



## Education et enseignement

Nathalie Lewi-Dumont

► **To cite this version:**

| Nathalie Lewi-Dumont. Education et enseignement. Voir [barré], 2011, pp.98-105. halshs-00731748

**HAL Id: halshs-00731748**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00731748>**

Submitted on 13 Sep 2012

**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.

# ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT

De nombreux auteurs (cf. bibliographie) montrent le lent cheminement des personnes aveugles vers la culture et l'autonomie, par le moyen de l'école. La première école pour les enfants aveugles fut ouverte à Paris par Valentin Haüy (1745-1822) en 1784. Cet homme de culture avait une volonté farouche de faire lire et écrire les aveugles, quelle que soit leur condition sociale. Influencé par la philosophie des Lumières, notamment par Diderot, par l'abbé de l'Épée et son alphabet pour les sourds-muets, par l'expérience de personnes aveugles ayant accédé à l'écrit, ainsi que par sa propre sensibilité, le « *premier instituteur des aveugles* » commença par apprendre à lire en quelques mois à François Lesueur, jeune mendiant aveugle de 17 ans. Puis il ouvrit à Paris une école, « l'Institut royal des enfans aveugles », où les élèves purent non seulement apprendre à lire et à écrire au moyen des « *lettres tangibles* », mais aussi apprendre un métier. Cet institut fut plus tard transféré à l'emplacement de l'actuel Institut National des Jeunes Aveugles. C'est dans cette institution, où il fut élève, puis professeur, que Louis Braille inventa l'alphabet qui porte son nom.

La fondation d'instituts pour les sourds et pour les aveugles représenta un progrès considérable pour leur éducation par l'invention de méthodes appropriées à leurs besoins. Le gouvernement révolutionnaire reconnut rapidement leur travail en les nationalisant. L'institut de Paris fut pris pour modèle dans différents pays européens, puis hors d'Europe, qui créèrent à leur tour une école (Enerstvedt, 1996) dès la fin du XVIII<sup>e</sup> et surtout au XIX<sup>e</sup> siècle, la deuxième après Paris ayant été celle de Liverpool (1791). Le premier établissement suisse fut créé à Zurich en 1809. En Belgique, plusieurs écoles furent fondées, notamment à Bruxelles, Bruges, Gand et Liège. Gérés pour la plupart par des congrégations religieuses, ces établissements accueillaient à la fois des élèves sourds et des élèves aveugles, tout en appliquant des programmes différenciés. C'est d'ailleurs parce qu'il avait souffert de cette situation en tant qu'élève que Léonard Simonon fonda un institut uniquement réservé aux aveugles à Namur en 1876. Le premier établissement ouvert aux États-Unis, sur le modèle de l'Institut de Paris, en 1829, fut la Perkins School for the Blind. Au Québec, première province canadienne à entreprendre la scolarisation des aveugles, l'abbé Rousselot fonda en 1861 l'Institut Nazareth de Montréal, avec la collaboration des Sœurs Grises. Des enseignants formés à Paris vinrent y apporter leur concours, notamment pour l'éducation musicale. En fonction des besoins, les pays créèrent de nouvelles écoles au cours du XIX<sup>e</sup> siècle. En France, certains instituts créés à cette époque par des congrégations existent encore actuellement avec une gestion associative. Comme en Belgique, alors que les besoins éducatifs des sourds et des aveugles diffèrent largement, plusieurs étaient des instituts « d'éducation sensorielle » accueillant des jeunes sourds et des jeunes déficients visuels, même si les classes étaient séparées.

