jeu/objectif d'enseignement
- Frivolité/sérieux, éducatif
- **Le jeu ludique**
- Activité libre et gratuite, essentielle au plaisir, né de l'étincelle du moment
- Il fait appel à la pensée divergente, nécessaire au développement de chaque individu
- En terme d'apprentissage, le jeu ludique permet d'explorer ses connaissances, aide certains apprentissages : gérer l'imprévu, contrôler et explorer ses émotions, développer sa motivation et sa curiosité

➤ **Le jeu éducatif**

- Permet aux maîtres d'observer les comportements
- Cache l'aspect éducatif en étant distrayant, sans contrainte perceptible
- Il permet certains apprentissages : comprendre des notions, structurer sa pensée, développer connaissances et habitudes

➤ **Le jeu pédagogique**

- Activité axée sur le devoir d'apprendre, fait appel à la pensée convergente
- Le plaisir est dans la performance, il génère un apprentissage précis
- Equilibre en classe des jeux visant les apprentissages adaptatifs et ceux visant les apprentissages précis, guidés et culturels

**Des pratiques sont à revaloriser**

- Dépasser la répétition du même sans progressivité
- La perte d'enjeux, la banalisation
- L'occasionnel, les pointillés

**Catherine Plank**

Conseillère pédagogique spécialisée

**Quelques références :**

**Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :**

<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

**Graphisme et écriture :**

<http://eduscol.education.fr/cid91998/graphisme-ecriture.html>

**Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique :**

<http://eduscol.education.fr/cid91994/agir-exprimer-comprendre-travers-activite-physique.html>

**Explorer le monde du vivant, des objets, de la matière :**

<http://eduscol.education.fr/cid91997/explorer-monde-vivant-des-objets-matiere.html>

**Jouer et apprendre :**

<http://eduscol.education.fr/cid91995/apprendre-jouant.html>

**La scolarisation des enfants de moins de 3 ans :**

<http://eduscol.education.fr/cid91999/la-scolarisation-des-enfants-moins-trois-ans.html>

## Suite à la présentation des nouveaux programmes de maternelle...

... que Catherine PLANK vient de réaliser, je joins quelques éléments plus spécifiques à la déficience visuelle, aux points d'attention ou de vigilance qui ne doivent pas être sous-estimés.

Ces réflexions sont le fruit non seulement de ma pratique et des cours que j'assure sur ce thème aux élèves du CAEGADV, mais aussi des réflexions glanées au fil des journées séminaires sur ce thème que nous avons organisées, il y a quelques années, avec des enseignantes du GPEAA, qu'elle en soient remerciées.

Intégrer, en maternelle, un jeune déficient visuel (aveugle ou malvoyant) cela peut sembler plus ou moins évident. On vient de le voir, l'**école maternelle** est certes un lieu de **socialisation** et l'acceptation de règles de vie, des échanges vrais, spontanés ou dirigés, avec les pairs ou les adultes sont des axes forts du travail effectué avec les enfants qui y sont accueillis.

Néanmoins, c'est aussi - et surtout - le lieu de **préapprentissage fondamentaux**, ou "de base" sur lesquels se construiront les connaissances ultérieures.

C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre construira ses acquisitions fondamentales.

Toutefois, quelques questions se posent avec une acuité particulière pour la population d'élèves avec lesquels nous travaillons.

L'enseignant d'accueil peut s'interroger, douter. Pour un certain nombre de situations qu'il propose, l'intégration lui semblera possible, difficile voire impossible. A noter que parfois, les difficultés que rencontre l'enfant sont niées ou minimisées par l'enseignant qui craint que ses pratiques pédagogiques soient mises en cause alors que les difficultés relèvent de la déficience visuelle.

Si l'on pense principalement à l'enfant aveugle :

### **semblent difficiles**

- Le graphisme
- Le repérage visuel dans la classe (lectures diverses, affichages divers et couleurs)
- Le travail sur fiche "papier crayon"
- Les rituels (il y a beaucoup d'imitation ou de déplacements et de repérages visuels : calendrier, météo)
- Les comptines : imitation + question du vocabulaire
- Les déplacements dans la classe, dans les divers lieux (motricité, cantine, cour)
- Hygiène (toilettes), cantine
- Gestion des temps de motricité et de récréations.

### **semblent faciles**

- Tout le domaine oral / auditif
- Certains types de manipulations, transvasements...

La question de l'**apprentissage** se pose :  
Les **apprentissages seront-ils réellement CONSTRUITS** par le jeune DV ou n'y aurait-il que des réalisations plaquées, davantage fruits d'une imitation que d'une réelle appropriation, ses réalisations ne font-elles pas illusion ?

Les élèves avec lesquels nous travaillons n'ont-ils pas un cheminement spécifique ? (je vous renvoie aux travaux d'Y. Hatwell )

Enfin, nos élèves ont-ils acquis une autonomie suffisante pour ne pas avoir besoin d'une aide excessive ?

### Quelles sont les spécificités concernant les enfants aveugles ou déficients visuels.

#### Concernant les enfants aveugles :

Certaines notions sont **inoportunes** pour de jeunes aveugles ou purement culturelles (cf. les couleurs)

Le **système braille** étant très **géométrique**, beaucoup de prérequis pour la lecture et l'écriture seront voisins des notions mathématiques et spatiales.

La présentation de l'écrit en braille est **beaucoup moins riche et variée** qu'en noir. Autant en "noir" le support peut aider à découvrir le contenu d'un écrit, autant en braille, il faut être un bon lecteur pour déterminer la nature d'un texte rapidement (recette, article de journal, récit...)

Soit on peut alors utiliser un codage tactile convenu au sein de la classe ou du groupe d'élèves avec lequel on travaille tout en sachant bien qu'il n'y a pas de généralisation systématique possible.

Soit on peut proposer l'audition de tout ou partie du document.

Les moyens pour parvenir à la lecture et à l'écriture braille n'étant pas les mêmes que pour le "noir", **les fiches ne seront pas systématiquement adaptées**. Certaines manipulations (découverte, reconnaissance d'objets, de textures...) ou certaines activités tactiles (sur cubarithme ou autre support) se substitueront alors aux travaux écrits des enfants clairvoyants.

#### Concernant les enfants malvoyants :

Ces enfants, à moins d'avoir des corrections optiques importantes, passent souvent inaperçus et les enseignants ont la tentation de minimiser leurs difficultés tant ils excellent à "faire semblant". Par

ailleurs les agrandissements semblent la solution magique aux difficultés qu'ils pourront rencontrer !

Le nombre d'exercices "papier-crayon" augmente dès la petite section mais :

- La **discrimination visuelle fine** n'est pas toujours efficiente
- La **motricité fine** est loin d'être installée

Comme bon nombre d'enfants qui entrent en maternelle, ce milieu nouveau est perçu comme hostile ce qui nuit au **désir d'apprendre**.

Les activités de discrimination auditives sont peu nombreuses ou alors centrées sur les apprentissages des lettres, des sons alors qu'elles pourraient fournir des informations précieuses sur l'environnement en suppléant aux informations visuelles.

Pour tous une vigilance particulière doit s'appliquer :

- **au temps** (durée d'exécution)
- **à la répétition**
- à la nécessité de reconstruire (mises en mots, évocations mentales) ce qui a été perçu de manière successive dans le temps.
- Avoir en mémoire que **voir** est une activité globale et globalisante et simultanée, immédiate qui s'exerce à distance tandis que **toucher** est une activité fragmentaire et successive qui nécessite une implication directe (aller vers et agir avec tout le corps si l'objet est loin et/ou volumineux ; y mettre les mains et vaincre d'éventuelles répulsions.)
- **à l'amplitude tactile** proposée lors des adaptations de fiches : respecter l'amplitude bi-manuelle autant que faire se peut, sinon cela risque d'être plus compliqué / mémoire et représentation spatiale.

Pour éviter le **verbalisme**, être vigilant : faire toucher (vocabulaire concret), faire expérimenter physiquement (mimer, agir)...vérifier par une mise en mots et / ou en actes.

Une répétition rigoureuse (des actes, des modalités d'action ou de réflexion) peut être nécessaire lors de la phase d'apprentissage. Toutefois, il est fondamental de ne pas renforcer le côté figé qu'adoptent certains aveugles (c'est ainsi et pas autrement) en permettant par la suite des modifications qui entraîneront une certaine **flexibilité du** comportement.

