



HAL
open science

L'autonomie du sujet déficient visuel: contribution de l'Éducation physique et sportive

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. L'autonomie du sujet déficient visuel: contribution de l'Éducation physique et sportive. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2007, Hors série n° 3, pp.107-123. hal-01933701

HAL Id: hal-01933701

<https://inshea.hal.science/hal-01933701>

Submitted on 23 Nov 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.

L'autonomie du sujet déficient visuel : contribution de l'Éducation physique et sportive

Jean-Pierre GAREL

Laboratoire Relacs, Université du Littoral Côte d'Opale

Résumé : Après une définition de l'autonomie qui souligne son caractère relatif, la réflexion s'articule autour de deux questions : quels sont les obstacles à l'autonomie des jeunes déficients visuels, de façon générale et plus particulièrement en EPS, et que faire pour l'accroître à partir de cette discipline ? Les capacités d'un jeune, son histoire personnelle, les situations auxquelles il est confronté, la marge de liberté ou d'indépendance qui lui est accordée ou qu'il s'accorde, l'attitude de son entourage, les représentations, les connaissances et les compétences de l'enseignant apparaissent comme des facteurs déterminants d'une autonomie optimale. L'article se poursuit par la présentation de démarches d'enseignement ayant pour but que l'élève devienne plus autonome. Il se termine par une interrogation sur les limites de l'attention actuellement portée à l'autonomie.

Mots-clés : Adaptation - Audition - Autonomie - Capacité - Compétence - Déficience visuelle - Dépendance - Éducation physique et sportive - Espace - Intégration - Modalité sensorielle - Toucher.

S I L'AUTONOMIE peut être entravée par la dépendance, elle ne lui est pas toujours opposable. On peut en effet considérer que nous sommes tous plus ou moins dépendants dans la mesure où un individu ne se suffit pas à lui-même, où il s'inscrit dans l'histoire des hommes qui l'ont précédé, dans une culture, et où la condition humaine implique des liens affectifs et sociaux. L'autonomie est donc une notion relative, et d'autant plus qu'elle est instable : tout au long de l'existence, elle peut évoluer dans un sens ou dans l'autre.

Le caractère relatif de l'autonomie apparaît notamment lorsque l'on s'interroge sur la dépendance de sujets en situation de handicap. *A priori*, ceux qui ont besoin d'une tierce personne ne peuvent pas être qualifiés d'autonomes. Cependant, si l'on pose qu'un individu est autonome s'il est capable « *de se diriger tout seul sans être contraint par quelqu'un d'autre à se conduire comme il le fait* » (Descombes, 2004, p. 442), ces sujets sont bien autonomes dès lors que la personne aidante ne se substitue pas à eux pas pour imposer son aide et, plus généralement, prendre des décisions à leur place. Dans ces conditions, on peut considérer que « *l'autonomie consiste peut-être moins à être indépendant qu'à choisir et gérer ses dépendances* » (Sticker, 1997, p. 21), qu'elle peut s'exprimer par des demandes d'aide, de conseil, d'accompagnement, qui permettront d'élaborer et de réaliser des projets. Ce qui n'empêche peut-être pas de penser que celui qui est limité dans sa vie quotidienne au point de devoir recourir à une aide, même volontairement, n'est pas suffisamment autonome.

Participant du besoin fondamental qu'a tout individu d'activités dont il a l'initiative, au même titre que le besoin d'interaction réciproque entre humains (Bruner, 1996, p. 94), l'autonomie apparaît comme une notion complexe, qui appelle une réflexion rigoureuse de l'enseignant et de l'éducateur afin d'orienter leurs interventions de façon suffisamment claire, car elle constitue une des finalités de leur action en direction des enfants et des adolescents dont ils ont la responsabilité. En l'occurrence, notre réflexion portera sur la contribution possible de l'EPS à l'autonomie de jeunes déficients visuels. Le travail fourni dans cette discipline est intéressant en ce qu'il met en jeu le corps, central dans la problématique de l'autonomie de ces jeunes. Lorsqu'en effet leur déficience est très invalidante, les interventions ayant pour but qu'ils deviennent plus autonomes ont une forte dimension corporelle, au-delà de l'EPS, puisque le travail conduit par les intervenants en AVJ (Activités de la vie journalière) et en locomotion mobilise des habiletés sensorimotrices.

DES OBSTACLES À L'AUTONOMIE

Les capacités du sujet déficient visuel, son histoire personnelle, les situations auxquelles il est confronté, la marge de liberté ou d'indépendance qui lui est accordée par les professionnels ou son entourage et celle qu'il s'accorde, les représentations, les connaissances et les compétences de l'enseignant : ce sont des facteurs susceptibles d'être des leviers pour l'autonomie, mais aussi de constituer des obstacles s'ils ne sont pas suffisamment puissants.

L'ignorance des capacités du sujet déficient visuel

Si l'enseignant juge un élève peu capable de réussir, il n'aura guère d'ambition à son égard et ne lui permettra pas d'acquérir les compétences qui concourront à son autonomie. Il est donc important de dépasser les *a priori* sur les personnes déficientes visuelles. Les performances physiques réalisées par certaines d'entre elles ont contribué à l'évolution des représentations que l'on pouvait avoir de cette population : football, ski... Ce sont des sports aujourd'hui pratiqués par des personnes aveugles, avec des aménagements, certes, mais qui aurait imaginé cela possible il y a quelques années ? Demeurent toutefois des représentations négatives, même parmi les personnes déficientes visuelles. Ainsi, lors d'un entretien avec des élèves aveugles scolarisés en classe de première à l'Inja, l'un d'entre eux évoque l'incrédulité suscitée par la pratique du basket-ball, pourtant bien réelle dans cet établissement (Garel, Siros, 1992) : « *Moi j'essaie d'expliquer le basket (pratiqué par des aveugles, ndlr) (...), on s'est moqué de moi : « ce n'est pas possible, des aveugles au basket, ce n'est pas possible, impensable ». Ce qui est grave, c'est que c'est même dans un milieu d'aveugles, donc cela prouve qu'eux ne savent pas. Que les voyants ne le sachent pas à la limite paraît compréhensible, mais qu'eux ne le sachent pas c'est pas normal.* »

Le fait que des élèves aveugles réussissent à jouer au basket, dans des conditions adaptées, ne signifie pas que tous en soient capables. Les capacités des personnes déficientes visuelles sont en effet très hétérogènes. Pour expliquer cette hétérogénéité, des distinctions sont avancées, à commencer par celle entre malvoyants et aveugles, mais chacune de ces deux catégories recouvre une grande diversité : chez ceux qui sont

malvoyants, il y a de multiples façons de mal voir, plus ou moins gênantes selon les circonstances, et le terme *aveugle* désigne à la fois des personnes dont la cécité est totale et d'autres qui perçoivent la lumière. Lorsque subsistent des potentialités visuelles, leur apport, même limité, est très précieux dans la pratique des activités physiques.