En France, l'article 4 de la loi « Jules Ferry » du 28 mars 1882 prévoyait qu'« *un règlement déterminera[it] les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles* », mais ce texte ne vit jamais le jour. On garde la trace de débats en lien avec la préparation et le vote de deux autres lois, celle du 9 décembre 1905, dite de séparation des églises et de l'État, et celle du 15 avril 1909 créant les classes (annexées aux écoles primaires publiques) et les écoles de perfectionnement pour les « *arriérés* ». Le projet de loi comportait une deuxième partie sur les aveugles et les sourds-muets qui devaient être instruits dans les écoles relevant de l'Instruction publique, mais là non plus, le projet n'arriva pas à son terme (Vial *et al.*, 2000).

Pendant la plus grande partie du XX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement des aveugles n'était pas du ressort du ministère de l'Instruction publique, mais de celui du ministère de la Santé. Sous la pression des parents et de professionnels, le ministère de l'Instruction publique a pris en compte, dès l'enseignement primaire, les élèves malvoyants. La Ville de Paris a ouvert ses premières « classes d'amblyopes » en 1934 au sein d'écoles primaires. En revanche, les élèves aveugles, autrement dit ceux dont le mode d'accès à l'écrit est le braille, étaient massivement scolarisés dans des instituts spécialisés, du moins jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, même si quelques écoles publiques spécialisées accueillaient depuis longtemps des élèves aveugles, comme l'Institut départemental des aveugles de Saint-Mandé.

Un grand tournant se produisit avec la loi d'orientation pour l'éducation du 30 juin 1975 « *en faveur des personnes handicapées* ». Les enfants, soumis à l'obligation éducative, reçoivent une éducation ordinaire, soit, « *à défaut, une éducation spéciale* ». La scolarisation de tous les élèves handicapés, devient donc l'affaire de l'État. À partir de cette époque, les élèves aveugles furent plus fréquemment intégrés, parfois partiellement. Souvent ils fréquentaient l'école maternelle de leur quartier mais allaient dans des structures plus fermées (classe ou école) au moment de l'apprentissage de la lecture, car en braille, la méthode, étant syllabique, est différente de celle qu'on utilise avec les enfants voyants, et les jeunes non-voyants doivent en outre apprendre d'autres techniques coûteuses en temps. Une fois ces apprentissages maîtrisés et quand ils étaient considérés comme prêts, certaines intégrations commençaient, mais c'était surtout à partir du lycée que les aveugles commençaient à être intégrés dans les structures ordinaires, bien qu'il y ait eu des réussites exemplaires d'élèves aveugles n'ayant jamais fréquenté d'établissements ou de classes spécialisés. Parallèlement, les moyens d'accès à l'information écrite favorisaient aussi cette intégration par la possibilité de transcriptions de documents, d'enregistrements audio, mais le manque d'accès aux documents était (et reste encore) un des freins principaux à l'intégration. Par ailleurs, on mettait l'accent sur le développement global de la personne, et chaque élève était bénéficiaire d'un projet destiné non seulement à l'aider à acquérir les compétences scolaires mais aussi les moyens de devenir autonome. Des « services » pour accompagner la scolarité et qui peuvent aussi intervenir au

domicile commencent à se créer. En France, ils dépendent du secteur médico-social. Le service spécifique pour les jeunes malvoyants et aveugles de 3 à 20 ans est le « service d'aide à l'acquisition de l'autonomie et à la scolarisation » (S3AS). Depuis l'essor de l'intégration, beaucoup d'établissements spécialisés ont redéployé leurs moyens en créant des services, qu'ils conservent ou non un enseignement scolaire en leurs murs. Comme les établissements spécialisés étaient relativement rares, des services autonomes ont été créés afin que les enfants soient scolarisés près de leur domicile, mais avec des aides humaines et techniques (enseignants spécialisés, rééducateurs en locomotion, en activités de la vie journalière, etc.). Les services sont dotés d'une unité de transcription et d'adaptation de documents. Certains élèves « braillistes », aujourd'hui étudiants, ne sont jamais passés par un dispositif autre que la scolarisation dans leur école de quartier, avec ce type d'aides et celle de leurs parents.

Ce fut le début d'une lente évolution jusqu'à la loi 2005-102 du 11 février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* ».

