



groupement des professeurs et éducateurs
d'aveugles et d'amblyopes

Dossier

- Formation et insertion professionnelle

Actualités

- Actualités du GPEAA

Chroniques - Brèves

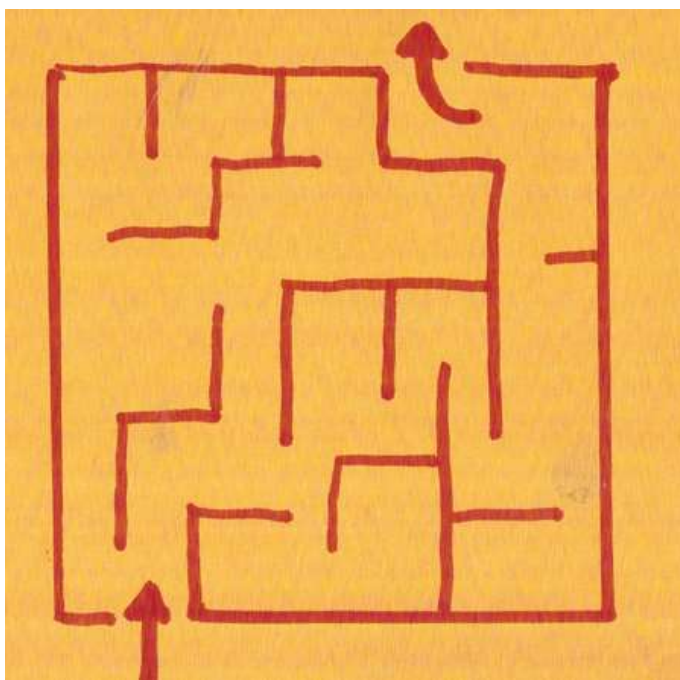
- Les neurosciences
- Rencontres au fil des pages
- L'écho des mémoires
- Infos spécialisées
- La bibliothèque
- Vu ou entendu
- Bon de commande
- Bulletin d'adhésion

Décembre 2017 – n° 244

ISSN 0248 -403 X

Bulletin Pédagogique

Formation et insertion professionnelle



jeux-enfant-labyrinthe

**Labyrinthe : réseau compliqué de chemins et de
galeries dont on a du mal à trouver l'issue**

(Dictionnaire Larousse)

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

Vous trouverez l'ensemble de nos publications sur notre site www.gpeaa.fr.

Pour la revue : à partir de mars 2017, nos adhérents reçoivent un code pour accéder au document.
pour les numéros de 2015 et de 2016, vous pouvez consulter les sommaires.
les numéros de 2010 à 2014 sont en libre accès (archives).

Pour les numéros spéciaux : vous pouvez consulter les sommaires et les commander sur le site.

Pour les actes des journées pédagogiques : vous pouvez consulter les sommaires et les commander sur le site.

Le règlement est à envoyer par courrier et une facture vous sera adressée par mail (tous renseignements sur notre site).

Les bulletins pédagogiques (revue)

3 par an envoyés aux adhérents

2017 : D'une tablette à l'autre

Voyage à travers la 3D

2016 : L'école maternelle : les nouveaux programmes

L'évolution du métier d'AVS : accompagnant éducatif et social

Et si on parlait des couleurs !

2015 : L'enseignement spécialisé en Belgique

Le toucher

La surdicécité

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 ?

Les numéros spéciaux (hors adhésion)

n°7 – oct. 2015 (15€) F. Martinez – Sarocchi Quelques textes

n°6 - oct. 2014 (30€) Vers le dessin en relief des aveugles (1979) M. Bonhommeau (thèse + annexes)

n°5 – oct. 2013 (15€) S. Guillemet : 1934 – 2012 - Quelques textes

n°4 - oct. 2012 (25 €) La déficience visuelle : Précurseurs et écrits fondateurs - I et II

n°3 – oct. 2011 (13 €) Autisme particulier, mon œil ! C. Pomarède Enseignante spécialisée

n°2 – oct. 2011 (13 €) La communication non visuelle ou visuelle perturbée, C. Schepens
Psychologue

n°1 – oct. 2010 (13 €) La musique et les déficients visuels, M. Collat Professeur des écoles honoraire

Les actes des Journées Pédagogiques (hors adhésion : 18 €)

2016 Les représentations mentales

2015 Education connectée et déficience visuelle

2014 50èmes Journées Pédagogiques du GPEAA

2013 Génération numérique : le quotidien du jeune déficient visuel

Incidences sur nos pratiques éducatives et pédagogiques

2012 Comment réinventer l'établissement spécialisé pour enfants déficients visuels :
fondamentaux et ressources

2011 L'enfant déficient visuel : entre particularités et banalisation

2010 Troubles envahissants du développement, fonctionnement autistique et déficience visuelle

Sommaire

- 3. **Editorial**
- 4. **Dossier**
- 4. **Formation et insertion professionnelle**
- 15. **Les neurosciences**
 La déferlante Montessori
- 16. **Rencontres au fil des pages**
 Echolocalisation
- 17. **L'écho des mémoires**
 Introduction à l'expérimentation en
 sciences physiques chez les élèves DV :
 assurer l'acquisition de représentations
 efficaces de concepts
- 25. **Infos spécialisées**
- 26. **La bibliothèque du GPEAA**
- 28. **Vu ou entendu**
- 29. **Actualités du GPEAA**
 Compte-rendu des JP 2017
 Annonce des JP 2018
- 31. **Bon de commande**
- 32. **Bulletin d'adhésion**

Editorial

Le mot de la Présidente

Pour vous présenter le dossier de notre numéro de décembre, je vous remets en mémoire ces quelques mots écrits par Claude Schepens qui listent en un paragraphe tous les paramètres à considérer pour ce passage dans la vie active, complexe et essentiel.

"Dans le cadre d'une procédure évaluative telle qu'elle peut être mise en place dans l'examen d'orientation professionnelle, l'état de la vision n'est qu'un des éléments parmi de nombreux autres dont il conviendra de tenir compte.

La population des malvoyants partage en effet avec celle des voyants la même hétérogénéité par rapport aux indicateurs classiques que l'on utilise habituellement pour la définir, que ce soit l'âge, le niveau intellectuel et culturel, les aptitudes spécifiques et les goûts, la structure familiale et la fratrie, la trajectoire scolaire et l'inscription professionnelle. Et même s'il est vrai que l'âge d'apparition des difficultés visuelles et l'état de la vision sont aussi des paramètres dont le repérage est absolument nécessaire, ils ne sont que des caractéristiques supplémentaires à intégrer dans l'histoire du sujet."

Nos journées pédagogiques 2017 à Marseille, qui ont été un succès, sont à peine terminées que nous pensons déjà à 2018.

Nous serons à Paris, à l'Institut National des Jeunes Aveugles les 11 et 12 octobre 2018 et le thème retenu est :

"Tu adaptes, je m'adapte... 13 ans après,
 pérennité et évolutions"

Merci de noter et de réserver les dates dès maintenant !

Toute l'équipe du GPEAA se joint à moi pour vous souhaiter de joyeuses fêtes de fin d'année et une très bonne année 2018.

Annie Lamant

GPEAA – Groupement des **P**rofesseurs et **E**ducateurs
d'**A**veugles et d'**A**mblyopes

Présidente	Annie Lamant
Vice- présidente	Michèle Collat
Secrétaire	Catherine Pomarède
Trésorière	Claude Griet

Publication

Coordination	Annie Lamant
Mise en pages	Laurence Boulade

www.gpeaa.fr
contact@gpeaa.fr

ISSN0248 – 403X

Couverture : image : jeux-enfant-labyrinthe
définition : dictionnaire Larousse

Les difficultés de l’insertion professionnelle des adultes avec un faible niveau de qualification, qui perdent la vision

Catherine Plank, conseillère pédagogique départementale pour les troubles des fonctions visuelles en Seine Saint Denis.

Article écrit dans le cadre de la recherche du DIU « référent handicap » : 2016-17

Mots clés : perte de vision – faible niveau de qualification – autonomie avec les technologies adaptées – projet professionnel – insertion professionnelle

INTRODUCTION

La perte de la vue touchant des adultes avec un faible niveau de qualification est un problème majeur dans la quête d’un emploi. En effet, le développement de ce handicap multiplie les difficultés pour une entrée dans le monde du travail

Des articles de presse, livres, observations et autres discussions montrent la récurrence de ce problème.

Au vu de ces différentes approches, deux conditions se distinguent particulièrement pour favoriser la prise de fonctions professionnelles : une bonne autonomie par rapport à l’utilisation des technologies informatiques adaptées au handicap visuel ainsi qu’un projet professionnel bien déterminé qui correspond aux envies de la personnes, à ses possibilités cognitives et se trouve en accord avec sa problématique visuelle.

Le handicap visuel, comment se repère-t-il et se qualifie-t-il ?

Le monde du travail en 2017 et ce que signifie l’insertion professionnelle.

L’impact d’utilisation autonome du matériel technologique adapté au handicap visuel ainsi que celui d’avoir un projet professionnel bien construit, en tant qu’éléments moteurs pour une insertion dans le monde du travail.

D’autres facteurs à prendre en compte pour une entrée réussie dans l’emploi.

Ces différents points, développés dans ci-après, nous permettront d’apporter une aide la plus proche et la plus adaptée possible aux besoins du jeune adulte avec peu de qualifications, qui perd la vision.

LA DEFICIENCE VISUELLE

La déficience visuelle s'inscrit dans la définition du handicap, donnée dans la loi du 11 février 2005¹, loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui est la première loi qui donne une définition précise du handicap. L'article 2 lui est consacré et dit :

« Constitue un handicap au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions, physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».

Cette définition est une véritable avancée, surtout pour les troubles cognitifs et psychiques. Ils existaient mais n'étaient pas reconnus comme un handicap. Maintenant, le cadre est posé très clairement.

Le handicap visuel, qui est bien connu et était déjà reconnu comme un handicap, se retrouve dans la dénomination « handicaps sensoriels » citée dans la définition du handicap.

