



**HAL**  
open science

## L'adaptation en question, à l'école et au-delà

Jean-Pierre Garel

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Garel. L'adaptation en question, à l'école et au-delà. Tu adaptes, je m'adapte, Oct 2005, Paris, France. pp.15-22. hal-01948830

**HAL Id: hal-01948830**

**<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-01948830>**

Submitted on 8 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.

# L'adaptation en question, à l'école et au-delà

**Jean-Pierre Garel**

Laboratoire Relacs, Université du Littoral-Côte d'Opale

« Une société de l'incertitude », tel est le titre de l'article qui ouvre le dernier numéro hors-série de la revue *Sciences humaines*<sup>1</sup>. Il signifie que notre société est en perpétuel mouvement, que tout semble pouvoir arriver. De fait, les individus doivent faire face à des mutations qui touchent tous les domaines de la vie sociale, notamment l'emploi. Chacun doit s'adapter aux multiples changements qui surgissent dans un environnement de plus en plus complexe. Nous sommes même sommés de nous adapter. Autonomie, projet, flexibilité sont devenus des maîtres mots, et la flexibilité de l'entreprise et des agents sociaux est une valeur montante : « *Faire preuve d'autonomie, s'investir dans des projets, manifester son sens des responsabilités, prendre des risques, voilà ce qui nous est demandé (...). Le salarié doit être adaptable et réactif pour atteindre coûte que coûte les objectifs qui lui sont assignés* ».

Dans ce contexte, on comprend que, pour une personne déficiente visuelle, être capable de s'adapter est un enjeu d'autant plus important qu'elle est *a priori* moins performante que les autres dans certains domaines et qu'elle est plus vulnérable. On postulera que cette capacité d'adaptation se construit d'autant mieux que l'environnement, physique et humain, de cette personne est lui-même suffisamment adapté, et l'on s'interrogera sur la pertinence des adaptations mises en œuvre par celles et ceux qui exercent une fonction éducative auprès d'adolescents déficients visuels, parce que l'adolescence est une période qui mobilise particulièrement la capacité d'adaptation.

En premier lieu, on va s'attacher à comprendre dans quelle mesure le rapport à la norme et à la différence de ces jeunes et de leurs éducateurs conduit les uns et les autres à s'adapter. A l'adolescence, ce rapport se noue en grande partie autour de la construction de l'identité, qui est à l'œuvre à l'école, dans la formation professionnelle, dans les loisirs et, plus généralement, dans toutes les situations donnant lieu à des interactions sociales.

## **1. Aspects de la problématique identitaire de l'adolescent déficient visuel**

La construction de l'identité commence dès la naissance et peut être plus ou moins remaniée tout au long de la vie, mais elle est particulièrement active à l'adolescence. Le jeune déficient visuel peut alors être confronté, dans sa quête identitaire, à des évolutions, voire à des ruptures liées notamment à des prises de conscience, qui appellent des adaptations.

---

<sup>1</sup> « France 2005, portrait d'une société », *Sciences Humaines*, n°50, 2005.

### **1.1. La prise de conscience de ses limites**

L'adolescent peut devoir faire face aux limites de ses capacités, dont il n'avait pas encore perçu toutes les conséquences sur son avenir. C'est, par exemple, la prise de conscience de projets professionnels difficilement compatibles avec ses possibilités. La découverte des limites liées à une déficience visuelle est susceptible d'induire des troubles psychologiques de différentes natures (dépression, angoisse...) selon les individus, leur histoire personnelle, leur environnement et le caractère stable ou évolutif de leur déficience<sup>2</sup>.

