HAL
open science

Amener une élève malvoyante sur le chemin de la compréhension de texte en autonomie

Émeline Gautier

To cite this version:

Émeline Gautier. Amener une élève malvoyante sur le chemin de la compréhension de texte en autonomie. Education. 2017. dumas-01693898

HAL Id: dumas-01693898

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01693898

Submitted on 26 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Université Grenoble Alpes

Université Savoie Mont Blanc

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Amener une élève malvoyante sur le chemin de la compréhension de texte en autonomie

Présenté par GAUTIER Emeline

Mémoire de M2 encadré par ROUX Anne-Valérie

Attestation de non-plagiat

Je soussignée

GAUTIER Emeline

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

Amener une élève malvoyante sur le chemin de la compréhension de texte en autonomie
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Bonneville,

le 9 mai 2017,

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique

d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiante

Je soussignée GAUTIER Emeline

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Amener une élève malvoyante sur le chemin de la compréhension de texte en autonomie,

agissant en l'absence de toute contrainte,

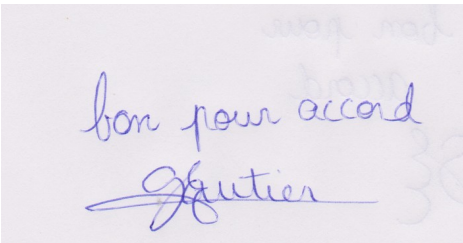
autorise **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Bonneville le 9 mai 2017

Signature de l'étudiante,
Précédée de la mention « bon pour accord »



Remerciements

En premier lieu, je remercie Mme Roux, directrice des mémoires portant sur le thème de l'inclusion, pour sa disponibilité et son engagement.

Je souhaite remercier aussi Mr Debarnot, directeur de l'école de Saint-Martin-sur-Arve à Sallanches, pour m'avoir soutenue tout au long de l'année.

Je remercie aussi Mr Madec (enseignant dans la même classe que moi) et Mme Comte (maître E au RASED) pour m'avoir aidée à trouver des réponses aux questions que je me posais.

Je remercie Mme Caire (professeur des écoles maître formateur) et Mme Pobel-Burtin (tutrice ESPE) pour leurs conseils et leurs bienveillances.

Enfin, je remercie mes proches pour m'avoir soutenue et relue.

Table des matières

1 L'inclusion....2
1.1 Définition de l'inclusion....2
1.1.1 Définition lexicale de l'inclusion....2
1.1.2 Opposition de deux termes : inclusion et intégration....2
1.1.3 Les principes de l'intégration et de l'inclusion....2
1.1.4 Les limites de l'intégration et de l'inclusion....3
1.2 Histoire de l'école inclusive....4
1.2.1 Le rejet par la société des individus ayant des besoins particuliers....4
1.2.2 La reconnaissance du handicap et des structures pour les intégrer....4
1.2.3 L'inclusion des individus ayant des besoins particuliers dans le milieu ordinaire....6
1.3 Les principes de l'inclusion....7
1.3.1 Les fondements scientifiques....7
1.3.2 Les fondements politiques....8
1.3.3 Les fondements pédagogiques....9
1.4 Les facteurs de réussite de l'inclusion....9
2 L'inclusion d'un élève souffrant d'un trouble de la vision....9
2.1 Définition du trouble de la vision....10
2.2 Difficultés d'un élève avec un trouble de la vision....10
2.3 Les aides possibles....11
2.3.1 Avant l'arrivée de l'élève à l'école....11
2.3.2 Dans la préparation des séances....11
2.3.3 Dans le déroulement de la séquence....11
2.3.4 A l'extérieur....11
3 Importance et enjeux du développement de l'autonomie à l'école primaire....12
3.1 Définition de l'autonomie....12
3.2 L'autonomie pour devenir un citoyen libre et responsable....12
3.3 L'autonomie pour mieux apprendre....13
3.4 Les pratiques inclusives possibles pour amener un élève à être plus autonome....14
3.4.1 Les moyens de l'enseignant pour adapter ses activités....14
3.4.2 Le tutorat....14
3.4.3 L'apprentissage coopératif....15
4 La problématique....15
5 Méthode....16
5.1 Présentation générale de la classe....16
5.2 Attitude de l'élève souffrant d'un trouble de la vision....17
5.3 Lien avec les partenaires pour cette élève....18
5.4 Déroulement de l'expérimentation....18
5.4.1 Mise en place des dispositifs....22
6 Résultats....22
6.1 La présence du pot à crayon fixé sur sa table....22
6.2 La place des questions à choix multiples....23
D'après la figure 3, M. est plus autonome quand elle découvre les questions avant le texte. De plus je me suis intéressée aux raisons de ses demandes d'aides. Quand l'enseignante lui donne les questions à découvrir avant le texte, M. a eu besoin d'aide une seule fois pour la compréhension du texte....24
6.3 la police du texte : « cursive standard » ou « comic sans MS »....25
6.4 La présence de la réglette....27
7 Discussion et conclusion....27
7.1 Interprétation des résultats....28

7.1.1 Validation ou réfutation des hypothèses....28
7.1.2 Le guide de l'Education Nationale (2004) et le mémoire : point commun et convergence....29
7.2 Limites et perspectives....30
7.2.1 Les limites de la recherche....30
7.2.2 Les perspectives de la recherche....30
7.3 Les résultats dans ma pratique professionnelle future....31
Bibliographie....32
Annexes....

Introduction

J'ai choisi de développer ce mémoire autour de l'inclusion, plus particulièrement autour de l'autonomie d'une élève à besoins particuliers. En effet celle-ci est malvoyante.

L'inclusion me paraît être un des objectifs primordiaux de l'école. Elle sous-entend que c'est à l'école de s'adapter aux enfants ayant des besoins particuliers. C'est pourquoi le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation attend des enseignants qu'ils puissent prendre en compte la diversité des élèves. La scolarisation des enfants est un droit commun à tous (loi du 11 février 2002 : l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées). Tous les enfants, quelles que soient leurs particularités, doivent avoir accès à un enseignement (loi d'orientation de 1975). Depuis la loi d'orientation de 2005, les élèves ayant des besoins particuliers doivent être le plus possible scolarisés en milieu ordinaire. Puis, le principe d'inclusion de tous les élèves est présent dès le premier article de la refondation de l'école en juillet 2013. D'après Chantal Thériault (*Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*, 2007), l'objectif de l'école inclusive est d'aider l'élève à devenir citoyen de façon la plus autonome possible et d'aider l'élève à répondre à ses besoins en tenant compte de ses caractéristiques personnels. Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey (*Comprendre l'inclusion scolaire,* 2016) déclarent que la démarche inclusive recherche l'égalité de tous pour une société humaniste et égalitaire. Ils ajoutent que l'enjeu de l'école inclusive est que l'élève est inclus dans le système socio-économique (insertion sociale et professionnelle). Le principe d'égalité est une valeur fondatrice de la France : c'est une valeur commune avec l'école.

Un autre enjeu est important à l'école : le développement de l'autonomie des enfants. Selon Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey (2016), l'école est le lieu où l'on peut changer les mentalités futures. C'est donc un endroit où l'on construit les citoyens de demain. Il est donc important que l'on amène les enfants à être autonomes dès le plus jeune âge.

Les élèves malvoyants ont des besoins particuliers et il est plus difficile pour eux que pour les élèves ordinaires d'être autonome : lire un texte, prendre des notes, écrire, suivre ce qu'il se passe au tableau, organiser son matériel. Toutes ces tâches leur demandent beaucoup d'efforts. Néanmoins, ce sont aussi des citoyens de demain qui auront besoin d'être libres et responsables.

Dans un premier temps, nous définirons l'inclusion, son histoire, ses principes, et ses facteurs de réussite. Dans un second temps, nous définirons le trouble de la vision, les difficultés que les individus malvoyants rencontrent et les aides envisageables pour répondre à leurs besoins. Puis nous définirons l'importance et les enjeux de l'autonomie. Enfin je vous présenterai ma recherche pour aider une élève malvoyante de ma classe à devenir plus autonome.

L'État de l'art

1 L'inclusion

1.1 Définition de l'inclusion

1.1.1 Définition lexicale de l'inclusion

Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey (2016) rappelle l'origine du mot *inclusion*: *in* veut dire *dans* et *clus* vient de *claudere* qui veut dire *fermer* : *inclusion* veut donc dire «fermer dedans». Le dictionnaire « Trésor de la langue française » ajoute que l'inclusion est « la présence d'un corps étranger dans un ensemble homogène auquel il n'appartient pas ». L'UNESCO (l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture) définit l'inclusion comme « une approche dynamique permettant de répondre positivement à la diversité des élèves et de considérer les différences entre les individus non pas comme des problèmes mais comme des opportunités d'enrichir l'apprentissage » (Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey, *Comprendre l'inclusion scolaire*, 2016, p.25).

1.1.2 Opposition de deux termes : inclusion et intégration

Chantal Thériault (2007) oppose l'inclusion à l'intégration. L'intégration était un terme utilisé avant la loi d'orientation de 2005. Selon Chantal Thériault (2007), il existe deux types d'intégrations : l'intégration physique et l'intégration sociale. Elle décrit l'intégration physique comme un élève étant dans une classe ordinaire mais sans faire les mêmes activités que les autres. Puis elle explique l'intégration sociale comme un élève qui se mêle activement à la classe. Elle explique alors que l'inclusion se rapproche de l'intégration sociale excepté le fait qu'avec l'inclusion, l'élève n'a jamais été exclu du milieu ordinaire. Phillipe Tremblay (*Inclusion scolaire*, 2012) la rejoint en ce point : il différencie l'inclusion et l'intégration en expliquant que l'inclusion est le fait que chacun est inclus dans le milieu ordinaire dès le départ. Il définit deux objectifs à l'intégration : les enfants en classe spécialisée retournent en classe ordinaire, les enfants en milieu ordinaire ayant des difficultés bénéficient de services en restant dans le milieu ordinaire.

1.1.3 Les principes de l'intégration et de l'inclusion

Il existe quatre principes de l'intégration (Council for children, 1976 Doré ; 1981 Gottlieb): chaque individu doit être éduqué dans un environnement le plus ordinaire possible, les besoins éducatifs varient en intensité et en durée, différents environnements éducatifs peuvent être appropriés aux besoins éducatifs des élèves, les enfants ayant des besoins particuliers doivent être le plus possible avec des élèves ordinaires.

D’après Chantal Thériault (2007), l’inclusion est le fait que quelqu’un ne soit jamais exclu : les individus ayant des besoins particuliers participent activement à la vie sociale. Elle ajoute que l’école est là pour donner des outils à ces enfants qui ont des besoins particuliers pour qu’ils deviennent le plus autonome possible à l’âge adulte. Elle nous explique que l'inclusion permet à l'enfant ayant des besoins particuliers de participer à toutes les activités offertes selon ses capacités, de s'amuser, d'avoir du plaisir, de vivre des réussites et donc d'augmenter sa confiance en lui, de se faire des amis, de développer son autonomie, de favoriser son développement global. Chantal Thériault (2007) ajoute que l'inclusion a cinq principes : chaque inclusion est unique car chaque enfant est unique (il n'a pas les mêmes forces, les mêmes limites, les mêmes besoins), l'inclusion doit être un processus global (elle doit se vivre partout, pas seulement à l'école), l'enfant doit participer activement à son inclusion, elle doit être faite par le jeu pour que l'enfant ait du plaisir à s'intégrer, les liens entre les parents, les enseignants et les autres intervenants contribuent au développement harmonieux de l'enfant.

1.1.4 Les limites de l’intégration et de l’inclusion

Phillipe Tremblay (2012) nous donne aussi les limites de l'intégration : l'enfant devait être diagnostiqué (Beauregard et Trépanier, 2016), l'enfant devait être apte à être scolarisé dans un milieu ordinaire (c'est alors considéré comme un privilège et non pas comme un droit), l'intégration créait des nouvelles filières d'exclusion scolaire, l'intégration physique (décrit par Chantal Thériault en 2007) ne suffisait pas : le milieu ordinaire devenait une décharge de l'enseignement spécialisé vers l'enseignement ordinaire puisqu'il n'y avait pas d'intégration sociale et pédagogique.

L'inclusion présente aussi des limites (Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey, 2016) : l'inclusion demande beaucoup de moyens financiers mais selon l'UNESCO elle coûte moins cher qu'un système avec une majorité d'écoles spécialisées, l'inclusion nécessite un changement dans la société pour être possible à l'école. Ils ajoutent que l'inclusion est une approche trop radicale : il faut envisager les conditions de scolarisation au cas par cas pour s'adapter aux particularités de chacun, trouver un équilibre entre l'intérêt individuel et l'intérêt collectif.

1.2 Histoire de l'école inclusive

Pour développer cette partie, je m’appuierai beaucoup sur le livre « Inclusion scolaire » écrit par Phillipe Tremblay en 2012.