Et d'après la définition de l'OMS² (organisation mondiale de la santé) qui est reprise sur le site des Hauts Thébaudières, est reconnue déficiente visuelle : toute personne dont l'acuité visuelle est égale ou inférieure à 3/10° au meilleur œil après correction et/ou possède un champ de vision égal ou inférieur à 20 degré ».

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé³ (OMS), dans leur brochure N°282 d'août 2014, il est rapporté qu'il y a près de 285 millions de personnes déficientes visuelles dans le monde dont 39 millions de personnes aveugles. A cela, s'ajoutent 246 millions de personnes qui présentent une baisse d'acuité visuelle.. il est également noté que 82% des personnes aveugles sont âgées de 50 ans et plus..

Et selon le site du ministère des affaires sociales et de la santé du gouvernement⁴, en juin 2011, la France compte 1,7 millions de personnes déficientes visuelles, soit 3% de la population totale, dont 207 000 sont malvoyants profonds et aveugles. Parmi ces personnes déficientes visuelles, 30% souffrent de troubles associés.

Toutes les gênes visuelles, présentes à différents degrés, entraînent des difficultés plus ou moins importantes pour les actes de la vie quotidienne, pour les déplacements ainsi que pour l'exercice d'une activité professionnelle.

¹ Loi n°2005-102 du 11 février 2005, loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées <https://www.legifrance.gouv.fr/>

² <http://www.thebaudieres.org/index.php/la-population-accueillie/38-pathologies>

³ <http://who.int/mediacentre/factsheets/fs282/fr/>

⁴ <http://www.social-sante.gouv.fr/documentation-publications,49/rapports,1975/handicap,876/politiques-handicap,1863/premier-bilan-du-plan-handicap,13361.html>

L'insertion professionnelle des déficients visuels

L'insertion professionnelle de travailleurs handicapés est loin d'être simple, mais celle des déficients sensoriels, et plus particulièrement celle des déficients visuels, est singulièrement complexe.

Quelques chiffres repères

D'une façon générale, selon l'Observatoire des Inégalités⁵, en novembre 2013, 21% des personnes handicapées sont au chômage, soit deux fois que la moyenne de la population active.

En France, en ce qui concerne la population déficiente visuelle, selon Olivier Blaitau⁶, qui s'appuie sur les études de l'INJA et du CREAI, pour la tranche d'âge des 25/49 ans, le taux de chômage des déficients visuels est de 29% alors que le taux est d'environ 12% pour la population française. Et selon Philippe Chazal⁷, dans sa recherche de 2014 sur les aveugles au travail, près d'une personne aveugle sur deux est aujourd'hui au chômage, soit 50%.

Cadre législatif

En 1975, Simone Veil, ministre de la santé, est à l'origine de la loi⁸ en faveur de l'intégration des personnes handicapées. Cette loi crée une vraie politique publique sur le handicap avec 3 axes : le droit au travail, le droit de garantie à un minimum de ressources et l'intégration sociale et scolaire des personnes handicapées.

La loi du 10 juillet 1987⁹, loi en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés, est la première loi qui a exigé une contrepartie financière pour les entreprises qui n'employaient pas le quota de travailleurs handicapés imposé. En effet, il est écrit dans cette loi que toute entreprise d'au moins 20 salariés doit embaucher au minimum 6% de travailleurs handicapés, que ce soit pour un emploi à temps plein ou partiel, pour un stage de formation professionnelle ou utiliser la sous-traitance avec le milieu protégé. En cas de non embauche de 6% de travailleurs handicapés, ces entreprises privées sont tenues de verser une amende à l'AGEFIPH et plus tard, les structures de l'état, au FIPHFP.

L'AGEFIPH¹⁰, association de gestion du fond pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées, créée en 1987 avec la loi en faveur des travailleurs handicapés, et confortée dans son rôle par la loi de 2005, favorise l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi des personnes handicapées relevant du secteur privé. Elle a pour missions de gérer les contributions des entreprises, de développer des coopérations avec les acteurs chargés de l'emploi et du maintien dans l'emploi (CAP emploi et le SAMETH : service d'aide au maintien dans l'emploi des personnes handicapées), de la formation professionnelle et de la compensation. Elle sensibilise également les entreprises au handicap et peut avoir un rôle de conseil dans la création d'entreprises.

⁵ <http://www.inegalites.fr/spip.php?article549>

⁶ Olivier BLAITEAU, « Quel avenir professionnel pour les jeunes déficients visuel », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (janvier 2010) N°48

⁷ CHAZAL P. (2014), *Témoignages de travailleurs aveugles*, p.291, Cherche Midi

⁸ <http://www.clesdusocial.com/integration-des-personnes-handicapees-loi-30-juin-1975>

⁹ Loi n° 87-517 en faveur des travailleurs handicapés
www.apaips.com/upload/user_docs/loi_du_10_juillet_1987.pdf

¹⁰ AGEFIPH : <https://www.agefiph.fr/A-propos-de-l-Agefiph/Profil-et-missions>

Le FIPHP¹¹, fond pour l'insertion des personnes handicapées de la fonction publique, créée par décret en 2006, propose des actions similaires à celles de l'AGEFIPH mais pour les personnes de la fonction publique. Il joue un grand rôle pour le financement de l'aménagement du poste de travail du salarié handicapé, il aide à la formation et à l'information du travailleur handicapé mais également à la formation et à l'information des personnes en relation avec le salarié handicapé.

La loi du 11 février 2005¹², loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, parle au chapitre 2 de l'emploi, du travail adapté et du travail protégé. Cette loi plus récente en faveur des personnes handicapées vient compléter et préciser les principes posés en 1987.

Le plan « handicap visuel » 2008-2011¹³ « Pour une intégration pleine et entière des personnes aveugles et malvoyantes à la vie de la Cité » a pour ambition de permettre aux personnes déficientes visuelles, dans la continuité des deux précédentes lois, d'exercer l'ensemble des droits permis à tout citoyen. Ils sont définis selon 3 axes :

- Le droit de vivre dignement avec le handicap
- Le droit de vivre de façon autonome
- Le droit de vivre pleinement sa citoyenneté.

Les difficultés de l'insertion professionnelle des adultes qui perdent la vision

Perdre la vision quand on est adulte, quand on a une reconnaissance parmi ses pairs et son entourage, est extrêmement difficile. On le comprend d'autant mieux quand Claude Schepens¹⁴, psychologue Belge spécialiste de la basse vision, nous explique que « la vision est le sens le plus évolué de notre espèce tant sur le plan imagé, que visuomoteur, que cognitif et qu'affectif ». Il dit également que « la vision est l'appréhension à distance du monde de manière spontanément synthétique et simultanée ». Donc, quand on perd la vision, on perd avec, la plupart de ses repères, que ce soit par rapport à soi-même ou sur le monde à quelque niveau que ce soit, et tout est à reconstruire avec les autres sens. Ceci car il n'y a plus de contrôle visuel possible.

Même si Claude Schepens nous précise bien qu'il existe plusieurs phases dans l'acceptation de ce handicap : « une phase de dépression-agressivité, la résignation qui débouche progressivement sur une réaction suffisamment positive par rapport au handicap », perdre ce sens entraîne de grands bouleversements et ce à plusieurs niveaux et complexifiera l'insertion professionnelle de la personne.

¹¹ FIPHP : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2006/5/3/FPPA0600034D/jo>

¹² Loi n°2005-102 du 11 février 2005, loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées <https://www.legifrance.gouv.fr/>

¹³ Plan handicap visuel 2008-2011 http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/bilan_plan_handicap_visuel_2008-2011.pdf

¹⁴ Schepens C. (novembre 2002), *Qualité de vie et basse vision*, congrès de l'ARIBa, Nantes

Qu'est-ce que l'insertion professionnelle ?

Dans le cadre présent, l'insertion professionnelle correspond à un procédé selon lequel la personne, du fait de la perte de sa vision, ne peut plus prétendre exercer l'activité professionnelle dont elle avait le projet jusqu'alors. Elle est donc obligée de revoir son projet professionnel pour pouvoir trouver un emploi qui sera compatible avec son problème visuel mais également en accord avec les compétences professionnelles développées et donc pouvoir ainsi s'insérer professionnellement.

Mais, pour pouvoir s'insérer professionnellement, plusieurs facteurs sont à prendre en compte.

Aspects psychologiques

Dans un article des cahiers internationaux de psychologie sociale¹⁵, Tony Machado en faisant référence à Bénony, écrit que « le handicap atteint les individus sur ce *qu'ils ont et ce qu'ils sont* et interroge la personne en situation de handicap sur sa relation à elle-même ou encore sur son sentiment subjectif de son bien-être ».

En effet, perdre la vision, brutalement ou progressivement est un véritable choc. Jacques Sémelin¹⁶, dans son dernier ouvrage paru en 2016, nous parle même de « séisme ». En perdant tous ses repères, la personne aveugle perd confiance en elle. Elle a l'impression de perdre son identité. Ses rapports vis à vis d'elle-même, aux autres et au monde sont totalement bouleversés. En effet, la personne qui perd la vision n'a plus de contrôle visuel sur ses actes, sur ses propos échangés avec autrui ni sur le monde qui l'entoure. Il faut mettre en place des moyens de compensation et s'appuyer sur les autres sens, notamment l'audition et le toucher.

Comme le précise Philippe Chazal¹⁷, « un soutien psychologique sera parfois bien nécessaire ». Ce soutien se justifiera d'autant plus que beaucoup de temps seront nécessaires à la personne pour réapprendre tout ce qu'elle faisait auparavant avec l'aide de sa vue. Et cela entraînera donc des moments de découragement car la personne se rappellera ce qu'elle a perdu, tout l'effort qui lui reste à parcourir et devra apprendre à vivre avec certaines limitations dues à la perte de vision. Etre accompagné dans cette phase de transition est donc très important.