Par ailleurs, les atteintes peuvent avoir des conséquences très différentes selon le type d'altération. Certains élèves, capables de lire des caractères typographiques, se comportent comme des aveugles complets dans un environnement aléatoire. Ils arrivent à lire grâce à une vision centrale suffisamment préservée, mais ils échouent dans les jeux collectifs faute d'une vision périphérique opérationnelle, car c'est la vision périphérique qui prévient le sujet de tout changement dans le monde environnant. Dans les activités où les participants doivent prendre et traiter des informations sur des objets ou des individus en mouvement, ceux qui bénéficient d'une vision périphérique, même faible, sont avantagés par rapport à ceux chez lesquels ne demeure qu'une vision centrale tubulaire (vision *en tunnel* ou *en trou de serrure*). Quant aux enfants et adolescents qui n'ont aucune perception visuelle, on sous-estime trop souvent leurs capacités faute de connaître les modalités sensorielles qu'ils peuvent mobiliser pour pallier plus ou moins leur déficit.

L'hétérogénéité de la population présentant une déficience visuelle ne tient pas seulement aux caractéristiques de la vision. S'y ajoutent notamment celles qui concernent les capacités cognitives, particulièrement mobilisées lorsque le jeune doit, sans pouvoir s'appuyer sur des informations visuelles suffisantes, se représenter une tâche motrice complexe et l'environnement dans lequel il devra la mener à bien. Une représentation d'autant plus difficile à élaborer que l'environnement présente une forte incertitude. Or Serge Portalier a montré (1981), d'une part, que la population des sujets déficients visuels est si hétérogène, sur le plan des capacités cognitives, qu'il y a entre eux plus de différences qu'entre cette population et celle de voyants, et d'autre part que les difficultés cognitives étaient paradoxalement plus grandes dans les situations de déficit visuel léger que dans les cas de déficit important. Au-delà de différences interindividuelles très marquées, on relève donc des caractéristiques qui vont à l'encontre de ce que l'on pourrait croire *a priori*.

Le sens commun est également pris en défaut dans le domaine des activités physiques : les difficultés rencontrées lors de leur pratique ne sont pas obligatoirement corrélées à l'importance du déficit visuel, car elles résultent d'un entrelacs de facteurs multiples. Elles dépendent en partie du type de tâche et de son contexte d'effectuation. Et, pour un même déficit, des différences sensibles dans l'exploitation des potentialités peuvent être observées en fonction de caractéristiques individuelles : cécité trop récente pour avoir permis la mise en place de stratégies de substitution, lésions associées (surdité par exemple), maladie évolutive, ressources personnelles... Un déterminant important des capacités, c'est l'histoire du sujet, et notamment la quantité et la qualité des expériences motrices qu'il a vécues.

Un déficit d'expériences motrices

Le rôle de la vision est important dans l'orientation et le contrôle du geste, dans la perception des mouvements et des trajectoires, dans la découverte et la structuration du monde environnant comme dans les premières interactions humaines.

Dans le cas d'une privation totale de vision dès la naissance, le développement psychomoteur est altéré. Il est plus long et plus laborieux que chez l'enfant voyant. Ce retard ne relève pas d'un déficit organique mais d'une sollicitation insuffisante par l'environnement, car, faute d'être sollicité et à défaut d'une vision qui incite à explorer, l'enfant finit par éprouver un état d'inappétence pour les relations entre son corps et le monde qui l'entoure (Lissonde, 1984, p. 49).

Logiquement, les aveugles congénitaux sont en général désavantagés par rapport aux aveugles *tardifs*. Les différentes modalités sensorielles et motrices étant très imbriquées dès la naissance, le fait d'avoir pu établir des relations intermodales pendant la petite enfance constitue un atout important, d'autant plus que la survenue de la cécité a été tardive : les acquis moteurs de la période où l'enfant a vu constitueront un point d'ancrage favorable à de nouveaux apprentissages. Cependant, si un jeune dont la malvoyance évolue vers la cécité a pu bénéficier de ces acquis et d'une habitude étalée dans le temps, cette évolution n'apporte pas le *confort* et l'assurance des références qu'a pu construire un enfant aveugle, même lorsqu'elles sont réduites. La perte de la vision peut aussi provoquer une anxiété et un découragement qui risquent de submerger le sujet, de compromettre la mise en place de démarches appropriées et de freiner son désir d'activités corporelles.

La crainte de l'incertitude

S'engager dans une activité physique ne va pas de soi pour qui a des difficultés à repérer son environnement. L'incertitude environnementale induit une crainte légitime d'échouer, voire, selon les termes d'un adolescent aveugle, une « *trouille, physique-ment, de se casser la gueule* ». Elle tient à des événements qui sont susceptibles de survenir. Ainsi, dans les activités d'opposition duelle (sports de raquettes ou sports de combat) et les jeux ou sports collectifs, les protagonistes s'emploient à agir de manière à surprendre leur adversaire sans se laisser surprendre par lui. Il s'agit à la fois de lui créer de l'incertitude et de réduire celle qu'il occasionne. Une bonne lecture de la situation est essentielle pour identifier l'action adverse qui se prépare et pour décider de façon pertinente celle qui est à effectuer : passe à un partenaire, départ en dribble ou tir au panier en basket...

Au-delà de la nature de l'action, il est une autre source d'incertitude, due à ses composantes spatio-temporelles, qui obligent par exemple à ajuster le geste à un objet mobile, et donc à apprécier sa trajectoire et sa vitesse de déplacement.

L'incertitude n'est pas uniquement présente dans les activités d'opposition duelle ou collective. Les activités physiques de pleine nature ne sont pas dénuées d'événements qu'il faut anticiper : la voile confronte le pratiquant à un vent plus ou moins variable, en force et en direction.

À l'inverse d'un environnement incertain, celui qui est qualifié de stable se caractérise par le fait que les éléments qui le composent sont donnés une fois pour toutes durant le temps de l'activité motrice : face à un sautoir en hauteur ou sur un agrès, le sujet n'est pas susceptible d'être confronté à des événements extérieurs venant modifier la situation initiale.

Les activités physiques pratiquées par des élèves déficients visuels sont très majoritairement celles qui ont lieu en milieu stable, comme l'athlétisme et la gymnastique,

au détriment des activités d'opposition duelle et collective, source de difficultés, notamment en situation d'intégration. Marie-Christine témoigne : « *J'étais la première en saut en hauteur, bien que ne voyant pas le fil à distance (mais je me rapprochais avant de prendre mon élan pour estimer sa hauteur). En revanche, dans les sports collectifs (...) c'était une autre paire de manches ! Je courais toute seule avec le ballon et ratais régulièrement le panier à la consternation générale de mon équipe, et quand je faisais un panier, c'était grâce au plus pur des hasards... Idem, en volley, où je frappais une balle fantôme... Personne ne voulait de moi dans les équipes... »¹.*

En fait, des jeunes très malvoyants ou aveugles peuvent éprouver un sentiment d'incertitude dans un environnement stable. En gymnastique aux agrès, par exemple, ils y sont plus ou moins confrontés lorsqu'ils s'élancent pour prendre un appel sur un tremplin afin de franchir un cheval, ou pour faire une entrée costale aux barres parallèles en allant saisir à *la volée* une barre lointaine. Et une piscine peut constituer un lieu déstabilisant. En effet, le grand volume et les surfaces très réverbérantes rendent l'acoustique peu favorable à la prise d'informations auditives : celles qui sont utiles sont noyées dans un environnement sonore bruyant et confus. Quant au sol, revêtu de carrelage glissant, il rend les appuis moins sûrs. L'idée selon laquelle les activités en milieu stable sont dénuées d'incertitude doit donc être relativisée quand les pratiquants présentent une importante déficience visuelle.

