



HAL
open science

Entre singularité et normalité des élèves : une tension qui travaille l'adaptation de l'enseignement

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. Entre singularité et normalité des élèves : une tension qui travaille l'adaptation de l'enseignement. L'enfant DV entre particularités et banalisation, GPEAA (Groupement de professionnels et d'éducateurs d'aveugles et d'amblyopes), Oct 2011, Paris, France. pp.23-32. hal-01943571

HAL Id: hal-01943571

<https://inshea.hal.science/hal-01943571>

Submitted on 3 Dec 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.

Entre singularité et normalité des élèves : une tension qui travaille l'adaptation de l'enseignement

Jean-Pierre GAREL

Chercheur associé, EA 4110, ER3S, PRES Lille Nord de France

Les personnes en situation de handicap présentent des singularités par rapport à la norme, entendue d'un point de vue statistique, mais elles ont également des points communs avec les personnes ordinaires. Ces deux caractéristiques de sens opposé sont toujours présentes, à des degrés divers, et elles se conjuguent selon une configuration propre à chaque individu.

Pour un enseignant confronté au handicap, cette conjugaison est exigeante, parce que s'il néglige un de ces deux termes, s'il s'attache trop aux différences, ou au contraire aux ressemblances, son intervention sera inadaptée. Il y a donc un point d'équilibre à trouver entre la prise en compte des particularités et celle des ressemblances, entre ces deux éléments en tension. La recherche de ce point d'équilibre est elle-même une source de tension, au sens d'une attention à maintenir, d'un effort à fournir, d'un travail à engager pour que l'un des deux éléments de cette polarité ne prenne pas exagérément le pas sur l'autre.

L'orientation de l'enseignement vers le singulier et le commun sera envisagé sous l'angle du rapport de l'enseignant à la différence et du point de vue des modalités d'adaptation de l'enseignement.

1. Un rapport à la différence qui oriente l'action de l'enseignant

Deux aspects retiendront notre attention : les émotions que peut susciter la rencontre avec le handicap et les représentations auxquelles donne lieu la différence.

1. 1. Des émotions nées de la rencontre avec le handicap

Pour un enseignant, être confronté à des élèves en situation de handicap peut faire naître un sentiment d'insécurité, dû à la perte de ses repères et des modalités d'enseignement dont il a l'habitude. Du sentiment d'insécurité au sentiment d'incompétence, il n'y a qu'un pas, que l'enseignant peut éventuellement surmonter par la formation, l'information, un accompagnement, mais qu'il peut aussi gérer en renonçant plus ou moins à des ambitions et des exigences pédagogiques et éducatives, ou encore en adoptant des démarches pédagogiques normalisantes, qui négligent les particularités et les besoins de l'élève.

Le vacillement des certitudes est accru par la crainte de mal faire, d'avoir à l'égard des élèves des exigences inadaptées (Sarralié, 2009), trop fortes. Une enseignante témoigne : « *Ma principale difficulté a été d'avoir tendance à être trop tolérante. J'ai été plus indulgente avec les élèves de l'UPI. On a tendance à faire passer tout ce qui est affectif un petit peu au-devant du travail, du*

niveau, des exigences, et à ce moment-là on se dit : “ je ne suis plus dans l'intégration ” » (Garel, 2003).

L'émotion ressentie risque alors d'induire une attitude surprotectrice qui limite les exigences et les ambitions et qui est, par exemple, inadaptée à la pratique des activités physiques et sportives et des loisirs. Il semble que cette attitude soit plus fréquemment partagée par les enseignants qui ont peu d'expérience avec des élèves handicapés. Un professeur d'EPS, confronté à des élèves déficients visuels, me confiait : « *Au départ, il y a une espèce de crainte. On a tendance à être plus proche d'eux, à les surprotéger un peu. Au fur et à mesure qu'on les connaît, on a tendance à leur donner plus de responsabilité, à les laisser davantage seuls : eux-mêmes d'ailleurs le proposent* ».

Permettre à l'enfant déficient visuel d'oser et de savoir manifester une audace raisonnée est sans doute encore plus important pour lui que pour un voyant. S'il ne sait pas mesurer les risques liés à son action et s'il n'a pas appris à les surmonter, son autonomisation et sa participation sociale risquent d'être entravées.