Aspects sociaux

Bruno Gendron¹⁸, dans son enquête de 2013 sur les salariés déficients visuels, nous dit très clairement « le travail revêt un caractère d'identité sociale et d'insertion dans la société ». Tony Machado¹⁹, lui, explique que « le travail contribue à structurer l'identité sociale et qu'il est partie intégrante de la conception que l'individu a de lui-même ». On comprend donc aisément qu'une personne qui perd la vision, peut se sentir rejetée de la société, se sentir inutile. Il lui faudra donc du temps pour retrouver des repères, reprendre

¹⁵ Tony MACHADO et al. : « Le bien-être subjectif des demandeurs d'emploi en situation de handicap : le rôle de l'estime de soi, du lieu de contrôle et de l'acceptation de leur handicap. », *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale* 2013/2 (numéro 98), P. 2116236. DOI 10.3917/cips.098.0211

¹⁶ SEMELIN J. (2016), *Je veux croire au soleil*, Les arènes, p.16 Paris

¹⁷ CHAZAL P. (2014), *Témoignages de travailleurs aveugles*, p.288, Cherche Midi

¹⁸ GENDRON B. (2013), *L'intégration professionnelle des personnes déficientes visuelles*, p.45 Enquête de la FAF

¹⁹ Tony MACHADO et al. : « Le bien-être subjectif des demandeurs d'emploi en situation de handicap : le rôle de l'estime de soi, du lieu de contrôle et de l'acceptation de leur handicap. », *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale* 2013/2 (numéro 98), P. 2116236. DOI 10.3917/cips.098.0211

confiance en elle, acquérir des compétences compatibles avec sa vision et ses possibilités cognitives et être prête pour trouver un nouvel emploi.

Une contrainte supplémentaire sera à prendre en compte : l'impossibilité de conduire et Philippe Chazal²⁰ nous rappelle que cela « limite considérablement le nombre de professions qu'il leur est accessible ». Ce constat entraîne également des répercussions dans le quotidien de la personne qui sera obligatoirement tributaire des transports en commun, d'un transporteur et/ou de son entourage. Il faut donc que la personne aveugle prenne à aussi d'autres repères, se familiarise avec et trouve un emploi qui prenne en compte ce possible obstacle.

Aspects économiques

Toujours dans son enquête de 2013 sur l'intégration professionnelle des personnes déficientes visuelles, Bruno Gendron²¹ mentionne la difficulté supplémentaire que représente le contexte économique difficile, dans la recherche d'un emploi pour une personne déficiente visuelle. Une difficulté s'ajoute à cela (cf. Page 22) par le choix même des emplois (commerce et services divers) pour lesquels postulent ces personnes déficientes visuelles, emplois faisant déjà l'objet de candidatures nombreuses. Philippe Chazal²² précise lui que « les anciennes niches que constituaient les métiers traditionnels d'accordeur de piano, standardistes ou secrétaires n'ouvrent plus aujourd'hui de débouchés prometteurs ». Ils ne sont plus réservés mais surtout ils demandent une maîtrise du matériel informatique beaucoup plus développée. Philippe Chazal, plus loin dans son ouvrage (p.285), ajoute que les entreprises et les administrations utilisent une multitude de logiciels spécifiques à leur secteur d'activité qui bloquent l'accès de ces professions aux déficients visuels faute de pouvoir les rendre accessibles avec un logiciel de lecture d'écran tel que jaws. Il existe bien sûr, la société AccesSolution, qui via, un co-financement entre l'AGEFIPH ou le FIPHFP et l'entreprise, peut rendre accessible ces logiciels, dans la mesure où le fabricant du logiciel accepte que l'on touche au fichier source, mais ce sont des démarches supplémentaires coûteuses en temps et en argent et cela joue en la défaveur de l'embauche d'une personne déficiente visuelle. Et ceci d'autant plus si c'est un stage ou un contrat à durée déterminée qui est proposé, les entreprises ne feront pas l'effort d'entreprendre ces démarches particulières.

Nécessité d'autonomie

Perdre la vision entraîne une grande perte d'autonomie. Cette perte se situe en premier lieu pour tous les actes de la vie quotidienne : se laver, se vêtir, se nourrir, préparer les repas et bien sûr, se déplacer. Le rapport sur l'enquête²³ « handicaps-incapacités-désavantages » publié en juillet 2005 par l'Observatoire régional de la santé des Pays de la Loire, nous précise d'ailleurs que « la réduction de l'autonomie dans la vie quotidienne est l'une des principales conséquences de la déficience visuelle, et plus d'un déficient visuel sur deux (56%) déclare une incapacité sévère concernant la mobilité et les déplacements ».

²⁰ CHAZAL P. (2014), *Témoignages de travailleurs aveugles*, p.280 Cherche Midi, Paris

²¹ GENDRON B. (2013), *L'intégration professionnelle des personnes déficientes visuelles*, p.25 Enquête de la FAF

²² CHAZAL P. (2014), *Témoignages de travailleurs aveugles*, p.14 Cherche Midi, Paris

²³ <http://www.social-sante.gouv.fr/documentation-publications,49/rapports,1975/handicap,876/politiques-handicap,1863/premier-bilan-du-plan-handicap,13361.html>

Bruno Gendron²⁴, dans son rapport sur l'intégration des personnes déficientes visuelles de décembre 2013, insiste sur le fait qu'être autonome pour une personne déficiente visuelle, ce sont les déplacements mais également le mode de lecture et l'usage de l'outil informatique.

On mesure donc bien que l'autonomie se situe sur différents plans et nécessite un véritable réapprentissage. Cela prend du temps et ne peut se faire que par étapes successives d'apprentissage des techniques compensatoires. Nous pourrions d'ailleurs comparer les besoins en autonomie de la personne qui perd la vision, à celle de la pyramide de Maslow.

En effet, la personne déficiente visuelle doit réapprendre à être autonome en tout premier lieu, pour pouvoir satisfaire ses besoins primaires. Elle doit ensuite élargir son champ d'autonomie aux déplacements et se sentir en sécurité quand elle se déplace. En troisième lieu, elle devra satisfaire son besoin d'appartenance. Et là, ce sera le besoin de retrouver une place parmi sa famille, ses amis, alors que son statut a changé. En effet, elle est passée du statut de personne voyante, à celui de personne en situation de handicap avec un rapport au monde différent. Puis, la dernière étape sera d'apprendre les techniques spécialisées qui lui permettront d'avoir accès à l'information, à la culture et qui lui seront utiles pour trouver un emploi.

L'IMPACT DE L'AUTONOMIE AVEC LES TECHNOLOGIES ADAPTEES AU HANDICAP VISUEL ET D'UN PROJET PROFESSIONNEL BIEN DETERMINE POUR OPTIMISER LES CHANCES DE TROUVER UN EMPLOI

Les technologies adaptées au handicap visuel

Quand une personne est atteinte d'un handicap visuel, plusieurs technologies adaptées sont à sa disposition pour lui permettre l'utilisation et l'accès au monde du numérique :

Mais toutes les techniques palliatives nécessitent un véritable apprentissage enseigné par des professionnels, qui peut prendre plusieurs mois. En effet, le braille et la maîtrise des logiciels spécifiques, demandent à la personne déficiente visuelle de s'en faire des représentations mentales, de mémoriser le code braille ainsi que les raccourcis claviers des logiciels adaptés, d'apprendre à « naviguer » sur internet via une synthèse vocale ou en visualisant uniquement des petites parties de l'écran. Cela nécessite une grande rigueur, un entraînement régulier qui est couteux en temps et en énergie et peut décourager les personnes.

D'ailleurs, sur le site du ministère des affaires sociales et de la santé du gouvernement²⁵, il est précisé que seulement 1% des déficients visuels (soient 8 000 personnes environ) se servent d'interfaces d'ordinateurs (reconnaissance vocale, écran tactile, synthèse vocale). Il y a donc un énorme travail à effectuer auprès des personnes déficientes visuelles pour augmenter leurs compétences avec l'utilisation de l'outil technologique adapté et les rendre autonomes.

²⁴ GENDRON B. (2013), *L'intégration professionnelle des personnes déficientes visuelles*, p.41 Enquête de la FAF

²⁵ <http://www.social-sante.gouv.fr/documentation-publications,49/rapports,1975/handicap,876/politiques-handicap,1863/premier-bilan-du-plan-handicap,13361.html>

La maîtrise et une bonne autonomie des technologies adaptées, est essentielle pour tous les métiers du secteur tertiaire, métiers recherchés par un grand nombre de personnes déficientes visuelles.

Mais, Bruno Gendron²⁶ soulève également un autre point important. Il nous explique que même quand le déficient visuel travaille, qu'il est bien inséré, il rencontre tout de même quelques difficultés pour avoir accès à la documentation, pour les déplacements et pour la participation à la vie de l'entreprise. Il dit précisément : « Cela laisse penser qu'encore aujourd'hui, l'aménagement du poste se limite à l'installation des seules aides techniques, ce qui n'est évidemment pas le cas. De plus, au terme de la Loi du 11 février 2005, il convient non seulement d'aménager les postes de travail si la personne en éprouve le besoin mais de rendre les locaux professionnels, les moyens de transport en général, accessibles. Il importe aussi de favoriser la participation sociale des personnes à la vie de l'entreprise. ». L'autonomie au travail ne se limite donc pas à une bonne maîtrise de la technologie adaptée mais passe également par toutes les formes d'accessibilité et ceci, de façon quotidienne.

Jaques Limoges²⁷ a développé la théorie du trèfle chanceux, théorie qui repose sur un modèle systémique à 4 dimensions pour optimiser ses chances de trouver un travail. Les dimensions en constante interaction, sont la connaissance de l'environnement socio-politique économique, la dimension du SOI, le LIEU et la METHODE.

Développer une bonne autonomie dans l'utilisation de la technologie adaptée au handicap visuel fait partie de la méthode. En effet, être autonome avec l'utilisation de la technologie adaptée permettra à la personne déficiente visuelle de se mettre à un niveau de maîtrise technique égal à une personne voyante et donc d'augmenter ses chances de retrouver un emploi.

Besoin d'un projet motivant et bien défini

Pour avoir une chance de s'insérer professionnellement, les personnes, qui ont peu de qualifications, doivent se reconstruire sur les différents plans développés ci-dessus pour pouvoir ensuite se tourner vers l'avenir, se questionner et parvenir à définir un nouveau projet professionnel leur convenant tant sur le plan visuel qu'au regard de leurs possibilités intellectuelles, leur plaire, leur redonnant confiance en eux et leur permettant de trouver une place à part entière dans le monde professionnel.