Je ne traiterai pas de la socialisation, domaine important s'il en est, parce que sur ce domaine, les AESH et la collaboration qui peut se mettre en place entre ces personnels et l'enseignant spécialisé est fondamentale, mais adaptée à chaque situation.

Cependant, là encore quelques points nécessitent une attention particulière,

- Le temps, déjà abordé
- Le bruit
- La gestion des différents temps (grand groupe classe, petits groupes, temps informels, récréations, cantine...)

Sur le plan pédagogique, une règle fondamentale se dessine : **cerner l'objectif à atteindre et le différencier du moyen à mettre en œuvre pour y parvenir**

Pour chaque activité proposée

- quel est l'objectif poursuivi au travers de l'activité proposée ?
- Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour atteindre cet objectif ?
- S'agit-il d'adapter l'activité ?
- Quelles compétences sont alors en jeu ?
- Est-ce bien le même objectif qui est poursuivi ?

- Est-il finalement judicieux ou non d'adapter, de tout adapter, comment faire alors le tri ?
- Quelles adaptations – pour le même objectif – peut-on proposer pour un jeune aveugle ou pour un jeune amblyope ?

Même en maternelle, la construction d'un savoir passe par les étapes suivantes :

- temps de découverte et de manipulations pluri-sensorielles
- temps de symbolisation à l'aide d'images mentales propres à chacun
- l'application ou appropriation simple
- la mise en réseau, en relation, de ce savoir (transversalité)

Se rappeler que pour le jeune aveugle : pas d'imitation possible donc difficulté pour lui (à l'opposé de ce qui se passe pour ses camarades de classe) de se saisir d'une proposition montrée par un copain. La coaction est souvent primordiale pour faire expérimenter.

Enfin, des temps spécifiques, dissociés de ceux du groupe classe doivent pouvoir être proposés pour développer les sens vicariants.

La suppléance intellectuelle est tributaire d'une bonne éducation de ceux-ci. C'est alors qu'on peut parler de suppléance sensorielle selon les termes mêmes de Pierre Henri *"Dès le plus jeune âge, s'adaptant progressivement au milieu, il a édifié un certain nombre de "structures" enchaînant les éléments sensoriels, moteurs, perceptifs, gnostiques, les reliant entre eux par des combinaisons variées et multiples"*.

Il me semble que c'est ce que nous appellerions aujourd'hui "approches multimodales".

**Catherine POMAREDE**  
Professeur spécialisé CAEGA DV



## les neurosciences : une nouvelle approche

Catherine Pomarède

### La force du toucher

C'est le titre du dossier du dernier numéro de Cerveau et Psycho (n° 74, février 2016)

Les déclinaisons proposées : aimer, soigner, communiquer sont un peu éloignées de ce que représente le toucher dans notre approche pédagogique ; l'acception du terme "communiquer" ne se référant pas dans cet article à la lecture braille !

Rappel de quelques évidences :

- Toucher sens premier, présent dès la vie intra utérine, fondamental dans les interactions précoces mère / enfant.
- Particularité du toucher, sens de la réciprocité (on ne peut toucher sans être touché par celui/celle qu'on touche) et sens de proximité. On ne laisse entrer autrui dans sa sphère intime que pour échanger des caresses ou des coups !

"Celui qui nous touche parle à notre cœur"... ainsi est introduite la notion de peau "premier organe social", toucher alors dégagé de son rôle utilitaire (perception des températures, des textures...), mais présenté avec "des neurones qui fondent le sens de l'autre".

Rappel est fait des récepteurs sensoriels : thermorécepteurs, nocicepteurs (douleur) et mécanorécepteurs. Un tableau en récapitule la localisation et les informations transmises (vibration, mouvement, pression, étirement...) mais l'originalité de l'article est de présenter, à côté des fibres nerveuses A-bêta et A-delta, **les fibres C-tactiles (CT) impliquées dans le toucher affectif.**

"La richesse sensorielle des expériences tactiles provient de l'intégration des

informations véhiculées par ces différentes fibres". (Des fibres sensorielles ET affectives).

Pensons aux répulsions manifestées par certains de nos élèves face à des textures gluantes (pâte à sel) ou à des textures que nous jugeons plus neutre. Une de mes élèves refusait de toucher les peluches ; le côté affectif du toucher n'était pas présent pour elle, il faut reconnaître que si nous éprouvons du plaisir dans ce contact, peut être est-ce grâce à la vision que nous avons de l'animal et aux perceptions que nous y associons.

A côté du cortex somatosensoriel est présenté le cortex insulaire reflétant les zones du toucher émotionnel.

Un chercheur, Mc Glone affirme "le toucher émotionnel pourrait bien être le 'boson de Higgs' du cerveau social". Ce qu'il présente ainsi : " Dans l'histoire, la coopération est souvent un avantage pour le succès évolutif d'une espèce. Le plaisir des caresses, en nous incitant à nous rapprocher les uns des autres, a certainement favorisé notre survie". Ce qu'il met en parallèle avec le léchage de certains mammifères vis-à-vis de leurs petits.

Ceci explique le rôle du toucher soignant lorsque nous sommes fragilisés physiquement ou émotionnellement. "Nos

peurs s'estompent en grande partie sous l'effet d'un contact".

Etre touché par un thérapeute ou se toucher soi-même pour se rassurer, faire disparaître le stress...

Effets positifs du toucher émotionnel donc, mais il y a un revers possible. "Le toucher est une arme douce". Si le fait de toucher brièvement un élève permet de le rendre plus attentif, moins perturbateur, plus enclin à rendre service, cette "arme" peut être utilisée à des fins financières.

Les commerciaux le savent qui, ne serait-ce qu'à l'aide d'un effleurement fugace, s'assurent d'une meilleure réussite dans les négociations ou tractations en cours.

Manipulation, prise d'ascendant sur autrui, finalement "le toucher est-il un instrument de maîtrise ou un gage de confiance ?" Pour établir une relation, la confiance est essentielle et "le contact est capital car il est vecteur d'émotions positives, qui peuvent aussi passer par le regard".

Alliance et complémentarité du regard et du toucher qui m'évoquent, en clin d'œil, la consigne que me donnait mon père lorsqu'enfant je m'émerveillais devant une chose attrayante : "touche avec les yeux et regarde avec les mains" ... Je ne pensais pas alors que j'enseignerai à "regarder avec les mains."

## Retenu au fil des pages

*Michèle Collat*

### Emmétropie, amétropie, anisométrie

Examinons de plus près ces trois mots souvent rencontrés dans le vocabulaire ophtalmologique.

Ils empruntent leur origine au grec et comportent la même racine, métron (mesure), et le même suffixe ôps (œil, vue), seuls les préfixes diffèrent.

Commençons par **emmétropie**, le préfixe en (dans) donne son sens à ce vocable : qui a une vision normale, bien mesurée, sans troubles de la réfraction.

L'**amétropie** avec son a privatif, désigne au contraire un trouble de la vision caractérisé par l'incapacité de l'œil à focaliser correctement l'image d'un objet sur la rétine, dû à un déséquilibre entre la puissance réfringente et la forme de l'œil, elle se caractérise par une absence de netteté des images sur la rétine.

Les amétropies les plus fréquentes sont : l'hypermétropie ou hyperopie, la myopie, l'astigmatisme et la presbytie.

Enfin l'**anisométrie** apparaît chez un sujet dont l'un des deux yeux possède une acuité visuelle normale sans correction, alors que l'autre œil est myope, hypermétrope ou astigmaté, elle se manifeste également lorsqu'il existe une différence de réfraction entre les deux yeux (un œil hypermétrope et l'autre myope par exemple) ou une différence de puissance dioptrique entre les deux yeux.

Ces troubles de la vision ne conduisent pas tous à une déficience visuelle mais il reste important qu'ils soient dépistés le plus tôt possible cela permet, comme le recommande François Vital-Durand (Journées Pédagogiques du GPEAA 2014) de prescrire une correction optique, une récupération de l'amblyopie, et dans les cas sévères une orientation précoce vers les structures de prise en charge du déficit visuel.



### "London", un élève chien – guide d'aveugle au collège

Je suis coordinatrice d'un dispositif ULIS-TFV, en Seine-et-Marne et travaille auprès d'élèves amblyopes depuis 25 ans.