1.2.1 Le rejet par la société des individus ayant des besoins particuliers

Selon Phillipe Tremblay (*Inclusion scolaire*, 2012) pendant l'antiquité, les enfants qui naissaient différents étaient considérés comme une punition des dieux car la famille ou la tribu avait commis une faute. Il ajoute que les enfants avec une déficience qui ne se voyait pas était mieux acceptés que ceux qui avaient une difformité physique mais ils croyaient que laisser vivre trop d'enfants différents mènerait à l'extinction de l'espèce humaine. Enfin, il nous dit que les personnes ayant une déficience intellectuelle étaient exorcisés, torturés ou tués.

Au moyen-âge, Phillipe Tremblay (2012) nous dit qu'il y avait deux systèmes pour ridiculiser les individus ayant des besoins particuliers : la mendicité (seulement pour les infirmes) et la bouffonnerie pour faire rire le roi. Mais quand la monarchie est devenue absolue, plus aucune critique du pouvoir n'était acceptée donc il n'y avait plus de bouffon. Ils deviennent «les idiots du village». La question de leur éducation n'est pas encore posée. Ils ne les considèrent pas comme des individus à part entière.

1.2.2 La reconnaissance du handicap et des structures pour les intégrer

Selon Phillipe Tremblay (2012), la question de l'éducation des individus ayant des besoins particuliers commence à émerger. On crée des asiles pour séparer les gens raisonnables des fous. Diderot (1713-1784) pense qu'éduquer les individus ayant des besoins particuliers serait positif car l'éducation éveillerait leurs sens. Pedro Ponce de Léon (1520 - 1584), lui, veut éduquer les enfants sourds issus de la noblesse. Haüy (1745 – 1822) fait lire et écrire les personnes aveugles et leur dédie une école.

En 1800, un enfant sauvage vivant seul en forêt est retrouvé. Le docteur Jean-Marc Gaspard Itard (cité par Phillipe Tremblay, *Inclusion scolaire*, 2012 p.15) le prend en charge. C'est la première pédagogie spécialisée et le premier plan d'intervention. Le docteur pense que ses objectifs étaient trop élevés donc ils n'ont pas été atteints. Mais il a remarqué que l'enfant progressait mieux avec l'assistante car elle avait tissé un lien avec l'enfant. Son intervention développera une école fondée sur les capacités naturelles et universelles à apprendre.

En 1810, une école pour les non-voyant à Zurich est créée.

En 1811, Johann Heinrich Pestallozi, en suivant les principes de «l'Émile» écrit par Jean-Jacques Rousseau (1762), crée des écoles à Yverdon (Suisse) pour les enfants pauvres, sourds et muets.

En 1820, le Chanoine Triest ouvre l'institut pour sourdes et muettes en Belgique. Puis en 1835, l'institut pour sourds et aveugles est crée à Bruxelles.

En 1829, le braille est inventé par Braille : il permet aux personnes malvoyantes ou aveugles de lire et ainsi, devenir plus autonomes.

En 1852, Édouard Séguin s'intéresse aux enfants ayant des besoins particuliers qui n'avaient pas encore de structure scolaire. Il fonde une école pour «l'éducation intégrale des idiots». Il donne beaucoup d'importance à la répétition et à l'entraînement. Il passe par les sens.

A la fin du XIXème siècle, il y a de plus en plus d'écoles spécialisées. En 1882, tous les enfants fréquentent l'école. On différencie la scolarisation des enfants qui étaient dans des asiles et ceux qui n'arrivent pas à suivre l'enseignement ordinaire. Une échelle métrique d'intelligence est crée par la commission Bourneville-Binet pour distinguer les élèves qui pourront suivre un enseignement ordinaire et ceux qui ne pourront pas.

Au début du XXème siècle, Jean Ovide Decroly crée un système scolaire pour des enfants qui ne sont pas scolarisés. Il veut faire évoluer l'école pour l'élite vers une école pour tous.

Après la seconde guerre mondiale, la population a augmenté dans les écoles spécialisées. Des classes spéciales s'ouvrent car les études s'allongent et se démocratisent : de plus en plus de troubles et de déficiences sont diagnostiqués. Deux systèmes scolaires sont donc créés: le système éducatif ordinaire et le système éducatif spécialisé.

En 1948, la déclaration universelle des droits de l'Homme a été acceptée par 58 pays dont la France. Dans cette déclaration, nous retrouvons le droit de toutes personnes à l'éducation. L'école doit donc s'adapter aux besoins des élèves. Cet article sera réaffirmé le 14 novembre 1960.

En 1959, un article est ajouté à la déclaration universelle des droits de l'Homme: «l'enfant physiquement, mentalement, ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessite son état ou sa situation».

A partir de 1960, on parle d'intégration. Selon Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey (2016), l'intégration a trois principes fondamentaux: l'accès à une éducation gratuite et obligatoire, le droit à une éducation de qualité, le principe d'égalité et de non-discrimination. Ils ajoutent que l'intégration permet plus d'équité pour permettre à chacun d'avoir les mêmes chances en fonction de ses capacités.

A partir de 1970, on veut intégrer dans des écoles ordinaires les élèves déjà scolarisés dans les écoles spécialisées. Des structures sont créées comme des passerelles entre les deux systèmes éducatifs. On a donc créé des CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) qui sont des classes dans des écoles ordinaires accueillant seulement des élèves avec des difficultés sévères ou des besoins importants. Des spécialisations pour les enseignants pour les différents handicaps ou les différentes

difficultés scolaires ont aussi été créées. Le maître E qui dépend du RASED (Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficultés) est un enseignant qui aide les élèves en difficulté en les prenant en petits groupes sur le temps de classe. Il travaille avec eux sur des stratégies à mettre en œuvre pour apprendre. L'AVS (Auxiliaire de vie scolaire) est une nouvelle fonction aussi: une personne est dans la classe à côté de l'élève ayant des besoins particuliers. Elle l'aide à répondre à ses besoins.

En 1975, une loi d'orientation est créée: «l'intégration sociale». Cette loi a trois principes fondamentaux : le droit au travail, le droit à une garantie minimum de ressource par le biais de prestations, le droit à l'intégration scolaire et sociale. Cette loi impose aussi aux bâtiments à être accessibles aux personnes handicapées.

1.2.3 L'inclusion des individus ayant des besoins particuliers dans le milieu ordinaire

Au milieu des années 80, un courant est créé en Angleterre «Regular Education Initiative». Ce courant veut que tous les enfants avec des difficultés légères soient en classe ordinaire et reste sous la responsabilité des enseignants. Chaque enfant est inclu dès le début de sa scolarisation.

En 1990, la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous donne le cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.

En 1994, la conférence mondiale de Salamanque réunit l'UNESCO (l'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture), les représentants de 92 gouvernements et 25 organisations internationales. Elle a pour objectif d'inciter les pays à rendre leurs écoles plus inclusives.

En 1999, la loi Handiscol est créée. Elle préconise la scolarisation des enfants handicapés comme un droit fondamental.

Le 11 février 2005, une loi est créée en France: «l'égalité des droits et des chances». Les individus à besoins éducatifs particuliers participent à la vie de citoyenneté. Cette loi va dans le sens de l'inclusion : on veut l'adaptation du système scolaire pour permettre la réussite de tous les individus. De plus, cette loi impose le principe d'accessibilité : tous les lieux doivent pouvoir être accessible peu importe le besoin particulier des individus. Ce principe impose le devoir de scolarisation de tous.

En octobre 2012, le bulletin officiel de l'Éducation nationale impose aux écoles d'inclure scolairement les élèves ayant des besoins particuliers dans des classes ordinaires jusqu'à mesure du possible. Quatre plans d'interventions sont créés: le PAI (projet d'accueil individualisé) pour les

pathologies ou les allergies ; le PPS (projet personnalisé de scolarisation) pour le handicap, le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) pour un élève qui a des difficultés à maîtriser ses connaissances et le PAP (plan d'accompagnement personnalisé) pour un élève qui a des troubles de l'apprentissage.

Depuis 2015, l'objectif est de scolariser le plus d'enfants en classe ordinaire. Les ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire) remplacent les CLIS. Les enfants en ULIS ne restent pas seulement entre enfants en difficulté mais sont inclus dans des classes ordinaires pour des disciplines spécifiques selon leurs niveaux. Ainsi les élèves d'ULIS, plongés de plus en plus dans un milieu ordinaire, ont plus d'interactions avec les élèves ordinaires. Durkheim (1858 – 1917) disait «un groupe est intégré quand ses membres se sentent liés les uns aux autres par des valeurs, des objectifs communs, le sentiment de participer à un même ensemble sans cesse renforcé par des interactions régulières» (cité par Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey, Comprendre l'inclusion scolaire, 2016 p.22). C'est ce qu'on essaie de reproduire avec l'inclusion scolaire.

1.3 Les principes de l'inclusion

Pour développer cette partie sur les fondements de l'inclusion scolaire, je m'appuierai essentiellement sur le livre « Inclusion scolaire » écrit par Phillipe Tremblay édité en 2012.

1.3.1 Les fondements scientifiques

Plusieurs scientifiques ont comparés l'enseignement spécialisé (CLIS,ULIS) avec l'inclusion. Ils se sont rendus compte que l'enseignement spécialisé n'atteignait pas ses objectifs. Les enfants en classe ordinaire sont socialement plus actif et ont de meilleurs résultats scolaires que les enfants en enseignement spécialisé (Calberg et Kawale, 2000; Wang et Baker, 1985; Baker,1994). Lipsky et Garner (1995) confirme que l'inclusion a des effets positifs dans le domaine social et scolaire sur les enfants ayant des besoins particuliers. Selon Kochtar, West et Taymans (2000), l'inclusion a plusieurs effets positifs: elle facilite un comportement social chez les enfants ayant des besoins particuliers, elle offre un cercle d'appui, elle favorise des niveaux de réactions plus élevés, elle améliore la tolérance chez les autres enfants. Manset et Semmel (1997), eux se sont concentrés sur le domaine scolaire. Ils ont remarqués que l'inclusion permettait à l'enfant ayant des besoins particuliers d'avoir de meilleurs résultats dans les apprentissages de la langue de scolarisation et dans le domaine des mathématiques. Selon Phillipe Tremblay (2012), les gains réalisés par les enfants en classe spécialisée se chiffrent à deux mois par année scolaire. D'après Doré, Wagner et Brunet (1996), les bénéfices des enfants ayant des besoins particuliers sont dans le domaine scolaire, dans le domaine social mais aussi dans le domaine psychologique.

1.3.2 Les fondements politiques

Depuis 1970 la Suisse, la Belgique et la France créent des lois pour inclure des enfants ayant des besoins particuliers dans la société. Cinq textes récents vont dans ce sens.

Le premier texte est «La déclaration mondiale sur l'éducation pour tous» (UNESCO, 1990). Il donne le droit aux enfants ayant des besoins particuliers à accéder à l'éducation.

Le second texte est «La convention relative aux droits de l'enfant» (ONU, 1989). Il donne également accès aux enfants ayant des besoins particuliers à accéder à l'éducation, à la formation (article 23). De plus, il rappelle l'objectif centrale des droits de l'enfant: le développement éducatif de l'individu (article 29).

Le troisième texte est «Les règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées» (ONU, 1993). Ce texte nous dit que l'objectif centrale de l'inclusion est la sociabilisation.

Le quatrième texte est «La déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux» (UNESCO, 1994). Trois principes ressortent de cette déclaration: l'accès à une éducation gratuite et obligatoire; l'égalité, l'inclusion et la non-discrimination; le droit à une éducation, à des contenus et à des processus de qualité.

Le cinquième texte est «La convention des droits des personnes handicapées» (2006). Cette convention impose que les personnes handicapées ne soient pas exclues de l'enseignement général et de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire.

1.3.3 Les fondements pédagogiques

Dans les fondements pédagogiques de l'inclusion scolaire, nous pouvons distinguer trois modèles. Les deux premiers modèles s'intitulent «le modèle médical» et «le modèle de la pathologie sociale». Dans ces deux premiers modèles, l'enfant n'est pas capable de répondre à ses besoins. Dans le troisième modèle, intitulé «le modèle environnemental et anthropologique», les difficultés de l'élève sont une conséquence de son environnement.

Nous pouvons distinguer aussi trois principes. Le premier principe est celui de la normalisation (Wolfensberger, 1972): on regroupe des enfants selon leur âge biologique et on établit des comportements proches de leur culture de référence. Le second principe est celui de la valorisation des rôles sociaux: on améliore l'image sociale des personnes et leurs compétences en sont améliorées. Enfin, le troisième principe est celui de l'environnement le moins restrictif: la meilleure organisation est celle qui offre le plus d'interactions avec le milieu ordinaire.

1.4 Les facteurs de réussite de l'inclusion

Bolduc et al. (cité par Chantal Thériault, Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers, 2007) pense que la réussite de l'inclusion dépend des intervenants : leurs convictions, leurs motivations, leurs persévérances, leurs confiances, leurs souplesses et leurs créativités.

Chantal Thériault (2007) relève trois types de facteurs :

- le lien de l'enfant avec l'intervenant : sur le plan du savoir de l'intervenant (connaissance de l'inclusion et de la problématique de l'élève qu'il accueille), sur le plan de son savoir-être (empathie, patient, calme, être ferme dans ses interventions, être positif et faire preuve d'ouverture), sur le plan de son savoir-faire (connaître et appliquer les interventions appropriées à ses besoins).