### **1. 2. La prise de conscience de son identité pour autrui**

On admettra, avec Erving Goffman, que l'identité qu'un individu se reconnaît, l'histoire qu'il se raconte sur ce qu'il est, la représentation qu'il se fait de lui-même, en un mot l'« *identité pour soi* », est liée à l'« *identité pour autrui* ». Or, comprendre qui est on est aux yeux des autres et ce qu'on lui inspire est parfois un choc redoutable. Goffman remarque que, même si un individu apprend à traverser ses années d'école en préservant quelques illusions, le moment de vérité peut survenir à l'âge des premières aventures amoureuses. Il cite l'histoire d'un garçon parlant avec d'autres jeunes à proximité d'une jeune fille aveugle, Domenica, allongée sur la plage. Croyant qu'elle dort, il confie aux autres : « *j'aime beaucoup Domenica, mais je ne sortirai jamais avec une aveugle* »<sup>3</sup>. Goffman commente ainsi cette histoire : « *je ne crois pas qu'il existe un préjugé qui vous rejette aussi complètement* ». Ce n'est là pour lui que l'exemple d'un moment de sa vie où l'individu apprend qu'il est porteur d'un stigmate, c'est-à-dire d'« *un attribut qui jette sur lui un discrédit (...), qui le disqualifie et l'empêche d'être pleinement accepté par la société* »<sup>4</sup>.

### **1. 3. La remise en question du sentiment d'appartenance au groupe des gens « normaux »**

La prise de conscience d'une disqualification, qui peut se révéler dans le domaine de la vie sentimentale et à l'occasion d'un projet professionnel, mais qui peut surgir dans bien d'autres situations, a des conséquences sur le sentiment d'appartenance du jeune au groupe des gens « *normaux* ». Les croyances qu'il entretient quant à la nature de ce groupe et quant à la nature du groupe des siens peuvent vaciller. Selon Goffman, « *il est fréquent que l'adolescence (...) amène un net déclin de l'identification aux normaux* »<sup>5</sup>, mais, à l'opposé, on sait que l'adolescence est marquée par le souci de se fondre dans la norme, ce qui n'exclut pas la recherche de distinctions singulières.

L'identité se construit dans un rapport personnel, unique, d'une part à la communauté informelle des gens qui font l'objet d'une même désignation, en l'occurrence déficient visuel ou aveugle, et, d'autre part, aux gens normaux, selon un processus marqué par l'ambivalence. En effet, la quête identitaire est souvent partagée entre groupe d'appartenance et groupe de référence, c'est-à-dire qu'un individu peut balancer entre le groupe des déficients visuels,

---

<sup>2</sup> Cf. Zola E., « Déficience visuelle et adolescence », *Comme les autres*, ANPEA, n° 161, p. 5, octobre 2004.

<sup>3</sup> Goffman E., *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Ed. de Minuit, 1975, p. 47.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 13.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 52.

auquel il a plus ou moins le sentiment d'appartenir, et le groupe des gens « normaux », auquel il aspire à être intégré et se réfère.

## **2. L'éducateur invité à s'adapter**

Quelles conséquences l'éducateur peut-il tirer des considérations précédentes ?

### **2. 1. Admettre que la construction de l'identité d'adulte puisse être plus lente que la moyenne**

Les évolutions et les ruptures auxquels l'adolescent déficient visuel est susceptible d'être confronté appellent de sa part des adaptations psychologiques plus longues à construire que pour l'adolescent voyant. Pour le sujet malvoyant 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<sup>6</sup>. Il est courant, dit-il, dans le travail clinique de psychologue, de rencontrer un jeune adulte de 20 ans ou plus, en pleine maturité physique, présentant des réactions affectives ou de prestance caractéristiques de l'adolescence. Et il note que les processus identificatoires s'amorcent de manière lente et progressive.

Quant à l'adolescent qui devient malvoyant lors de l'adolescence, Griffon 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 ajoute que « ces régressions confortent le jeune dans une position plus sécurisante, l'aident à accomplir le deuil de sa vision normale et lui permettent, par la suite, d'aborder dans de meilleures conditions les transformations profondes de l'adolescence. Le besoin de ces sujets est celui d'un surcroît de temps pour permettre leur maturation vers l'âge adulte »<sup>7</sup>.