Si les émotions nées de la rencontre avec le handicap induisent parfois chez l'enseignant une attitude aux conséquences négatives sur le développement et la socialisation de l'élève, à l'opposé, elles peuvent avoir un rôle positif. Des enseignants nous disent que la confrontation au handicap a effectivement ébranlé leurs certitudes, bousculé leurs routines professionnelles, mais au bénéfice de tous, y compris donc des élèves ordinaires, regardés autrement et enseignés avec davantage de différenciation.

1. 2. Des représentations de la différence plus ou moins favorables à une juste adaptation

Selon ses représentations de la différence, l'enseignant est plus ou moins enclin à s'attacher aux singularités d'un élève ou à les occulter, à attribuer l'origine de sa différence à l'individu lui-même ou à l'environnement.

La différence est parfois conçue comme une question de nature. De cette assignation à la différence peut découler une analyse des difficultés vécues par un élève en termes médicaux et leur traitement être pensé d'un point de vue avant tout thérapeutique. En expliquant la différence à partir d'une focalisation sur l'individu et ses insuffisances, cette conception fonde un modèle individuel et médical du handicap et fait de la différence une déviation à corriger. Pour accueillir un élève en situation de handicap en milieu ordinaire, et l'y maintenir, il s'agit donc de « réparer » ce qui lui fait défaut, pour qu'il satisfasse à peu près à la norme.

L'accent est mis sur ce qui distingue. Dans ces conditions, l'enseignant « ordinaire » peut éprouver un sentiment d'incompétence à l'égard d'un élève aussi singulier et demander qu'il soit « pris en charge » par des personnels spécialisés pour ces « enfants-là », plutôt que par lui. À l'inverse, cette conception est susceptible de se traduire par une attitude accueillante de l'enseignant envers cet élève, mais avec le risque de glisser vers un respect des différences mal compris, marqué par une faible ambition pédagogique et éducative à l'égard d'un enfant laissé à ses difficultés « naturelles » (Garel, 2002b) et toléré dans la mesure où sa présence ne dérange pas le fonctionnement habituel de la classe.

Ce manque d'adaptation de l'enseignement aux besoins particuliers de l'élève en situation de handicap, conjugué à une exigence d'adaptation de cet élève aux normes de l'école, est au centre des critiques formulées à l'égard de l'intégration scolaire, telle qu'elle s'est manifestée dans le dernier quart du XXe siècle, notamment en France.

À l'inverse d'une question de nature, **la différence peut être vue comme une question de degré.**

Cette conception risque moins d'aboutir à l'exclusion de l'école des élèves à besoins éducatifs particuliers. Pour caractériser ces élèves, on parlera d'ailleurs moins de différence que de diversité des élèves.

Ici, le regard ne s'arrête pas à ce qui distingue tel ou tel individu. Il s'attache aussi à ce qu'il a en commun avec les autres. L'envers de cet orientation positive tient à ce que les particularités d'un élève risquent de ne pas être suffisamment prises en compte. Si, en effet, on néglige l'originalité de ses difficultés et de ses capacités, si l'on méconnaît la diversité des modalités d'apprentissage, on pourra accroître les mesures de soutien, ce sera en vain dès lors qu'elles ne font que répéter un enseignement inadapté.

Dans un troisième type de rapport à l'autre, on se décentre de l'individu et l'on avance que **la différence est une question de situation**, d'environnement, d'éducation. On trouvera notamment cette orientation dans des études sur le genre, qui insistent sur l'aspect culturel des distinctions entre hommes et femmes.

Cette conception marque un progrès, dans la mesure où la question de la différence est abordée dans sa complexité, c'est-à-dire en prenant en compte des éléments nouveaux, en rompant avec la focalisation sur l'individu. Mais cette conception situationnelle peut s'avérer réductrice lorsque, accordant le primat à la situation, elle porte peu d'attention au sujet et à ses caractéristiques singulières. Dans ces conditions, elle constitue une même erreur épistémologique que la conception naturalisante : dans les deux cas, la pensée est disjonctive, elle sépare des éléments qui sont étroitement liés, car la différence, les difficultés et le handicap résultent de l'interaction de caractéristiques personnelles avec un environnement.