C'est d'ailleurs un autre point développé dans la théorie du trèfle chanceux : la dimension du SOI. Et ce point, soulevé dans la théorie, précise que la personne doit se connaître : connaître ses envies, ses possibilités et ses limites, montre que c'est un des aspects nécessaires pour avoir une chance de réussir son insertion professionnelle.

²⁶ GENDRON B. (2013), *L'intégration professionnelle des personnes déficientes visuelles*, p.49 Enquête de la FAF

²⁷ Limoges J. : <http://www.tq16.com/orientation-et-insertion/trefle-chanceux>

AUTRES ASPECTS A PRENDRE EN COMPTE

Plusieurs points importants à prendre en compte pour que la personne qui perd la vision puisse vouloir et avoir une chance de s'insérer professionnellement.

Un facteur très important à prendre en compte est **l'estime de soi**. Nicole Guédeney²⁸ en parle ainsi : « l'estime de Soi est liée avant tout au regard positif et constamment posé sur le sujet de sa Figure d'attachement à laquelle il est accroché ». On voit aisément en échangeant avec ces personnes que certaines n'ont pas eu ce regard positif dans leur enfance (mises de côté à l'école...) et que cela a eu un impact dans leur vie personnelle. Un monsieur qui a perdu la vision au début de sa vie d'adulte parle de lui ainsi : « Je me sentais inférieur et pas digne de rencontrer quelqu'un ». Mais cela a également impacté leur vie professionnelle : besoin de temps pour reprendre confiance en eux et estimer qu'ils sont capable d'exercer une activité professionnelle.

Un soutien extérieur, le plus souvent psychologique, est également nécessaire, voire indispensable pour aider les personnes à se reconstruire sans la vision, avec de nouveaux repères mais également pour les aider à assumer la période de transition quand la vision est en train de disparaître. Quand on échange avec ces personnes, plusieurs y font clairement référence.

Certains se sont reconstruits par le biais du sport, notamment le Torball (jeu de ballon pour personnes aveugles) ou d'autres par le biais d'un club de tandem ou d'un club de marche. Et pour certains, c'est vraiment le sport qui les ont empêché de vouloir en finir avec la vie.

Ces différents soutiens les aident à apprendre à vivre avec ce handicap. Ils ne l'acceptent pas mais ils l'ont apprivoisé.

En effet, accepter ce serait arrêter de se battre pour avancer et bien vivre, car avec un tel handicap il y a toujours de nouvelles choses à apprendre tant la vie est en perpétuel mouvement, et donc ce serait devenir inactif et subir en attendant que le temps passe.

Le facteur temps est également un point essentiel dont il faut tenir compte. Il faut du temps pour apprendre à vivre avec ce handicap, pour se reconstruire, pour trouver de nouveaux repères, pour apprendre les technologies adaptées, être autonome dans leur utilisation, pour retrouver confiance en soi et donc pour dessiner un nouveau projet professionnel et tout mettre en œuvre pour le réaliser.

L'aide par un CRP (centre de rééducation professionnel) spécialisé, s'avère très utile, voire indispensable pour aider certaines personnes adultes qui perdent la vision à se reconstruire, pour leur donner une certaine autonomie avec les technologies adaptées au handicap visuel et les guider dans leur nouvelle recherche professionnelle si c'est leur choix.

²⁸ Nicole GUEDENEY, « Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement », *Devenir* 2011/2 (Vol. 23), p. 129-144. DOI10.3917/dev. 112.0129

Il est vrai que dans sa théorie du trèfle chanceux, J. Limoges met en relation 4 points : la méthode, le Soi, le lieu et le contexte du marché du travail. Les personnes accueillies en CRP spécialisé mettent déjà en œuvre une partie de la méthode avec un apprentissage autonome des technologies adaptées, travaillent sur le Soi avec toute une réflexion, aidée par les professionnels du centre, pour construire leur nouveau projet professionnel et bénéficient du lieu : Paris, car la plupart des CRP spécialisés sont basés dans la plus grande agglomération de France et donc la plus propice pour trouver un emploi. Par contre, le contexte économique, difficile pour toutes les personnes en recherche d'emploi joue véritablement en la défaveur des personnes déficientes visuelles.

La résilience : Boris Cyrulnik²⁹, psychiatre et psychanalyste, dans nombre de ses écrits, parle de notion de résilience. Il définit cette notion de la façon suivante : « La résilience est l'étude des conditions de reprise d'un développement après un traumatisme ». En effet,, la déficience visuelle, quand elle n'est pas congénitale, est un véritable traumatisme et chaque personne a une personnalité différente, un vécu différent et ne reprendra pas le cours de la vie de la même façon ni dans le même laps de temps. Il est donc primordial d'avoir cette donnée à l'esprit et de pouvoir orienter la personne vers les spécialistes et/ou les structures les plus à même de l'aider à apprendre à bien vivre avec ce handicap. Je pense notamment, aux psychologues spécialisés basse vision, aux clubs handisport, aux CRP spécialisés.

Les stéréotypes : quand on se place du côté des entreprises, mais également de tous les professionnels en charge de l'orientation et de l'insertion professionnelle des élèves en fin de scolarité, un point essentiel est indispensable à travailler avec eux avant d'envisager des sensibilisations sur le handicap visuel. Il s'agit de travailler et de parvenir à lever les stéréotypes encore présents dans les mentalités, à savoir : une personne déficiente visuelle a un manque, donc sera moins performante professionnellement. Et, les stéréotypes sont présents non seulement chez la personne déficiente visuelle elle-même qui se sent inférieure du fait de sa perte de vision mais également du côté des professionnels non avertis et qui se retrouvent confrontés à l'accueil d'une personne avec ce handicap.

Bruno Gendron, lors d'une conférence³⁰ dont le sujet était « Orientation professionnelle et formation : étude qui pose questions ? », y fait clairement référence dans les préconisations qui ressortent de son étude sur l'emploi des aveugles et leur orientation.

La diffusion de l'information de l'égalité des performances professionnelles entre une personne voyante et une personne déficiente visuelle, moyennant les adaptations nécessaires à sa vision, reste donc une priorité pour une bonne insertion professionnelle des personnes avec un handicap visuel.

²⁹ Boris CYRULNIK, « La résilience : un processus multicausal », Revue française des affaires sociales, 2013/1 n°1-2, p. 15-19.

³⁰ Colloque international en faveur d'une plus grande inclusion sociale et économique des personnes déficientes visuelles, 1917-2017 un siècle de combat, FAF : « Les entretiens des aveugles » 26 et 27 janvier 2017

PERSPECTIVES :

Nous sommes au XXIème siècle et les technologies font, non seulement partie de notre vie professionnelle, mais sont également très présentes dans notre vie personnelle comme moyen de communication et d'accès à l'information. Il serait donc important de penser à un corps de professionnels spécialisés dans l'utilisation des technologies adaptées mais également avec des connaissances sur les fragilités des personnes qui perdent la vision qui seraient présents à l'hôpital et/ou pourraient se déplacer très rapidement à domicile. Ceci pour ne pas que ces personnes qui perdent la vision se sentent, en plus de leur perte de repères, coupées du monde et sans moyen de communication. Ces premiers apprentissages, complétés par des échanges et par la découverte, pour la personne déficiente visuelle, du monde du handicap visuel et de ses offres, contribueraient certainement à l'envie d'en apprendre plus et donc de se tourner à nouveau vers l'avenir.

CONCLUSION :

La dégénérescence de la vision dans son aspect le plus sévère touche un grand nombre de personnes et notamment des personnes avec un faible niveau de qualification. Les problématiques complexes du travail des personnes avec un handicap visuel sont exacerbées dans le contexte socio-économique actuel.

Il s'avère essentiel qu'une bonne autonomie avec les technologies adaptées au handicap visuel facilitera leur réinsertion professionnelle.

De même, un nouveau projet professionnel bien défini correspondant aux envies, aux possibilités visuelles et intellectuelles de la personne favorisera l'obtention d'un emploi.

Mais, d'autres facteurs sont vraiment à prendre en compte pour une bonne insertion professionnelle quand on perd la vision. Ce sont des facteurs tels que l'estime de soi, un soutien extérieur, le besoin de temps, l'aide par un centre spécialisé et la notion de résilience.

De plus, les stéréotypes de la part des personnes déficientes visuelles mais également de la part des professionnels confrontés à ce handicap, sont encore très présents et il est important d'y travailler.

La déferlante Montessori

Pas un seul site, ou magasin de jeux ou d'activités d'éveil pour enfants, qui n'accorde une large place au matériel Montessori ou d'inspiration Montessori. Cet engouement va jusqu'à questionner les personnes qui sont convaincus de l'intérêt de cette approche de longue date. La revue « l'enfant et la vie » existe depuis 1969 !

<https://www.lenfantetlavie.fr/articles-gratuits/29-quand-montessori-devient-une-marque.html>

Pourquoi parler de Maria Montessori (1870-1952) dans une rubrique neurosciences ? Eh bien par ce que Olivier Houdé, dans le magazine Cerveau et psycho de novembre (n°93) lui dédie une rubrique : « Montessori, la méthode qui fait du bien au cerveau. » Le sous-titre précise : « les neurosciences valident cette méthode d'apprentissage pour le cerveau de tous les enfants. »

Quels sont les piliers sur lesquels s'appuient cette pédagogie ?

Pour comprendre, il faut revenir à l'époque à laquelle Maria Montessori fait sien cet objectif : « accompagner le développement naturel de l'enfant. » A la fin du XIX^e siècle, l'industrialisation amène en ville de nombreuses familles rurales et l'instruction est alors pensée sur le modèle du travail en atelier : une grande salle où les tâches sont imposées, où le contrôle est exercé par un contremaître et où la cloche sonne l'heure de début et de fin du travail. Par ailleurs, l'enfant est perçu comme un petit sauvage à dresser et une « potiche vide » à remplir.