Dans le cadre de mon travail, mes élèves ont souvent évoqué l'aide que pourrait leur apporter un chien guide dans leur vie d'adulte. Je me suis donc intéressée aux différentes démarches pour obtenir un chien ainsi qu'à l'éducation apportée à ces derniers.

Au cours de mes recherches, je me suis rendue compte que je pouvais participer comme bénévole à l'éducation d'un chien guide, en devenant famille de tutelle. En sachant, que l'on confie le chiot ("élève chien guide") à la famille de tutelle, de l'âge de 3 mois à un an et que ce dernier devait me suivre dans mes déplacements. J'ai informé ma chef d'établissement de mon projet. Très rapidement, un avis favorable m'a été donné. Mon projet d'accueillir un élève chien guide au sein du collège corroborait l'inclusion de mes élèves déficients visuels dans l'établissement. L'équipe pédagogique a aussi tout de suite adhéré à ce projet. Les familles ont aussi été informées de ce projet.



Après, quelques démarches et l'approbation de ma candidature en tant que famille de tutelle par l'école de chiens-guides de Coubert, je suis allée chercher London le matin du 1<sup>er</sup> octobre 2015. Il a passé les portes du collège en début d'après-midi ! Tout était déjà près !

Son tapis à côté de mon bureau avec gamelle de croquettes accompagnée d'eau.

Quelques règles ont été vite instaurées, comme, ne pas déranger London quand il est sur son tapis et respecter son espace.

London a su se faire adopter par l'ensemble des personnes du collège.

Il a fallu aussi s'adapter à sa présence. En effet, dans mon travail de coordinatrice des adaptations ont été nécessaires. Je travaille dans ma classe mais j'accompagne aussi mes élèves en classe.

Dans ma classe, pas de problème, London est en liberté. Il joue, dort fait connaissance avec mes élèves et l'AVS du dispositif. Lors des accompagnements éducatifs, j'ai dû adapter ma démarche. London est un chiot, il faut limiter dans un premier temps l'utilisation des escaliers. Je me retrouve donc à porter un chiot au milieu des élèves, surpris et attentionnés. Il faut aussi prendre le temps de lui faire découvrir la foule. Je m'organise pour arriver en cours après l'installation des élèves en classe et je m'éclipse avant la sonnerie afin de ne pas me retrouver dans les couloirs aux moments des interours. Tout le monde est très compréhensif. En classe, London doit rester calme et ne pas perturber le cours mais surtout me permettre de travailler auprès de mes élèves. D'une manière générale, son

inclusion se passe bien, même si de temps en temps il se promène avec la table à laquelle il est attaché et que ses ronflements font rire les élèves.



La présence de London a vite été l'occasion de mettre en place un projet afin d'aider à financer l'éducation d'un chien guide. Pour cela, plusieurs

manifestations ont été programmées sur l'année : Vente de peluches pour Noël, Rencontres de foot en salle, Concert d'une Chorale (où participe un professeur), Visite de l'école de chiens guides, Ateliers sur la découverte de la déficience visuelle.

Tous ces événements permettent au dispositif ULIS et à mes élèves d'avoir une représentation positive au sein du collège. La présence de London a même permis à un de mes élèves qui ne souhaitait pas trop d'intervention en classe de faire évoluer son image au sein de sa classe. London est devenu un vecteur entre les différents acteurs du collège, élèves, professeurs, personnel du collège, parents.

Un trimestre déjà que London est à mes côtés. Je suis heureuse d'avoir pris cet engagement auprès de l'école de chiens guides car sa présence au sein du collège a engendré une image positive du handicap visuel. Il faut être aussi réaliste et admettre qu'il y a des contraintes et que parfois l'adaptation est difficile. Je profite de tous les bons moments auprès de London en espérant qu'il réussira sa formation afin d'être le meilleur compagnon d'une personne déficiente visuelle.

Très peu de personnes ont connaissance du processus d'éducation des chiens guides. London a permis de mettre en avant les complexités de cette éducation.

Il faut savoir que l'éducation d'un chien guide coûte environ 25000€. Cela comprend : la nourriture, les soins vétérinaires, l'équipement, les heures d'éducation, la formation en locomotion de la personne déficiente visuelle, le stage avant remise.

#### **L'éducation d'un chien guide c'est :**

De 2 à 12 mois, les chiots sont sociabilisés en famille de tutelle.

L'éducation du chiot est centrée sur son futur travail de chien guide. La famille s'en occupe en gardant cet objectif à l'esprit. Durant cette période la famille de tutelle sera aidée par un éducateur afin de s'assurer de la bonne évolution du chiot et remédier à d'éventuelles difficultés.

La famille élève, éduque, socialise le chiot. La famille veille à satisfaire les besoins primaires du chiot (manger, dormir, jouer). Les soins vétérinaires qui lui sont prodigués et la nourriture sont à la charge de l'école.



#### **Plusieurs règles doivent être respectées :**

- ne pas se coucher sur le canapé
- ne pas entrer dans les pièces telles chambre et salle de bain
- ne pas détruire, mordiller ou aboyer
- ne pas quémander
- ne pas tirer en laisse
- ne pas sauter

L'éducation ne consiste pas uniquement en des interdits. Les bons comportements sont toujours récompensés :

- dormir sur le tapis
- s'asseoir avant de manger
- rester proche de son maître et revenir à son rappel
- donner le jouet "dans sa main"
- se laisser manipuler.

#### **La sociabilisation interspécifique :**

Le chiot, à travers ses contacts avec l'Homme, apprend à entretenir des rapports cordiaux et respectueux avec lui. Il généralise sa connaissance de l'espèce humaine en rencontrant des personnes différentes, quelque soit leur âge, allure, posture, comportement...

Elle familiarise, également, le chiot à un maximum d'espèces animales en lui présentant des chats, des oiseaux, des rongeurs, des animaux de la ferme, etc... Afin qu'il n'en ait pas peur et ne cède pas à son instinct de prédation.

#### **La sociabilisation intraspécifique :**

En multipliant les rencontres avec ses congénères, la famille donne l'occasion au chiot de communiquer avec tous types de races pour qu'il les identifie comme faisant partie de son espèce. En côtoyant des chiens de caractères variés, il développe ses capacités de communication. Ainsi, il saura adapter son comportement en fonction de l'attitude d'un congénère.

La famille emmène le chiot dans différents endroits afin de l'habituer à la vie citadine.

Les lieux sont divers : marchés, centres villes, centres commerciaux, halls de gare, métros... Les bruits nombreux : travaux, circulation, foule, sorties d'école, etc.

Progressivement, le chiot s'adapte à son environnement pour devenir un chien adulte, équilibré, à l'aise quelles que soient les situations.

A un an, le chien est en âge de rentrer à l'école pour apprendre son futur métier. La famille garde contact avec l'école qui la tient informée des progrès du chien et l'invitera à rencontrer son futur maître déficient visuel

À L'École ils commencent leur formation avec un éducateur. L'éducation se déroule en situation réelle (villes, campagne, transports en commun, grandes surfaces, centres commerciaux, marchés, etc...). La durée de l'apprentissage est comprise entre 6 et 9 mois, les élèves chiens guides sont pensionnaires à l'École. Ils travaillent du lundi au vendredi.

Le samedi et dimanche ils sont accueillis chez des « familles de week-end » bénévoles.

A la fin de son éducation, le chien guide connaît une cinquantaine d'ordres et de consignes.

**Il est prêt à être remis à une personne déficiente visuelle.**

**Françoise Le Viavant**

**Coordinatrice ULIS-TFV. Seine et Marne**

(unités localisées pour l'inclusion scolaire-troubles de la fonction visuelle)

## De l'utilisation du cubarithme

L'apprentissage de la géographie aux élèves déficients visuels et plus particulièrement aux élèves aveugles, oblige le professeur spécialisé à se poser de nombreuses questions et pas seulement en terme d'adaptations de documents. Il faut, en effet, tenir compte de nombreux facteurs. Il y a ceux concernant l'élève (son degré de handicap, son ressenti vis-à-vis de celui-ci, sa capacité à se situer dans l'espace, ses capacités tactiles...) et ceux propres à la matière, telle que les différentes échelles des cartes, le vocabulaire à connaître et la capacité à synthétiser les notions et les documents.