- le lien de l'enfant ayant des besoins particuliers avec ses pairs : collaborer et communiquer entre les personnes impliquées auprès de l'enfant, sensibiliser les autres enfants pour diminuer les préjugés ou les moqueries.

- le lien de l'enfant ayant des besoins particuliers avec l'environnement : l'aménagement des locaux ou du matériel, diminuer le nombre d'intervenants auprès de l'enfant.

2 L'inclusion d'un élève souffrant d'un trouble de la vision

Le ministère de l'Éducation Nationale a publié un guide pour les enseignants qui accueillent un enfant malvoyant ou aveugle (2004). Ce guide m'a aidé à développer cette partie.

2.1 Définition du trouble de la vision

D'après ce guide, le trouble de la vision est défini selon l'état du champ visuel (l'espace que l'œil peut voir) et selon la mesure de l'acuité visuelle (la capacité de l'œil à voir les détails). Une personne malvoyante est une personne qui a moins de 4/10 au meilleur œil même en étant corrigé et qui a un champ visuel réduit à 20°. Ce guide donne cinq catégories de trouble de la vision :

- La déficience visuelle modérée : vue entre 1/10 et 3/10 avec une correction. L'individu peut réaliser les tâches comme les autres avec une aide simple.
- La déficience visuelle grave : vue entre 1/20 et 1/10. L'individu peut réaliser des tâches comme les autres mais avec des aides spécifiques, lentement et qui nécessite d'associer d'autres sens que la vue.
- La cécité presque totale : vue inférieure à 1/50. L'individu a besoin de s'appuyer sur d'autres sens que la vue pour accomplir des tâches.

- La cécité totale : aucune perception visuelle. L'individu doit totalement s'appuyer sur les autres sens pour exécuter une tâche.

2.2 Difficultés d'un élève avec un trouble de la vision

Ce guide nous rappelle que les deux grandes difficultés d'un élève malvoyant sont la difficulté de prise d'information et la difficulté de transmission d'information par écrit. Ces deux difficultés entraînent généralement des retards en lecture et en écriture.

Toujours selon ce guide, il est difficile pour l'enfant de verbaliser ses difficultés à voir. De plus, il se fatigue très vite et a donc du mal à se concentrer. Il est très lent dans sa lecture, dans ses écrits, et donc il se décourage très vite. En découle de ce découragement, une agitation de l'élève voir une isolation.

Toutes ces difficultés font que l'élève ayant des troubles de la vision n'acquière pas la même autonomie que les autres élèves. Il est en demande d'aide pour écrire, pour lire, pour ne pas se décourager et pour se concentrer. L'élève ayant des troubles de la vision a besoin d'être guidé dans son activité.

2.3 Les aides possibles

2.3.1 Avant l'arrivée de l'élève à l'école

Il est possible de lui faire prendre connaissance des lieux avant les autres : il peut ainsi chercher ses repères sans être dérangé par les autres élèves. Lors de cette visite, l'enseignant peut se mettre d'accord avec l'élève pour lui aménager un coin dans la classe afin de mettre en place son matériel toujours de la même manière et qu'il puisse le retrouver facilement. L'enseignant doit en amont réfléchir à la place de cet élève dans la classe selon ses besoins : proximité du tableau, éclairage..

2.3.2 Dans la préparation des séances

Lors de la préparation des séquences qui vont être mises en œuvre dans la classe, l'enseignante doit se demander comment elle va adapter les supports. Pour les documents écrits, il est possible d'espacer les lignes du document, d'agrandir la police, de faire en sorte que tous les caractères soient lisibles et de faciliter le repérage dans le document à l'aide de couleurs.

Il est possible aussi de lui apporter des aides matérielles : ordinateurs, bloc-notes, imprimantes en braille, aides optiques.

2.3.3 Dans le déroulement de la séquence

Pendant les séances, il est important que l'enseignant oralise beaucoup. L'enseignant doit aussi le solliciter, l'interroger pour ne pas l'exclure. Il faut que le professeur des écoles accepte de diminuer la quantité de production écrite pour cet élève et de reconnaître les limites de son élève (pas de très grande exigence dans la formation des lettres, dans le tracé précis des traits en géométrie par exemple). L'enseignant doit aussi laisser plus de temps à l'élève pour finir sa tâche. Il est possible aussi de créer le métier de « secrétaire » dans la classe pour aider l'élève à écrire. Enfin, un enseignant spécialisé peut aider un élève dans ses apprentissages. Il lui donne des stratégies pour apprendre. Il peut prendre un petit groupe d'élèves ou aider seulement un élève.

2.3.4 A l'extérieur

L'élève malvoyant peut aussi recevoir des aides de l'extérieur, notamment avec le S3AIS (Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire). Le S3AIS est composé d'un ophtalmologue, d'un psychologue, d'une assistante sociale, d'un pédiatre, d'un orthoptiste, d'un éducateur spécialisé et d'un ergothérapeute. Parfois, il existe aussi un service de transcription en braille.

3 Importance et enjeux du développement de l'autonomie à l'école primaire

Pour développer cette partie, je me suis appuyée sur le mémoire *La mise en place et l'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire* écrit par Alice Linares.

3.1 Définition de l'autonomie

D'après l'étymologie grecque, *autonomie* vient de *autos* qui veut dire *soi-même* et de *nomos* qui veut dire *la loi*. Quelqu'un d'autonome est quelqu'un qui est capable de se gouverner lui-même. J. Lorigny (*Les systèmes autonomes*, 2012) définit un apprenant autonome comme quelqu'un qui est capable de prendre en charge ses apprentissages et sa formation, de comprendre le sens de l'activité et de la mener à bien.

Nicole Herr (*Dossier sur l'autonomie*, 1993) distingue 6 autonomies différentes:

- l'autonomie physique : la capacité physique de l'individu à effectuer les gestes du quotidien.
- l'autonomie matérielle : la capacité de l'individu à se repérer dans l'organisation de la classe ou de l'école, gérer son matériel, se situer dans l'espace matériel.
- l'autonomie spatiale : la capacité de l'individu à se repérer dans l'espace proche comme dans l'espace lointain, dans l'espace réel comme dans l'espace parlé.

- l'autonomie temporelle : la capacité de l'individu à prendre conscience du temps proche puis du temps lointain, à mesurer le temps, à faire des projets, à rythmer le temps.
- L'autonomie affective : la capacité de l'individu à se libérer d'une trop grande dépendance aux adultes ou à ses pairs.
- L'autonomie intellectuelle : la capacité de l'individu à apprendre à apprendre, à travailler par objectifs à atteindre, à s'autoévaluer par rapport aux objectifs à atteindre (évaluation formative), et à formuler des projets personnels.

Elle ajoute que ces différentes autonomies sont indissociables et que l'objectif de cet ensemble est l'autonomie intellectuelle.

3.2 L'autonomie pour devenir un citoyen libre et responsable

L'autonomie est une compétence transversale que les élèves doivent développer du cycle 1 au cycle 3. Elle est un des objectifs principaux à l'école : on amène les enfants à réfléchir par eux-même pour qu'ils puissent devenir des citoyens libres et responsables. Le devoir de l'enseignant est de leur donner les outils pour qu'ils développent leur esprit critique. En effet, dans notre société, la confrontation des élèves aux médias est de plus en plus grande. Il est donc essentiel qu'ils puissent analyser les informations qu'ils reçoivent pour éviter d'être manipulés.

Célestin Freinet, pédagogue français, est le premier à se soucier de l'autonomie des élèves dans les années 20. Ce n'est que au début des années 70 que le terme *autonomie* apparaîtra dans l'éducation.

L'objectif de l'autonomie n'est pas d'éduquer des futurs citoyens égoïstes et individualistes. Piaget, pédagogue français, nous explique à la fin du *jugement moral chez l'enfant* (1932), que les individus peuvent coopérer réellement. Kant (*les fondements de la métaphysique des mœurs*, 1785*)* nous explique qu'un individu autonome est un individu qui décide de lois, de règles de vie et qui les choisit comme si elles étaient valables pour tous.

L'autonomie a toujours été liée, dans les textes officiels, à la construction du futur citoyen. Nous pouvons le voir dans les textes officiels suivants. Une loi apparaît en 1989 : l'enfant est au centre de l'apprentissage, il apprend à construire son identité et à être acteur. Peu après, en 1991, le bulletin officiel nous explique « l'école a pour but de former (…) des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité ». En 1995, l'instruction officielle met l'autonomie comme un objectif éducatif à part entière. En 2015, l'autonomie apparaît dès le cycle 1 dans les programmes officiels de l'éducation nationale. De plus, le bulletin officiel de l'Éducation Nationale crée un domaine

« formation de la personne et du citoyen ». Dans ce volet, nous pouvons retrouver l'importance de l'autonomie : l'enfant apprend à questionner son environnement notamment à travers la nouvelle discipline « questionner le monde » qui regroupe l'éducation morale et civique, l'histoire, la géographie et les sciences. L'objectif de l'enseignant est de donner les outils aux élèves pour qu'ils développent leur esprit critique, essentiel au futur citoyen libre et responsable.

3.3 L'autonomie pour mieux apprendre

En développant l'esprit critique des enfants, ces derniers deviennent acteurs de leurs apprentissages. Dans le cadre de la discipline « questionner le monde », l'enseignant apprend aux élèves à avoir une démarche d'investigation : on questionne les documents, on apprend à s'écouter et à écouter les autres, à échanger avec les autres. Selon Piaget, l'enfant apprend mieux quand il construit lui-même ses connaissances (constructivisme).

Phillipe Meirieu (*faire l'école, faire la classe,* 1984) donne trois devoirs de l'enseignant :

- il doit inculquer les valeurs fondatrices : apprendre à réfléchir avant d'agir

- il doit former l'enfant à l'autonomie dans la gestion du travail scolaire

- il doit différencier les tâches selon les élèves : évaluer les élèves selon ses aptitudes et ses difficultés.

Vigotsky (1896-1934), pédagogue russe, nous fait part de sa théorie « la zone proximale de développement ». Selon cette théorie, l'enfant acquiert des connaissances petit à petit. Pour que l'enfant acquiert des nouvelles connaissances, il faut que la tâche demandée ne soit pas trop facile pour l'enfant sinon il n'a aucune activité de recherche et il s'ennuie. Mais selon lui, il ne faut pas non plus que la tâche soit trop compliquée pour l'enfant au risque de le décourager. Il faut donc que la tâche se situe dans la zone proximale de développement pour qu'il soit en autonomie. La tâche représente alors un défi pour l'enfant véritablement à sa portée.

3.4 Les pratiques inclusives possibles pour amener un élève à être plus autonome

3.4.1 Les moyens de l'enseignant pour adapter ses activités

Pour avoir une démarche inclusive en classe, l'enseignant a besoin d'adapter l'activité pour les élèves ayant des besoins particuliers et développer leur autonomie. Selon Phillipe Tremblay (2012), il faut faire attention à ne pas adapter tout le temps mais seulement quand c'est nécessaire. Il ajoute qu'il faut adapter selon les caractéristiques individuels, que ces adaptations doivent être temporaires, qu'il ne faut pas stigmatiser et donc qu'il faut créer des adaptations proches de la « normalité ». Chantal Thériault (2007) énonce sept étapes pour adapter l'activité des élèves. Elle nous décrit ces sept étapes.

La première, selon elle, est de trouver l'activité pour tous les élèves. Puis, elle nous dit qu'il faut faire un « portrait » de l'élève avec ses forces, ses limites, ses intérêts. Ensuite, d'après elle, il faut réfléchir à l'aspect de l'activité qu'on veut modifier (le temps, la disposition du local, le lieu, les consignes, l'intervention de l'adulte, le matériel) puis adapter l'activité aux besoins de l'élève. Selon elle, il faut observer le comportement de l'élève ayant des besoins particuliers pendant la tâche. Enfin, il faut évaluer l'activité : est ce que l'enfant a pris du plaisir dans cette tâche ? Est-ce que le matériel est adapté ? Combien de temps a duré l'activité ? Si c'était à refaire, qu'est ce que je changerais ? Après l'évaluation de la tâche, il faut recommencer l'activité.

3.4.2 Le tutorat

Le tutorat est inspiré de Comenius (*La grande didactique,* 1997). Le modèle du tutorat consiste au fait qu'un élève plus compétent dans un domaine aide un autre élève qui est plus en difficulté. Le tuteur épaule l'enseignant dans sa tâche. Selon Phillipe Tremblay, il n'est pas possible d'utiliser seulement cette méthode : le tutorat doit être un complément à d'autres modèles inclusifs. Il ajoute que le tutorat permet d'accorder une attention particulière aux élèves en difficulté, favorise les relations sociales et développe de nouvelles amitiés. Toutefois, l'enseignant ne doit pas oublier de féliciter l'enfant ayant des besoins particuliers mais aussi le tuteur.

L'objectif n'est pas que le tuteur exécute la tâche à la place du tutoré mais il doit expliquer comment réaliser la tâche pour que le tutoré puisse le faire tout seul la prochaine fois.