Dans le domaine scolaire, on passe de l'intégration à la scolarisation inclusive : « *Tout enfant et tout adolescent présentant un handicap [...] est inscrit dans l'école ou dans l'établissement [...] le plus proche de son domicile qui constitue son établissement de référence* ». Les parents de l'élève sont plus étroitement associés à toutes les propositions d'orientation le concernant. Cette loi met l'accent sur l'idée de compensation et sur celle d'accessibilité. Tous les élèves handicapés bénéficient d'un projet personnalisé de scolarisation, et les élèves aveugles, quand ils sont inclus précocement, doivent pouvoir bénéficier d'un accompagnement conséquent qui leur permettra d'acquérir ce dont ils ont besoin, en termes d'apprentissages scolaires mais aussi d'accès à une autonomie indispensable. Un plan de compensation doit prévoir leur équipement, notamment informatique.

Actuellement en France, les enfants malvoyants et aveugles sont généralement inclus à l'âge préscolaire, avec un accompagnement qui permet à la fois de rendre accessibles les connaissances mais aussi de favoriser l'autonomie et la socialisation. A partir de l'école élémentaire et durant tout l'enseignement secondaire, le choix existe entre l'inclusion individuelle dans la classe de référence, une scolarisation dans une école élémentaire ou un établissement d'enseignement secondaire disposant d'un dispositif collectif appelé classe pour l'inclusion scolaire (Clis) en primaire et Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) dans le secondaire : sous l'autorité d'un enseignant spécialisé pour les élèves déficients visuels, les enfants suivent certains cours (et dans le secondaire presque tous les cours) dans leur classe de référence, avec les élèves de leur âge : dans des disciplines ou des domaines où ils ont plus de difficulté, ils sont en petit groupe. Chaque élève de Clis a un emploi du temps différent et selon leurs besoins, des élèves peuvent effectuer presque la totalité de leurs apprentissages dans la Clis ou au contraire ne revenir en groupe restreint que

pour des temps bien spécifiques (apprentissage du braille abrégé, maniement d'outils informatiques par exemple). Les services d'accompagnement suivent les élèves, selon les préconisations du projet personnalisé de scolarisation. Les classes pour l'inclusion scolaire et les Ulis accueillent des élèves qui ne peuvent « *tirer pleinement profit d'une scolarisation complète en classe ordinaire* ». Les raisons peuvent venir de l'impossibilité d'organiser un accompagnement (humain et matériel) de qualité mais aussi des besoins de ce jeune élève, en termes d'apprentissages cognitifs mais aussi de techniques palliatives lui permettant d'acquérir l'autonomie intellectuelle et sociale. Certains élèves déficients visuels ayant des difficultés ou des troubles des apprentissages et qui auraient du mal à suivre une scolarité en inclusion complète bénéficient pleinement de ce dispositif. Dans le primaire et le secondaire, les inconvénients de ce dispositif intermédiaire sont dus à sa rareté, liée à la faible prévalence de la déficience visuelle chez les enfants des pays développés, ce qui les contraint à de longs trajets. Les parents et les professionnels doivent donc faire la part entre un suivi individuel nécessairement plus léger et un accompagnement matériel et humain plus conséquent mais qui alourdit considérablement la journée de l'élève. Les parents déplorent souvent le manque de moyens matériels et humains, les lenteurs administratives de la mise en place des projets. On constate d'ailleurs aujourd'hui que tous les départements français ne sont pas dotés de dispositifs collectifs ni de S3AS.