La sujétion à des choix imposés

Est assujéti celui qui subit sans y consentir des contraintes imposées par un tiers. Évoquant leurs cours d'EPS, des adultes déficients visuels illustrent cette sujétion. Certains d'entre eux ont dû se soumettre à des choix de pratiques physiques contraires à leur volonté car trop loin de leurs possibilités, comme Aline, très mal voyante, lorsqu'elle était scolarisée en établissement ordinaire : « *C'est là un sujet qui me tient particulièrement à cœur et qui m'a fait souffrir pendant toutes mes études secondaires (...) Pendant toute cette période j'ai été contrainte de pratiquer les mêmes activités que mes camarades à savoir :*

- saut en hauteur avec un élastique que je ne voyais pas
- course de 60 m avec starter/chronométrateur à l'arrivée, que je ne voyais pas
- exercices aux barres asymétriques avec une peur panique de tomber
- jeux collectifs de ballon, qui ressemblaient plutôt à des jeux de massacre...

Il est évident que, dans de telles conditions, je n'avais que des notes déplorables, voire nulles, certaines étant des sanctions disciplinaires pour refus d'exécuter certains exercices qui me semblaient inaccessibles. »

Ces mauvais souvenirs concernent des faits anciens. On peut espérer que des situations aussi excessives n'ont plus cours aujourd'hui. Lise, pour sa part, a été confrontée au refus de pratiquer l'activité qu'elle souhaitait dans le cadre de l'association sportive de son collège. Sa déficience visuelle lui permettait de partici-

1. Les témoignages de personnes déficientes visuelles sur leur vécu en EPS, lorsqu'elles étaient en situation d'intégration scolaire, ont été recueillis par Christiane Massalaz, membre de la commission « *handicapés visuels* » de la fédération française handisport.

per avec ses camarades voyants à des activités en milieu stable, mais pas à des sports collectifs, du moins dans les conditions qu'elle connaissait. Aussi en fut-elle dispensée, avec les conséquences qu'elle raconte : « *Comme j'aimais beaucoup les barres asymétriques, je me rappelle avoir demandé à ma prof si je ne pourrais pas pratiquer cette activité en UNSS (Union nationale du sport scolaire, NDLR). Sa réponse me reste encore en travers de la gorge. Elle m'a répondu qu'elle ne risquait pas d'inscrire en UNSS une élève qui était par ailleurs dispensée de sport. Elle n'avait visiblement pas compris que je n'étais dispensée que des activités qui m'étaient inaccessibles et que j'aurais en revanche beaucoup aimé pratiquer de manière plus intensive un sport qui me plaisait.* »

Il a donc été impossible à Aline d'échapper à la pratique d'activités inadaptées et à Lise d'accéder au sport de son choix. Elles ont été l'objet d'une assimilation forcée à la population *normale*, se heurtant à l'autorité d'enseignants sans doute prêts à se justifier en invoquant le respect du principe d'égalité, comme d'autres mettent en avant l'autonomie pour refuser aux élèves une aide qui serait nécessaire.

Une dépendance non dénuée de bénéfices

La dépendance est définie par Albert Memmi comme « *une relation contraignante, plus ou moins acceptée, avec un être, un objet, un groupe ou une institution, réels ou idéels, et qui relève de la satisfaction d'un besoin* » (1979, p. 29). Alors que l'individu assujéti subit totalement contre son gré la volonté et le pouvoir d'un tiers, celui qui est dépendant consent plus ou moins à son aliénation, car il y trouve profit. C'est le cas d'une personne en situation de handicap pour laquelle être aidée peut être la condition *sine qua non* pour pouvoir effectuer certaines tâches. Cette dépendance peut répondre aussi à un besoin de sécurité, induire un certain confort, mettre à l'abri des incertitudes et des tracasseries liés à la perspective de projets personnels, à leur organisation et à leur mise en œuvre. C'est également l'occasion de tisser des liens avec autrui, de rompre une solitude angoissante. Certes les liens entravent parfois la liberté, mais il y a des servitudes volontaires dont se satisfont ceux qui y sont soumis.

Les activités physiques illustrent le fait que certaines formes de dépendance peuvent contribuer, paradoxalement, à un épanouissement personnel et à une participation sociale élargie. Ainsi, pour la course à pied, un jeune aveugle peut être relié à un camarade voyant par une cordelette, ce qui lui permet d'accéder à une activité susceptible d'être prolongée hors de l'école dans des pratiques sociales valorisées et valorisantes. C'est le cas d'Aladji Ba, que nous avons découvert et filmé en athlétisme lorsqu'il était scolarisé à l'Inja (Siros, Garel, 1996) : il a été plusieurs fois médaillé lors de championnats du monde ou de jeux paralympiques, sur 200 et 400 mètres.

Toutefois, l'aide dont bénéficie un élève en situation de handicap ne va pas toujours dans le sens de l'autonomisation. Une CPE (Conseillère principale d'éducation) nous confiait, à propos d'un tel élève accueilli dans un collège ordinaire, qu'il est parfois si entouré et aidé par des camarades que, « *finalement, il paraît encore plus handicapé, alors que le but de l'intégration c'est qu'il devienne plus autonome* ».

C'est parfois exclusivement un (e) camarade qui est choisi (e) pour fournir l'aide. On peut voir ainsi, particulièrement à l'adolescence, s'installer une relation exclusive

et possessive entre l'adolescent (e) en situation de handicap et son (sa) camarade. La CPE souligne que la possession peut devenir réciproque et la dépendance mutuelle: « *Le comportement de l'élève handicapé peut même parfois donner l'impression d'être un peu tyrannique, et il arrive que la camarade manifeste de la jalousie si quelqu'un d'autre essaie de s'approcher pour communiquer avec sa protégée.* » Une relation de ce type ne favorise pas plus l'autonomie que l'ouverture aux autres, et donc l'intégration.

À l'égard des aides qui lui sont apportées, une personne en situation de handicap peut avoir une attitude ambivalente, le désir d'autonomie se mêlant à la crainte de perdre les bénéfices de la dépendance et faisant écho à une problématique identitaire: désirer être comme les autres, ceux qui sont *normaux*, et en même temps souhaiter qu'il soit fait droit à sa différence. Cette ambivalence est notable chez Johann, enfant aveugle, scolarisé en CM1 dans une classe ordinaire. Évoquant le jeu de thèque auquel il a participé avec ses camarades, il se dit heureux d'avoir été l'objet d'une attention particulière: « *Ils (ses camarades, ndlr) faisaient plus attention à moi que d'habitude.* ». Mais pour autant il a apprécié de ne pas trop se distinguer des autres, et plus particulièrement d'être autonome et en situation de réussite: « *J'étais content, car j'ai pu jouer tout seul sans que les autres me donnent la main.* »².