Le tutorat permet aux élèves d'apprendre qu'en classe ils ne doivent pas se mettre trop en compétition et chercher qui est le meilleur mais ils doivent apprendre ensemble.

3.4.3 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est le travail en petits groupes pour réaliser des activités. Selon Phillipe Tremblay (2012), cet apprentissage coopératif a un effet synergique : ensemble, les élèves

peuvent faire mieux. Il ajoute que les élèves construisent leurs connaissances grâce aux interactions avec leurs environnements sociaux. Il est possible de faire des groupes homogènes pour une différenciation plus aisée à mettre en place ou des groupes hétérogènes pour stimuler les enfants les plus faibles.

4 La problématique

Nous avons pu voir dans cette première partie de l'état de l'art que la société a évolué pour maintenant inclure des élèves ayant des besoins particuliers dans nos classes. Avant, les élèves ayant des besoins particuliers étaient rejetés de la société. Puis, on a commencé à créer des structures pour les éduquer et on parlait d'intégration : l'élève devait s'adapter au milieu ordinaire autant dans la sphère scolaire que dans la sphère publique. Maintenant, notre devoir est de les inclure le plus possible dans un milieu ordinaire. Nous parlons désormais d'inclusion. C'est à l'école et à la société de s'adapter à l'individu.

Ensuite, j'ai guidé mes lectures vers l'inclusion des individus malvoyants. Nous avons pu voir qu'il existait différents niveaux de malvoyance. La plupart du temps, ces enfants accumulent des retards en lecture et en écriture. Ils fatiguent plus vite que les autres car on leur demande beaucoup d'efforts quand ils sont dans l'acte d'écrire, de lire, ou même de suivre ce qu'il se passe au tableau. C'est pourquoi ces enfants se découragent souvent très vite et donc deviennent très agités. Ils ont besoin d'être accompagnés dans leur tâche. Mais nous avons vu qu'il existait des aides pour les enfants malvoyants qui peuvent être mises en place avant la rentrée (découverte des locaux avant les autres), dans la préparation de nos séances (préparation des documents à distribuer : la police, la taille de l'écriture..), dans le déroulement de la séance (peu de quantité d'écrit, évaluation à l'oral, le solliciter pour ne pas l'exclure, mise en place du tutorat). Ce sont toutes des aides que les enseignants peuvent mettre en place dans leurs classes.

Au fil de mes lectures, je me suis rendue compte qu'on parlait beaucoup de l'autonomie des enfant ayant des besoins particuliers. Je me suis alors demandée à quel point il était important d'être autonome dans notre société. Deux enjeux de l'autonomie ne sont pas négligeables : devenir un citoyen libre et responsable, et devenir un élève qui est capable de mieux apprendre.

Accueillant une enfant souffrant d'une déficience visuelle modérée (que nous appellerons M.) dans ma classe, ces lectures ont fait écho à ce que je vivais. Cette élève n'était pas très autonome : elle me demandait souvent de l'aide, s'agitait beaucoup face à de l'écrit et avait besoin d'être guidé dans sa tâche. J'étais donc souvent à côté d'elle pour l'aider au détriment des autres élèves. Ma PEMF (professeur des écoles maître formateur) me l'a fait remarqué. Il était indispensable que M. devienne plus autonome : elle ne devait pas croire qu'elle y arrivait parce que

j'étais là. Je me suis alors demandée à quel moment, dans quelle discipline, était-elle le moins autonome ? C'est ainsi que j'ai vu qu'elle l'était moins dès qu'il s'agissait de lire, et d'écrire.

C'est ainsi que je suis parvenue à la problématique suivante : comment développer l'autonomie dans la compréhension d'un texte documentaire chez une élève souffrant d'un trouble de la vision ?

Après mes différentes lectures, je fais l'hypothèse que si j'aide M. à mieux voir son texte et à mieux organiser son matériel à l'aide de dispositifs, elle sera plus autonome dans sa lecture et donc dans la compréhension de celui-ci.

Les dispositifs mis en place pour l'aider seront une réglette pour zoomer sur la ligne qu'elle lit (annexe 1), le surlignage d'une ligne sur deux, les questions posées sur le texte seront données et lues avant le texte, la mise en place d'un tutorat, sa place dans la classe (face au tableau), l'organisation sur sa table (fixation d'un pot à crayon où il n'y a seulement ce dont elle a besoin).

5 Méthode

5.1 Présentation générale de la classe

Dans la classe, il y a vingt-sept élèves de CE2 : quatorze filles et treize garçons. Ils ont tous huit ans. Les enfants sont majoritairement issus de milieu aisé. Ils se connaissent tous depuis la petite section. Au début de l'année, il y avait beaucoup de conflits dans la cour qui se répercutaient sur le temps de classe : les élèves étaient peu disposés au travail pendant la classe parce qu'ils pensaient à leurs conflits qui n'étaient pas toujours résolus. Des « bandes » sont apparus dans la classe et s'affrontaient dans la cour. J'ai alors mis en place un conseil de classe : nous parlons des différents conflits entre les élèves et nous cherchons des solutions sans juger aucun des deux « camps », les élèves peuvent aussi se féliciter entre eux, et j'écoute les propositions des élèves pour améliorer l'organisation de la classe (sortie de classe, travail de groupes, accueil du matin…). Depuis nous avons pu remarqué que l'ambiance de classe s'est apaisée.

5.2 Attitude de l'élève souffrant d'un trouble de la vision

Une élève souffre d'un trouble de la vision dans la classe, nous l'appellerons M. Depuis la petite section, M. pose problème à ses enseignants. En effet, c'est une enfant très agitée qui va très vite perturber la classe surtout quand on doit la laisser en autonomie. M. montre une volonté de bien faire mais elle va très vite se décourager quand elle n'y arrive pas. Une fois découragée, M. s'agite beaucoup dans la classe et gêne ses camarades. Il y a donc des tensions entre elle et les autres. Elle a seulement une amie dans la classe. Mais depuis le conseil de classe dont je vous parlais plus haut, M. est mieux acceptée et nous sentons que les enfants ont compris son comportement.

De plus, M. souffre d'un trouble de la vision. Comme nous l'avons plus haut (5.1 Les difficultés et les points d'appuis des élèves malvoyants), ce trouble entraîne un retard en lecture et en écriture. Elle est très lente dans son travail. On remarque qu'écrire et lire lui demande beaucoup plus d'efforts que les autres. C'est pourquoi nous pensons qu'elle a beaucoup de mal à se concentrer sur une tâche : il faut souvent la recentrer. M. a très peu confiance en elle. Elle a besoin d'entendre qu'elle peut y arriver avant de rentrer dans une tâche. Son trouble de la vision explique sûrement son agitation et ses difficultés de concentration.

Cependant, M. est très pertinente à l'oral. De plus, à travers l'oral, M. nous montre ses connaissances. Nous nous servons de l'oral pour l'évaluer. C'est une élève qui montre l'envie de bien faire, qui est volontaire, et qui semble contente de venir à l'école. Quand nous lui demandons, M. nous dit qu'elle aime l'école mais qu'elle sent qu'elle n'arrive pas à suivre comme les autres. Cela n'entrave en rien son goût pour l'école : notamment pour l'anglais, la musique, l'histoire, les lectures offertes par l'enseignant, les sciences et l'art visuel.

5.3 Lien avec les partenaires pour cette élève

Depuis le début du cycle 2, les enseignants demandent aux parents d'emmener M. voir un orthophoniste et un neuropsychologue. L'école les a dirigés vers le CMP (centre médico-psychologique) qui donne des consultations gratuites.

Quand je suis arrivée en septembre, ses parents n'avaient pas encore commencés les démarches alors que M. entrait en CE2. L'enseignante qui l'avait eu en CE1 me disait avoir beaucoup de difficultés à entrer en contact avec les parents. Le maître E les avait rencontrés une fois et nous disait que la mère semblait un peu dépassée par les démarches que nous lui avions demandées.

De notre côté, nous avons essayé d'adapter nos activités pour répondre aux besoins de M. mais ne sachant pas réellement ses besoins, il a été très difficile d'y répondre. Nous avons donc convoqué une équipe éducative qui a été reportée à plusieurs reprises car les parents se montraient réticents.

Les deux parents étaient présents bien que divorcés, le médecin scolaire, le directeur de l'école, le maître E étaient présents également.

Pendant cette équipe éducative, nous avons appris que le père souffrait du même trouble visuel que M. Nous avons de nouveau dirigé les parents vers un ophtalmologue et le CMP. De plus, nous avons rempli un dossier GEVA-SCO pour une demande d'AESH (accompagnant des élèves en situations de handicap). Nous avons aussi réfléchi à différents dispositifs que nous pourrions mettre en place dans la classe pour aider M. Ces dispositifs vous seront décrits dans la deuxième partie de ce mémoire.

5.4 Déroulement de l'expérimentation

J'ai choisi de traiter le thème des textes documentaires car je sais que les élèves, dont M., sont beaucoup plus intéressés par des textes documentaires que des textes narratifs. Je pars donc de leurs goûts pour les amener à réfléchir sur le résumé.

Rappelons la problématique : comment développer l'autonomie dans la compréhension d'un texte documentaire chez une élève souffrant d'un trouble de la vision ?

Lors de ces séances, j'ai évalué M. de la même manière :

- le nombre de demandes d'aide pendant la lecture du texte documentaire

- la raison de sa demande d'aide : aide sur la lecture liée à son retard en lecture, aide sur la lecture liée à sa vision (ne voit pas bien les lettres), aide liée à la compréhension du texte.

- le nombre de fois où je dois la recentrer sur l'activité

- la réponse aux questions portant sur le texte.

Différentes variables ont été évaluées lors de ces séances :
- la présence de la couleur d'une ligne sur deux dans le texte
- la place des questions à choix multiples : distribution des questions avant ou après la découverte du texte
- la police du texte : « cursive standard » ou « comic sans MS »
- la présence de la réglette
- la présence du pot à crayon fixé sur sa table

Les objectifs et les difficultés anticipées de M. sont en gras dans le tableau ci-dessous.

Discipline : Lecture et compréhension		**Objectif général :** Résumer un texte documentaire		
Thème : Les textes documentaires		**Compétences visées :** Mettre en œuvre une démarche pour découvrir et comprendre un texte Exprimer les justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses : s'appuyer sur le texte ou sur les autres connaissances mobilisées		
Compétence du socle commun : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit				
Séances (durée)	**Objectifs**	**Déroulement**	**Difficultés anticipées des élèves**	**Matériel**
Séance 1 (45min): Evaluation diagnostique	Evaluer les élèves sur leurs compétences à comprendre un texte **Evaluer l'autonomie de M. sans mise en place de dispositifs spéciaux**	➢ Distribution du texte sur « le panda » et des questions à choix multiples en même temps : texte écrit avec la police « cursive standard » (annexe 1) ➢ Les élèves lisent « le panda » en lecture silencieuse ➢ ils répondent aux questions à choix multiples. ➢ ils choisissent le meilleur résumé, selon eux, parmi plusieurs résumés proposés	Ne pas comprendre certains mots du texte Ne pas comprendre les questions **Difficultés de M. :** **Lire un texte sans aide (sans dispositifs)** **Comprendre le texte**	Le texte « le panda géant» Des questions à choix multiples
Séance 2	Comprendre un texte	➢ Rappel de la séance précédente « évaluation diagnostique »	Ne pas comprendre	Texte « le

(1H) : Compréhension d'un texte documentaire	lu Choisir le bon résumé du texte **Mettre en place les dispositifs particuliers pour M.**	➢ Annonce de l'objectif : comprendre un texte documentaire et le résumer (ou choisir le résumé) ➢ Constitution des groupes - Pour M. et les élèves qui ont eu moins de la moyenne à l'évaluation diagnostique : ils répondent à des questions à choix multiples et ils choisissent le bon résumé parmi plusieurs. - Les autres élèves ayant eu plus de la moyenne lors de l'évaluation diagnostique doivent réduire au maximum chaque paragraphe (résumé intermédiaire). ➢ Distribution des questions sur le texte « le lion » (annexe 2 et annexe 2 bis) ➢ Distribution du texte « le lion » une fois que les questions ont été lues (annexe 3) **Différenciation pour M. :** - le texte a une ligne sur deux en couleur - découverte des questions avant le texte - réglette : deux réglettes sont présentées à M. La première surligne la ligne en jaune, et la deuxième souligne la ligne en rouge et la zoome. M. choisit celle qui lui convient le mieux. - Tutorat de P. pour M. Le texte est écrit avec la police « cursive standard »	certains mots du texte Ne pas comprendre les questions **Difficulté de M. : découvrir les nouveaux dispositifs et les utiliser de manière autonome**	lion » Des questions à choix multiples **Pour M. :** **- Réglette (annexe 3)** **- Texte surligné avec une ligne sur deux surligné en couleur**