Le besoin d'un temps supplémentaire peut s'appliquer aux études. L'enquête sur les trajectoires socioprofessionnelles des personnes déficientes visuelles (menée à l'initiative de l'AVH, l'INJA, la FISAF et l'AGEFIPH) montre que, parmi ces personnes, celles qui ont pratiqué « la filière mixte » (établissement spécialisé et établissement scolaire ordinaire) ont généralement des durées de cycles d'études nettement supérieures aux ressortissants des autres filières, mais que le fait de redoubler des classes n'altère en rien leurs chances de succès aux différents diplômes ni leurs capacités à suivre de longues études.

Au final, on peut conclure avec Griffon que, « si on peut objectiver une immaturité affective, par rapport à la plupart des jeunes du même âge, cette dernière n'est en rien pathologique. Trouver, tester puis affirmer une image de soi nouvelle est évidemment plus complexe quand on voit mal ou très mal »<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Griffon P., *L'adolescent déficient visuel*, site internet : <http://membres.lycos.fr/pierreg/>

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

## 2. 2. S'interroger sur la pertinence de l'injonction à être autonome et responsable

Pour l'éducateur, le souci légitime d'une bonne adaptation du sujet déficient visuel risque de nourrir de l'inquiétude et de l'impatience devant une maturité psychologique tardive. Griffon remarque qu'« à un moment donné le regard de l'adulte se modifie. Il voit une image qui n'est plus celle de l'enfant mais une image ignorée par l'enfant. Si ce regard se transformait en paroles, ce serait : " tu te transformes en adulte, nous te voyons déjà comme un adulte et nous attendons que tu te conduises en adulte" »<sup>9</sup>. On est bien là dans une injonction sous-tendue par la référence à la norme : « *Adapte-toi, sois normal* ».

Cette injonction est portée par l'individualisme qui caractérise notre société. Elle renvoie au sujet la responsabilité de son destin ; elle fait de l'autonomie une valeur cardinale et une condition de l'adaptation. Or, si l'autonomie doit être un objectif pour l'éducateur, ou plutôt l'autonomisation, car il s'agit d'un processus toujours à l'œuvre, jamais totalement achevé, il faut se garder de la sacraliser et écouter la prudence à laquelle nous invite Alexandre Jollien : « *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* »<sup>10</sup>.

## 2. 3. Ne pas assigner l'individu à une catégorie réductrice de sa singularité

Considérer un adolescent aveugle avant tout comme un aveugle, avec des caractéristiques propres aux personnes aveugles, équivaut, dans un sens, à le considérer comme une personne ordinaire, sans besoins spécifiques. Dans les deux cas, on l'enferme dans une catégorie homogène où tous les individus sont plus ou moins semblables. Jérôme, adolescent aveugle, témoigne de ce refus d'être enfermé dans une catégorie. Il reproche à ceux qui s'occupent des aveugles de vouloir tous les mettre dans un même moule, d'« *uniformiser les gens et (de) ne pas laisser libre cours au développement de la personnalité des gens* »<sup>11</sup>. Regrettant que les aveugles en arrivent trop souvent à présenter des caractéristiques communes qui lissent leurs singularités individuelles, il invite à se départir de ce qu'il appelle le conformisme psychologique des aveugles. Mais c'est le point de vue de Jérôme, qui n'est pas partagé par tous les jeunes aveugles. La construction de l'identité d'une personne déficiente visuelle est travaillée par la singularité de son rapport personnel aux autres, à la norme et à ceux qui s'en distinguent.

Au terme de notre réflexion sur la problématique identitaire de l'adolescent déficient visuel et certaines de ses conséquences pour l'éducateur, le rapport à la norme apparaît fondamental. Il infiltre les modalités d'adaptation de l'individu aux évolutions et aux ruptures qu'il vit et il est un élément important de l'action éducative. Nous allons voir que ce rapport à la norme est également très présent dans le domaine de l'enseignement.

---

<sup>9</sup> Griffon P., « Déficience visuelle et adolescence », *Comme les autres*, op. cit.

<sup>10</sup> Jollien A., *Le métier d'homme*, Seuil, 2002, p. 71.

<sup>11</sup> Lewi-Dumont N., « Moi je n'ai pas envie de prendre ce qui reste : proclamation de l'identité et de l'altérité chez des adolescents déficients visuels », *La nouvelle revue de l'AVIS*, n° 4, p. 76, 1999.