Around du sujet, des résistances à l'autonomie

Si certains parents trouvent parfois les professionnels – éducateurs, enseignants, etc. – trop *frileux* par rapport à l'autonomie de leur enfant, sachant qu'elle constitue un viatique pour une intégration sociale réussie, d'autres la redoutent et reprochent aux professionnels de la favoriser excessivement. Tous les adultes impliqués auprès d'un jeune déficient visuel, qu'ils appartiennent ou non à la famille, peuvent craindre les démarches qui visent son autonomisation dès lors qu'ils le jugent insuffisamment capable d'agir par lui-même et qu'ils redoutent une trop grande prise de risque, physique ou psychologique.

Dans la relation entre une personne en situation de handicap et une personne de son entourage, nous avons vu que la dépendance peut être aussi du côté de la seconde, gratifiée de pouvoir au besoin, réel ou imaginaire, qu'elle perçoit chez l'autre. Ce besoin de quelqu'un qui a besoin de soi induit un risque d'emprise excessive sur des jeunes plus ou moins vulnérables.

Une autre source de résistance peut tenir à un confort bien tentant pour les professionnels et leurs institutions, car l'autonomie accordée aux personnes qui relèvent de leur responsabilité est source d'imprévus appelant des adaptations, alors qu'un fonctionnement routinier tend à exclure au maximum l'incertitude et préserve la tranquillité. Il faut dire que l'accueil en EPS d'un élève dont la déficience est importante, dans un établissement scolaire ordinaire, nécessite des conditions qui n'existent pas toujours. Faute, notamment, d'une information et d'une formation suffisantes, l'enseignant peut se sentir très démuni pour permettre au jeune de progresser, gérer l'hétérogénéité accrue du groupe classe et faire face à la crainte

2. Les paroles de Johann sont rapportées par Dominique Fasel-Germez dans son mémoire Caapsais: *Agir ensemble dans le monde. Les jeux collectifs: une aide à l'intégration des enfants aveugles*, INS HEA, 2001.

d'un accident physique, très vive chez les enseignants d'EPS qui accueillent des élèves en situation de handicap.

POUR DAVANTAGE D'AUTONOMIE

Il n'y a pas d'autonomie sans les compétences pour agir. C'est pourquoi il convient de mettre l'accent sur les apprentissages qui les nourrissent, et donc sur des démarches d'enseignement qui y contribuent ainsi que sur ce qui peut les déterminer, c'est-à-dire une connaissance et une représentation plus justes de l'élève.

Se défaire de préjugés

La nature d'une déficience ne permet pas d'en déduire totalement ses conséquences fonctionnelles. Lors de la pratique d'activités physiques, l'élève peut donc surprendre. Pour évaluer au mieux ce dont il est capable, lié notamment à la nature des tâches effectuées et à leur contexte, il appartient à l'enseignant de procéder à une observation fine et approfondie de l'élève, dans des situations variées, afin de ne pas tirer des conclusions hâtives et définitives.

La connaissance de l'élève passe aussi par des échanges avec des professionnels qui le connaissent bien et peuvent donc fournir des renseignements utiles à son sujet. Il est ainsi précieux de savoir s'il dispose de capacités visuelles, aussi infimes soient-elles. Connaître l'élève implique également de s'en remettre à lui pour savoir quelles sont les conditions de son action qui lui conviennent le mieux, par exemple en lui laissant le choix entre des balles de tennis de table de couleurs différentes, ou bien entre telle ou telle partie d'un terrain de jeu en fonction de la luminosité ambiante.

Mobiliser des modalités sensorielles adaptées

Si le jeune dispose de capacités visuelles, même très réduites, elles doivent être sollicitées. À défaut, sa connaissance de l'espace corporel et extra corporel passe par des sources d'informations plus ou moins pertinentes selon qu'il s'agit de prendre conscience de son corps propre, de son espace proche ou de son espace lointain. Elles proviennent principalement du sens tactile et du sens auditif, de nature extéroceptive, et de la proprioception³.

Le toucher

Sensibilité de contact, essentiellement par l'intermédiaire de la main, le toucher suppose, pour être efficace, une exploration active qui va permettre, par mouvements successifs, un élargissement du champ d'action et une meilleure appréhension qualitative du milieu (Hatwell, 1986). L'exploration est optimisée par la conjugaison des informations tactiles avec des informations kinesthésiques qui renseignent, à partir des récepteurs proprioceptifs, sur le mouvement effectué.

. ***Les informations tactilo-kinesthésiques manuelles.*** Elles sont précieuses lors de la découverte des lieux, quand il s'agit par exemple de faire le tour du gymnase

3. Le sens olfactif et le sens thermique, de moindre importance ici, peuvent être mobilisés dans certaines circonstances: une source de chaleur (radiateur, vitre frappée par le soleil), peut aider à se repérer dans une salle.

en explorant tactilement les murs, de repérer les indices pertinents (texture, relief, angles...), de les analyser, de les intégrer en effectuant la synthèse et de les mémoriser pour être ensuite capable de les faire resurgir rapidement au moment opportun, dans des situations différentes et imprévisibles. Elles sont également utiles pour découvrir les installations et le matériel spécifiques à chaque activité physique.

- . **Les informations tactilo-kinesthésiques plantaires.** Elles sont prises par les récepteurs tactiles de la plante du pied qui, outre leur rôle dans l'équilibration, fournissent des informations utilisables pour le repérage dans l'espace : les irrégularités du sol, même minimales, et les contrastes de texture qu'il présente peuvent être perçus et exploités.

L'audition

En l'absence de vision, c'est essentiellement grâce à l'audition que s'effectue la saisie des informations à distance et leur traitement en termes spatiaux (Martinez, 1977). Elle joue un rôle fondamental dans le maintien de la vigilance.

- . **Les sources sonores directes.** L'identification et la localisation des sons participent à l'organisation de l'espace structuré de la personne aveugle. Dans la pratique des jeux collectifs, par exemple, les sons et les voix fournissent des indices assez précis. Lors de la phase de découverte d'un jeu, l'utilisation temporaire d'une source sonore peut être intéressante pour faciliter le repérage d'un trajet, d'une cible, fixe ou mobile, et, dans la phase effective de jeu, des adaptations du règlement peuvent favoriser la prise d'informations auditives.

- . **Les sources sonores indirectes.** Elles permettent la détection des masses et des obstacles sans utilisation du toucher. Cette faculté n'est pas le propre d'un sixième sens que possèderaient les aveugles, mais un phénomène auditif. Le sens des masses et des obstacles, ou écholocation, correspond aux capacités de détection des échos naturels et au traitement des informations fournies par ces échos : c'est le procédé qu'utilisent les chauve-souris ou les dauphins, mais dans des gammes d'ondes ultrasonores qui donnent une plus grande précision. Les meilleures performances sont réalisées lorsque l'obstacle est à une distance qui correspond environ à l'espace brachial.

La proprioception

Les récepteurs sensoriels relevant de la proprioception, localisés dans les muscles, les articulations, les tendons, la peau et l'oreille interne, fournissent des informations sur le mouvement, la posture et la position des parties du corps. Elles sont importantes puisqu'elles permettent de s'informer sur le corps propre sans recourir à la vue.