		➢ Leçon : qu'est ce qu'un résumé ?		
Séance 3 (45 min) Remédiation : Comprendre un texte lu	Comprendre un texte lu silencieusement Écrire le résumé **S'entraîner à utiliser les dispositifs pour M.**	➢ Rappel de la séance précédente : lecture du texte sur « le lion » et la leçon « Qu'est-ce qu'un résumé ? » ➢ Définition de l'objectif : Comprendre le texte et écrire le résumé ➢ Distribution du texte « l'Europe et ses curiosités » écrit avec la police « Comic sans MS » (annexe 4) ➢ lecture du texte par les élèves en lecture silencieuse ➢ Constitution des groupes - M. et ceux qui avaient moins réussi à la séance précédente : distribution des questions à choix multiples (annexe 5 et annexe 5 bis). Ils répondent à ces questions qui les amènent à résumer le texte - Le groupe qui a bien réussi lors de la dernière séance : doivent réduire le texte au maximum (résumé global) **Différenciation pour M. :** - le texte a une ligne sur deux en couleur - réglette - tutorat de P. pour M. - Changement de la police du texte car elle avait été gênée lors de la séance précédente : police « Comic sans MS » Elle découvre les questions après le texte comme les autres.	Ne pas comprendre certains mots du texte Ne pas comprendre les questions **Difficulté pour M. :** **- la lecture** **- écrire le résumé à la fin des questions à choix multiples**	Texte «l'Europe et ses curiosités» Questions à choix multiples **Matériel pour M. :** **Réglette** **Texte avec une ligne sur deux en couleur, et écrit avec la police « Comic sans MS »**

Séance 4 (45min) Evaluation finale	Evaluer les élèves sur leur compétence à comprendre un texte a **Evaluer l'autonomie de M. dans la compréhension d'un texte avec la mise en place des dispositifs**	➢ Rappel des séances précédentes « qu'est-ce qu'un résumé ? » ➢ Annonce de l'objectif : évaluer leur compétence à comprendre un texte ➢ Distribution des questions sur le texte « Vivre dans le Grand Nord » (annexe 6) ➢ Distribution du texte une fois les questions lues ➢ Les élèves lisent le texte « Vivre dans le Grand Nord en lecture silencieuse » écrit avec la police « cursive standard » ➢ Ils répondent à des questions à choix multiples qui les amènent à écrire un court résumé du texte.	Ne pas comprendre certains mots du texte Ne pas comprendre les questions **Difficultés de M. :** **- la lecture du texte** **- écrire le résumé à la fin des questions à choix multiples**	Texte documentaire : « l'autruche » Des questions à choix multiple

5.4.1 Mise en place des dispositifs

Les séances	Les dispositifs mis en place dans les séances
Séance 1 « Evaluation diagnostique »	Aucune aide
Séance 2 « Compréhension d'un texte documentaire »	Découverte des questions à choix multiples avant le texte Police « cursive standard » Couleur d'une ligne sur deux dans le texte Réglette
Séance 3 « Comprendre un texte lu »	Découverte des questions à choix multiples après le texte Police « comic sans MS » Couleur d'une ligne sur deux dans le texte Réglette
Séance 4 « Evaluation finale »	Découverte des questions à choix multiples avant le texte Police « cursive standard » Couleur d'une ligne sur deux dans le texte Réglette

6 Résultats

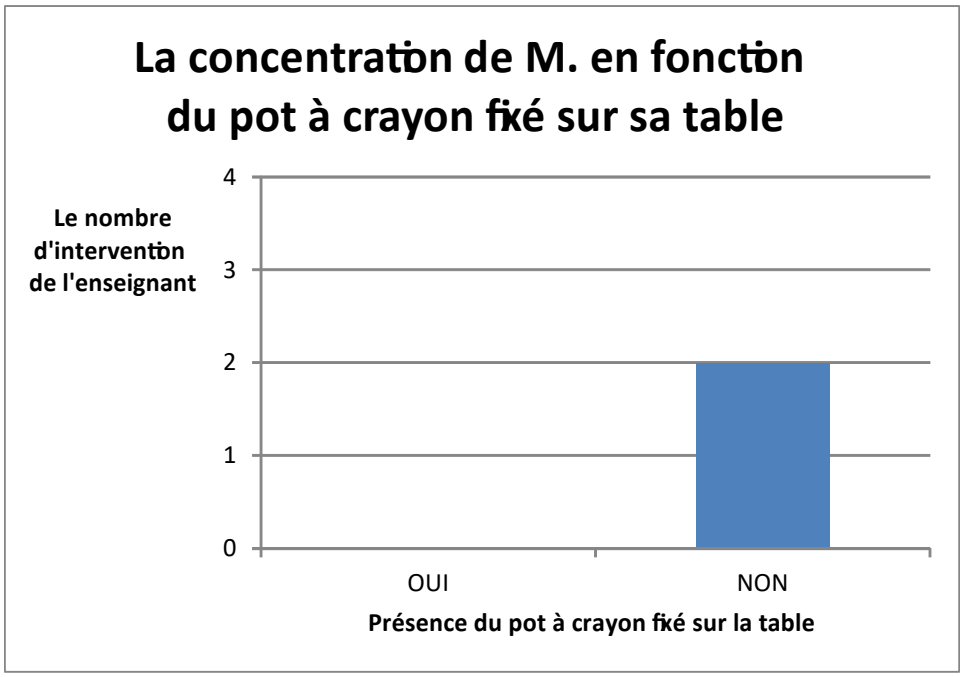
Dans cette partie, nous allons analyser chaque variable de l'expérimentation : la présence du pot à crayon fixé sur sa table, la place des questions à choix multiples (avant ou après le texte), la police du texte (« cursive standard ou comic sans MS),la présence de la réglette et de la couleur d'une ligne sur deux dans le texte.

M. est toujours évaluée selon les même critères : le nombre de demande d'aide, la raison de sa demande, le nombre de fois où l'enseignante a dû la recentrer, les réponses aux questions portant sur le texte.

6.1 La présence du pot à crayon fixé sur sa table

Lors de la première séance, M. n'a eu aucune aide pour lire le texte et pour répondre aux questions à choix multiples. Lors des séances suivantes, M. avait un pot à crayon fixé sur sa table.

Figure 1



Lors de la première séance, l'enseignante a dû intervenir deux fois pour la recentrer dans l'activité car elle cherchait ses stylos sous la table, dans son casier, sous la chaise de ses voisins.

Lors des séances suivantes, l'enseignante n'a pas eu à recentrer M. à cause de ses stylos. De plus, seul les objets essentiels sont dans son pot à crayon : sa réglette, un stylo bleu, un crayon de papier et une gomme.

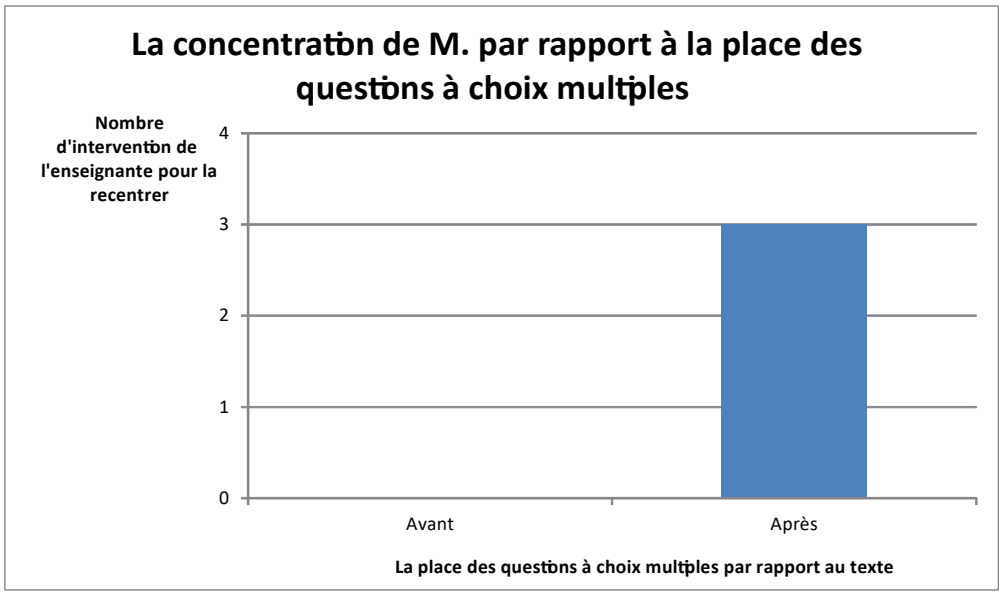
Le pot à crayon fixé sur sa table permet donc à M. de ne pas se laisser distraire. C'est donc un moyen d'enlever une distraction pour M.

Nous pouvons cependant remarquer que le nombre de demande d'aide de M. n'est pas corrélé avec la présence ou non du pot à crayon : le nombre de demande d'aide ne varie pas selon la présence du pot à crayon fixé sur la table.

6.2 La place des questions à choix multiples

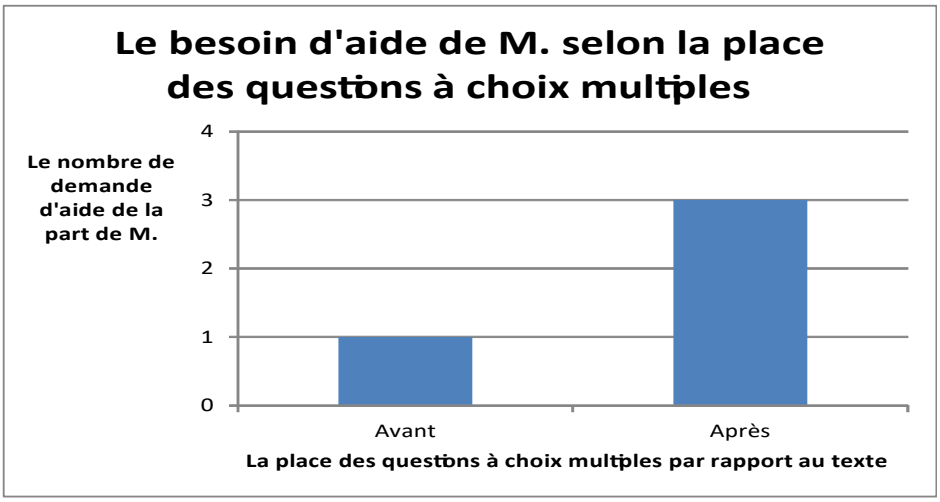
Lors de la séance 2, les élèves découvrent les questions à choix multiples avant le texte. Lors de la séance 3, les élèves ont découvert le texte avant les questions.

Figure 2



Nous pouvons donc remarquer que M. est beaucoup plus concentrée quand elle découvre les questions avant le texte.

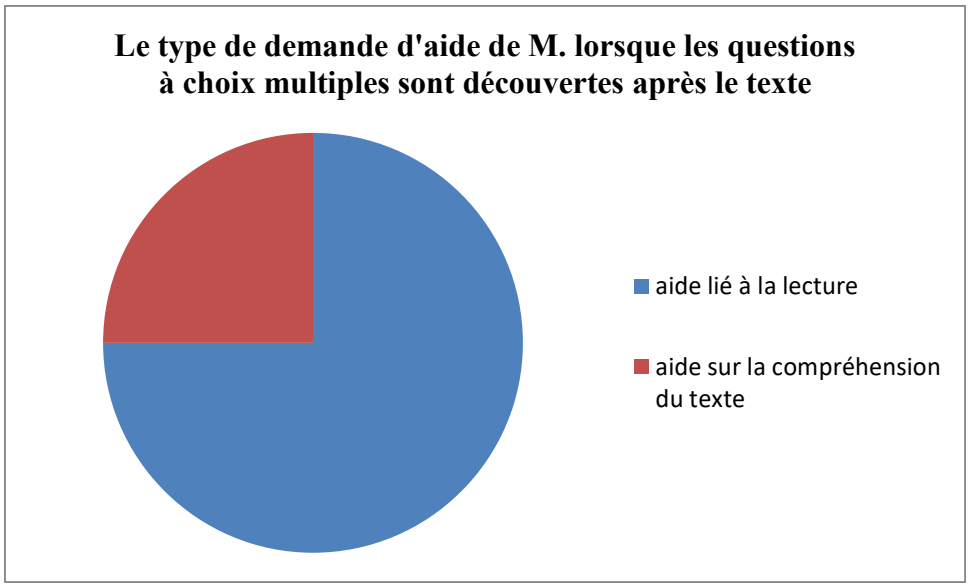
Figure 3



D'après la figure 3, M. est plus autonome quand elle découvre les questions avant le texte. De plus je me suis intéressée aux raisons de ses demandes d'aides. Quand l'enseignante lui donne les questions à découvrir avant le texte, M. a eu besoin d'aide une seule fois pour la compréhension du texte.

Ci-dessous la figure 4 qui nous donne le pourcentage des types de demande d'aide de la part de M.

Figure 4



D'après la figure 4, M. demande beaucoup plus d'aides pour lire un mot que pour la compréhension du texte lorsque le texte est découvert avant les questions à choix multiples. J'ai pu remarquer que ses demandes d'aide en lecture arrivaient à la fin de la séance. M. fait beaucoup d'efforts pour lire et elle fatigue. C'est pourquoi, plus elle arrive vers la fin du texte, moins elle réussit à lire les mots.