### 3. Les modalités de groupement des élèves

La question est de savoir s'il est plus pertinent que l'enseignement aux élèves déficients visuels se déroule en classe ordinaire ou à part. Nous limiterons notre questionnement au cas où ces élèves sont en situation d'intégration scolaire.

Si l'élève est intégré individuellement, sa scolarité s'effectue dans une classe ordinaire. Mais, s'il relève d'une UPI, des regroupements avec ses camarades de l'UPI peuvent s'avérer pertinents. Pour choisir une modalité de groupement plutôt qu'une autre, le niveau scolaire de l'élève et ses besoins particuliers sont évidemment des éléments importants à considérer, mais on peut se demander si le rapport de l'élève déficient visuel à ses pairs voyants n'est pas également à prendre en compte.

#### 3. 1. Des élèves qui veulent passer inaperçus, d'autres non

Le souhait de passer inaperçu conduit parfois des adolescents déficients visuels à craindre de quitter l'établissement spécialisé pour un établissement scolaire ordinaire. Se retrouver seul en situation de handicap dans une classe leur fait peur. A ce constat qu'il établit, Guy Genevois ajoute que des adolescents déficients visuels scolarisés en établissement ordinaire cherchent à se montrer discrets, à se fondre dans l'anonymat<sup>12</sup>. Des stratégies visant à banaliser le handicap sont observées dans le domaine de la déficience visuelle comme dans le domaine du handicap en général, car, « *étant donné le grand avantage qu'il y a à être considéré comme normal, quiconque, ou presque, est en position de faire semblant n'y manquera pas à l'occasion* »<sup>13</sup>.

S'efforcer de ne pas se distinguer des voyants est pour certains jeunes une stratégie visant à masquer leur déficience, à fuir un stigmate qui, croient-ils, s'attache à eux. Cette stratégie de masquage accompagne alors un sentiment d'appartenance au groupe des déficients visuels. En revanche, pour d'autres, le désir de ne pas être perçu comme étant déficient visuel est l'expression d'un sentiment d'appartenance au groupe des voyants. Cette identification aux voyants caractérise Jérôme, pour qui le regroupement avec des pairs aveugles ne convient pas. Les copains voyants sont omniprésents dans son discours et il dit s'ennuyer avec les autres non voyants<sup>14</sup>.

Le souhait de passer inaperçu peut se manifester de façon paradoxale. On rencontre, par exemple, des jeunes qui, craignant de voir découverte leur identité de déficient visuel, « *avouent d'emblée, comme une urgence, qu'ils sont handicapés* »<sup>15</sup>, ou bien une élève, passée de l'intégration individuelle à l'UPI, qui se dit satisfaite de ce changement, car, dit-

---

<sup>12</sup> Genevois G., « Être adolescent, être en situation de handicap visuel, être citoyen », *La nouvelle revue de l'AVIS*, n° 29, p. 80, 2005.

<sup>13</sup> Goffman E., *op. cit.*, p. 93.

<sup>14</sup> Lewi-Dumont N., *op. cit.*, p. 72-73.

<sup>15</sup> Genevois G., *op. cit.*, p. 83.

elle, « *ici je passe inaperçue* »<sup>16</sup>. Mais tous les élèves déficients visuels ne souhaitent pas passer inaperçus. Mathieu en est un bon exemple : « *j'aurais eu besoin d'agrandissements, que les profs ne me voient pas comme un élève normal, je ne peux pas suivre comme les autres* »<sup>17</sup>.

Nous avons donc constaté que l'adaptation à la déficience visuelle, en termes de stratégies identitaires, se manifeste de multiples façons selon les élèves. Ajoutons qu'un même élève peut avoir des positions ambivalentes, souhaitant parfois être considéré comme normal et, à d'autres moments, voir sa spécificité prise en compte. Maintenant, que faire de cette diversité ?