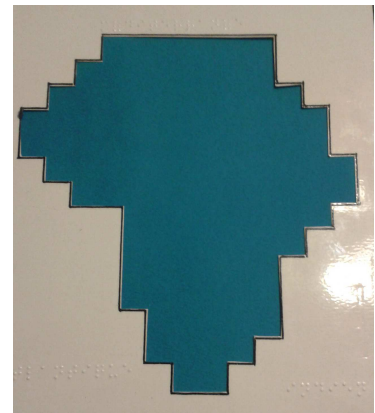
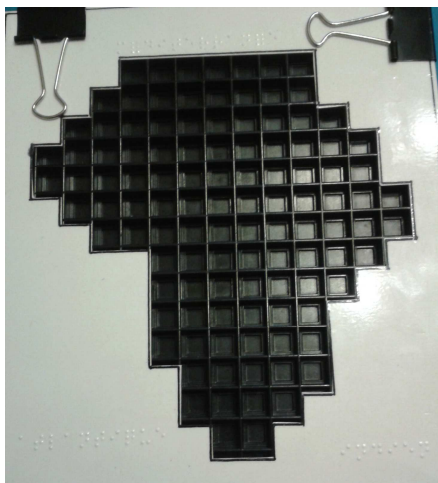
Au quotidien, le support en relief (cartes

en thermo gonflage ou en thermoforme) est le principal outil de travail de l'élève aveugle et du professeur spécialisé en Géographie. Il permet de travailler le repérage et d'appréhender la notion d'échelle. L'élève peut poser des gommettes sur une carte en relief, il peut s'habituer à sentir tactilement différentes textures et à les associer à une information. Cela prend beaucoup de temps de préparation en amont, il faut renouveler le support à chaque séance (notamment si l'élève a posé des gommettes sur sa carte en relief) et il faut garder à l'esprit que l'acquisition du repérage varie selon les élèves.

Bien qu'étant, à la base, utilisé pour les mathématiques, le cubarithme peut servir d'outil de travail en Géographie en complément des autres comme on peut le voir sur les photos suivantes :

**Photo 1** : carte plastifiée seule

Il faut signaler que sur la carte de la photo, il manque deux éléments importants : l'échelle et le Nord.



La carte plastifiée est ensuite posée sur le cubarithme puis fixée à l'aide de pinces sur celui-ci comme le montre la photo 2.

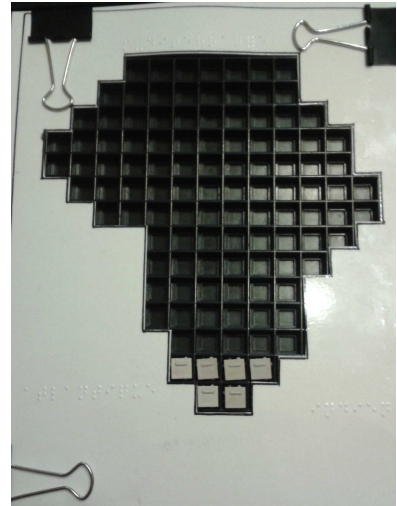
**Photo 2** : carte posée sur le cubarithme avec les pinces

Reste ensuite à poser les cubes dans le cubarithme comme on peut le voir sur la photo 3. Ici, il s'agit de repérer l'Afrique du Sud.

**Photo 3** : plusieurs cubes posés à l'intérieur

Le cubarithme permet de :

- Conserver le même support toute l'année
- Travailler le repérage en posant les cubes
- Faciliter la manipulation tactile
- Travailler sur les échelles en fournissant des cartes en relief de différentes échelles pour comparer
- Faciliter la correction



Le cubarithme devient ainsi un outil de travail transversal puisqu'il est utilisé dans une autre matière que les mathématiques. L'élève peut prendre conscience que les enseignements sont liés entre eux puisque les outils peuvent être communs.

Cette manière d'utiliser le cubarithme peut servir aussi en Histoire pour illustrer des déplacements de troupes dans une bataille ou pour montrer les gains ou les pertes de territoires à l'issue d'une guerre. Mais pour autant, le support relief classique ne doit pas être négligé car il peut être davantage pertinent selon l'élève. Il ne faut pas oublier l'importance

du développement du sens tactile notamment le suivi de contour ou la distinction de textures différentes. Le cubarithme peut être une aide, mais celle-ci a aussi ses limites et il convient d'être attentif aux réactions de l'élève et de bien savoir quelle est l'information qui doit être transmise durant la séance.

Le cubarithme peut aussi servir dans d'autres matières notamment les sciences, ce qui sera abordé de façon plus détaillée dans la seconde partie de cet article.

**Emmanuel Blas**

Professeur spécialisé d'Histoire-Géographie

**Frédérique Meugnier**

Professeur spécialisé de SVT et Physique-Chimie

## Le diorama d'une tranchée : un outil pédagogique intéressant pour illustrer une séance d'histoire sur la Première Guerre mondiale

Texte et annexes

**Jonathan Largeaud**

Enseignant spécialisé - IPHV Les Hauts-Thébaudières, Vertou.

La pédagogie en histoire-géographie éducation civique – mais pas seulement – repose en grande partie sur l'utilisation de supports pédagogiques visuels. En effet, le Premier Conflit mondial voit apparaître le service cinématographique des Armées, et, par conséquent il s'agit de la première guerre à être illustrée non plus seulement par des gravures ou peintures comme auparavant mais par la photographie et la filmographie. Ce constat est un nouvel handicap que doivent affronter nos jeunes élèves déficients visuels mais également leurs enseignants spécialisés. Ce présent article va illustrer comment par la réalisation d'un diorama sur la guerre des tranchées et par son utilisation dans la séquence, il devient un support intéressant.

### Mais qu'est-ce qu'un diorama ?

Souvent on compare modèle réduit, maquette et diorama. Mais il y a une différence non négligeable. Alors que le modèle réduit ou la maquette sont des représentations d'un objet ou véhicule à une échelle définie, le diorama est quant à la lui une scénette, qui permet de mettre en situation, non dynamique, la maquette. C'est un modèle d'exposition, non pas comme un piédestal servant à présenter un avion ou un navire, mais la reconstitution d'un environnement à part entière. Dans le monde du maquettisme, il s'agit d'une discipline à part entière.

Bon nombre ne connaisse pas ce terme et pourtant en dispose d'un chez eux, posé au pied du sapin de Noël : la crèche ! Effectivement, la grotte, les personnages bibliques et les animaux sont un ensemble de modèles réduits mis en situation au sein de la grotte constituant un diorama. Le présent diorama a été réalisé en vue d'une séquence sur la guerre des tranchées pour un groupe classe constitué

de deux élèves non-voyants et deux malvoyants. Il s'agissait à l'époque d'une classe externalisée dans un collège d'enseignement public. Le matériau essentiel à cette réalisation est le plâtre fin vendu dans les magasins de loisirs créatifs.

Mais pour plâtrer il faut mouler ! Pour ce faire le recours à un diorama en plastique thermoformé proposé par la marque de maquettisme britannique Airfix a été utilisé et transformé en moule. Ce produit est à l'échelle 1/72 ce qui est idéal pour l'exploration tactile puisque la réalisation finale sera un diorama de 50 cm par 50 cm. Il était indispensable de ne pas se contenter d'utiliser ce diorama tel quel puisque trop élastique ce qui aurait gêné l'exploration haptique des élèves. En utilisant ce diorama thermoformé en négatif et en y appliquant sur les bords une baguette d'électricien, il devient un moule.

Deux moulages seront coulés afin d'avoir deux tranchées se faisant face et ayant donc un no man's land en son centre. Une fois le diorama sec, l'application de la peinture acrylique à l'aérographe et au pinceau permet d'y apporter une touche de couleurs, contrastées, pour les deux élèves malvoyants. Au final, l'ensemble des éléments constituant les tranchées sont parfaitement reproduits : sacs de sable pour les parapets, boyaux de tranchées avec les étayements de bois, nids de mitrailleuses, no man's land et cratères d'obus.