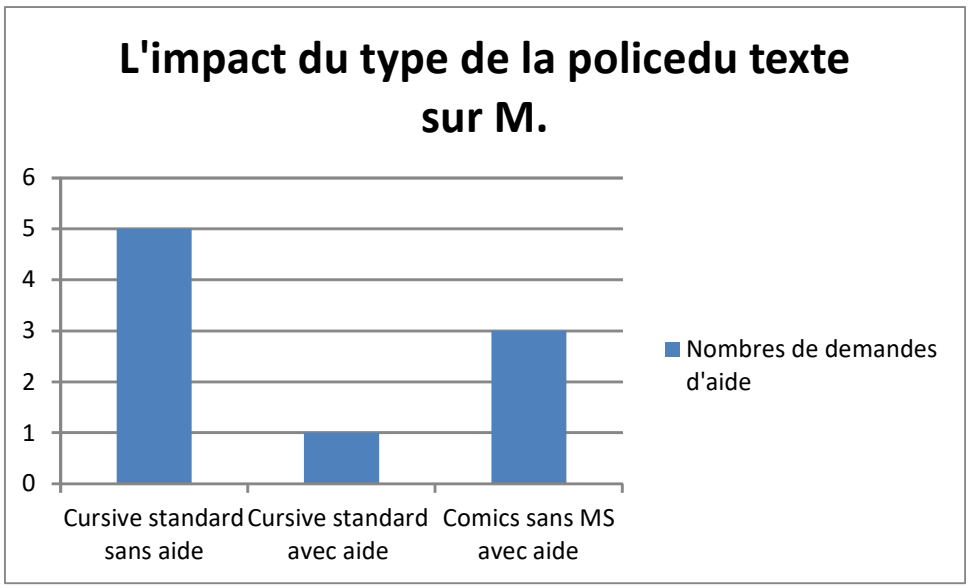
D'après les figures 2, 3 et 4, nous pouvons conclure que M. est plus autonome lorsqu'elle découvre les questions à choix multiples avant le texte à lire.

6.3 la police du texte : « cursive standard » ou « comic sans MS »

Lors de la séance 1 et de la séance 2, le texte était écrit avec la police « cursive standard » alors que pendant la séance 3, le texte était écrit avec la police « comic sans MS ».

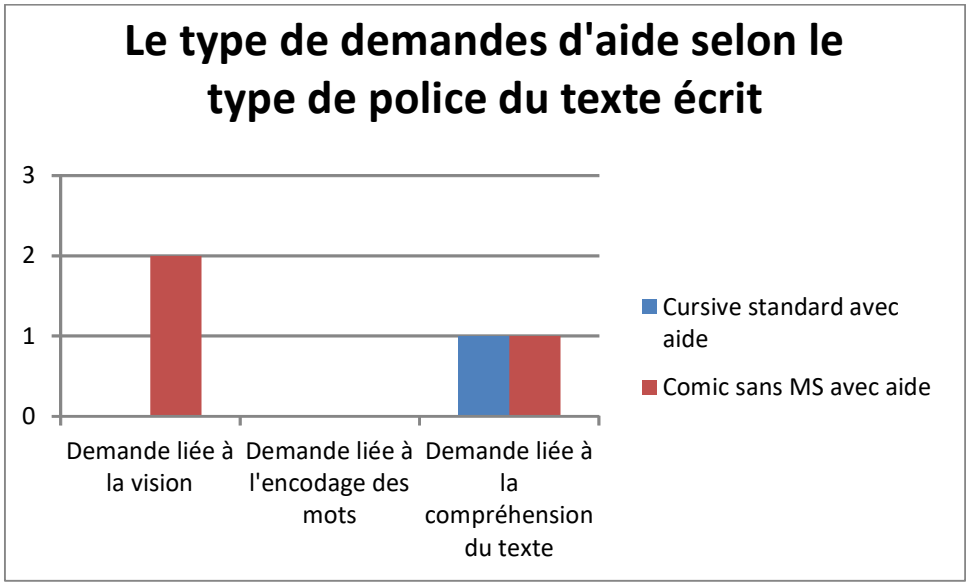
Pendant la première séance, M. se plaignait de ne pas pouvoir reconnaître certaines lettres à cause de leur dessin : elle semblait mal distinguer les symboles. Lors de la deuxième séance, j'ai continué à utiliser cette police mais avec les dispositifs mis en place. Lors de la troisième séance, le texte était écrit en « comic sans MS » : je voulais évaluer l'impact du type de police sur M.

Figure 5



J'ai ensuite classé le type de demandes d'aide par M. selon la police du texte écrit. Nous avons vu plus haut (figure 4) que les trois quart des demandes d'aides de M. pendant la séance 2 sont liées à la lecture des mots. Nous allons maintenant regardé si ce sont des difficultés d'encodage ou de vision qui sont à l'origine de ses demandes.

Figure 6



D'après la figure 6, nous pouvons constater qu'il n'y a aucun lien entre le type de la police et la compréhension du texte. Nous remarquons cependant que le type de police a un impact sur la vision des mots de M. : elle a plus de difficultés à distinguer les lettres quand le texte est écrit en « comic sans MS » qu'en « cursive standard ».

Nous pouvons aussi remarquer qu'avec les dispositifs, il n'y a plus de demande d'aide par rapport à l'encodage des mots.

6.4 La présence de la réglette

Auparavant, j'avais déjà essayé de lui donner des textes avec une police plus grande mais M. se décourage car elle pense que le texte est trop long : la quantité d'écrit l'afflige. C'est pourquoi la réglette m'a paru être une bonne solution : la taille de la police reste la même que les autres et il n'y a pas l'illusion d'optique que la quantité du texte est plus importante.

Lors de la première séance, M. n'avait aucune aide. Puis elle a pu utiliser sa réglette pendant les autres séances. De plus, une ligne sur deux étaient colorées dans le texte pour l'aider à se repérer et à mieux manier la réglette.

Le nombre de demandes d'aide des séances 2, 3 et 4 est inférieur à celui de la séance 1.

Lors de la première séance, M. demande de l'aide à l'enseignante 5 fois et l'enseignante doit la recentrer 2 fois. Puis lors de la deuxième séance, quand M. commence à se servir de la réglette, elle demande de l'aide une fois et l'enseignante n'a pas besoin de la recentrer dans la tâche. Il est donc évident que la réglette et le fait de surligner une ligne sur deux ont permis à M. d'être plus autonome. De plus, elle se repère mieux sur sa feuille et cela lui permet de mieux manier la réglette : elle ne saute pas de ligne par exemple.

7 Discussion et conclusion

L'objectif de cette expérimentation était d'aider une élève malvoyante à devenir plus autonome. Nous avions remarqué que M. était moins autonome dès qu'elle se trouvait face à de l'écrit (à produire ou à lire). C'est pourquoi l'expérimentation se déroule dans le domaine de la littérature.

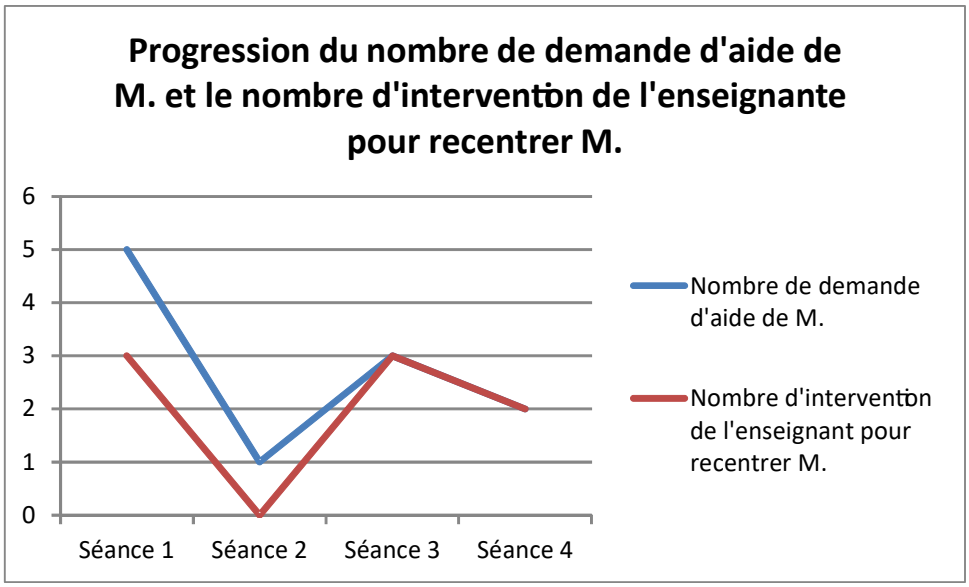
J'ai fait l'hypothèse que si j’aide M. à mieux voir son texte et à mieux organiser son matériel à l'aide de dispositifs, elle sera plus autonome dans sa lecture et donc dans la compréhension de celui-ci.

Pour l'amener à devenir autonome, l'enseignante a testé des dispositifs pour aider M. à mieux voir le texte. Cette élève a donc pu s'aider d'une réglette qui zoomait sur la ligne qu'elle devait lire et d'un texte avec une ligne sur deux en couleur. Pour aider M. à s'organiser, l'enseignante l’a aidé en fixant un pot à crayon sur sa table et en y mettant seulement ce dont elle a besoin pour ne plus qu'elle ait à chercher ses affaires. De plus, elle a testé quelle police convenait le mieux à M. Elle s'est aussi demandée comment faciliter la compréhension de M. en lui demandant de découvrir les questions avant ou après le texte.

7.1 Interprétation des résultats

7.1.1 Validation ou réfutation des hypothèses

Figure 8



Nous pouvons remarquer que le nombre de demandes d'aide de M. et le nombre d'interventions de l'enseignant pour la recentrer pendant les séances 2, 3 et 4 sont inférieurs à ceux de la séance 1.

Dès la séance 2, M. est beaucoup plus concentrée et est moins en demande de l'aide de l'enseignante. Lors de la séance 3, la police « comic sans MS » l'a gênée. La séance 4 s'est déroulée en fin de journée, ce qui peu expliquer que M. est moins concentrée.

Les dispositifs ont donc permis à M. de mieux s'organiser et de mieux voir. Ainsi elle est devenue plus autonome.

Mon hypothèses est donc validée. M. est plus autonome quand elle utilise la réglette et qu'elle a un texte avec une ligne sur deux colorée, quand le texte est écrit en « standard cursive », quand elle a un pot à crayon qui lui permet de mieux s'organiser, et sa compréhension est meilleure quand elle découvre les questions du texte avant le texte.

7.1.2 Le guide de l'Education Nationale (2004) et le mémoire : point commun et convergence

Selon le guide de l'Éducation Nationale destiné aux enseignants qui accueillent un élève malvoyant (2004), les documents écrits doivent être adaptés à l'élève en espaçant les lignes, en agrandissant la police, en faisant en sorte que tous les caractères soient lisibles et en facilitant le repérage dans le document. Les résultats de ma recherche vont aussi dans ce sens. En effet, en colorant une ligne sur deux dans le document, le repérage de M. a été plus facile. De plus, en cherchant le type de police qui lui convenait le mieux, j'ai cherché à faire en sorte que tous les

caractères soient lisibles. Comme nous l'avons plus haut (7.1.1. Validation ou réfutation des hypothèses), ces dispositifs l'ont permis d'être plus autonome.

Cependant, ma recherche a montré aussi que si on agrandissait la police du document, l'enfant pouvait se décourager face à la quantité de lignes dans le texte. Ce résultat va donc à l'encontre du conseil donné par le guide de l'Éducation Nationale (2004) qui demande aux enseignants d'agrandir la taille des lettres pour les enfants malvoyants. Comme nous l'avons vu dans l'état l'art, plusieurs degrés de malvoyance existent. La différence entre ce guide et mon mémoire peut provenir de là. Comme le disait Chantal Thériault (2007), chaque enfant est unique. Ils peuvent avoir les mêmes besoins mais ne pas répondre à ces besoins de la même manière.

Selon ce guide, il est possible aussi de lui apporter des aides matérielles : des ordinateurs, des bloc-notes, des imprimantes en braille, ou des aides optiques. Les résultats de ma recherche vont dans ce sens. En effet, l'aide optique pour M. était la réglette et nous avons pu voir qu'elle était d'une grande aide pour amener M. à être autonome. Je n'ai pas utilisé l'imprimante en braille car il existe encore une fois des différents types de malvoyance et celle de M. ne requiert pas l'écriture en braille. De plus, le braille est une langue que M. n'a pas appris.

Ce mémoire nous a donc appris certains points. Bien que chaque enfant soit unique, le fait d'augmenter la taille de la police pour des individus malvoyants n'est pas forcément aidant pour eux, surtout s'ils ont du retard en lecture. De plus, nous avons pu voir qu'en surlignant simplement une ligne sur deux dans le texte, un individu malvoyant peut se repérer plus facilement et utiliser très vite en autonomie la réglette. Attention, il existe aussi différents types de réglette. Il est donc important d'en proposer plusieurs à l'individu malvoyant pour que ça soit lui qui choisisse la réglette qui lui convient le mieux. Enfin, nous avons appris qu'il ne faut pas seulement pallier leurs besoins par rapport à leur vision, mais qu'il faut aussi les aider à s'organiser pour rester concentré.