L'intuition de Marie Montessori est toute autre : « la fonction du milieu n'est pas de

former l'enfant mais de lui permettre de se révéler. »

Ainsi elle va opposer une classe multi-âge pour favoriser l'entraide et le tutorat là où le milieu ordinaire propose des classes par âge. Les apprentissages autonomes centrés sur l'action seront préférés aux cours magistraux ; les enfants jouiront d'une grande liberté et n'auront pas de notes. Le milieu environnant est soigné et structuré, les récréations sont inexistantes pour favoriser de longues périodes de concentration. Pour favoriser l'apprentissage par l'action et permettre l'auto-correction, elle va concevoir un matériel sensoriel riche, varié et réalisé dans des matériaux nobles et résistants.

Les neurosciences vont valider cet outillage sensoriel, qu'on pense aux travaux d'Edouard Gentaz sur l'impact positif de la modalité tactile dans l'apprentissage de la lecture.

Olivier Houdé va déterminer 2 points essentiels de cette approche pédagogique :

- Le premier concerne l'éducation de l'attention.

Les scientifiques reconnaissent qu'il est très bon, pour effectuer une tâche, d'entraîner le cerveau à être bien attentif et ainsi de définir l'objectif à atteindre (avec l'adulte), de décomposer la tâche en étapes. Enfin questionner l'enfant sur la manière dont il compte s'y prendre pour réaliser ladite tâche permet de tester son attention et d'entraîner ses capacités de planification.

Olivier Houdé rappelle : « on peut aussi expliquer à l'enfant qu'en répétant dans sa tête les instructions, il stimule mémoire de travail et favorise une meilleure concentration. On doit aussi l'aider à

prendre conscience des distractions auxquelles il est soumis pour qu'il apprenne à y résister (contrôle inhibiteur). »

- Le second concerne l'apprentissage par essai/erreur.

Les tâches proposées sont difficiles juste comme il faut (ni trop ni trop peu), l'enseignant accompagne les tâtonnements de l'enfant avec bienveillance (aider sans faire à la place). L'erreur repérée est source d'adaptation et d'apprentissage adapté. Bien entendu

le travail en groupe et en agissant (pas de cours magistral) est plébiscité.

Le GPEAA s'intéresse bien entendu à ces pratiques, en atteste la conférence prononcée par Solange Denervaud de l'université de Genève, lors de nos dernières journées de travail à Marseille « L'approche Montessori comme support aux apprentissages de l'enfant en difficulté ». A lire dans les actes dès leur parution !

Rencontres au fil des pages

Michèle Collat

Echolocalisation

Commençons par un retour étymologique, tout d'abord, l'écho, le Robert nous renseigne : nom masculin emprunté au latin echo, « son répercuté », lui-même tiré du grec êkhô « bruit », il est employé couramment dans le sens de « son renvoyé par une surface qui le répercute ».

Le grand Larousse Illustré précise : répétition d'un son due à la réflexion des ondes sonores sur un obstacle.

Le nom qui lui est accolé, localisation, se définit, lui, comme l'action de localiser et d'identifier les éléments d'un environnement afin de pouvoir interagir avec lui.

Revenons à l'écholocalisation, elle est déjà connue comme le mode d'orientation propre à certains animaux (chauve-souris, dauphins) qui repèrent les obstacles et les proies en émettant des ultra-sons qui produisent un écho.

Quel intérêt pour les humains et en particulier pour nos élèves ?

Utilisée par certains aveugles pour se déplacer dans leur environnement en émettant des sons (canne, pied, clics), elle leur permet d'identifier la position et quelquefois la taille des objets proches et, partant, de se représenter l'espace afin de repérer et de contourner les obstacles.

Mais l'écholocalisation nécessite un apprentissage, il est important de repérer l'intensité de l'écho (plus la cible est petite, moins elle réfléchit de son) ainsi que sa durée (une grande cible ne produit pas un écho bien net).

Privé de repères visuels, nos élèves vont développer la sensibilité de leurs autres sens, en particulier l'audition, pour gagner en autonomie mais aussi pour avoir accès à des disciplines sportives (basket-ball, jeux collectifs en éducation physique), ainsi qu'à des activités comme le vélo, le roller, réservées aux voyants.

Introduction à l'expérimentation en sciences physiques chez des élèves déficients visuels : assurer l'acquisition de représentations efficaces de concepts

**Hernout Olivier, professeur spécialisé, CEDV Santifontaine Nancy
CAEGA 2013-2016**

Cet article est un extrait de ma monographie rédigée pour l'obtention du CAEGADV. Je vais vous présenter une partie du travail réalisé avec des élèves déficients visuels du service dans le cadre de ce que j'ai appelé « ateliers de physique - chimie ». L'idée est de faire manipuler, expérimenter les élèves déficients visuels scolarisés en milieu ordinaire. En effet, la scolarisation en milieu ordinaire ne permet pas aux élèves de prendre le temps qu'il leur est nécessaire de découvrir le matériel de façon « concrète », de sentir, ressentir, expérimenter en un mot « vivre » les sciences, de conceptualiser et de se représenter toutes les notions au programme des sciences physiques.

Ces ateliers mensuels, d'une durée de 1h30, leur permettent d'élargir leurs représentations, en multipliant le nombre d'entrées sensorielles, faisant ainsi intervenir l'intermodalité sensorielle. Prendre le temps d'explorer, de mettre en mots, peut permettre également d'éviter le verbalisme, s'assurer et construire la connaissance pour que la physique – chimie ne reste pas que des phrases, des notions abstraites.

Les élèves, déficients visuels, ou non, n'arrivent pas sans bagages, sans représentations du monde, en cours de sciences. Ils se sont déjà forgés des représentations premières qui sont égocentrées, sans véritable ancrage dans le réel (HOST, 1973). Ces images mentales sont multi sensorielles, multidimensionnelles. Comme pour tout un chacun, ces représentations sont des images mentales, des schèmes, qu'il est difficile d'exprimer en mots de prime abord. Il va donc être important de les inciter à les verbaliser, avec leurs mots afin d'en connaître la teneur. Il faut toutefois être prudent quant à la verbalisation, car le langage ne supplée pas totalement à l'altération perceptive.

Ces représentations premières sont des obstacles que chaque élève devra franchir pour accéder progressivement à des concepts scientifiques plus justes. Cette étape va nécessiter que l'élève opère une réorganisation cognitive, ce qui ne sera possible que si l'alternative conceptuelle proposée lui permet de se départir de ces conceptions "erronées". Cette réorganisation pourra également s'effectuer grâce à la confrontation avec celles du groupe par la communication au travers du langage verbal ou écrit (fonction symbolique).

L'intérêt des ateliers est le petit nombre de participants, ce qui permet de laisser chacun s'exprimer avec ses propres mots. Ainsi, chacun peut analyser son point de vue et celui des autres, et le cas échéant, commencer à réfléchir sur l'exactitude de ses conceptions et les transformer, les ajuster, par un processus intellectuel de correction des représentations premières.

À cette fin, l'enseignant ne doit pas oublier la dimension affective qui meut l'élève, son besoin de bouger, toucher, essayer, expérimenter (pour lui, les sciences c'est tout

d'abord "faire des expériences"), comparer et débattre des résultats observés avec le groupe. En effet, Host fait très justement remarquer que *"la démarche scientifique engage toute notre personnalité : affectivité, imagination, créativité, volonté, même si elle aboutit toujours à une expression rationnelle"* (HOST, 1973).

Pour les élèves scolarisés en milieu ordinaire, le professeur spécialisé, qui les accompagne, ne dispose pas toujours du matériel et des conditions nécessaires pour faire manipuler les élèves en sciences. C'est pourquoi depuis début 2015 nous proposons des ateliers en physique - chimie à l'ensemble des élèves de 6e et 5e (une dizaine d'élèves chaque année), scolarisés en milieu ordinaire dans l'ex région Lorraine.

Le but de ces regroupements, qui ne sont pas de véritables cours, est de permettre aux élèves d'assurer, de compléter ou de corriger leurs représentations des concepts scientifiques (changements d'état de la matière, capacité / volume / masse, ...) par la manipulation et l'expérimentation, de les faire participer au maximum et de les amener à réfléchir sur ces concepts. Une fiche est proposée à chaque séance, avec peu de choses à compléter, et le cas échéant, la réponse est construite collectivement. Cette fiche constitue la trace de ce qu'ils ont expérimenté et manipulé. Une autre finalité est que les élèves puissent faire le lien entre les concepts vus en sciences et la vie quotidienne.

Ce temps permet également à l'enseignant spécialisé d'observer, d'aider, d'apprendre à manipuler, de s'adapter aux besoins de chacun.

Cependant, il faut être prudent à ce que l'expérience ne se limite pas à suivre un protocole opératoire, l'élève ne s'y impliquera pas intellectuellement et se contentera d'effectuer des gestes et d'attendre la réponse. L'expérience doit être source de curiosité, d'inattendu, de motivation, et servir de support concret au cours, facilitant la mémorisation et l'abstraction (SOUDANI, 1997).

Du fait de l'éloignement géographique des élèves, et malgré le grand intérêt pour cette démarche, seul un petit groupe de 2 à 4 jeunes déficients visuels peut être constitué.

Ces élèves bénéficient tous d'un suivi par un professeur spécialisé du SAAAS. Le prénom de chacun est remplacé par son initiale. A. et L. sont deux élèves aveugles congénitaux, et travaillent avec un bloc-notes braille. W. et J. sont tous deux malvoyants, et sont équipés d'un ordinateur avec logiciel d'agrandissement d'écran.

Pour A., faire des expériences c'est manipuler des choses, surtout l'eau. En fait, pour lui, il s'agit plus de toucher, sans forcément y mettre de sens ou un but. L. considère les ateliers comme un moyen de mettre en application ce qu'elle a étudié en classe. W. est l'élève dont le niveau scolaire est le plus faible. Il est très curieux, en constante recherche de repères visuels, veut pouvoir observer tous les objets inconnus, même lorsque ceux-ci sont personnels. Les ateliers lui permettront de manipuler, ce qu'il n'a pas l'habitude de faire en classe, les autres élèves lui interdisant de toucher. Pour J., les ateliers seront l'occasion de prendre de l'avance sur la 5^e.

Vers les premières notions d'acide et de base : la limonade

L'objectif général est de mettre en œuvre un mode opératoire et manipuler (exercer la préhension et les gestes de la main) pour observer une réaction acido-basique. L'objectif particulier en lien avec la déficience visuelle est de constater une réaction chimique acide/base grâce aux différents sens (goût et audition).