1. 3. Des représentations de la différence sous-jacentes à l'éducation inclusive

Comment caractériser le rapport à l'autre qui traverse le paradigme de l'inclusion, actuellement prédominant dans l'approche du handicap ? Et est-ce que ce rapport à l'autre semble propre à favoriser les apprentissages, le développement personnel et la participation sociale, conformément aux intentions exprimées par les promoteurs de l'inclusion ?

1. 3. 1. La place accordée aux situations dans la genèse du handicap

Par rapport à l'intégration, on assiste à un renversement de perspective, tel que c'est désormais la situation à laquelle est confrontée la personne qui est privilégiée, plutôt que les caractéristiques individuelles et médicales. Cette approche situationnelle s'inscrit dans la logique qui a présidé à l'émergence de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée par l'OMS en 2000. Contrairement au modèle individuel et médical de l'intégration, l'élève n'est pas ici pris en compte pour l'adapter à la norme de l'école, mais pour adapter l'école à ses possibilités.

1. 3. 2. Un souci d'égalité

Une seconde caractéristique de l'inclusion tient à la conception universaliste qu'elle entend incarner et qui se décèle dans des documents officiels. Ainsi, la *Déclaration de Salamanque*, adoptée en 1994 par les représentants de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales, recommande « à tous les gouvernements d'adopter, en termes de législation ou de politique (...) le principe de l'éducation " inclusive " et de travailler vers une école qui comprend tout le monde » (Unesco, 1994, art. 3). Deux ans plus tard, la *Charte de Luxembourg* stipule à son tour qu'« une éducation en milieu ordinaire est le principe de base ».

1. 3. 3. L'attention à la diversité

Les principes directeurs de l'inclusion font la part belle à la diversité. Un récent Rapport de l'Unesco souligne que la reconnaissance positive de la diversité des élèves est « *au cœur de la problématique fondamentale qui devrait guider le nécessaire " changement de paradigme " que nécessite l'éducation pour l'inclusion* ». Il ajoute que, par conséquent, « *toute définition de l'inclusion doit souligner ce qui suit : l'inclusion, c'est bien accueillir la diversité* » (2008, p. 9).

1. 3. 4. Des représentations et des pratiques qui font débat

Parmi les critiques de l'inclusion, je retiendrai celles qui, sans remettre en cause le principe d'une scolarisation recherchée prioritairement à l'école ordinaire, trouvent que l'enseignement qui y est dispensé est parfois insuffisamment adapté à des populations spécifiques. D'après ces critiques, par manque de différenciation pédagogique, de soutien, de formation des enseignants, les résultats scolaires ne sont pas à la hauteur des intentions et des enjeux, et l'échec provoque alors un sentiment d'impuissance et un malaise chez les enseignants.

Dans ces conditions, selon Jean-Yves Le Capitaine, à propos des résultats scolaires insuffisants d'élèves sourds, et faute de travailler aux conditions d'accessibilité des savoirs, « *on préfère considérer que les sourds, lorsqu'ils ne sont pas " capables " d'une scolarisation individuelle, sont dans l'incapacité d'accéder aux acquisitions du collège, et qu'il leur faut des dispositifs spécifiques, spécialisés et adaptés* » (2008). Et Jean-Yves Le Capitaine de déplorer que des UPI (Ulis aujourd'hui) jouent ce rôle, qu'elles cessent parfois d'être des dispositifs ouverts pour devenir de nouveaux espaces d'exclusion, une exclusion de l'intérieur, cette fois, c'est-à-dire de l'intérieur même de l'école ordinaire.

Au final, en mettant l'accent sur la diversité des élèves, sur les différences de degré entre élèves, les représentations actuellement dominantes de l'inclusion se traduiraient trop souvent par une insuffisante prise en compte des différences de nature. De fait, dans certains cas, les adaptations pédagogiques à mettre en œuvre s'inscrivent bien dans un traitement des différences de nature, dans la mesure où ces adaptations sont en rupture par rapport aux différenciations habituelles.

Au terme de notre réflexion sur les représentations de la différence, on peut identifier une tension entre des représentations dont l'évolution conduit parfois à banaliser les différences liées aux situations de handicap, et par conséquent la nécessité de prendre en compte les caractéristiques et les besoins spécifiques des élèves handicapés pour permettre la réussite de leur scolarisation.