7.2 Limites et perspectives

7.2.1 Les limites de la recherche

La première limite de cette recherche est qu'elle a été mise en place seulement pour une seule élève malvoyante. Les résultats ne peuvent pas être généralisés : on ne peut pas affirmer que ce qui a aidé M. à devenir plus autonome aidera un autre individu malvoyant. Cependant, comme le dit Chantal Thériault (2007), tous les individus à besoins particuliers sont différents. Il est donc difficile de mener une recherche par rapport à un besoin particulier et généraliser ces résultats à tout ceux qui ont le même besoin particulier. En effet, ces individus ont le même besoin mais ils peuvent y répondre différemment selon le degré de leurs besoins et selon leurs environnements.

Une deuxième limite est importante dans cette recherche : les résultats sont en dent de scie pendant 4 séances. Ils nous ont permis de dire que M. était devenue plus autonome avec les dispositifs en comparant la séance 1 avec les autres séances. Mais si nous regardons ces autres séances, les résultats ne sont pas les mêmes. Il est vrai que j'ai mis en place différentes variables pour évaluer quel dispositif était le mieux adapté à M., ce qui explique la raison de l'instabilité des résultats. Mais nous ne pouvons assurer que ce qui a aidé M. pendant cette séquence, va l'aider encore dans le temps.

7.2.2 Les perspectives de la recherche

Si cette recherche était à refaire je modifierais l'évaluation de l'apport de la réglette et de la couleur d'une ligne sur deux. En effet, ces deux dispositifs ont été évalués en même temps. Il m'est donc impossible de dire si c'est la réglette ou si c'est la couleur du texte qui aide le plus M. Selon moi, ces deux dispositifs sont liés car c'est la couleur qui permet à M. d'utiliser correctement la réglette. C'est pourquoi j'avais décidé de les évaluer en même temps, sans les dissocier. Il serait donc intéressant de les évaluer séparément pour observer si seul la réglette peut aider M. ou si la couleur seule peut l'aider, ou si ces deux dispositifs sont indissociables.

Pour aller plus loin dans cette recherche pour aider les individus malvoyants à être plus autonomes dans la lecture et la compréhension d'un texte, il serait intéressant d'étendre la mise en place de ces dispositifs à d'autres disciplines. Par ailleurs, il serait aussi intéressant de continuer à évaluer l'impact de ces dispositifs sur les enfants malvoyants : cela nous permettrait d'avoir des résultats plus généraux et donc plus stables. Nous pouvons aussi continuer de mesurer l'impact des dispositifs sur la lecture et la compréhension de M. dans la durée pour avoir une stabilité des résultats plus grande et une certitude de l'effet de ces dispositifs dans le temps.

7.3 Les résultats dans ma pratique professionnelle future

Avant la mise en place de cette recherche, j'avais déjà essayé d'aider M. en lui apportant mon aide très souvent (lecture à voix haute des textes, dictée à l'adulte), en la mettant devant face au tableau, en tissant un lien avec elle pour qu'elle ait confiance en moi. Malheureusement, ces essais avaient très peu d'impact sur la réussite scolaire et sur l’autonomie de M. En effet, elle réussissait ses exercices seulement quand j'étais avec elle. Lors des évaluations que j'adaptais pour elle pour qu'elle ne soit pas confrontée à trop d'écrit, je ne voulais pas lui apporter mon aide pour évaluer ce qu'elle savait vraiment. En général, les résultats de ses évaluations n'étaient pas satisfaisants.

La recherche m'a permis de voir qu'aider une personne trop souvent n'était pas l'aider réellement. En effet, à force d'aider M., cette dernière pensait qu'elle n'était pas capable de faire un

exercice seule. Elle devait être à côté de moi pour réussir. De plus, l'ambiance de classe commençait à se détériorer : j'aidais M. au détriment des autres qui pouvaient se montrer jaloux.

Ce mémoire m'a donc montré l'importance de l'autonomie d'un élève. Je ne ferais donc plus la même erreur : il faut différencier quand l'élève en ressent le besoin mais il ne faut pas différencier systématiquement. De plus, on peut différencier pour que l'élève devienne autonome sans l'aider systématiquement.

Par ailleurs, j'ai aussi beaucoup apprécié le fait de prendre du recul pour chercher des solutions pour répondre aux besoins particuliers de M. Avant de commencer la recherche, je me sentais parfois démunie car je voyais que je n'arrivais pas à la faire progresser. Dorénavant, grâce à ces dispositifs, j'ai les clés pour l'amener à réussir.

Plus généralement, ce mémoire sur le thème de l'inclusion m'a beaucoup intéressé. En effet, je suis sensible au fait que tout le monde ait le droit aux même chances quels que soient leurs besoins.

Bibliographie

Alice Linares (2007) *La mise en place et l'apprentissage de l'autonomie à l'école primaire*

Annick Ventoso-y-font et Julien Fumey (2016) *Comprendre l'inclusion scolaire.*Mayenne : Réseau Canopé.

Assemblée générale des nations unies (1948) *La déclaration universelle des droits de l'Homme.*

Assemblée générale des nations unies (1989) *La convention relative aux droits de l'enfant.*

Assemblée générale des nations unies (1993) *Les règles universelles des Nations Unies pour l'égalisation des chances des personnes handicapées.*

Assemblée générale des nations unies (2006) *La convention des droits des personnes handicapées.*

Chantal Thériault (2007) *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers.*

Comenius (1997) *La grande didactique* Paris : Klincksieck.

Eduscol (2004) *Guide pour les enseignants qui accueillent un enfant malvoyant ou aveugle.*

J. Lorigny (2012) *Les systèmes autonomes.*

Kant (1785) *les fondements de la métaphysique des mœurs.*

Liliane Maury (1993) *Freinet et la pédagogie.*

Nicole Herr (1993) *Dossier sur l'autonomie*

Organisation des Nations unies pour l'éducation (1994) *La déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux.*

Phillipe Meirieu (1984) *faire l'école, faire la classe*

Phillipe Tremblay (2012) I*nclusion scolaire* Paris : De Boeck Education.

Piaget (1932) *jugement moral chez l'enfant*

Annexes

Annexe 1.....1
Annexe 2.....2
Annexe 2 (bis).....3
Annexe 3.....4
Annexe 4.....5
Annexe 5.....6
Annexe 5 (bis).....7
Annexe 6.....8

ANNEXES

Annexe

Une fiche documentaire : le panda géant

Le panda géant est un mammifère qui vit en Chine.
Il est noir et blanc. Son pelage épais le protège du froid des régions où il vit.
Il pèse environ 100 kg et mesure de 1,50 m à 1,80 m de long.
Le panda possède six doigts dont un "faux pouce" qui lui sert à attraper les tiges de bambou.
Il vit environ 30 ans.

Son ouïe et son odorat sont très fins mais il a une très mauvaise vue.

Leur comportement

Le panda géant est un animal solitaire.

La reproduction:

Les pandas ne peuvent se reproduire que quelques jours par ans.
La gestation dure en moyenne 137 jours.
La mère peut donner naissance à 1 ou 2 petits mais elle ne s'occupe que d'un petit à la fois du coup l'autre meurt rapidement.
Le petit se débrouille seul à 18 mois. Ils ont beaucoup de mal à se reproduire en captivité.

Source Wikipédia

L'alimentation :

Le panda ne mange pratiquement que des pousses de bambou. Il peut en manger jusqu'à 15 kg par jour.

Il a 42 dents puissantes pour broyer les pousses de bambou.

Son habitat :

Le panda ne vit que dans le centre de la Chine dans les régions montagneuses. Ils dorment sur des souches d'arbres, dans des creux d'arbres ou dans les bambous.

Annexe 2

LECTURE **Le résumé**

Objectif : Evaluer tes capacités à comprendre un texte

Réponds aux questions ci-dessous. Une seule réponse est vraie.

De quelle couleur est le panda géant ?
- □ Bleu et noir
- □ Blanc et marron
- □ Blanc et noir

Dans quel pays vit-il ?
- □ Japon
- □ Chine
- □ France

Où vit-il ?
- □ Dans l'eau
- □ Dans les arbres ou dans les bambous
- □ Dans les rochers à la montagne

Combien de temps vit un panda géant ?
- □ 10 ans
- □ 30 ans
- □ 60 ans

Que mange t-il ?
- □ De la viande
- □ Des fruits
- □ Du bambou

Quel est le poids du panda géant ?
- □ Cinq kilogrammes
- □ Cinquante kilogrammes
- □ Cent kilogrammes

Quelle taille mesure le panda géant?
- □ 1m50 à 1m80
- □ 2m50 à 2m80
- □ 50m à 80m

A quoi sert le sixième pouce du panda ?
- □ À grimper plus vite aux arbres
- □ À rien
- □ À mieux attraper les tiges de bambou

Combien de petits peut avoir la mère ?
- □ 6 petits

Annexe 2 (bis)

- □ 2 petits
- □ 4 petits

Selon toi, quel est le meilleur résumé de ce texte ?

- □ Il vit en Chine, il est noir et blanc et il mange du bambou.

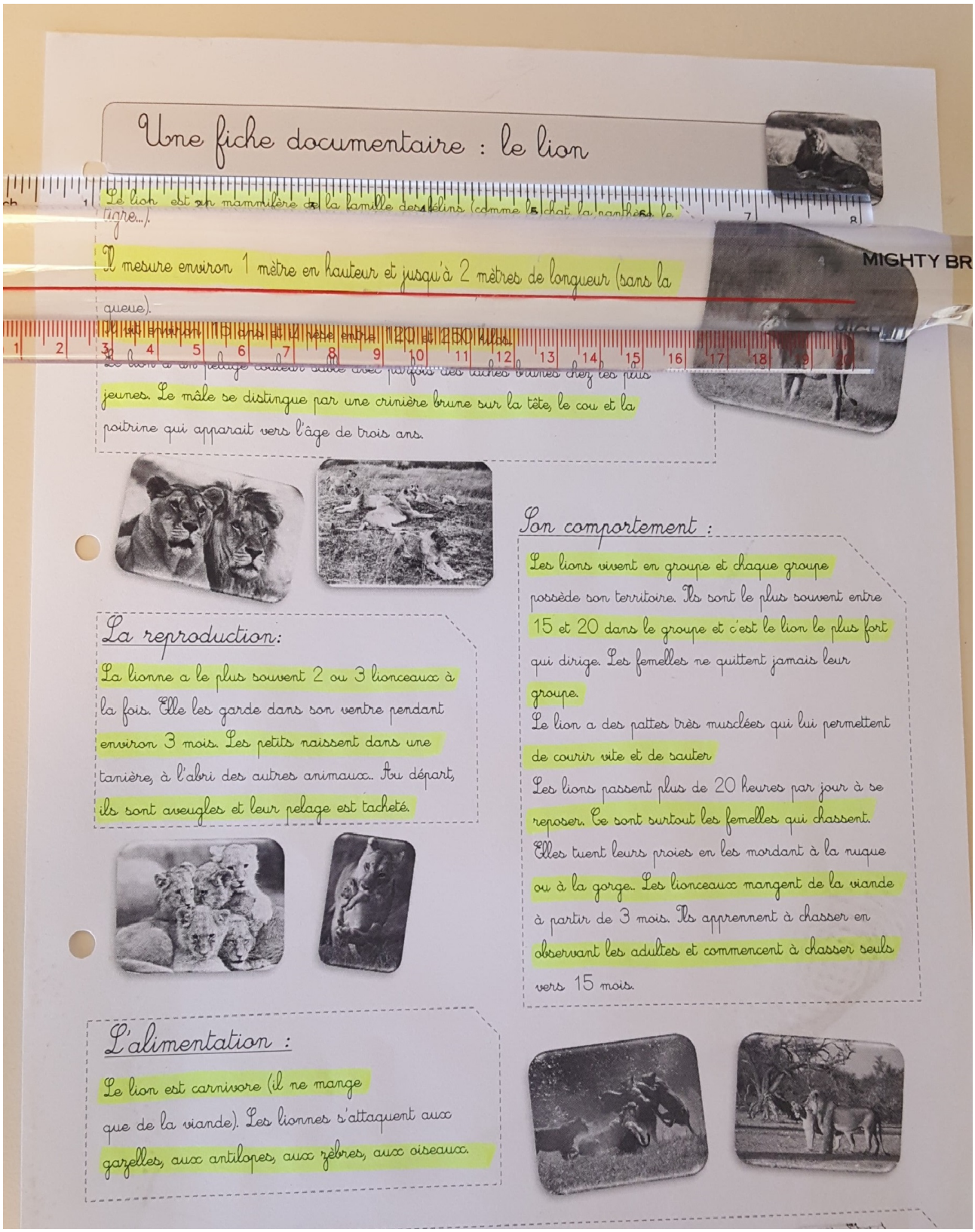
- □ Le panda géant est un mammifère noir et blanc qui vit en Chine dans les arbres ou dans les bambous. Il pèse environ 100 kilogrammes et mesure entre 1m50 et 1m80. Il peut vivre pendant 30 ans. Il mange essentiellement du bambou. Pour l'attraper, il se sert de son sixième doigt : « un faux pouce ». La mère peut donner naissance à deux petits en même temps mais elle va s'occuper que d'un seul bébé. L'autre mourra.