Des informations précieuses mais limitées

Le toucher et l'audition sont pour la personne aveugle des moyens indispensables à la représentation de l'espace environnant, mais cette représentation est plus difficile à construire que par l'intermédiaire de la vision, qui permet notamment de prendre plus de distance par rapport à l'environnement et de moins solliciter en permanence et avec intensité les fonctions cognitives.

Le toucher informe avec une bonne précision sur l'espace proche. Toutefois, le champ qu'il permet d'appréhender peut être lacunaire si les zones explorées ne sont pas contiguës ou ne se recouvrent pas : un objet peut échapper à un balayage trop rapide ou mal conduit, laissant tout un secteur inexploré.

Par ailleurs, les informations tactilo-kinesthésiques ne permettent pas de s'informer à distance, car elles sont tributaires des déplacements qui permettent l'appréhension, de proche en proche, de zones d'espace successives correspondant à l'espace brachial. Afin que cette démarche chronologique aboutisse à une représentation globale et cohérente d'un vaste espace d'action, le jeune aveugle doit mémoriser et organiser les différentes informations qui sont recueillies sur un mode séquentiel. Ces informations, qui ont un caractère successif, induisent une représentation morcelée de l'espace et peuvent provoquer une surcharge mnésique. Ajoutons qu'elles sont plus affectées que les informations visuelles par le temps d'exposition, qu'elles n'ont pas un caractère sollicitant, qu'elles ne laissent que peu de possibilités d'anticipation et qu'elles ont une efficacité plus tardive, car l'utilisation de la main comme organe de perception n'est pas spontanée.

Quant aux informations auditives, leur saisie et leur traitement demandent une grande concentration, parce que la vocation première de l'audition n'est pas de renseigner en permanence sur l'espace environnant. En outre, la coordination auditivo-manuelle, qui conditionne la saisie intentionnelle à distance, s'installe plus tardivement que la coordination oculo-manuelle. Elle est plus difficile en raison du caractère intermittent et aléatoire des indices sonores. Pour sa part, le sens des masses et des obstacles est tributaire de facteurs liés à l'environnement (bruit ambiant, distance de perception) ou propres au sujet lui-même (fatigue, état émotionnel...).

L'adaptation des tâches

La capacité d'adaptation de l'élève est un aspect de son autonomie. Elle suppose qu'il échappe à un conditionnement stérile, qu'au-delà de la stabilisation de ses acquis il soit confronté à des tâches dont certains paramètres diffèrent des tâches habituelles. Quelles que soient les tâches, l'élève ne se mobilise pour s'y engager de façon autonome que s'il leur trouve du sens, et notamment que si elles présentent une difficulté adaptée à ses possibilités. Leur difficulté peut être modulée en faisant varier certaines de leurs caractéristiques (Garel, 2003). Exemples :

- ***L'installation de l'élève.*** Il doit être situé dans l'espace d'action de manière à ne pas être gêné par des reflets, des ombres, ou une source de lumière, trop intense pour l'un, insuffisante pour un autre. Pour un jeune qui est photophobe, on évite si possible d'éventuels reflets lumineux sur le sol d'une salle, on privilégie un terrain de jeu ombragé à l'extérieur, et l'on peut l'autoriser à garder une casquette s'il est exposé au soleil.
- ***Les rôles.*** En situation d'intégration, la participation d'un jeune déficient visuel à une activité collective, par exemple lors d'un jeu ou sur le thème du cirque, peut être facilitée par l'attribution de rôles différents, à la mesure de chacun.
- ***Les règles.*** Des droits différents peuvent être accordés à un élève déficient visuel. Ainsi, au tennis de table, il aura l'autorisation de tenir la balle au service ; lors de

jeux collectifs le ballon devra lui être adressé par une passe avec rebond sur le sol et les adversaires ne devront pas l'intercepter avant qu'il n'ait rebondi deux fois.

- **Les objets manipulés.** Au tennis de table, un élève malvoyant peut éventuellement disposer d'une raquette plus grande.
- **L'environnement stable.** Avec des élèves aveugles, l'espace d'action doit être bien structuré pour fournir des indices tactilo-kinesthésiques, manuels ou plantaires: murs, tapis, surfaces naturelles (gazon, sol stabilisé), etc., permettent de se repérer dans l'environnement. Pour faciliter la prise de conscience de l'orientation du corps lors d'un lancer ou d'une réception de ballon, le joueur peut ainsi se repérer grâce au contact podal avec un tapis.
Avec des élèves malvoyants, les repères visuels utilisés doivent présenter un volume, une couleur et un contraste par rapport à l'environnement qui soient adaptés aux possibilités individuelles. On peut penser à des foulards sur l'élastique pour le saut en hauteur, des cônes de couleur placés de chaque côté d'une zone d'appel élargie au saut en longueur, etc.
- **L'environnement incertain.** L'incertitude tient notamment à la mobilité des éléments en jeu (objets ou individus). L'adapter implique d'en identifier les principaux facteurs de difficulté :

- . L'espace des déplacements. L'incertitude d'ordre spatial est moindre si un ballon roule (se déplaçant sur un seul plan de l'espace, comme au torball, sport collectif spécifique des personnes aveugles) que s'il rebondit. Elle diminue également si la zone où peut arriver le ballon est réduite.
- . La vitesse des déplacements. Des objets se déplaçant lentement sont plus faciles à percevoir : jongler avec des foulards est plus facile qu'avec des balles.
- . Le nombre d'éléments en jeu. En sport collectif, un effectif de joueurs réduit diminue la quantité d'informations à traiter.
- . La clarté des indices visuels et sonores. Comme pour l'environnement stable, la clarté des indices visuels tient aux caractéristiques des éléments qui les fournissent : leur volume, leur couleur et leur contraste par rapport à l'environnement. À noter qu'une couleur qui convient à un élève ne convient pas à un autre. Pour des élèves aveugles, les indices visuels peuvent être remplacés par des indices auditifs, en utilisant par exemple un ballon sonore.

- **Des outils facilitateurs.** De même qu'un jeune déficient visuel peut recourir à des aides optiques ou à une canne pour agir seul, en EPS il peut bénéficier de dispositifs lui donnant une certaine autonomie, par exemple pour le tir à l'arc (Siros, Garel, 1996).

L'accompagnement de l'élève dans son activité

Il s'agit là de réfléchir au rôle de l'enseignant pendant les séances d'EPS et, à un degré moindre, à celui des autres élèves pour favoriser l'autonomie d'un élève déficient visuel⁴. Une autonomie relative, puisqu'une aide humaine peut s'avérer utile, voire indispensable, à la pratique de certaines activités.

4. Le tableau en annexe fournit des exemples d'interventions possibles de l'enseignant en fonction des obstacles rencontrés par un élève aveugle durant son activité.