Ce diorama illustrant la guerre des tranchées a été utilisé en classe lors d'une séance sur la Première Guerre mondiale. Son recours se doit d'être "ludique" afin que les élèves puissent aborder toutes les caractéristiques propres à "l'enfer des tranchées" sans pour autant tomber dans la caricature. A cette fin, l'utilisation des supports pédagogiques de diverses natures est nécessaire : fiche de cours, photographies et commentaires photographiques, coupe d'une tranchée avec ses boyaux d'accès en noir et thermoformé, matériel militaire d'époque du soldat français, diorama, documents écrits (lettres et témoignages de poilus), etc. Cette étape doit permettre aux élèves de se forger un point de vue sur la vie des combattants au sein des tranchées en confrontant les documents et les supports. La séance débute par un tour de classe dans le but de connaître le niveau de connaissance de chaque élève sur ce thème. Les idées générales sont portées au tableau, uniquement dans l'optique de ne rien oublier.

Une fois ceci effectué, les élèves se voient remettre la fiche de travail en noir numérique pour les deux élèves malvoyants et en version RTF pour les deux élèves utilisant l'IRIS. La prise de

connaissance de l'ensemble de la fiche de travail se réalise collégalement en lisant les documents et en les explicitant. La séance se poursuit par une courte description de la guerre des tranchées afin de situer le sujet et d'éclairer les élèves sur ce qu'ils vont explorer avec le diorama. Il s'agit de replacer le contexte historique de la séance, soit l'année 1916 en prenant la bataille de Verdun comme fil conducteur.

L'utilisation du diorama se fait, posé sur une table, au centre, tout en laissant le passage dégagé autour afin de permettre aux élèves d'en faire le tour. Ceci est notamment important pour les deux élèves malvoyants qui pourront observer en détails les différents points de vue du diorama. Son exploration se réalise à tour de rôle afin que chaque élève puisse en profiter pleinement. La séance est clôturée par une activité de repérage des différents éléments composant la tranchée. Pour les deux élèves malvoyants, une coupe de tranchée sur format A4 paysage leur est remise afin de compléter la légende en nommant chaque élément correspondant à son numéro. Les deux élèves non-voyants procèdent à la même activité mais directement sur le diorama en apposant les étiquettes braille directement sur les éléments à nommer. Cette étape exploratoire effectuée par l'ensemble des élèves conclut la première étape de la séance.

La seconde séance de la semaine va être consacrée à une mise en situation du diorama et des jeunes. L'exploration, la spatialisation, la connaissance du diorama et de ses composantes sont maintenant acquises. Elle va être quelque peu théâtralisée afin d'être plus ludique mais aussi plus facile d'accès pour les quatre élèves. Cette activité va solliciter l'heure de cours dans son ensemble. Pour ce faire,



le recours aux différents supports pédagogiques (casque, lettres de poilus et diverses bandes sonores) est indispensable. Le caractère défensif de la tranchée est un élément de compréhension essentiel. Pour ce faire, quelques soldats à l'échelle du diorama sont placés dans les deux tranchées (10 français et 10 allemands). Il est demandé aux élèves d'indiquer si la tranchée est effectivement un élément défensif. Ils répondent par l'affirmative en m'observant placer les figurines pour les deux élèves malvoyants. Les deux autres élèves non-voyants font le même constat simplement en posant la main au-dessus de la tranchée ce qui leur permet de déduire que c'est parce que la tranchée est plus haute que la taille d'un homme qu'elle peut les protéger des tirs de l'ennemi. La seconde étape de la séance de classe peut commencer par l'explication d'une attaque "standard" : Tirs d'artillerie, l'officier sifflant l'ordre d'assaut, soldats quittant la tranchée sous les tirs de couverture des mitrailleuses et progressant de trou d'obus en trou d'obus sous les tirs de riposte de l'adversaire, les assaillants se jetant dans la tranchée ennemie en tirant et en usant de leur baïonnette pour la capturer.

Après cette explication, les élèves sont invités à simuler une attaque ou une défense de tranchée. Deux groupes sont composés (un élève malvoyant avec un non-voyant). L'un organisera l'attaque des troupes françaises, l'autre la défense de la tranchée par les troupes allemandes. Chacun se positionne derrière sa tranchée. La mise en situation débute en reprenant les étapes déjà détaillées précédemment mais cette fois-ci complétées par divers supports :

**1.** Tir d'artillerie : écoute d'une bande-son sur une préparation de tir

d'artillerie provenant d'une scène du film "Un long dimanche de fiançailles"

[http://www.dailymotion.com/video/x939ag\\_un-long-dimanche-de-fiancailles-atshortfilms](http://www.dailymotion.com/video/x939ag_un-long-dimanche-de-fiancailles-atshortfilms)

Le groupe de la tranchée allemande enlève les figurines pour simuler la mise à l'abri. Proposition est faite aux élèves de toucher un casque de soldat. Les élèves veulent le porter et se rendent compte qu'il pèse lourd. Un trousseau de clés est utilisé pour taper sur le casque afin de simuler les débris de tout genre qui pouvaient tomber sur les casques des soldats. Une explication est faite également sur les tirs d'artillerie qu'ils viennent d'entendre et qui étaient des obus explosifs, utilisés pour détruire les tranchées et ensevelir les soldats sous des monticules de terre et de débris, mais qu'il existait aussi des obus à gaz toxique, permettant de tuer l'adversaire sans endommager ses défenses.

Afin d'illustrer mon propos, je dépose sur la table un masque à gaz. L'enseignant le porte au visage ainsi que le casque et fait le point sur son utilisation. L'objectif est que les élèves signalent la déformation de la voix de leur professeur, ayant peine à l'entendre. Une explication est faite sur la difficulté de recevoir les ordres et les consignes donnés par les officiers lors d'attaques de tranchées après utilisation de gaz : manque de clarté dans la prononciation et apparition d'un brouillard toxique. Ces précisions sont données dans le but d'expliquer pourquoi de nombreux soldats sont morts pour ne pas être montés à l'assaut groupés, mais éparpillés et désorientés, en ne se dirigeant pas dans la bonne direction.

**2.** L'officier siffle l'ordre d'assaut : Poursuite de la bande-son concernant les ordres de préparation avant l'attaque, le coup de sifflet, etc. Il est proposé au



groupe de la tranchée allemande de repositionner les soldats. Les élèves reçoivent la possibilité de souffler dans un sifflet d'officier de la Grande Guerre pour que cela soit plus concret.

**3.** Les soldats quittent leur tranchée sous les tirs de couverture des mitrailleuses : nouveau passage de la bande. Le groupe de la tranchée française positionne les soldats hors de la tranchée. Une lecture de deux lettres de poilus combattant dans les tranchées est faite.

**4.** Les assaillants progressent de trou d'obus en trou d'obus sous les tirs de riposte de l'adversaire : poursuite de la bande sonore. Le groupe de la tranchée française déplace les soldats de trou d'obus en trou d'obus. La tension monte dans le groupe de la tranchée allemande !

**5.** Les assaillants se jettent dans la tranchée ennemie en tirant et en usant de leur baïonnette : fin de la bande sonore. Le groupe de la tranchée française place ses soldats dans la tranchée allemande qui enlève les siens : la tranchée est capturée, les troupes allemandes se sont repliées.

Une description sommaire aux élèves est faite concernant le nettoyage d'une tranchée ennemie, le combat au corps à corps, l'usage de la baïonnette, etc.

**En conclusion**, il est important de préciser aux élèves que le diorama n'est en rien un élément constitutif de la réalité mais seulement une représentation. L'accompagnement de supports pédagogiques variés permet une mise en situation et offre une réelle opportunité aux élèves de se forger un point de vue sur cet épisode historique terrible. Par ailleurs, l'utilisation de ce support peut également se faire en pluridisciplinarité notamment par le travail en mathématiques sur les échelles, en français sur des textes littéraires relatifs à la guerre des tranchées ou encore en arts plastiques. Mais ce qu'il faut garder à l'esprit est que le diorama ne remplacera jamais une exploration dynamique de terrain, dans la région de Verdun, mais n'en demeure pas moins un excellent outil de compréhension historique, d'exploration haptique et de connaissance de l'espace.



2. Le diorama en plastique thermoformé de la marque AIRFIX au 1/72ème. Vue de dessous (côté recevant le plâtre).

1. Le diorama en plastique thermoformé de la marque AIRFIX au 1/72ème. Vue de dessus (surface à peindre).





3. Le diorama thermoformé après application de la baguette plastique, devenu un moule prêt à recevoir le plâtre.

4. Le plâtre vient d'être versé dans le moule



5. Les deux parties du diorama en cours de séchage. Une idée générale du résultat final commence à émerger. Les détails sont bien présents



6. Le diorama mise en peinture



7. Vue en enfilade de la tranchée. Les détails sont bien présents et se repèrent bien au toucher.



8. Tranchée française. Les soldats se préparent à l'attaque.



9. Tranchée allemande. Les soldats se préparent à repousser l'attaque

10. Les soldats français quittent la tranchée pour se porter à l'assaut.





## Histoire de monstre – braille

Un livre avec du braille et des illustrations en relief à toucher. y a un petit monstre invisible dans ma chambre. Mais personne ne veut me croire. Mon chat et moi on part à la chasse au monstre !