2. Modalités d'adaptation de l'enseignement

Il s'agit là de considérer les groupements d'élèves, les contenus et les démarches d'enseignement, ainsi que le recours à des personnes ressource.

2. 1. Les groupements d'élèves

Prenons l'exemple d'un collège ordinaire : le fait qu'un élève déficient visuel soit affecté individuellement à une classe de l'établissement peut se conjuguer, dans le cadre d'une Ulis, avec un regroupement d'élèves partageant des besoins semblables.

Si le choix de mettre un élève à l'écart de sa classe de référence s'avère pertinent pour qu'il bénéficie d'un traitement particulier difficile à mettre en œuvre au sein de la classe, la systématisation de ce choix pose question, y compris quand il se traduit par le regroupement d'élèves déficients visuels. D'abord parce que l'homogénéité d'un tel groupe est illusoire. La catégorisation des individus par type de déficience masque leurs singularités : entre deux enfants désignés comme « déficients visuels », les capacités peuvent être très différentes. Serge Portalier a montré que la population des 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 (1981).

Par ailleurs, un enseignement trop systématiquement à part peut être insuffisamment ambitieux et stimulant, limiter les progrès dans les apprentissages et ne pas satisfaire au souhait, souvent exprimé par des élèves en situation de handicap, de partager des activités avec leurs camarades « ordinaires », dans un contexte qui signe leur intégration/inclusion.

Les réserves formulées sur le regroupement d'élèves déficients visuels ne visent qu'une systématisation dont la pertinence n'aurait pas été suffisamment réfléchie, car un regroupement régulier peut être tout à fait judicieux. Voir par exemple le travail, conduit dans les locaux d'un établissement spécialisé auquel est rattaché un SAAAIS, qui a pour point de départ l'écoute réitérée d'un texte narratif et sa verbalisation. Ce travail, présenté par Nathalie Lewi-Dumont (2009), met notamment en jeu une sollicitation multisensorielle, une construction de l'identité et une socialisation dont les tenants et les aboutissants sont convaincants.

Quant à la solution qui consisterait à prévoir les mêmes modalités de groupement pour tous les élèves, en partageant le temps entre classe ordinaire et groupe de déficients visuels, sa pertinence doit être questionnée, comme en témoigne une ancienne élève déficiente visuelle : « *En collège, nous dit-elle, tous les cours pour les déficients visuels comprenaient une heure de soutien exprès pour nous. C'était le truc complètement idiot certainement pour la plupart des cours, sauf peut-être en maths, mais le problème c'est que les profs s'appuyaient trop dessus et du coup on ne bossait pas dans de bonnes conditions aux heures normales* ». Les modalités de groupement doivent être adaptées à chacun et à tous, et à chaque situation.

2. 2. Les contenus d'enseignement

Dans la mesure du possible, on va proposer aux élèves déficients visuels les mêmes contenus d'enseignement qu'aux autres. En mathématiques, par exemple, avec un élève présentant une dyspraxie visuo-spatiale, l'appropriation du concept de nombre est un objectif partagé avec les élèves « ordinaires ». On est donc sur un objectif commun, mais qui pourra être atteint selon des démarches divergentes. Pour cet élève, le savoir premier à acquérir ne relèvera pas forcément du dénombrement, mais du raisonnement.

Autre exemple : en saut en longueur, en EPS, on peut fixer, pour un élève déficient visuel comme pour les autres, l'objectif de réaliser un saut à partir d'un élan étalonné et accéléré. Mais, par rapport aux voyants, un obstacle particulier à surmonter réside dans le repérage de l'environnement. Savoir le repérer, et s'y repérer, devient donc un contenu d'enseignement particulier, un objectif intermédiaire, un « objectif-obstacle » (Martinand, 1986), savoir franchir l'obstacle constituant un palier décisif de progression (Meirieu, 1987, p.184).

2. 3. Les procédures d'apprentissage

Pour atteindre un objectif commun, la façon la plus pertinente de s'y prendre peut différer selon les élèves. Lorsqu'ils disposent de ressources différentes pour réussir, il est en effet envisageable d'emprunter des chemins d'apprentissage différenciés en fonction des obstacles rencontrés.