Comme nous le verrons par la suite, cet atelier permet d'allier savoirs scientifiques et gestes de la vie quotidienne.

La première étape de cette séance est d'extraire le jus de citrons. Les élèves disposent d'un couteau et d'un presse-agrume. Ils peuvent tout d'abord découvrir ce qu'est un presse agrume, en le décrivant. L. commence : « *C'est constitué d'un cône avec des zigzags* ». Je précise qu'on dira plutôt strié que zigzag. A. d'ajouter « *et il y a un disque troué à la base* ». J. complète en précisant que « *le cône est posé sur une coupelle pour récupérer le jus* ». Je leur précise que les trous à la base permettent de séparer les pépins du jus. Cette description permet de vérifier la connaissance d'éléments de géométrie dans l'espace (le cône).

Tous les élèves avouent n'avoir jamais pressé d'agrume, mais J. et W. ont déjà vu un proche le faire. Il leur est alors demandé de décrire les gestes pour L. et A. pendant qu'ils extraient le jus des citrons. J. : « *On coupe le citron en deux, et on presse la moitié de citron sur le cône en tournant. On récupère le jus dans la coupelle* ». L., après quelques hésitations se lance. Couper le citron en son milieu ne lui pose aucun problème. En revanche, le mouvement de pression et de rotation simultanée est compliqué. Je l'accompagne donc dans le geste au début, puis la laisse continuer seule. L. exprime une réelle satisfaction à la fin de cette tâche.

Dès la première étape, A. rencontre des difficultés pour couper le citron en deux. Il n'arrive pas à trouver le milieu du fruit. Je demande donc à L. de lui montrer la façon de procéder. « *C'est facile, tu repères le milieu, tu poses la lame du couteau, et tu coupes* » explique L. accompagnant la parole au geste.



Image 1. L. aidant A. à couper un citron en son milieu.

Lorsque chaque élève a récupéré le jus de citron, j'ajoute un volume équivalent d'eau. Il leur est demandé de goûter cette solution et de donner leurs sensations. Tous les élèves ont en tête que le citron a un goût acide. Ils hésitent dans un premier temps, puis goûtent. Ils confirment le goût acide, mais certains sont surpris et reconnaissent aimer ce goût, notamment W. : « *Mais en fait, c'est trop bon !* ».

L'étape suivante consiste à ajouter du bicarbonate de soude et à être attentif à ce qu'il se passe, visuellement, tactilement et auditivement. Chaque élève dispose d'un sachet de bicarbonate et doit en verser environ la moitié dans son verre.

Dès l'ajout du bicarbonate, les élèves doivent décrire ce qu'ils observent. *J.* et *W.* remarquent la formation d'une « mousse » à la surface de la solution, « *la mousse monte dans le verre* ». *L.* et *A.*, quant à eux, décrivent un bruit comme un « *pétilllement* ». Je demande alors à ces deux élèves de poser leurs doigts sur le bord supérieur du verre et d'attendre.

Très vite, la « mousse » atteint le bord du verre et déborde. Les élèves semblent émerveillés par le phénomène.



Image 2 et 3. Élèves observant la réaction entre le jus de citron et le bicarbonate de soude.

Lorsque l'effervescence s'arrête, les élèves doivent goûter la boisson ainsi obtenue et donner leurs impressions. Tout d'abord un peu réticents, *J.* et *L.* boivent une gorgée, suivis de *A.* et *W.*. *J.*, *W.*, et *L.* font part tous les trois de petites bulles en bouche, « *comme une limonade* ». *A.*, qui a pour sa part versé un peu trop de bicarbonate, a également remarqué les petites bulles, mais aussi un goût « *comme un médicament* ». Je lui demande de préciser : « *c'est salé, comme un cachet pour la tête* ».

C'est alors que l'on peut passer à l'explication de ce qui s'est passé lors de cette expérience. Tout d'abord, une effervescence est observée, résultant du dégagement de CO_2 produit par la réaction entre le jus acide et le bicarbonate basique. De toutes petites bulles de gaz carbonique sont produites, se rassemblent pour en former de plus grosses et remontent à la surface.

Lors de cet atelier, je me suis rendu compte que *A.* est l'élève qui a le plus de difficultés pour effectuer des gestes du quotidien, mais également pour décrire les objets et s'exprimer. L'encourager, avec les autres, à s'exprimer avec le vocabulaire adéquat est un des objectifs à poursuivre dans les autres ateliers. L'hésitation de *L.* et *A.* à manipuler, et à goûter des choses nouvelles, outre la réticence des jeunes de cet âge, est caractéristique des élèves non-voyants. Il faut les rassurer et les accompagner pour les encourager, ce qui est du ressort de l'enseignant spécialisé. *W.* est quant à lui toujours très curieux de toucher et d'observer le connu et la nouveauté. *J.* est un élève qui comprend très vite et connaît

beaucoup de choses. Mais il se montre tout de même très intéressé et curieux lors des manipulations et très fin dans les descriptions de ses observations. C'est un élément moteur pour le groupe, toujours volontaire pour aider les autres.

Les volumes

L'objectif général est de connaître la formule d'un volume, savoir la correspondance entre litre et centimètres cubes. L'objectif particulier en lien avec la déficience visuelle est de comprendre la notion de volume par la manipulation.

Cette notion est abordée en CM₂, avec la formule du calcul du volume d'un cube ($l \times l \times l$), mais reste difficilement accessible aux élèves qui ne parviennent pas à faire de lien entre le solide et l'espace délimité par ce solide.

Pour cela, j'ai proposé un atelier de manipulation. Il existe dans les catalogues spécialisés des cubes de 10 cm de côté, à remplir avec 9 plaques de $10 \times 10 \times 1$ et 100 cubes de 1 cm de côté, mais je souhaitais vraiment faire remplir totalement un cube avec des cubes de cubarithme, connus des élèves non-voyants. Je trouvais intéressant d'utiliser ces petits cubes pour essayer de mesurer l'espace délimité par un cube de 4 cm de côté.

Les élèves ont à disposition un cube de 4 cm de côté par binôme. Les élèves doivent prévoir par le calcul le nombre de cubes de cubarithme (1 cm de côté, soit 1 cm^3) que l'on peut placer dans ce pavé droit. Pour vérifier leur hypothèse, ils doivent remplir le pavé avec les petits cubes et les compter. Lorsqu'ils ont fini, je leur demande d'étendre ce raisonnement à un cube de 10 cm d'arête (ils ont à disposition un cube avec faces quadrillées tous les centimètres), dont ils auront calculé le volume au préalable. Ce point permet par la suite de remplir un cube de 1 dm^3 avec de l'eau afin de déduire la correspondance entre 1 L et 1 dm^3 .

Dans un premier temps, les élèves découvrent le matériel à disposition. Ils prennent les différents cubes en main. Les deux élèves malvoyants découvrent pour la première fois les cubes de cubarithme. Cela donne lieu à une situation d'échange sociocognitif, dans la mesure où ils interagissent avec les deux autres élèves sur leurs différentes techniques de travail et de compensation.

Pour tous, je m'assure qu'ils découvrent correctement le cube jaune strié en leur demandant de m'en donner une description succincte.



Image 4. Éléves manipulant les cubes en bois.

Ils doivent évaluer la dimension d'un cube de cubarithme, en comparant avec un morceau de sucre. W. annonce 3 mm, A. 2 cm, L. et J. sont d'accord pour dire que la côte du cube est de 1 cm. Afin de vérifier leurs hypothèses, ils peuvent mesurer à l'aide d'un double décimètre.

Les élèves travaillent ensuite en binôme (A. et W. pour le premier et L. et J. pour le second). Chaque petit groupe dispose d'un cube de 4 cm de côté dont ils doivent mesurer les dimensions afin d'en déterminer le volume. Les 4 élèves se souviennent vaguement de la formule de calcul. Un rappel de la formule est nécessaire, mais également la correspondance de chaque terme avec celle du solide. Pour cela, l'utilisation d'un cube en bois, de couleur jaune, de 10 cm de côté, strié de façon à faire apparaître les 100 cubes sur chaque face, a permis d'explicitier le vocabulaire et les notions de longueur et largeur (sur une face), de profondeur, de hauteur, selon les différentes perspectives d'observation du cube.

Lorsque ce rappel est fait, les élèves doivent trouver les dimensions du cube. W. remarque le découpage du cube jaune, propose « *Il suffit de superposer le petit cube sur le gros. On compte le nombre de carreaux et on trouve ainsi la dimension du cube vide* ». W. montre ainsi qu'il s'est bien approprié la notion, il donne le premier le volume du cube ($V = 64 \text{ cm}^3$). Les élèves doivent ensuite proposer une méthode pour vérifier ce résultat. W. propose à nouveau en premier d'y placer 64 cubes de cubarithme. Il leur est alors demandé de donner le nombre de couches de cubes qu'ils devront superposer, ainsi que le nombre de cubes dans une couche. Les élèves remplissent les cubes pour vérifier leurs hypothèses. Cette étape permet de faire manipuler les élèves, ranger les cubes pour former des couches complètes, de superposer ces dernières. C'est un travail demandant une dextérité fine, et une bonne coordination œil-main pour les élèves malvoyants, les cubes étant assez petits. Les élèves non-voyants ont certes acquis cette dextérité pour l'utilisation du cubarithme en mathématiques, mais la superposition de couches de cubes est tout de même moins aisée que pour les élèves malvoyants.



Image 5. Élève remplissant un cube avec des petits cubes de cubarithme.

Cette expérience montre l'importance de la manipulation, aussi bien pour les élèves malvoyants que pour les élèves non-voyants, afin de s'approprier des concepts pourtant abordés au primaire. L'utilisation d'une formule seule est possible mais les élèves n'y mettent pas de sens, ne sachant pas à quoi renvoient les différentes variables, ni même la notion de volume.