### **3. 2. Des groupements adaptés aux besoins des élèves**

Sans prétendre que les Upi, comme les Clis dans l'enseignement primaire, sont dans tous les cas la voie de scolarisation la plus pertinente, ces dispositifs d'intégration collective constituent un élément de réponse pour des jeunes qui y trouvent la possibilité de « *se construire une identité adolescente, de participer à la collectivité sans nier leurs spécificités et de formuler, éventuellement, une demande d'aide* »<sup>18</sup>.

Dans le cadre de ces dispositifs, qui permettent une grande souplesse d'organisation, il est possible de prendre en compte le souhait de l'adolescent déficient visuel pour décider du groupe au sein duquel il suivra tel ou tel enseignement. Nathalie Lewi-Dumont rapporte que, lors de la création d'une Upi, l'équipe impliquée a pris soin de demander l'avis des jeunes qui allaient entrer en 6<sup>ème</sup>. Ils ont dit qu'ils se sentiraient plus forts s'ils étaient dans la même classe face aux éventuelles moqueries, tandis que, dans un autre collège, les élèves sont séparés et préfèrent cette solution<sup>19</sup>.

Le souhait des élèves ne constitue pas le seul critère à retenir pour décider des modalités de groupement. Souhaiter se fondre dans l'anonymat peut en effet faire obstacle à un enseignement hors de la classe ordinaire alors qu'il serait sans doute profitable à l'adolescent. Un souhait opposé peut avoir un résultat semblable : la frilosité d'un adolescent pour sortir d'un contexte d'enseignement protégé peut être contraire à son intérêt.

## **4. Adaptations pédagogiques**

Quand il est question d'adaptations pédagogiques pour des élèves déficients visuels, on évoque le plus souvent des aspects techniques. Ainsi, on va avancer la nécessité d'accroître les explications orales et la lisibilité des documents à partir desquels doivent travailler les élèves. Et l'on insiste évidemment, et légitimement, sur les outils informatiques. Ce sont

---

<sup>16</sup> Lewi-Dumont N., « La scolarisation d'élèves déficients visuels en Unité pédagogique d'intégration : la moitié du chemin », *La nouvelle revue de l'AVIS*, n° 21, p. 115, 2003.

<sup>17</sup> Lewi-Dumont N., 1999, *op. cit.*, p. 75.

<sup>18</sup> Lewi-Dumont N., 2003, *op. cit.*, p. 115.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 108.

d'autres types d'adaptation que nous allons envisager, qui visent notamment à accroître l'adaptabilité de l'élève et invitent à prendre en compte sa singularité. Auparavant, quelques mots sur la nécessité de ne pas s'adapter « par le bas » aux possibilités des jeunes déficients visuels.

#### **4. 1. Des objectifs et des contenus d'enseignement suffisamment ambitieux**

Face à des élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages, on risque d'en rabattre sur les objectifs et les contenus d'enseignement et de simplifier les tâches qui leur sont proposées. Concernant la formation professionnelle, on en arrive à favoriser « *des apprentissages dont l'utilité à court terme est censée garantir une adaptation rentable à un poste de travail, mais qui, limités à une pure instrumentalisation, ne construisent pas la capacité de s'adapter à des situations auxquelles l'individu peut être confronté au cours de sa vie professionnelle* »<sup>20</sup>. Le manque d'ambition pour les élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap été relevé par de nombreux auteurs<sup>21</sup>. Alexandre Jollien témoigne du manque d'ambition dont il a été l'objet : « *Au Centre, les voies professionnelles étaient déjà toutes tracées : travail manuel dans des ateliers protégés pour passer le temps (...) Un éducateur avait formé pour moi le doux projet de fabriquer des boîtes à cigares. J'aurais fait un tabac* »<sup>22</sup>.

Et dans le domaine de la déficience visuelle, est-on suffisamment ambitieux ? Deux conclusions de l'étude sur la trajectoire socio-professionnelle des personnes atteintes de déficience visuelle posent question. L'une d'elles est que les personnes qui ont suivi une scolarité en établissement ordinaire se sont entendu conseiller, dès leurs premiers cycles d'études, de faire des études longues, ce qui fut moins le cas pour les personnes ayant suivi une filière spécialisée. Une autre conclusion met en évidence que l'éventail de formation est relativement restreint. D'ailleurs, dans leurs commentaires « libres », les personnes enquêtées insistent fréquemment sur la nécessité de diversifier l'offre de formation et de l'adapter.