**Gabin Beaudouin / Marine Besmond**

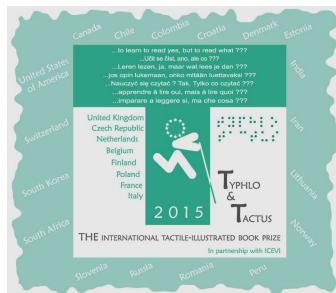
A partir de 5 ans - 49€

Cet album est en texte et en braille, les illustrations sont en relief transparent. Histoire de monstre a été travaillé avec le Dispositif Départemental Troubles de la Fonction Visuelle ASH63, il a été testé dans une classe spécialisée afin d'obtenir un résultat qui permette à la fois à l'album d'être utilisé par un public mal ou non-voyant et par un public voyant.

**Cet album est imprimé en France par Tom's 3D, spécialiste de l'impression en braille.**

**La poule qui pond** : Une petite maison d'édition pour les enfants et grands enfants La poule qui pond est une jeune maison d'édition installée en Auvergne, à Clermont-Ferrand. À travers deux collections, nous souhaitons explorer avec inventivité et créativité les peurs et l'imaginaire des enfants – envahis par des créatures et des animaux curieux et étonnants – ainsi qu'éditer des albums adaptés (enfants dyslexiques, malvoyants).

site : [lapoulequipond.fr](http://lapoulequipond.fr)



## Prix Typhlo & Tactus 2015 Les résultats

Le Premier Prix est attribué à :

**Io, tu, le mani I, you and our hands - Marcella Basso (Italie)**

Ce livre en tissu est un nouveau concept. Il faut y introduire ses deux mains ou l'explorer à deux, ce qui provoque l'émotion de la rencontre. L'histoire se déroule à l'intérieur, c'est une façon innovante de la présenter; elle met ainsi l'enfant voyant et l'enfant non-voyant à égalité. Ce livre permet l'interaction. De plus il est très esthétique et remarquablement réalisé.

Le Deuxième Prix est attribué à :

**La strada di casa Back Home - Valentina Lungo (Suisse)**

L'histoire est simple et adaptée aux jeunes enfants. Le contraste noir/ blanc est intéressant pour les enfants malvoyants. Les illustrations tactiles sont sobres et efficaces. Un chemin couvert de points en relief est une première approche du Braille et invite à l'action; c'est aussi une bonne introduction au suivi de ligne.

Le Troisième Prix est attribué à :

**A Week in Lulu's Life – Marcelle Peeters & Monique Sommer (Belgique)**

Présenté en coffret, ce livre-jeu est accompagné d'un plateau et d'éléments magnétiques esthétiques. L'histoire laisse place à l'imagination et introduit vocabulaire et concepts.

L'enfant peut continuer l'histoire ou en créer de nouvelles. C'est un très bon outil sur le plan tactile et sur le plan de l'imaginaire.

### **L'aveuglement** José Saramago

Éditions Points - septembre 2008 – 7,70 € (en livre de poche)

Dans une ville sans nom, un homme perd la vue au volant de sa voiture.

C'est le début d'une épidémie qui se propage à une vitesse fulgurante à travers tout le pays. Mis en quarantaine, privés de tout repère, les hordes d'aveugles tentent de survivre à n'importe quel prix. Seule une femme n'a pas été frappée par la « blancheur lumineuse ». Saura-t-elle les guider hors de ces ténèbres désertées par l'humanité ?

José Saramago est né en 1922 à Azinhaga, au Portugal. Écrivain majeur de la littérature portugaise, il a reçu le prix Nobel de littérature en 1998. Son œuvre est traduite dans le monde entier. José Saramago va tirer, avec l'immense talent qu'on lui connaît, tous les fils de cette « pelote ». Il va nous donner à voir et surtout ne rien conclure à notre place.

Voir le film : Blindness

**Site de livres audio, grands caractères et braille**, Créé par Benjamin Halberstadt, lui-même déficient visuel : [/](#)

## Infos diverses

### **Concours "Le poinçon magique"**

Mercredi 16 mars 2016

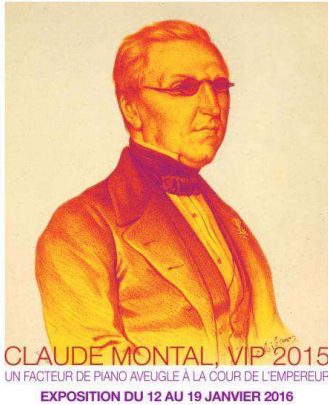
Comme tous les ans, l'Association Valentin Haüy au service des aveugles et des malvoyants organise un concours de braille, ouvert à toute personne voyante, malvoyante ou aveugle, connaissant le braille, et domiciliée en France métropolitaine ou départements d'Outre-Mer. Ce concours s'adresse aux quatre catégories suivantes : braille intégral junior, braille abrégé junior, braille intégral adulte, braille abrégé adulte.

Les prix seront attribués à chacune de ces quatre catégories, à savoir :

- Premier prix : 300 euros
- Deuxième prix : 200 euros
- Troisième prix : 100 euros.

Pour tous renseignements et inscriptions, au plus tard le 1<sup>er</sup> mars 2016, s'adresser au Comité régional et local le plus proche de votre résidence (liste sur le site Internet de l'Association :

<http://www.avh.asso.fr/rubriques/comites/comites.php>



## Claude Montal – VIP 2015

### Un facteur de piano aveugle à la cour de l'Empereur

L'exposition "Claude Montal, VIP-2015" - pour Vie, Ingéniosité, Persévérance, trois termes choisis au-delà du jeu de mots pour leur valeur d'exemple et de promesse de réussite, s'inscrit dans la volonté de participer concrètement au changement de regard à l'égard des personnes en situation de handicap.

Organisée par l'Institut National des Jeunes Aveugles, Pianoforte ad libitum (Centre international du pianoforte), le Musée du piano de Limoux et l'Atelier d'Euterpe, à l'occasion du 150e anniversaire de la disparition de Claude Montal, facteur de piano, elle s'inscrit dans le cadre des Commémorations Nationales 2015.

Hôtel de Ville – 4, avenue de Paris - 78000 Versailles

### Claude Montal

Lapalisse (Allier), 29 juillet 1800  
Paris, 7 mars 1865

Né dans la famille d'un sellier, Claude Montal perdit la vue dès sa jeune enfance. Dans sa première biographie, écrite en 1845, Joseph Guadet nous le présente comme un excellent élève, déjà doué pour le calcul, aidant son père dans sa comptabilité, mais aussi doté d'une inclination particulière pour la musique. Il se fabrique un violon et fait si bien l'admiration d'un maître de poste que ce dernier lui en offre un "vrai".

Sa mère connaissait l'existence de l'Institution royale des jeunes aveugles et, en trichant un peu car il avait dépassé la limite d'âge, l'y fit admettre en 1817. Rapidement, l'adolescent devint répétiteur de diverses matières. Il n'échappait cependant pas aux exigeantes règles éducatives de l'école, aux études et à l'exécution musicales ainsi qu'aux métiers de la confection manuelle, ce qui était préférable à la mendicité à laquelle la plupart des aveugles pauvres étaient réduits.

En 1830, soucieux de voler de ses propres ailes, il quitta l'école pour s'établir



### Les artisans illustres

accordeur. C'était là un geste audacieux car, malgré les convictions de quelques hommes inspirés par l'œuvre de Valentin Haüy, fondateur de la première école spécialisée, la société de l'époque imaginait difficilement qu'un aveugle fût autre chose qu'un pauvre hère assisté.

En 1831, Claude Montal vivait dans la misère. La cécité était le principal obstacle de son entreprise ; un accordeur de piano, aveugle, ne pouvait évidemment mériter une quelconque confiance...