Le deuxième temps de cet atelier est consacré à démontrer la correspondance entre le litre et le décimètre cube. Pour cela, les élèves doivent évaluer le volume d'un cube de 10 cm de côté. J., L. et W. répondent sans hésitation que le volume sera égal à 1000 cm^3 . Pour A. c'est encore un peu compliqué. Du temps lui est laissé pour manipuler à nouveau le cube jaune et estimer ce volume. On s'aperçoit ici que A. n'en est pas encore au stade de

l'abstraction. Il a besoin de manipuler concrètement les objets afin de projeter sa pensée sur des objets analogues mais de dimensions différentes. Il a du mal à faire le lien entre la première partie de l'atelier, en ne prenant pas pour référence le cube strié jaune.

Les élèves doivent ensuite estimer la contenance du cube vide, transparent de 10 cm de côté. W. et J. répondent avec assurance après un rapide calcul qu'il contiendra 1 L. L. suppose qu'il contiendra 1 L ("*peut-être*"), alors que pour A. ce sera 0,5 L.

L'information qu'un cube de 1 cm³ peut contenir une goutte d'eau de 1 mL leur est donnée. Les élèves doivent alors vérifier leur hypothèse. Tous trouvent 1000 mL. Ils doivent alors faire le lien entre l'unité de volume et celle de contenance, soit : $V = 1000 \text{ cm}^3 = 1000 \text{ mL} = 1 \text{ L}$.

Les élèves passent alors à la pratique : remplir le cube d'eau à l'aide de bouteilles d'eau remplies. A. commence en utilisant une bouteille de 0,5 L. Lorsqu'il a versé la totalité de l'eau, A. et L., doivent vérifier que le niveau de l'eau atteint bien le bord supérieur du cube. Pour cela, A. place ses doigts à la surface de l'eau et répond par l'affirmative. L., qui place correctement l'extrémité de son doigt au bord du cube, n'est pas d'accord avec lui. Je guide A. pour qu'il amène le bout de son index au bord supérieur du cube et qu'il constate que l'eau n'arrive pas jusqu'à ce niveau. Il semble que pour lui le cube est plein, comme lorsqu'il remplit un verre d'eau ("*on ne remplit pas le verre jusqu'en haut sinon ça déborde*"). Pour qu'il puisse se rendre compte de la contenance totale du récipient, je demande alors à W. de compléter avec 0,5 L d'eau. Nous vérifions alors ensemble que le niveau d'eau arrive bien au bord du cube.

Cette expérience serait à réitérer pour A. afin qu'il puisse affiner sa perception tactile ; mais aussi de vérifier sa compréhension du vocabulaire. En effet, il apparaît ici que A. fait "illusion" et ne comprend pas correctement le vocabulaire employé. Ces difficultés seront à revoir avec le professeur spécialisé et la rééducatrice en AVJ qui interviennent auprès de lui. Etant chargé du suivi en pédagogie spécialisée de W., je suis surpris par sa vivacité d'esprit et par son esprit logique. En effet, les enseignants du collège m'avait fait part de ses difficultés scolaires en sciences. De plus, lors de nos séances en individuel, W. rencontrait des difficultés de compréhension des énoncés, ainsi que des difficultés à réinvestir des formules de cours, apprises, pour la résolution d'exercices. Cet atelier concret montre bien que la manipulation facilite ce réinvestissement.

Les élèves sont volontaires lors de ces ateliers ancrés dans le quotidien qui font appel à leurs expériences et leur vécu. Mais il est important de veiller à la compréhension et la bonne utilisation du vocabulaire. Les sciences nécessitent l'emploi d'un vocable rigoureux et précis. Il faut donc s'assurer que le sens des termes est maîtrisé avant d'en introduire de nouveaux. À ce sujet, on note un certain retard de l'élève non voyant (A.) par rapport aux autres, pourtant d'un même niveau scolaire et cognitif, et ce malgré ses bons résultats scolaires, notamment en français (il a été lauréat du concours *Le Poinçon Magique*, et a été reconnu pour cela au niveau régional, mais aussi au Maroc).

Ces ateliers ont constitué une première approche de ce qu'est la démarche d'investigation et de la démarche expérimentale, grâce à l'accompagnement par l'enseignant spécialisé. Les ateliers ont également permis aux élèves de s'interroger, d'aller plus loin. Ils ont également permis des échanges sur le plan sociocognitif, avec des confrontations de points de vue, des remises en question et parfois une forte émulation qu'il a fallu canaliser.

Un retour est fait aux professeurs spécialisés, ainsi qu'à l'AVJiste qui intervient à domicile. Ce retour permet de confirmer des difficultés (exemple de A. pour sa difficulté à

manipuler et à comprendre) ou des capacités (compréhension et raisonnement logique pour J.) que mes collègues enseignants spécialisés et / ou rééducateurs pourraient avoir remarqué, voire parfois découvrir. Mais c'est aussi l'occasion pour moi de vérifier que ces élèves se sont tout de même appropriés les notions, en y faisant référence en mathématiques (conversion) ou en sciences.

Conclusion

Afin d'aider et de vérifier que les élèves se sont construits des représentations efficaces de concepts en sciences physiques, nous avons mis en place des ateliers destinés aux élèves en classe de 6^e et 5^e. Ces ateliers leur permettent de prendre le temps de manipuler, et d'exploiter leurs modalités sensorielles (audition, toucher, goût, vision). Ces séances pratiques leur permettent également de corriger, voire pour certains, de commencer à mettre en place des représentations de phénomènes physiques. Mais cette démarche pourrait être tout aussi profitable aux élèves sans handicap, comme en témoigne l'activité de la fondation La main à la pâte. (<http://www.fondation-lamap.org/>)

Ces ateliers ont mis en évidence des différences entre les élèves. Ces différences sont dues à des représentations en partie erronées, des savoirs mal acquis ou à des problèmes de compréhension lexicale. Ces différences se manifestent aussi par des capacités de raisonnement nécessitant la manipulation, la reformulation de la problématique d'une situation. Les séances sont aussi sources de surprises, dans la mesure où certains élèves montrent des capacités non révélées dans le cadre scolaire, et d'autres, dont les résultats scolaires sont excellents, ont de sérieuses difficultés de raisonnement scientifique.

Certaines notions abordées en primaire et reprises en ateliers semblent d'une approche facile. Par manque d'observation des phénomènes de leur propre chef, les élèves découvrent, expérimentent et s'approprient les lois physiques régissant les phénomènes observés (cas d'un atelier sur l'électrostatique, non décrit ici).

Ces ateliers demandent certes du temps, en préparation pour l'enseignant spécialisé qui doit prendre en compte le profil de chaque élève pour construire sa séance, mais aussi pour les élèves qui y participent, venant parfois de loin. Mais ils leur sont bénéfiques pour se construire des représentations élaborées et fiables. Et c'est aussi une occasion de faire un retour en équipe pluridisciplinaire afin d'adapter le suivi de l'élève à ses besoins.

Références

- HOST, V. – « L'initiation à la méthode scientifique : l'étude de la nature », in *LEGRAND Louis, Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire, t. 2*. Paris: Nathan, 1973
- SOUDANI, O., CROS, D., BARLET, R. – « L'expérience en sciences physiques au collège aide-t-elle à mieux comprendre les concepts ? », in *A. Giordan, J.-L. Martinand & D. Raichvarg (Éds.), Sciences, technologie et citoyenneté, Actes des XIXes Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles*, 1997, pp. 523-526



Eveil de la conscience de l'écrit, développement du langage et des représentations chez les jeunes enfants aveugles et amblyopes

Journées de mutualisation 14 et 15 novembre 2017

Pré-lecture/langage/représentations est un programme qui favorise l'éveil de la conscience de l'écrit mais aussi le développement du langage et des représentations auprès des jeunes enfants aveugles ou très malvoyants. Il a été lancé par la Fédération des Aveugles de France en 2007.

Pendant ces journées, retours d'expériences, projets, présentations de divers fonctionnements ont alimentés très positivement les nombreux échanges entre les professionnels présents.

www.aveuglesdefrance.org



Le millefeuille belge

La Belgique, c'est bien connu, est un véritable millefeuille institutionnel. Cette situation est encore aggravée par la sixième réforme de l'État, qui a transféré davantage de compétences aux autorités fédérées. Cette dispersion des compétences rend très difficile la mise en place de politiques globales et cohérentes, coordonnées entre les différents niveaux de pouvoir.

C'est ainsi qu'il n'existe aucun plan national pour la prise en charge des besoins des personnes handicapées. L'absence de statistiques du handicap empêche d'ailleurs toute planification digne de ce nom. Sans chiffres adéquats et fiables, comment évaluer les besoins et établir des budgets ? Certes, les entités fédérées (Communautés, Régions) prennent des mesures plus ou moins ambitieuses, qu'il faut saluer.

Cependant, elles ne sont valables que sur leur propre territoire ou pour les personnes faisant partie de telle ou telle Communauté, sans concertation avec les autres régions ou communautés. Ceci limite souvent la portée réelle de ces mesures.

C'est oublier aussi que les personnes handicapées peuvent avoir, comme tout le monde, plusieurs lieux de vie en fonction de leurs activités : logement, études, travail, loisirs ne se déroulent pas forcément tous dans une seule région.

Or, les politiques de reconnaissance et de subventionnement sont très souvent liées au seul lieu de résidence. On en arrive ainsi à des situations absurdes ou, par exemple, un jeune malvoyant résidant à Grimbergen en Flandre et allant à l'école à Bruxelles, ne pourra pas obtenir de subvention pour du matériel de lecture adaptée non transportable, car son domicile et son école ne se situent pas dans la même région et qu'il n'y a pas d'accord entre les deux régions.

... pour lire la suite, www.liguebraille /canne blanche n°3 2017 (juillet-août-septembre)

Guide du Petit Œil

Le Guide du Petit Œil, classeur pédagogique s'adressant aux enfants nés avec une microphthalmie ou porteur d'une prothèse oculaire / déficients visuels peut être demandé à notre association.

Disponible en nombre limité et édité grâce aux dons et à la subvention de la Fondation de France, il est principalement destiné aux lieux de soins (cabinet oculariste, services ophtalmologiques). Les illustratrices, les bénévoles, les donateurs ont permis que ce projet voit le jour ! Une édition adaptée aux enfants aveugles est actuellement en cours de réalisation avec Mes Mains en Or, soutenue par la Fondation Lucie Care.