En mathématiques, avec des enfants présentant une dyspraxie visuo-spatiale, des enseignants non avertis peuvent croire que le passage par le dénombrement est obligé pour construire le concept de nombre et donc s'acharner à faire dénombrer ces enfants, en vain. En fait, ce concept peut être élaboré par une autre voie, par la sollicitation de ressources cognitives, suffisamment intactes, généralement, chez ces enfants pour qu'ils puissent ainsi parvenir à pallier leurs difficultés neurovisuelles (Garel et Duquesne, 2004).

Cette démarche ne va pas de soi, car la mobilisation du raisonnement est normalement plus tardive, car plus difficile, que celle du dénombrement. Cela dit, elle ne doit pas être généralisée hâtivement. Il faut en effet se souvenir que des individus qui sont décrits comme présentant une même pathologie n'ont, pour autant, pas les mêmes capacités. Ainsi, on rencontre des élèves dyspraxiques dont les troubles ne sont pas si conséquents qu'ils ne soient pas justiciables d'un apprentissage du dénombrement, moyennant des adaptations qui passent, par exemple, par un aménagement de la tâche facilitant les coordinations visuomotrices. Pour apprécier les possibilités de l'élève et décider des contenus et des modalités d'enseignement qui lui conviennent, l'observation de son activité est incontournable.

2. 4. La modulation des contraintes

Lors des journées du GPEAA consacrée au temps, l'intérêt de laisser au jeune enfant aveugle un temps suffisant pour ses explorations tactilo-kinesthésiques a été souligné. Il est nécessaire, disiez-vous, de « *savoir perdre du temps maintenant pour en gagner par la suite* » (Pomarède, Plank, 2007, p. 60), car le toucher est lent, fragmentaire. « *Il faut du temps pour explorer, reprendre l'exploration, répéter pour bien observer et se forger une image suffisamment précise qui évitera d'avoir à " reconquérir " le monde à chaque fois* » (ibid.). Avec les jeunes enfants, « *respecter ce besoin de temps leur permettra de prendre les bonnes habitudes d'exploration et les conduira par conséquent vers une plus grande autonomie* » (ibid.).

D'un autre côté, il est sain de se poser la question des limites de l'adaptation au rythme de travail de tel ou tel élève. Je n'oublie pas ce que me disait un enseignant spécialisé à propos de collégiens handicapés dont les professeurs déploraient la lenteur : « *on constate qu'à force de les pousser dans ce sens (d'une plus grande rapidité) ils arrivent à avoir une vitesse d'exécution qui, sans être tout à fait celle de leurs camarades, est acceptable par l'ensemble des professeurs* » (Garel, 2003).

La modulation des contraintes peut concerner aussi la charge de travail, qui n'est pas sans rapport avec une éventuelle lenteur. Ne rencontre-t-on pas, parfois, des élèves dont les résultats scolaires sont satisfaisants, et que l'on estime par conséquent bien adaptés en collège ou en lycée ordinaire, mais qui souffrent des efforts qui leur sont demandés ?

2. 5. Le recours à des personnes-ressource

Arrêtons-nous à la question des AVS. Il arrive que l'accueil d'élèves handicapés et leur accès aux savoirs ne soit pas optimal faute d'AVS, mais il faut s'interroger sur la systématisation de la demande d'un tel soutien. La singularité des élèves est telle que tous n'en ont certainement pas besoin. A propos d'un élève d'Ulis, un enseignant nous confiait que la suppression de cette aide avait contribué à l'autonomisation de cet élève.

De fait, l'aide ne présente pas toujours que des aspects positifs. Dans une classe de sixième, remarque la CPE d'un établissement où sont scolarisés des élèves dans le cadre d'une Ulis, il arrive qu'un élève handicapé soit très entouré et aidé par plusieurs camarades, au point que, « *finalement, il paraît encore plus handicapé, alors que le but de l'intégration c'est qu'il devienne plus autonome* » (Garel, 2003).

Cela dit, quand la déficience est lourde, et dans certaines circonstances, il faut convenir que la gestion d'un groupe-classe très hétérogène pose problème. Le besoin de soutien des enseignants est donc à considérer, en sachant que l'AVS n'est pas la seule ressource possible. Des élèves voyants peuvent, dans certains cas, y pourvoir partiellement, avec des limites soulignées par un professeur d'EPS à propos de son expérience avec une élève aveugle : « *Un professeur seul avec sa classe, ça ne va pas. Il faudrait quelqu'un à ses côtés, parce que les élèves qui s'occupent d'elle, pendant ce temps là, ils ne font rien* ».