#### **4. 2. L'accent sur les compétences**

Dans le domaine des apprentissages scolaires, Christian Sarralié a évoqué, lors des journées pédagogiques de l'an passé, les limites de certaines formes de simplification<sup>23</sup>. J'y reviens pour souligner qu'elles peuvent effectivement hypothéquer l'acquisition de compétences dès lors que les tâches perdent de leur sens pour l'élève lorsqu'elles ne le confrontent pas à un défi suffisamment mobilisateur, et aussi dans la mesure où l'on se contente d'apprendre à

---

<sup>20</sup> Garel J.-P., « Savoirs et rapport au savoir dans le champ de l'AIS », *La Nouvelle revue de l'AIS* n°1-2, 1998, p. 30.

<sup>21</sup> Cf. par exemple : Charlot B., Bautier E., Rochex J. Y., *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, 1992 ; Goigoux R., *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Ed. du Cnefei, 1998 ; Rope F. et Tanguy L., *Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 1994.

<sup>22</sup> Jollien A., *op. cit.*, p. 84.



l'élève une solution unique au type de problème posé. Il importe donc de favoriser l'acquisition de compétences.

C'est quoi, être compétent ? C'est réussir un type de tâche et la réussir de la meilleure manière possible, mais pas seulement. C'est aussi pouvoir faire face de diverses façons à un type de problème. Mais, être compétent, c'est essentiellement pouvoir transférer ce qui a été appris dans une situation qui relève du même type de problème sans être exactement identique. Une compétence rédactionnelle doit pouvoir être transférable pour s'adapter à des sujets de rédaction différents, de même que le joueur de football doit être capable de mettre en œuvre ses compétences, de démarquage par exemple, dans des contextes de jeu qui ne sont jamais exactement les mêmes. Est compétent celui qui est capable de s'adapter, ce qui est cohérent avec l'étymologie de « compétence » : du latin « competens », qui signifie « ce qui est adapté à ». Mettre l'accent sur les compétences, c'est donc travailler à l'adaptabilité de l'élève.

#### **4. 3. L'attention aux besoins spécifiques**

D'une conception de la compétence qui valorise le transfert, on risque d'en venir à valoriser les compétences transversales avec démesure. La pertinence de ce type de compétence a en effet des limites. Je vois se mettre en place des formations d'enseignants qui n'accordent pas une place suffisante à des aspects spécifiques, concernant par exemple la maîtrise des disciplines d'enseignement. En effet, croire qu'une compétence pédagogique générale, éventuellement conjuguée à une connaissance de la déficience visuelle, suffit à enseigner convenablement une discipline particulière me paraît erroné. Une bonne maîtrise de la discipline sans la connaissance de la déficience ne vaut pas mieux.

C'est dans la logique de promotion des compétences transversales que l'on supprime ici ou là des postes d'enseignants spécialisés dédiés au soutien à l'intégration pour les remplacer par des postes relevant d'options du Capsais (ou du Capa-SH) moins pointues, en pensant que les compétences de ces enseignants trouveront « naturellement » à s'appliquer à des élèves porteurs d'un autre type de déficience que celle pour laquelle ils ont été formés. Dans certains cas, on va jusqu'à supprimer des postes sans les remplacer, en supposant que les auxiliaires de vie scolaire suffiront bien à répondre aux besoins. Ces décisions administratives peuvent être motivées par des raisons économiques, mais elles expriment aussi un rapport à la norme lourd d'une orientation normalisatrice ou, pour le moins, une méconnaissance des particularités de la déficience concernée.

Être attentif aux besoins spécifiques implique une observation et une évaluation individualisées. Les connaissances, les compétences et les capacités sont en effet propres à chaque adolescent. Et seule l'observation par l'enseignant de l'activité de l'élève face aux tâches proposées permet d'identifier les procédures qu'il met en jeu et d'accompagner sa réflexion sur les manières de faire qui lui sont les plus favorables. Cette approche personnalisée de l'élève permet de repérer les obstacles qu'il rencontre et d'élaborer un projet pédagogique adapté.