Association Microphthalmie France
33 rue Marc Chagall
49100 Angers
mail : asso.microphthalmie@gmail.com



VOIR (barré)

En 1990, la Ligue Braille mettait sur pied un Centre de recherche. Pendant des années, il fut chargé d'initier et de stimuler des recherches pluridisciplinaires sur les aspects culturels de la vision et du regard. Plus précisément, son objectif était d'étudier comment la culture et spécialement le langage peuvent compenser le déficit organique propre à la cécité.

Le Centre de recherche éditait la revue **VOIR (barré)** qui se proposait de répondre à différentes interrogations sur la cécité :

- Que nous apportent la vision, le regard, l'image ?
- La vision est-elle un canal privilégié d'accès au réel ?
- Le regard est-il l'irremplaçable outil d'échange avec autrui ?
- L'image reflète-t-elle une structure fondamentale de la pensée ?

Ces questions rejoignent une interrogation essentielle pour toute réflexion sur la cécité :

Qu'a-t-on perdu, fondamentalement, quand on a perdu la vue ? Que manque-t-on lorsqu'on ne l'a jamais eue ?

VOIR (barré) s'efforçait parallèlement d'inventorier les représentations de personnes aveugles dans la littérature, les mythes, les traditions, les arts plastiques, le cinéma et analysait les enjeux psychosociaux de ces représentations. Depuis sa fondation, VOIR (barré) a bénéficié de la collaboration bénévole de près de cent chercheurs issus pour la plupart d'universités du monde francophone et représentant les disciplines les plus diverses.

Où se procurer VOIR (barré) ?



La revue VOIR (barré) est disponible à l'achat sur le site de la librairie de documents scientifiques i6doc.com

Avec le soutien du Département du Développement Technologique du Service Public de Wallonie.



www.braille.be

Michèle Dubois (service culturel et loisirs)

michele.dubois@braille.be

tél : +32.2.533.32.55

ou/et commander à : i6doc.com

la librairie des documents scientifiques



1917 – 2017 Le Livre de l'Aveugle a 100 ans ! Le braille, quel avenir ?

Au XXI^{ème} siècle, aveugles et mal voyants utilisent de nouveaux outils technologiques pour acquérir connaissances et savoirs, pour développer leurs compétences scolaires, professionnels, pour se cultiver. La lecture braille papier connaît un certain déclin.

Quels en sont les impacts sur le développement humain ?

S'agit-il d'enjeux similaires à ceux de la lecture des voyants ?

Quels codes, quelles données pour savoir, connaître, transmettre ?



salle Marchal - INJA

Sous la présidence de Jean-Christophe Ruffin de l'Académie française, le Livre de l'aveugle nous a invités à partager expériences et savoirs.

Laurence Boulade

France 5 – A vous de voir

Modes d'emploi, du 17/11/2017

<https://www.france.tv/france-5/a-vous-de-voir/321463-modes-d-emploi.html>

Lorsqu'on est déficient visuel, décrocher un entretien d'embauche s'apprend et se prépare. Il s'agit en effet de balayer les préjugés et les craintes des recruteurs. A l'occasion de la semaine pour l'emploi, un forum sur l'emploi et le handicap permet aux candidats à l'embauche de se faire aider et conseiller pour aller à la rencontre des recruteurs.

Entreprendre, du 16/11/2017

<https://www.france.tv/france-5/a-vous-de-voir/320265-entreprendre.html>

Déficients visuels, Isabelle, Pierre et Franck sont chefs d'entreprise ou micro-entrepreneurs. Ce film brosse les portraits de ces indépendants, qui le sont parfois bien malgré eux, pour qui entreprendre est, à l'instar du handicap visuel un combat quotidien pour la survie, mais aussi une opportunité unique de pouvoir inventer sa vie et se frayer un chemin hors des sentiers battus.

France Culture Rue des écoles

Montessori super star ! du 24/09/2017

<https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/montessori-superstar>

Tout le monde ne parle plus que de la méthode et des écoles Montessori : les

nababs de la Silicon Valley, qui y mettent leurs enfants, comme le nouveau ministre de l'Education français, qui chante ses louanges...

En France, la mode Montessori vire même au phénomène de société, après le succès en librairie, dans les médias et dans bien des écoles - privées comme publiques - du livre « Les lois naturelles de l'enfant » et des préconisations de son auteur Céline Alvarez. Au cinéma, c'est désormais un film documentaire, « Le Maître est l'enfant », qui vante les bienfaits de la pédagogie initiée il y a plus d'un siècle en Italie par Maria Montessori...

Rue des écoles met donc en débat cette méthode "alternative" à l'enseignement traditionnel et l'engouement qu'elle suscite avec :

- **Alexandre Mourot**, réalisateur du film *Le Maître est l'enfant* (en salles le 27 septembre). Alexandre Mourot, réalisateur et jeune père, regarde sa fille faire sa propre expérience du monde. S'interrogeant sur son éducation, il décide d'aller tourner dans une classe d'enfants de 3 à 6 ans de la plus ancienne école Montessori de France.
<http://www.montessori-lefilm.org/>

- **Patricia Spinelli**, directrice de l'Institut Supérieur Montessori France,

- **Paul Devin**, syndicaliste FSU, inspecteur de l'Education Nationale, secrétaire général du SNPI-FSU, syndicat des inspecteurs (IEN et IA-IPR).



Les 53 èmes journées pédagogiques du GPEAA à Marseille

L'Institut d'Education Sensorielle Irsam Arc-en-Ciel nous a accueillis les 12 et 13 octobre autour du thème :

"Scolarisation pour tous Déficience visuelle et autres particularités"



De quoi avons-nous parlé ? De parcours différenciés et de regards croisés sur les apprentissages déficience visuelle et handicaps associés. De l'approche médicale et des pratiques professionnelles particulières concernant des handicaps rares et des enfants sourdaveugles.

Autour de la petite enfance...et les apports des sciences cognitives et de l'approche Montessori. Mais aussi, la solarisation et l'orientation professionnelle.

L'équipe du GPEAA remercie les participants très nombreux qui nous ont fait le plaisir de nous retrouver à Marseille.

Vous retrouverez toutes les interventions de ces journées très bientôt dans les actes.



www.gpeaa.fr

Prochains Bulletin Pédagogique

Thème du dossier : Art et accessibilité

Date de parution : mars 2018

Envoi des textes ou des annonces : avant le 1^{er} février 2018

Thème du dossier : Le Sénégal ; les albinos en Afrique

Date de parution : juin 2018

Envoi des textes ou des annonces : avant le 1^{er} mai 2018

Thème du dossier : L'informatique Braille spécialisée

Date de parution : décembre 2018

Envoi des textes ou des annonces : avant le 1^{er} novembre 2018

A annie.lamant0655@orange.fr

Tu adaptes, Je m'adapte...
13 ans après, pérennité et évolutions

11 et 12 Octobre 2018 - Paris

Institut National des Jeunes Aveugles

suivre les informations sur notre site www.gpeaa.fr



*Le GPEAA vous souhaite
un Joyeux Noël
et une Bonne Année 2018*

Bon de commande des publications du GPEAA
sur Site: <http://www.gpeaa.fr> ou
Envoyer à Catherine Pomarède
46 Avenue de L'Aveyron 12000 Rodez

Nom et prénom :						
Adresse :						
mail :						
Adresser à :						
Adresse de Facturation:						
mail de Facturation:						
Actes des Journées Pédagogiques				papier	nbre	num, nbre montant
2003	Et maintenant, pour les personnes déficientes visuelles	18 €		13 €		
2004	Tu adaptes, je m'adapte	18 €		13 €		
2006	1975, 2005, L'évolution du contexte législatif	18 €		13 €		
2007	Le temps	18 €		13 €		
2008	Troubles neurovisuels - Etat des connaissances	18 €		13 €		
2009	Communication et déficience visuelle De L, Braille à nos jours	18 €		13 €		
2010	Troubles envahissants du développement	18 €		13 €		
2011	L'enfant déficient visuel : entre particularités et banalisation	18 €		13 €		
2012	Comment réinventer l'établissement pour enfants DV	18 €		13 €		
2013	Génération numérique : le quotidien du jeune DV	18 €		13 €		
2014	50èmes Journées Pédagogiques du GPEAA	18 €		13 €		
2015	Education connectée et déficience visuelle	18 €		13 €		
2016	Représentations mentales et déficience visuelle	18 €		13 €		
				Montant 1		
Les numéros spéciaux				papier	nbre	num, nbre montant
2010	La musique et les déficients visuels M, Collat	15 €		10 €		
2011	La communication non visuelle ou visuelle perturbée C, Schepens	15 €		10 €		
2011	Autisme, mon œil ! C, Pomarède	15 €		10 €		
2012	La déficience visuelle : précurseurs et écrits fondateurs	25 €		20 €		
2013	Serge Guillemet : 1934 - 2012 Quelques textes	15 €		10 €		
2014	Vers le dessin en relief S, Bonhommeau (réédition)	35 €		30 €		
2015	Quelques textes de F, Martinez-Sarocchi	15 €		10 €		
				Montant 2		
				Montant 1 + 2		



groupement des professeurs et éducateurs
d'aveugles et d'amblyopes

Bulletin d'adhésion 2018

Valable jusqu'au 31 décembre 2018

Vous recevrez ensuite une attestation d'adhésion

Merci d'écrire TRES lisiblement

Nom

Prénom

Adresse

Adresse mail

Profession

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 ou braille)

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

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

- avec la mention paiement par mandat administratif

(nos coordonnées bancaires sur www.gpeaa.fr)

Appel à adhésion

Adhérer ou renouveler votre adhésion

- Vous recevez 3 bulletins pédagogiques par an :
- Vous bénéficiez d'un tarif préférentiel pour les journées pédagogiques.
- Vous recevez les informations sur nos publications hors adhésion (hors série, actes).
- Vous pouvez participer à la rédaction de nos bulletins pédagogiques : des idées, des articles, des infos, des questions, les actualités de la déficience visuelle,...

Participation aux activités du GPEAA :

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



Le GPEAA est une section du GIAA