On doit donc s'interroger dans chaque cas sur la pertinence et les modalités de l'aide. Est-elle nécessaire ? Si oui qui la procure ? Pour quelle activité ? Pour quelle durée ? Jusqu'à quel point ?

2. 6. L'accompagnement de l'élève par l'enseignant

Lors d'un cours, le travail de l'élève peut appeler, de la part de l'enseignant, des médiations particulières, en termes d'actions et d'attitudes. En EPS, par exemple, un obstacle fondamental que doit dépasser un élève aveugle tient à la difficulté de se représenter l'environnement physique dans et avec lequel il doit agir. Pour qu'il parvienne à identifier les caractéristiques de cet environnement (ses éléments, leur disposition respective, etc.) et sache s'y repérer à tout moment, le professeur peut par exemple solliciter l'exploration tactilo-kinesthésique et commenter oralement cette exploration.

Et pour permettre à l'élève de comprendre ce qu'il a à faire, de se construire une représentation de la tâche à effectuer et de la façon de l'effectuer, l'enseignant doit fournir à l'élève aveugle des informations adaptées, 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 collège : « *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...* » (Garel, 2007).

En raison des particularités des élèves, des adaptations très spécifiques peuvent s'avérer pertinentes, qu'elles concernent l'accompagnement ou l'adaptation des contenus d'enseignement et des tâches. Le problème est que, particulièrement à l'adolescence, des élèves peuvent manifester le rejet d'adaptations qui les singularisent et les identifient comme malvoyants (Schepens, 2007). L'enseignant est alors appelé à gérer des éléments contradictoires.

2. 7. Deux écueils opposés à éviter avec un groupe hétérogène

Avec un groupe hétérogène, ne pas différencier l'enseignement risque de conduire des élèves à l'échec. Pour illustrer la fausse route de la normalisation, je pense à ce que me disait un enseignant qui envisageait, pour l'apprentissage de jeux collectifs à de jeunes aveugles, de reproduire des procédures valables pour les voyants : « *Il faut que l'enfant puisse s'investir tout de suite dans le jeu, sans que le jeu soit empreint de théorie ou de tracasserie au niveau technique. Je crois qu'il faut qu'il puisse prendre plaisir le plus vite possible, donc qu'il puisse participer au jeu immédiatement après l'explication des règles, après avoir tâtonné* ». Or, pour un élève aveugle, il ne peut y avoir de jeu global sans technique préalable. Et avant même d'acquérir une technique, il lui faut pouvoir se situer dans l'espace du terrain, s'y déplacer, percevoir les déplacements des joueurs, les trajectoires du ballon, tous savoir-faire qui doivent être patiemment construits par l'élève aveugle.

À l'écueil d'une centration sur les voyants s'oppose l'écueil d'une centration sur le, ou les, déficient(s) visuel(s), comme on peut le constater avec l'exemple suivant. Il s'agit de l'apprentissage du jeu de la thèque, en cours moyen, avec une classe où est accueilli Yann, un enfant aveugle. Pour tenir compte de la présence de cet enfant, l'enseignant a consacré les deux premières séances à des situations préparatoires davantage adaptées à Yann qu'aux voyants. La troisième séance, elle, a permis à toute la classe de jouer avec des règles suffisamment différenciées. Après ces trois séances, les enfants sont invités à répondre à la question « *qu'avez-vous pensé des séances ?* ». La réponse majoritaire des enfants voyants est représentée par cette expression : « *Au début, ce n'était pas très bien car tout était fait pour Yann. C'était trop facile pour nous. Le jeu de la thèque c'était très bien car nous avons tous pu jouer de la même façon* » (Garel, 2002a). Il s'agit donc de prendre en compte conjointement les besoins de tous les élèves.