Pour une représentation juste de l'environnement

Pour favoriser des modalités de prise d'informations convenant à un élève aveugle, l'enseignant veille, autant que de besoin, à :

- **solliciter l'exploration tactilo-kinesthésique.** L'élève est invité à explorer son environnement, par le toucher manuel et plantaire, afin de découvrir l'espace de l'action, d'identifier tous les éléments nécessaires à l'effectuation de la tâche ainsi que leur disposition respectives ;
- **donner des informations verbales.** L'enseignant commente l'exploration de l'environnement effectuée et verbalisée par l'élève pour lui permettre d'en identifier plus clairement les caractéristiques ;
- **fournir des repères sonores.** Par exemple, afin qu'un élève aveugle se dirige dans la direction souhaitée, l'enseignant frappe régulièrement dans ses mains près de l'endroit à atteindre.

Pour la compréhension des tâches à effectuer

À défaut d'informations visuelles suffisantes, l'élève construit sa représentation de la tâche essentiellement à partir d'informations verbales. Ce qui est à effectuer doit être décrit par l'enseignant avec la plus grande clarté, en sachant que des explications compréhensibles par un voyant n'ont pas toujours de sens pour celui qui est aveugle. Lise évoque ses cours d'EPS au collègue : « *Je me souviens avoir pris beaucoup de plaisir à la patinoire lorsque la prof a enfin réussi à m'expliquer clairement la manière dont il fallait se tenir sur des patins. C'est très bête, mais quand on vous dit de marcher en canard alors que vous n'avez jamais vu marcher un canard, ça n'est pas très parlant...* ».

Pour faire comprendre un geste, l'enseignant peut aussi recourir au contact corporel avec l'élève. Il s'agit de le faire réaliser passivement par ce dernier en le manipulant physiquement, ou bien de le réaliser soi-même, l'élève en prenant conscience par des prises d'informations tactilo-kinesthésiques sur le corps de l'enseignant.

Pour une prise de risques mesurée

Les interventions de l'enseignant visant à permettre à l'élève de se repérer dans son environnement contribuent à le mettre en confiance, mais avec un élève aveugle ou très malvoyant d'autres mesures peuvent être prises. Ainsi, il peut être nécessaire de l'accompagner physiquement lorsque l'incertitude environnementale est pour lui trop élevée, de proposer prioritairement des tâches rassurantes, d'accroître le temps d'exploration de l'environnement, et de lui rappeler qu'il doit éventuellement se protéger en plaçant un bras en arc de cercle devant lui pour anticiper les obstacles.

Savoir apprécier les risques potentiels d'une activité implique d'apprendre à connaître ses possibilités et donc ses limites, mais cette connaissance ne doit pas être figée : en fonction des progrès du jeune, ou au contraire des conséquences d'une atteinte évolutive, les limites peuvent être déplacées.

S'il est indispensable de s'assurer de la sécurité de l'élève, il est important de préserver les sensations et les émotions qu'il peut éprouver sans dommage et dont Nanou donne un exemple : « *J'ai fait de l'escalade. Je ne suis pas montée en tête, car on n'en a fait qu'un trimestre. Mais j'adorais ça et mon plus grand plaisir était,*

une fois arrivée en haut, de me lâcher complètement les pieds et les mains de la paroi et de me laisser pendre comme ça, retenue par la corde. J'avais l'impression d'être totalement libre, tout en étant en sécurité ».

Pour une activité réfléchie

Témoigner d'autonomie dans son activité appelle la capacité d'en identifier le résultat et les modalités pour pouvoir éventuellement modifier ces modalités ; en d'autres termes, du point de vue de l'acteur : « *Comment m'y suis-je pris pour ce résultat-là ?* » et « *que faire pour progresser ?* ». L'enseignant accompagne l'élève dans cette démarche. Il peut lui proposer des techniques corporelles plus efficaces, mais il n'y a pas toujours de prêt-à-porter technique qui convienne intégralement à tous les individus. Et les situations motrices caractérisées par une incertitude environnementale ne sont jamais tout à fait identiques : des rencontres de sport collectif placent le pratiquant devant la nécessité de s'adapter à un contexte à chaque fois plus ou moins différent et l'enseignant devant l'opportunité de laisser à l'élève une autonomie compatible avec ses possibilités. Il importe donc que l'élève ne soit pas *télécommandé* par l'adulte durant son activité. Ensuite, il pourra être accompagné dans l'analyse du jeu à travers une réflexion individuelle ou collective et, éventuellement, dans l'organisation d'un programme d'apprentissage ou d'entraînement qu'il sera appelé à mettre en œuvre en situation d'autonomie optimale.

La réflexion, voire la *simple* prise de conscience, est à l'œuvre dans des activités moins complexes que celles à forte incertitude environnementale. Dans le cas de topocinèses, c'est-à-dire de mouvements finalisés par l'atteinte d'objectifs spatialement situés, comme la passe d'un ballon à un partenaire ou le tir à l'arc sur une cible, connaître directement le résultat de son action ne pose pas de problème à un sujet voyant. Il en va différemment pour une personne aveugle, qui doit alors être informée immédiatement du résultat, par un tiers si c'est la seule solution. Pour les morphocinèses, qui sont des mouvements finalisés par une forme à reproduire (en danse par exemple), comme pour les techniques corporelles en général, le travail de prise de conscience du geste et de la posture, fondée sur les sensations éprouvées, est fondamental. À défaut de cette conscience, le sujet aveugle doit s'en remettre à autrui pour savoir si sa production corporelle est *juste*. En effet, il n'a pas de modèle à imiter et auquel comparer sa réalisation, sauf en recourant aux informations issues de la manipulation d'une tierce personne effectuant la même tâche, mais qui sont limitées, car il est bien difficile de s'informer sur un mouvement par le toucher.

Être autonome se traduit aussi par une capacité de jugement qui permet de se déterminer par rapport à autrui. À l'occasion de discussions avec les élèves déficients visuels comme avec les autres, dans les vestiaires d'un gymnase ou durant le trajet vers un stade, l'exercice de l'esprit critique peut être sollicité à propos de pratiques sportives dont les media rendent compte. Le *coup de boule* de Zidane lors de la récente coupe du monde football, par exemple, a fait l'objet de commentaires majoritairement compréhensifs. Il serait intéressant de discuter les arguments avancés : « *C'est celui qui provoque qui est fautif (...) Une violence physique pour une insulte, c'est mérité...* ».

Pour des conditions socio-affectives favorables

Quand un élève déficient visuel est en situation d'intégration individuelle et que l'activité de ses camarades lui est inaccessible, il est parfois conduit à travailler seul sur des tâches spécifiques. Agir plus ou moins à l'écart des autres exige notamment une capacité à tolérer ce relatif isolement. Il peut alors avoir besoin que l'enseignant intervienne auprès de lui, parce qu'il est ou s'estime en difficulté, mais aussi parce qu'il désire, à travers des encouragements ou l'appréciation de son travail, être pris en compte et que soit maintenue une relation avec l'adulte.

Le contexte socio-affectif de l'activité dépend aussi du groupe au sein duquel évolue l'élève déficient visuel. Certains préfèrent être exclusivement avec des camarades voyants, d'autres non, et le choix peut varier selon l'activité. Dans la mesure du possible, par exemple si l'établissement scolaire comporte une Clis ou une UPI, ce qui permet des regroupements variés pour l'EPS, il est intéressant d'envisager avec les élèves concernés les modalités de groupement les mieux adaptées (Garel, 2005).