Par chance, il parvint à intéresser à son projet, deux des pianistes et pédagogues les plus en vue de l'époque et le voilà accordeur agréé au Conservatoire. Très vite, il organisa un cours d'accord de piano pour les connaisseurs et, en 1834, publia un Abrégé de l'art d'accorder soi-même son piano qui, dans sa version augmentée de 1836, devint le premier Traité complet de l'accord du piano. Fort du succès rencontré, il créa la même année à l'Institution royale des jeunes aveugles la première classe "d'accord-facture".

Marié et père de famille, il était devenu un acteur important de cette utopie à



laquelle crut tant le XIXe siècle, le progrès conjoint des arts et de l'industrie. Claude Montal représente l' "aveugle utile" qu'évoquera Maurice de La Sizeranne, le fondateur de l'association

Valentin-Haüy, dans un ouvrage éponyme publié en 1880.

**Thierry Géroux**  
président de l'association L'Atelier d'Euterpe  
pour le comité éditorial de la commémoration de  
Claude Montal

## Handicap – Une tablette en braille bon marché pour les malvoyants



**Les tablettes ne sont pas vraiment adaptées aux malvoyants. Il est possible de naviguer sur un smartphone ou une tablette en utilisant les commandes vocales ou les vibrations mais les interactions sont assez limitées. Une université américaine a conçu un système en braille pour tablette.**

L'Université du Michigan a développé un nouveau système qui pourra être adapté aux tablettes. Actuellement les écrans en braille utilisent des petits moteurs pour déplacer les points qui forment les lettres. Ils affichent une seule ligne de texte et ils ne sont pas bon marché. Un écran multi-lignes de ce type reviendrait à 55 000\$.

L'Université du Michigan a développé un écran qui fait apparaître de petites bulles remplies d'air ou de liquides. Les chercheurs assurent qu'une tablette avec cette technologie coûtera moins de 1000\$. Si le système est prometteur, il reste encore aux chercheurs à miniaturiser leur technologie pour la faire entrer dans une tablette. Il est encore très volumineux.

<http://www.idboox.com/tablette/handicap-une-tablette-en-braille-bon-marche-pour-les-malvoyants/>

*Laurence Boulade*

### **France Culture - Rue des écoles Apprendre à compter du 06/12/2015**

<http://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/apprendre-compter>

Les mathématiques sont-elles mal enseignées en France? C'est la question qui se posait en écoutant l'émission des lieux dressée en préambule d'une récente grande conférence sur la numération et les premiers apprentissages mathématiques. A la fin du CM2, 40% des élèves sont fâchés avec la discipline. Ces faibles résultats ont des causes, nos invités en expliqueront quelques-unes. Mais surtout les scientifiques, mathématiciens, didacticiens, psychologues donnent des pistes de réflexion pour faire progresser les élèves, en particulier en changeant certaines de nos représentations des nombres et des chiffres.

**Avec :** **Jean-François Chesné**, directeur scientifique du Cnesco, ancien professeur de mathématiques  
**Jean-Jacques Calmelet**, ancien inspecteur de l'Education nationale.

### **Echec et réussite dans l'apprentissage de la lecture du 04/10/2015**

<http://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/echecs-et-reussites-dans-lapprentissage-de-la-lecture>

Voir un enfant déchiffrer ses premiers mots, lire des affiches dans les rues, ouvrir un livre pour s'occuper, prendre son autonomie face au texte, voir un enfant apprendre à lire donc, est une des plus grandes joies qui soit donnée à un parent et à tout éducateur. Aisé ou laborieux, l'apprentissage de la lecture demeure un peu mystérieux, même si les sciences, avec par exemple Stanislas Dehaene, nous en disent aujourd'hui davantage sur le fonctionnement du cerveau. Ce qui se passe dans les classes et qui aboutit à la réussite ou l'échec des élèves est encore souvent méconnu. Ce mystère explique sans doute que les querelles autour du sujet aient pu être si passionnées par le passé, et encore aujourd'hui, d'autant que l'apprentissage de la lecture en cours de CP constitue une étape cruciale pour chaque élève et que son succès ou son échec est déterminant pour la suite de toute sa scolarité. De tous récents travaux interrogent l'efficacité pédagogique des professeurs, des méthodes, des manières de faire en classe, nous avons invité leurs auteurs.

**Avec :** **Sandrine Garcia**, sociologue, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne Franche-Comté et chercheuse à l'IREDU

**Anne-Claudine Oller**, sociologue, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne et chercheuse au LIRTES, co-auteurs de « Réapprendre à lire » (Seuil)

**Roland Goigoux**, professeur à l'université Blaise-Pascal Clermont II, spécialiste dans l'apprentissage de la lecture, auteur de l'étude « Lire et écrire » lancée par l'Institut français de l'éducation.

### **Les enjeux du numérique à l'école du 27/09/2015**

<http://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/les-enjeux-du-numerique-lecole>

La deuxième journée du numérique à l'école se tiendra le premier octobre. Ah le numérique ! Le sujet s'est parfaitement coulé dans le débat scolaire classique et le « numérique » semble aujourd'hui plus « Pédagogue » que « Républicain »... et le sujet est maladroïtement porté par l'institution et les politiques, à entendre les déclarations sur le sujet on peut se demander à quoi sert le numérique sinon à faire de beaux discours et des annonces prédisant un futur pédagogique enchanté à coup d'investissements dans les équipements et de millions d'euros. Et ce alors que les études disponibles sur la question l'affirment, les outils numériques ne font pas spécialement progresser les élèves. Il convient

de se demander aujourd'hui quels sont les enjeux pédagogiques attachés à cette question, dans la classe mais aussi globalement, quel est le « plan » (c'est le terme utilisé par le gouvernement), la « stratégie numérique » de l'Education nationale s'apprête à mettre en place est-elle pertinente ?

Avec : **Axelle Lemaire**, secrétaire d'Etat chargée du numérique

**Emmanuel Davidenkoff**, journaliste, auteur de "Le tsunami numérique" (Stock)

**Mathieu Jeandron**, directeur du numérique pour l'éducation au ministère de l'Education nationale

**Alexandre Acou**, professeur des écoles, formateur au Clemi et co-auteur avec Katrin Acou-Bouaziz, journaliste, du guide "Internet à l'école, lancez-vous !"

### **Nouveau magazine : LUMEN**

<http://www.lumen-magazine.fr/>

**Téléchargez le tout premier numéro de Lumen**, le magazine destiné à **tous les acteurs du handicap visuel** et qui a pour but d'apporter des **informations utiles et des réponses concrètes pour aider les personnes déficientes visuelles**. Chaque trimestre, une thématique est abordée un peu plus en profondeur dans le dossier du magazine.

Inscription gratuite pour recevoir le Magazine LUMEN en version Papier et Numérique :

[contact@lumen-magazine.fr](mailto:contact@lumen-magazine.fr)

## **Actualités européennes**

suite au dossier "surdicécité" de notre bulletin de décembre 2015

**une info publiée dans le Tactuel de décembre 2015**



### **Une application pour apprendre et pratiquer le Lorm**

*Tina Aeschbach.*

Il est facile de tester cet app sur une tablette. La lettre A représente une légère frappe sur le bout du pouce. L'alphabet Lorm s'écrit dans la main. Lorsque la vue et l'ouïe sont trop réduites pour comprendre les mots oralement ou par la lecture labiale, il est malgré tout possible de communiquer grâce au Lorm.

L'UCBA a développé une app qui permet d'apprendre et de pratiquer cet alphabet tactile avec une tablette.

### **Un alphabet destiné aux personnes sourdaveugles**

Le Lorm est un système de lettres représentées par des traits et des points tracés, frappés et tambourinés dans la paume de la main. Les lettres s'enchaînent pour former des mots, puis des phrases. Ce système présente l'avantage de pouvoir communiquer dans sa langue habituelle. Il suffit d'apprendre l'emplacement exact de chaque lettre

dans la paume de la main, ce qui requiert concentration et entraînement.

L'Union centrale suisse pour le bien des aveugles (UCBA) a formé des personnes sourdaveugles et malentendantes-malvoyantes à enseigner le Lorm. Celles-ci dispensent des cours de Lorm dans le cadre de l'UCBA. Ouverts à tous, ces cours sont avant tout fréquentés assidument par les collaborateurs bénévoles. Or, comme



toute chose, le Lorm s'oublie vite par manque de pratique.