Conclusion

On a vu que les élèves déficients visuels ont des particularités qui nécessitent des démarches d'enseignement originales. Dans une perspective d'égalité des droits et des chances, ainsi que de participation sociale, cette originalité doit se conjuguer avec la recherche d'un enseignement le plus partagé possible, partagé dans le sens où il donne lieu à une mixité valides/handicapés dans l'espace de l'école, et dans le sens où les objectifs et les contenus d'enseignement des élèves ordinaires doivent être retenus pour tous, autant que possible, à côté d'objectifs et de contenus éventuellement particuliers. Mais les ressources des élèves étant différentes, les voies d'apprentissage gagnent à être, si besoin, différentes.

La différenciation est bien au cœur de l'enseignement, en même temps que l'assimilation, sans verser dans le différentialisme ni dans l'assimilationnisme, pour reprendre les termes de la sociologue Dominique Schnapper (1998). C'est-à-dire que l'on doit tendre à la fois à distinguer sans exclure et à réunir sans normaliser. Cette tension entre le singulier et le commun est source de tension pour l'enseignant, et devrait l'être quels que soient les élèves, sauf à fonctionner dans la routine, car il n'y a pas d'un côté les élèves handicapés et de l'autre les élèves normaux, sinon d'un point de vue statistique. Tous présentent, à des degrés divers, des singularités en même temps que des aspects partagés, des différences comme des ressemblances, car la diversité est la norme. Parmi cette diversité, certains élèves présentent des différences plus marquées, des particularités qui appellent notamment des connaissances et des compétences spécifiques, et donc une formation suffisamment spécialisée.

Références

- *Déclaration de Salamanque*, Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous, « Éducation : l'autre urgence mondiale », in *Éducation : routes barrées*, Courrier de l'Unesco, Hors série, 2008.
- GAREL (J.-P.), « Les élèves aveugles en jeux et sports collectifs », *Revue Contre-pied*, n° 10, 2002a, p. 25-27.
- GAREL (J.-P.), « Respecter les différences : une exigence ambivalente », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n°19, 2002b, p. 23-34.
- GAREL (J.-P.), « UPI pour élèves présentant une déficience motrice : l'individualisation des parcours », *La Nouvelle Revue de l'AIS*, n°21, 2003, p. 87-100
- GAREL (J.-P.), DUQUESNE (F.), « Enseigner à des élèves présentant une dyspraxie visuospatiale. Illustrations en mathématiques et en EPS », *La nouvelle revue de l'AIS*, n°27, 3e trimestre, 2004, p. 53- 66.
- GAREL (J.-P.), « L'autonomie du sujet déficient visuel : contribution de l'éducation physique et sportive », in C. Sarralié (dir.), *Scolariser des élèves déficients visuels aujourd'hui*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° hors série, 2007, p. 107-123.
- LE CAPITAINE (J.-Y.), « L'exclusion de l'intérieur, ou les paradoxes de l'UPI », *Liaisons*, bulletin du Centre National de Formation des Enseignants intervenant auprès des Déficients Sensoriels (CNFEDS), Université de Chambéry, N° 11, mai 2008. Disponible sur http://dcalin.fr/publications/le_capitaine3.html
- LEWI-DUMONT (N.), « Regrouper des jeunes enfants d'école maternelle pour favoriser apprentissages et construction de l'identité sociale », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2009, p. 121-136.

- MARTINAND (J.-L.), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Berne, 1986.
- MEIRIEU (P.), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris, 1988.
- POMARÈDE C., PLANK C., « Respecter le temps de l'enfant », *Le temps*, actes des 43 èmes journées d'études du GPEAA, 17-18-19 octobre 2007, p. 56-63.
- PORTALIER (S.), *Analyse différentielle du déficit et du handicap sensoriels*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Lyon 2, 1981.
- SARRALIÉ (C.), « Communication et diversité des supports au sein d'une classe », *Communication et déficience visuelle : de Louis Braille à nos jours*, actes des 45 èmes journées d'études du GPEAA, 15-16-17 octobre 2009, p. 48-57.
- SCHEPENS (C.), « Cheminement plus ou moins douloureux, voire chaotique, vers une réaction positive face à la déficience visuelle », *Le temps*, actes des 43 èmes journées d'études du GPEAA, 17-18-19 octobre 2007, p. 30-39.
- SCHNAPPER (D.), *La relation à l'Autre ; au cœur de la pensée sociologique*, Gallimard, Paris, 1998.