- □ Le panda géant est un mammifère qui vit en Chine. Il est noir et blanc. Son pelage épais le protège du froid des régions où il vit. Il pèse environ 100 kg et mesure de 1,50 m à 1,80 m de long. Le panda possède six doigts dont un "faux pouce" qui lui sert à attraper les tiges de bambou. Il vit environ 30 ans. Le panda géant est un animal solitaire. Les pandas ne peuvent se reproduire que quelques jours par ans. La gestation dure en moyenne 137 jours.
La mère peut donner naissance à 1 ou 2 petits mais elle ne s'occupe que d'un petit à la fois du coup l'autre meurt rapidement. Le petit se débrouille seul à 18 mois. Ils ont beaucoup de mal à se reproduire en captivité. Le panda ne mange pratiquement que des pousses de bambou. Il peut en manger jusqu'à 15 kg par jour. Le panda ne vit que dans le centre de la Chine dans les régions montagneuses. Ils dorment sur des souches d'arbres, dans des creux d'arbres ou dans les bambous.

Pourquoi as-tu choisi ce résumé ?

….....
….....
….....
….....
….....

Annexe 3



Une fiche documentaire : le lion

Le lion est un mammifère de la famille des félins (comme le chat, la panthère, le tigre...).

Il mesure environ 1 mètre en hauteur et jusqu'à 2 mètres de longueur (sans la queue).

Il pèse environ [illegible] kilos.

Le lion a un pelage couleur sable avec parfois des taches brunes chez les plus jeunes. Le mâle se distingue par une crinière brune sur la tête, le cou et la poitrine qui apparait vers l'âge de trois ans.

La reproduction :

La lionne a le plus souvent 2 ou 3 lionceaux à la fois. Elle les garde dans son ventre pendant environ 3 mois. Les petits naissent dans une tanière, à l'abri des autres animaux.. Au départ, ils sont aveugles et leur pelage est tacheté.

Son comportement :

Les lions vivent en groupe et chaque groupe possède son territoire. Ils sont le plus souvent entre 15 et 20 dans le groupe et c'est le lion le plus fort qui dirige. Les femelles ne quittent jamais leur groupe.

Le lion a des pattes très musclées qui lui permettent de courir vite et de sauter.

Les lions passent plus de 20 heures par jour à se reposer. Ce sont surtout les femelles qui chassent. Elles tuent leurs proies en les mordant à la nuque ou à la gorge.. Les lionceaux mangent de la viande à partir de 3 mois. Ils apprennent à chasser en observant les adultes et commencent à chasser seuls vers 15 mois.

L'alimentation :

Le lion est carnivore (il ne mange que de la viande). Les lionnes s'attaquent aux gazelles, aux antilopes, aux zèbres, aux oiseaux.

Annexe 4

Fiche documentaire: l'Europe et ses curiosités

Les animaux

En France, on compte 37 races de vaches élevées pour leur viande ou leur lait.

En Laponie, les Samit vivaient autrefois de l'élevage du renne qui est un animal adapté à la glace avec des sabots larges et recouverts de poils pour ne pas glisser.

On rencontre également en Europe des ours bruns, des cerfs, des aigles, des moutons, des loups.

Danemark

Les Lego

C'est un menuisier danois qui a inventé les Lego. Il voulait permettre aux enfants de développer leur imagination et son invention a depuis fait le tour du monde.

Italie

Des villes sur l'eau

La ville italienne de Venise est construite sur plus de 100 îles. Des canaux remplacent les rues. Les habitants se déplacent en bateau et les touristes en gondoles.

La ville d'Amsterdam, au Pays-Bas, est également sillonnée de canaux. On la surnomme la « Venise du Nord ». Ses habitants se déplacent souvent en vélo.

Pays-Bas

Le pays des volcans

L'Islande est le pays des volcans : on en compte environ 200 en activités. Leur chaleur chauffe les eaux souterraines qui sortent parfois de terre en jets appelés des geysers.

Islande

L'Orient Express

C'est un train très luxueux et très ancien qui a transporté de nombreuses personnalités à travers l'Europe et qui a inspiré de nombreux auteurs.

Le Tour de France

C'est la plus grande course cycliste du monde.

En 20 étapes et pendant 3 semaines, les concurrents parcourent environ 3000 km.

France

De nombreux monuments

L'Europe renferme de nombreux monuments anciens qui sont la preuve de son riche passé historique.

Le Colisée en Italie

La Sagrada Familia en Espagne

La cathédrale Saint-Basile en Russie

La tour Eiffel

Annexe 5

LECTURE **Le résumé**

Objectif : Comprendre quelles sont les informations importantes

Réponds aux questions ci-dessous. Une seule réponse est vraie.

Attention tu dois maintenant justifier tes réponses en surlignant les informations qui te permettent de répondre dans le texte.

En Europe on retrouve :

- □ Seulement des vaches
- □ Seulement des vaches, des rennes et des ours
- □ Beaucoup d'animaux

Par qui ont été crée les lego ?

- □ Un français
- □ Un danois
- □ Un allemand

Quelles villes sont construites sur l'eau ?

- □ Paris et Lyon
- □ Rome et Venise
- □ Venise et Amsterdam

Comment se déplace les habitants dans ces villes?

- □ En vélo ou en bateau
- □ En voiture ou en vélo
- □ A pied ou en bateau

Quel est le pays des volcans?

- □ L'Angleterre
- □ La Russie
- □ L'Irlande

Qu'est ce que l'orient express?

- □ Un ancien train qui traverse la France
- □ Un ancien avion qui voyage dans toute l'Europe
- □ Un ancien train qui traverse l'Europe

Le tour de France est une course de :

- □ nageur
- □ bateau
- □ vélo

Pourquoi cette course est-elle connue ?

- □ C'est la seule course de cycliste en France
- □ C'est la plus grande course de cycliste en France
- □ C'est la plus grande course de cycliste du monde

Annexe 5 (bis)

L'Europe renferme :

- ☐ de nombreux monuments en cours de construction
- ☐ de nombreux monuments anciens
- ☐ de nombreux monuments neufs

Selon toi, quel est le meilleur résumé de ce texte

- ☐ En France, on compte 37 races de vaches élevées pour leur viande ou leur lait. En Laponie, les Samit vivaient autrefois de l'élevage du renne qui est un animal adapté à la glace avec des sabots larges et recouverts de poils pour ne pas glisser. On rencontre également en Europe des ours bruns, des cerfs, des aigles, des moutons, des loups… C'est un menuisier danois qui a inventé les Lego. Il voulait permettre aux enfants de développer leur imagination et son invention a depuis fait le tour du monde. La ville italienne de Venise est construite sur plus de 100 îles. Des canaux remplacent les rues. Les habitants se déplacent en bateau et les touristes en gondoles. La ville d'Amsterdam, au Pays-Bas, est également sillonnée de canaux. On la surnomme la « Venise du Nord ». Ses habitants se déplacent souvent en vélo. L'Islande est le pays des volcans : on en compte environ 200 en activités. Leur chaleur chauffe les eaux souterraines qui sortent parfois de terre en jets appelés des geysers. L'Orient express est un train très luxueux et très ancien qui a transporté de nombreuses personnalités à travers l'Europe et qui a inspiré de nombreux auteurs. Le tour de France est la plus grande course cycliste du monde. En 20 étapes et pendant 3 semaines, les concurrents parcourent environ 3000 km. L'Europe renferme de nombreux monuments anciens qui sont la preuve de son riche passé historique.

- ☐ C'est un continent avec beaucoup d'animaux, des monuments, des villes construites sur l'eau, l'inventeur des Lego, une course de cycliste et un ancien train qui la traverse.

- ☐ L'Europe est un continent qui renferme beaucoup de curiosités. Elle contient beaucoup d'animaux: on peut y trouver plusieurs races de vaches, des rennes, des ours, des aigles, des moutons…. On peut même y trouver l'inventeur des Légo, la course la plus longue du monde (le Tour de France) et un ancien train luxueux qui a inspiré de nombreux auteurs. On y trouve aussi le pays des volcans (l'Irlande) et des villes construites étrangement. Ces villes sont construites sur l'eau: ce sont Amsterdam et Venise. Ses habitants sont contraints de se déplacer en bateau! Enfin, beaucoup de monuments historiques sont en Europe: la Tour Eiffel en France, le Colysée en Italie, La Sagrada Familia en Espagne, la cathédrale Saint-Basile en Russie...

Pourquoi as-tu choisi ce résumé ?

……

……

……

……

……

Annexe 6

Fiche documentaire : Vivre dans le Grand Nord

On appelle « Grand Nord » la région de la Terre entourant le pôle Nord et qui est baignée par l'océan Arctique.

Il comprend huit pays : le Canada, les États-Unis (avec l'Alaska), le Danemark (par le Groenland), la Russie, la Norvège, la Suède, la Finlande et l'Islande.

Le climat

Le climat polaire se caractérise par des températures très basses en hiver (-25°C) et inférieures à 10°C en été.

C'est un climat très sec car l'océan étant recouvert par la banquise, il ne s'évapore pas.

La banquise

Un iceberg

La glace

Le froid entraîne la formation de deux types de glace :

- La banquise qui est de l'eau de mer gelée (l'eau de mer gèle à partir de - 1,8°C)

- Les glaciers de la calotte glaciaire (ou islandis) qui sont formés de neige accumulée donc d'eau douce et qui donnent naissance aux icebergs.

La population

Autrefois, les peuples du Grand Nord étaient des chasseurs nomades habitués à survivre dans des conditions extrêmes.

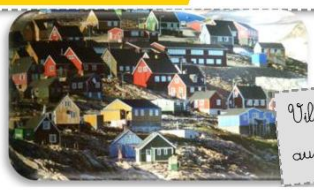
Aujourd'hui, certains d'entre eux sont sédentarisés et profitent du confort moderne même si d'autres se déplacent toujours pour surveiller les troupeaux.

Parmi ces peuples, on compte les Inuits du Grand Nord Canadien et du Groenland, les Lapons de Scandinavie et de Russie, …

S'habiller

Pour affronter de telles températures, les habitants portent des fourrures qui sont chaudes mais également résistantes et imperméables.

Traditionnellement, ce sont les hommes qui chassent et les femmes qui réalisent les travaux de couture.



Village d'Inuits au Groenland

Loisir d'enfant Inuit

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2016-2017
Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'autonomie d'une élève malvoyante pour comprendre un texte

Auteur : GAUTIER Emeline

Résumé : Depuis l'antiquité, la société a évolué : avant les enfants à besoins particuliers étaient rejetés mais à présent ils sont inclus le plus possible dans un milieu ordinaire. Avant 1975, ils étaient intégrés quelques fois dans le milieu ordinaire mais très souvent, ils étaient dans un établissement spécialisé. Après 1975, on parle d'inclusion : le système scolaire et le système publique s'adaptent à l'élève ayant des besoins particuliers. L'inclusion réussit si l'élève créé un lien avec son enseignant, ses pairs, et son environnement. Il existe différentes catégories de la malvoyance : déficience visuelle modérée ou grave, cécité presque totale ou totale. Généralement, un individu malvoyant a des difficultés à lire et à écrire. Il se décourage facilement et s'agite. Il n'est pas autonome. L'autonomie est une compétence transversale qui doit être acquise à l'école. En effet, cela permet de construire des futurs citoyens libres et responsables. Je me suis demandée comment amener une élève malvoyante à être autonome pour comprendre un texte. Pour y répondre, j'ai mis en place des dispositifs décrits dans ce mémoire. Les résultats montrent qu'il fallait l'aider à mieux voir le texte pour qu'elle devienne plus autonome.

Mots clés : littérature ; compréhension d'un texte documentaire ; cycle 2 ; CE2 ; autonomie ; élève malvoyant ; inclusion ;

Summary :
Since Antiquity, society has evolved : before, children with special needs were rejected but now they are included as much as possible in an ordinary environment. Before 1975, they were sometimes integrated in an ordinary environment but for the most part, they were in a specialized institution.After 1975, we can use the word « inclusion » : scolar system and public system adapt to children with special needs. Inclusion is successful if the pupils can bond with their teacher, classmate and environement. For example, it exists different degrees in visual impairment : visual deficience moderate or serious, blindness almost total or total.Generally, partially-sighted pupils have difficulties to write and read. They can be discouraged and get excited. Theye aren't autonomous. Autonomy must be learnt at school to build future free and responsible citizens. I wondered how to lead partiallity-sighted children to become autonomous for understanding a text. To answer, I have set up a plan of action described in this thesis.Results show that by giving partially-sighted children the abilities to see the text better, they become more autonomous.

Key words: understanding documentary ; key stage 2; autonomy ; partially-sighted; inclusion