## Pour conclure

Comme le suggère l'intitulé de ces journées pédagogiques, « *Tu adaptes, je m'adapte* », l'exigence d'adaptation est double : la personne déficiente visuelle est à la fois objet d'adaptation, dans la mesure où on s'adapte à elle, et sujet de l'adaptation, par l'activité qu'elle déploie face aux contraintes des situations auxquelles elle est confrontée. Voir dans le sujet un acteur fondamental de son adaptation invite à faire de l'adaptabilité un objectif important.

Il s'agit maintenant de poser une question par laquelle nous aurions pu commencer : comment définir l'adaptation ? Elle peut être entendue comme étant le produit d'une rencontre entre un individu et son environnement, mais on la considérera avant tout comme un processus d'ajustement réciproque entre ces deux éléments, car l'état d'adaptation est instable, fragile, issu des interactions de plusieurs histoires qui n'en finissent pas d'évoluer, celle de l'individu et celle de son environnement<sup>24</sup>.

Comme l'inadaptation, l'adaptation est une notion relative. Nous avons vu qu'elle n'avait de sens que pour un individu singulier. Ajoutons qu'elle ne peut être envisagée qu'en fonction d'une référence : par rapport à une situation déterminée, par rapport à une activité à conduire, à quelqu'un, à sa famille, à un groupe social, à une culture, et ce dans un temps et un espace donnés... Elle ne peut s'apprécier que par rapport à des valeurs, des finalités, notamment l'accomplissement personnel, présent et à venir, d'un sujet. Au regard de cette finalité, envisageons quelques exemples montrant que les apparences de l'adaptation peuvent être trompeuses.

Prenons le cas d'un jeune intégré dans une classe ordinaire. L'enseignant et les parents jugent qu'il est bien adapté et que son intégration est positive du fait qu'il paraît épanoui au milieu de ses camarades. Pourtant, ses apprentissages scolaires, négligés, sont très faibles et hypothèquent la suite de sa scolarité, son maintien en intégration et, peut-être, son avenir. Inversement, un élève en situation d'intégration peut être jugé inadapté par ce qu'il dérange son enseignant par son comportement, alors que son comportement n'est que la réaction à un enseignement inadapté. On rencontre aussi 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 n'en peuvent plus des efforts que leur demande ce type de scolarisation.

Plus complexe est le cas de Marc, rapporté par Genevoix<sup>25</sup>. Marc, jeune adulte, aveugle de naissance, a bien accepté son handicap et il est bien intégré. Mais, pour lui, être intégré c'est passer inaperçu, ne pas déranger. Bien qu'il termine sa formation professionnelle, il ne voit pas son avenir professionnel, pas plus que son avenir familial. Il semble ne pas arriver à se projeter dans des rôles où il devra assumer sa différence. Faut-il, demande Genevoix, se féliciter de cette bonne adaptation ou au contraire regretter que sa différence ne soit pas plus richement vécue par lui-même, en d'autres termes qu'elle soit plus ou moins occultée par Marc par ce qu'il en a une représentation dévalorisée et qu'il appréhende un futur qui risque de le confronter à une identité qu'il refuse ?

---

<sup>24</sup> Cf. Matty Chiva, « Enfance inadaptée », *Encyclopædia universalis*, 2005.

<sup>25</sup> Genevoix G., *op. cit.*, p. 137.

Ces exemples nous montrent que l'adaptation doit être évaluée avec prudence, car les points de vue dont on peut la considérer fournissent des éclairages et des mises en perspective qui conduisent à définir des critères d'évaluation différents. Apparaissent même des cas de figure suggérant qu'être adapté n'est pas souhaitable. C'est ainsi lorsque le désir d'adaptation valorise le consensus au point d'aboutir à une conformité nuisible au bien commun, voire, à terme, aux intérêts individuels, dans le domaine de l'enseignement et de la formation comme dans d'autres. Mais c'est là un autre sujet de débat.