En cas de groupe mixte, comprenant un élève déficient visuel et d'autres qui sont voyants, on peut être attentif à ne pas confondre une manifestation d'autonomie avec une mise à l'écart subie : « *Parfois ils jouent avec moi, puis après ils m'oublie*nt », regrette Johann.

L'aide des camarades

Les camarades d'un élève déficient visuel concourent à ses progrès en s'adaptant à ses possibilités ; par exemple, en tennis de table, en lui adressant des balles suffisamment lentes, précises et régulières afin de diminuer l'incertitude de leurs trajectoires. Ce qui conduit, là encore, à orienter la composition des groupes en tenant compte des besoins de l'élève en situation de handicap.

L'aide des camarades est d'autant plus pertinente qu'elle laisse à l'élève déficient visuel une autonomie optimale, sans excès de sollicitude ou d'indifférence, et qu'elle s'appuie sur des techniques connues. Priscilla regrette que la méconnaissance d'une technique de guidage, pour la course à pied, ne lui ait pas permis de profiter pleinement de cette activité : « *Au collège, lorsque c'était de l'endurance, je courais guidée par un camarade mais pas par le système de corde. Je tenais mon guide comme pour une technique de guide normale. Ce qui entre nous n'est pas super avantageux pour se sentir libre de tout mouvement, mais personne à ce moment ne connaissait ou tout du moins personne ne m'avait parlé de la technique de la corde* ». En revanche, la technique dont a bénéficié Alié lui a laissé une autonomie qui lui convenait tout à fait : « *Pour la course d'endurance, je courais avec une camarade qui était devant moi et qui avait une balise sonore, si bien que nous n'étions pas obligées de courir à la même vitesse, du moment que j'entendais le son de la balise* ».

EN CONCLUSION

Pour qu'un jeune déficient visuel puisse devenir plus autonome, il est nécessaire de lui permettre d'en acquérir les capacités, les connaissances et les compétences, le plus précocement possible, à travers des démarches d'enseignement qui prennent en compte les dimensions corporelle, cognitive, affective et relationnelle, c'est-à-dire le sujet dans sa globalité.

L'autonomie ne se réduit pas à savoir et pouvoir agir plus ou moins par soi-même ; elle implique aussi de le vouloir, de prendre des initiatives, d'élaborer des projets. Or il n'y a pas de projet sans un désir et des raisons d'agir. On ne saurait par conséquent limiter le travail sur l'autonomie à ses aspects fonctionnels ; il faut aussi faire en sorte que le sujet puisse désirer et vouloir se mobiliser dans des projets qu'il a choisis ou auxquels il adhère, qu'il ait une marge suffisante de liberté pour s'y engager et demeurer actif, et si besoin une aide, car, paradoxalement, l'ambition légitime de tendre vers l'autonomie, horizon jamais tout à fait atteint, et la reconnaissance d'une utilité de certaines formes d'aide ne sont pas antinomiques.

Dans le cadre des cours d'EPS obligatoires, un élève n'a pas toujours le choix de son activité, mais son adhésion à celle qui lui est proposée peut être construite. À cet effet, il appartient à l'enseignant de mettre en place les activités les mieux adaptées, de favoriser et valoriser les réussites de l'élève, d'être attentif au plaisir qu'il prend à agir et aux conditions de ce plaisir. Les compétences acquises dans ce contexte, ainsi que la confiance en soi qui en résulte, lui ouvriront alors des possibilités de participer aux pratiques sociales de tous, en l'occurrence d'accéder à des activités physiques choisies dans le cadre d'une association sportive, au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur, ou encore dans celui de loisirs partagés en famille ou avec des amis. Il apparaît ainsi que l'autonomie favorisée par l'éducation physique et la pratique sportive concourt à l'intégration sociale. En retour, cette intégration la renforce, dès lors qu'elle permet de développer un sentiment de compétence fondé sur l'accroissement effectif de compétences dont certaines sont utiles dans la vie quotidienne (Sorensen, 2003).

Maintenant, on doit s'interroger sur les limites de la pertinence d'un travail visant l'autonomie. D'abord, en soulignant avec Alexandre Jollien la sacralisation dont cette notion fait l'objet : « *Aujourd'hui, il est de bon ton de prôner, dans le milieu éducatif, l'autonomie à tout prix (...) On s'efforce de nos jours à rendre indépendante la personne. De ce principe apparemment frappé au coin du bon sens, d'aucuns déduisent, sans nuances, que toute demande d'aide, que tout aveu d'impuissance, ébranlent et asservissent, et c'est ainsi que l'on a bien trop vite fait de célébrer celui qui se bâtit tout seul* » (2002, p. 71).

Le « *fantasme de l'homme auto-construit* » (Rey, 2006), porté par l'individualisme ambiant, renvoie au sujet la responsabilité de son destin. Sans contester que chacun a plus ou moins une telle responsabilité, il faut affirmer la sociabilité de l'homme en rompant avec un individualisme posant que l'homme préexiste à tout lien social et cherche avant tout son propre intérêt. Reprenant la thèse du sociologue Robert Castel, Henri-Jacques Sticker avance que, dans le contexte actuel d'exclusion, ce n'est pas tant l'autonomie qui manque que le lien (*op. cit.*). Pour l'enseignant et l'éducateur, la finalité d'autonomie ne doit donc pas masquer la nécessité de renforcer tout ce qui peut concourir au lien social, d'autant plus que les compétences sociales contribuent à la réussite de l'intégration.

Concernant des sujets malvoyants depuis la naissance ou l'enfance, Pierre Griffon constate fréquemment un allongement de la phase adolescente ainsi qu'une entrée à un âge plus tardif dans l'adolescence. Et chez des adolescents qui deviennent malvoyants lors de l'adolescence, il souligne qu'« *à la volonté de grandir, d'affirmer*

l'identité nouvelle, se mêlent des comportements régressifs (...) transitoirement nécessaires pour aider le jeune à s'adapter à la perte d'une vision normale ». Il conclut que « *le besoin de ces sujets est celui d'un surcroît de temps pour permettre leur maturation vers l'âge adulte* » (site internet du Centre de rééducation fonctionnelle pour aveugles et malvoyants de Marly-le-Roy). On retiendra que la conquête de l'autonomie ne doit pas se faire à marche forcée, sans prendre en compte des caractéristiques singulières qui invitent parfois à temporiser et toujours à prévoir des objectifs et des démarches adaptés à chacun.