**Comment apprendre pour ne plus désapprendre....** C'est là que l'app Lorm de l'UCBA a tout son sens, avec sa double fonction : permettre d'apprendre le Lorm et de le pratiquer. Afin de favoriser un apprentissage par petites étapes, l'application reprend l'utilisation des groupes de lettres, qui a fait ses preuves dans les cours, dont elle est le complément idéal.

Souvent, les participants aux cours relèvent le manque d'opportunités au quotidien de pratiquer le Lorm, de développer des automatismes ou de l'écrire « plus rapidement ». Désormais, cela est possible avec la nouvelle app. Elle permet non seulement d'écrire des mots et des phrases, mais aussi de se divertir grâce à deux jeux d'épellation, pour qu'apprentissage rime avec plaisir.

#### **Une prouesse technologique**

Il a fallu plus d'un an pour mettre au point cette application, disponible en français et

en allemand. Pour les programmeurs, un défi majeur consistait à placer correctement les diverses lettres dans la main virtuelle.

Exemple : les lettres K (une frappe avec le bout des quatre doigts sur la paume de la main) ou R (en tambourinant dans la paume de la main) ainsi que l'espace (entre deux mots) et le point final de la phrase sont des signes très semblables. Il a donc fallu programmer avec soin les éléments qui les distinguent. Nous sommes ravis du résultat obtenu. Nous espérons que tous ceux qui côtoient des personnes sourdaveugles, amis, connaissances, parents, professionnels et voisins, utilisent l'application et deviennent ainsi artisans de la communication. Comme l'a formulé une enseignante de Lorm en se référant à son expérience professionnelle : « Le Lorm ouvre aux personnes sourdaveugles des portes encore closes de la société.

Conçue pour des tablettes androïdes ou Apple, l'application pourra être téléchargée sur Play Store et App Store dès fin janvier : [www.ucba.ch/lormapp](http://www.ucba.ch/lormapp)



#### **Le musée Ianchelevici au bout des doigts**

Le Musée Ianchelevici adapte les visites guidées de sa collection permanente aux personnes mal et non voyantes. Son équipe pluridisciplinaire entraîne ce public vers une découverte multisensorielle des œuvres de Idel Ianchelevici.

Toucher des sculptures, percevoir des dessins, humer des matières, manipuler des outils,... permet d'appréhender de manière privilégiée l'œuvre d'un des plus grands sculpteurs belges de la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle.

Grâce à des aménagements spécifiques et à un accueil privilégié, les visiteurs adultes ou enfants, amateurs d'art ou néophytes, en groupe ou individuels, peuvent découvrir à leur rythme des œuvres uniques en marbre, en bronze, en plâtre ainsi que des dessins.

### L'éveil artistique par les sens

Le parcours : Signalé par un repérage podotactile, le parcours de visite se compose de 17 sculptures et de dessins. Des pupitres métalliques indiquent la présence d'une œuvre commentée ou à toucher: cartels de présentation en braille et en grands caractères, documents en relief (plan des salles et dessins), découverte par la manipulation des outils du sculpteur.

Catalogue en grands caractères disponible à l'accueil.

Ateliers créatifs : Accessibles aux adultes et au public scolaire (durée 2h00-2h30). Il est aussi possible de réaliser cette animation visite-atelier sur 2 séances à des dates séparées.

Visites de sensibilisation : Parcours ouvert au public voyant. Mise en situation en situation de malvoyance ou de cécité, visite conduite sur base de l'approche multisensorielle, occasion d'un dialogue unique avec l'œuvre de Ianculevici.

Visite assurée par Kimberley Parée, non-voyante, fortement impliquée dans la problématique de la déficience visuelle dans le domaine socioculturel.

### Contenu de la visite

Ce musée communal possède la collection la plus importante d'œuvres de l'artiste d'origine roumaine Ianculevici (1909-1994). Cinq salles présentent en permanence une soixantaine de sculptures en marbre, en pierre, en bronze et en plâtre ainsi que de nombreux

dessins. Mis en espace de manière chronologique, cet ensemble permet de découvrir l'unité de l'œuvre de l'artiste centrée sur la figure humaine.

Les premiers modelages de Ianculevici,



expressionnistes au début des années 30, ont rapidement évolué vers l'épure et la stylisation des formes. La pratique de la taille directe, dès 1940, inaugure la phase de maturité de l'artiste très bien illustrée dans la grande salle du musée. Parallèlement à la sculpture, l'artiste n'a cessé de dessiner. Ses innombrables dessins se signalent par une très grande sobriété. Ianculevici est également l'auteur de monuments publics dont les plus connus sont sans doute, *Le Plongeur* et son arc réalisé en 1939 pour l'Exposition Internationale de l'Eau à Liège, *Le Résistant* implanté en 54 face au fort de Breendonck, *Le Monument Stanley* à Léopoldville et *L'Appel*, monument trônant fièrement à l'entrée de la localité, près de l'autoroute (dont les personnes mal et non voyantes pourront découvrir une réplique réduite en plâtre lors des visites commentées).

[accueil@musee.ianculevici.be](mailto:accueil@musee.ianculevici.be)

Une initiative du Musée Ianculevici pour la Ville de La Louvière en collaboration avec L'œuvre fédérale, Les amis des aveugles à Ghlin

**Bulletin d'adhésion 2016**  
**Valable jusqu'au 31 décembre 2016**  
**Vous recevrez ensuite une attestation d'adhésion**

**Merci d'écrire TRES lisiblement**

**Nom** .....

**Prénom** .....

**Adresse mail** .....

**Adresse** .....

**Merci de privilégier le choix « BP numérique »**

**Adhésion individuelle**

30€ - BP numérique

40€ - BP papier (noir ou braille)

**Adhésion institutionnelle**

80€ - BP numérique ou papier noir

**Pour valider votre adhésion**, remplir ce bulletin et l'envoyer à :

**Catherine Pomarède**

Secrétaire

46 Avenue de l'Aveyron - 12000 Rodez

[catherine.pomarede@gmail.com](mailto:catherine.pomarede@gmail.com)

- avec le règlement à l'ordre du GPEAA, ou

- avec la mention paiement par mandat administratif

(nos coordonnées bancaires sur [www.gpeaa.fr](http://www.gpeaa.fr))

**Appel à candidatures**

**Elections octobre 2016**

Un renouvellement partiel du Conseil d'Administration aura lieu par vote début septembre 2016.

Si vous souhaitez proposer votre candidature, veuillez nous envoyer par mail ou courrier quelques lignes pour vous présenter et préciser votre motivation.

Date limite de réception des candidatures : 15 septembre 2016.

**Adresser à** : Catherine Pomarède – secrétaire du GPEAA

**Participations aux activités du GPEAA :**

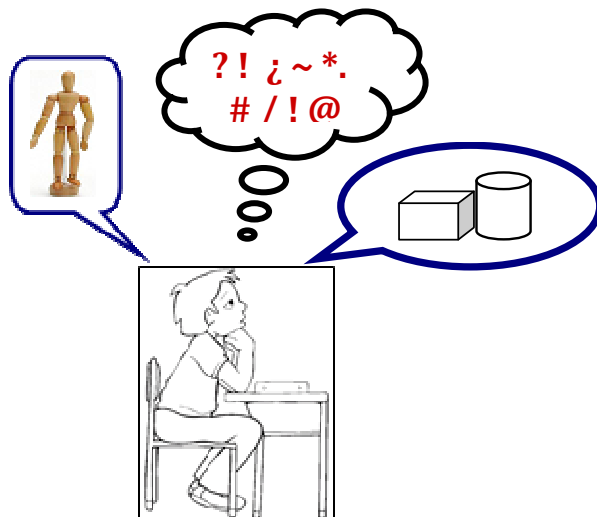
- proposer des articles à publier dans les bulletins pédagogiques
- proposer des thèmes : pour le dossier des bulletins  
pour les rubriques  
pour les hors-séries....

-

## Journées Pédagogiques

6, 7 et 8 octobre 2016

Paris INIA



### Les représentations mentales

Quels apports spécifiques pour les élèves déficients visuels ?

Après des exposés théoriques,  
le thème sera décliné du point de vue  
pédagogique, éducatif et rééducatif.

Le programme des journées sera disponible début avril  
et les inscriptions seront ouvertes à partir du 1<sup>er</sup> juin 2016