Références

- Autonomie et initiatives*, Actes des 35^{es} journées pédagogiques du GPEAA (Groupement des professeurs et éducateurs d'aveugles et d'amblyopes), octobre 1998.
- BRUNER (J.), *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, 1996.
- DESCOMBES (V.), *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Gallimard, 2004.
- GAREL (J.-P.), SIROS (M.), *Enseigner les sports collectifs aux aveugles*, Cnefei, 1992.
- GAREL (J.-P.), « Des jeux sans voir », et « EPS et déficience visuelle : des adaptations à prévoir », *Revue EPS1*, n° 115, p. 19-20 et p. 28-30, 2003.
- GAREL (J.-P.), « L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive », in M.-F. CROUZIER, « École : comment passer de l'intégration à l'inclusion ? », *Reliance*, n° 16, Édit. Érès, p. 84-94, 2005.
- GRIFFON (P.), *L'adolescent déficient visuel*, site internet du Centre de rééducation fonctionnelle pour aveugles et malvoyants de Marly-le-Roy : <http://membres.lycos.fr/pierreg/>
- HATWELL (Y.), *Toucher l'Espace*, Presses universitaires de Lille, 1986.
- LISSONDE (B.), *Rôle de la vision dans la construction du schéma corporel*, Thèse de doctorat, Université de Nancy 2, 1984.
- MARTINEZ (F.), « Les informations auditives permettent-elles d'établir des rapports spatiaux ? Données expérimentales et cliniques chez l'aveugle congénital », *Année psychologique*, 77, 1977, p. 179-204.
- JOLLIEN (A.), *Le métier d'homme*, Seuil, 2002.
- MEMMI (A.), *La dépendance, esquisse pour un portrait du dépendant*, Gallimard, 1979.
- PORTALIER (S.), *Analyse différentielle du déficit et du handicap sensoriels*, Thèse de 3^e cycle, Université Lyon 2, 1981.
- REY (O.), *Une Folle Solitude. Le fantasme de l'homme auto-construit*, Seuil, 2006.
- SIROS (M.), GAREL (J.-P.), *Activités physiques et sportives avec des enfants aveugles*, 60', document audiovisuel, VHS, 60 minutes, Cnefei, 1996.
- SORENSEN (M.), « Intégration dans le sport et renforcement de l'autonomie des athlètes frappés d'une incapacité », *Bulletin européen en Activité physique adaptée*, 2003, Disponible sur le site : <http://www.bulletin-apa.com>
- STICKER (H.-J.), « L'autonomie, une valeur relative », *Actes des 6^{es} journées nationales Trisomie 21*, Geist 21, Clermont-Ferrand, 1997.

RÔLE DE L'ENSEIGNANT FACE AUX OBSTACLES RENCONTRÉS PAR UN ÉLÈVE AVEUGLE DANS LA PRATIQUE DE LA GYMNASTIQUE AUX AGRÈS ⁵

Obstacle	Compétence visée	Rôle de l'enseignant
<p>Au saut de mouton Ne perçoit pas bien le dispositif tremplin/mouton/tapis</p>	<p>Se représenter l'environnement . les différents éléments matériels (taille, volume, consistance...) . leur disposition les uns par rapport aux autres</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sollicite l'exploration, par le toucher manuel et plantaire, du mouton, du tremplin et du tapis de réception, ainsi que de la distance les séparant. - Accompagne l'exploration de commentaires contribuant à identifier les caractéristiques de l'environnement. - Limite l'élan à une foulée. - Invite l'élève à vérifier tactilement la disposition relative du mouton et du tremplin avant chaque saut.
<p>Aux barres parallèles A des difficultés à comprendre ce qu'il doit faire</p>	<p>Se représenter la tâche à effectuer la forme, l'enchaînement et le rythme des mouvements</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Décrit oralement la tâche avec précision (dit tout ce qui est important et seulement ce qui est important): - <i>les actions à effectuer</i>: « tu rabats tes jambes », « ta jambe va se poser », « tu t'arrêtes », « tu sautes »... - <i>les caractéristiques temporelles du mouvement</i>, qui peuvent concerner un moment précis (« à la fin du balancer avant tu vas... », « maintenant tu changes ta prise »...), une simultanéité d'actions (« pendant la sortie ta main droite se pose sur la barre gauche pendant que la gauche se libère »), une succession (« tu poses tes jambes sur les barres et après... »)... - <i>les caractéristiques spatiales du mouvement</i>: concernant sa localisation (« ta main droite va se poser sur la barre gauche »), sa direction (« tu vas faire une sortie sur ta gauche »), les positions respectives des différents segments (« tu rabats ta jambe droite contre ta jambe gauche »)... - Manipule corporellement l'élève pour lui faire comprendre le mouvement
<p>Tous les agrès Craint pour sa sécurité</p>	<p>Oser prendre des risques mesurés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Laisse à l'élève un temps suffisant pour explorer l'environnement - Guide éventuellement l'élève dans son déplacement - Assure une parade vigilante

5. Analyse conduite à partir d'une séquence de gymnastique avec des élèves de 1^{re}, filmée à l'Inja (document audiovisuel *Activités physiques et sportives avec des enfants aveugles*, INS HEA).



Héritier des missions du Cnefei, l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés de Suresnes a le devoir d'éditer les textes de référence au service de tous ceux qui contribuent à répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Ces textes de référence concernent aussi bien le service public de l'Éducation nationale que les établissements et services médico-éducatifs, socio-éducatifs, sanitaires. Ils sont utilisés chaque année pour la formation initiale et continuée des enseignants spécialisés, des directeurs d'établissements, mais aussi par certains parents d'élèves soucieux de connaître leurs droits et ceux de leurs enfants. Ainsi dire le droit apparaît comme une mission simple mais fondatrice, reconnue par les tirages importants de cet ouvrage (5 000 exemplaires).

À l'évidence, une actualisation s'imposait afin d'inclure les textes législatifs essentiels qui ont marqué l'année 2005 et dont les textes d'application ont vocation à rénover en profondeur le paysage réglementaire.

Ce recueil de textes et les commentaires les accompagnant sont le fruit d'un travail collectif engagé depuis plusieurs années par de nombreux formateurs du Centre. Hervé Benoit, directeur adjoint de l'Institut national supérieur et Janine Laurent-Cognet, inspectrice de l'Éducation nationale ont réalisé la présente édition (La collation des textes est arrêtée au 3 janvier 2006).

Ainsi le nouvel établissement est-il dans son rôle, au service des enseignants, des parents des élèves en s'attachant à fournir à ce public les cadres législatifs et réglementaires (On consultera aussi avec profit, dans la même collection, *Les besoins éducatifs particuliers: textes fondamentaux européens et internationaux*, Cnefei, 2005, 94 p.) d'une obligation scolaire revisitée.

BULLETIN DE COMMANDE À RETOURNER À L'INS HEA, SERVICE PUBLICATIONS

58/60, avenue des Landes - 92 150 SURESNES - Tél. : 01 41 44 31 29 - Fax : 01 41 44 35 79

Nom : Prénom :

Adresse :

commande exemplaire(s) du recueil des **Textes fondamentaux 2006**
 au prix unitaire de **15 €** + frais de port (1 exemplaire 2,50 € - 2 ou 3 ex. 3,20 € - 4 ex. 4,30 €
 5 ou 6 ex. 5 € – au-delà et pour les envois à l'étranger, nous consulter).

Toute commande devra être accompagnée de son règlement.
 Chèque bancaire ou postal, paiement administratif ou international à l'ordre de l'Agent comptable.
 Paiements administratifs: merci d'indiquer le service payeur. À chaque envoi sera jointe la facture correspondante.