La troisième voie possible, quand elle existe, est la scolarité en établissement spécialisé avec ou sans internat. Depuis 2005, continuant le mouvement de transformation amorcé depuis les années 70 et 80, des établissements spécialisés pour les déficients visuels, y compris ceux qui ont été créés au XIX<sup>e</sup> siècle, ont fermé des classes en leurs murs mais ont créé des classes délocalisées dans des écoles ordinaires ou renforcé l'accompagnement de la scolarisation individuelle, ne conservant des classes que pour les élèves atteints de troubles associés, gardant ainsi un rôle primordial d'établissement ressource. Cependant, certains, tout en mettant en place un S3AS, ont gardé des classes. On pourrait dire aussi que les établissements ayant fait ce choix sont doublement des établissements ressources : ils accueillent parfois, notamment dans le secondaire, des élèves ayant été inclus dès leur plus jeune âge mais que les efforts de compensation demandés, voire un sentiment d'isolement, finissent par décourager et qui ont besoin de se « ressourcer », ou encore des jeunes dont le potentiel visuel diminue drastiquement et qui doivent non seulement acquérir rapidement les techniques leur permettant de redevenir autonomes mais aussi s'accommoder de cette nouvelle situation. Le partage d'activités de travail ou de loisirs avec des pairs constitue une aide en ce domaine.

Il convient de souligner que ces modes de scolarisation (et des temps partagés existent aussi) n'existent pas partout ne sont pas exclusifs mais que tout est fait

pour que l'idée de « *parcours de scolarisation* », d'un dispositif à l'autre selon les besoins de l'élève, soit effective et pour éviter les effets de filière.

Lorsque les élèves choisissent des formations professionnelles, les possibilités se restreignent et ils sont parfois confrontés à des inclusions alors qu'ils n'ont pas acquis toutes les techniques et que les adaptations à mettre en place sont conséquentes (gestion des documents dans les filières du tertiaire, adaptation du poste de travail importante dans la plupart des cursus...), cependant, l'évolution des mentalités fait qu'on essaie de ne plus cantonner les personnes aveugles à certains métiers traditionnels, qu'on tient compte de leurs aspirations et qu'on tente de leur rendre accessibles des formations jusqu'alors jamais proposées. Depuis l'ouvrage de Chazal (1999), des progrès ont été réalisés. De même, pour l'orientation à l'Université, où les S3AS, sauf exception, n'interviennent plus, l'autonomie dans les déplacements et pour l'accès à l'écrit est indispensable. Depuis 2005, les universités ont renforcé leur accompagnement des étudiants handicapés. Chaque établissement doit permettre l'accessibilité de ses locaux et de ses enseignements, et actuellement les universités qui n'en étaient pas dotées créent des services pour ce faire. Notons que, en ce domaine aussi, la faible proportion de jeunes malvoyants et aveugles fait que les « référents handicaps » ne sont pas toujours bien au fait des besoins spécifiques des étudiants aveugles, mais qu'actuellement un gros effort d'information et de formation est fait au niveau de l'enseignement supérieur, ainsi qu'un travail sur les débouchés en termes d'emploi.

La loi de 2005 concerne la scolarisation, l'emploi, mais aussi les loisirs. Des référents handicaps pour l'organisation des centres de loisirs ou de vacances existent dans certaines municipalités et associations. L'accessibilité est aussi la règle. Les musées offrent de plus en plus d'adaptations pour les personnes aveugles, le cinéma, la télévision et le théâtre doivent se soumettre à la loi et le nombre de spectacles et de films audiodécrits augmente. Bien entendu, la proportion reste encore marginale par rapport à l'offre générale, mais les enseignants peuvent choisir des visites culturelles accessibles quand elles existent dans leur région, et les parents également. On voit se multiplier des associations permettant aux enfants et aux adultes aveugles la pratique de loisirs avec les autres : musique en conservatoire ou en école de musique, théâtre, pratique sportive, alors que des activités spécifiques au handicap sont proposées parallèlement. Il faut noter que l'existence de ces deux possibilités est intéressante, puisque cela permet à des enfants non inclus de partager des loisirs avec des voyants et, à l'inverse, à des enfants ne fréquentant que des écoles ordinaires de retrouver des camarades déficients visuels. Ce type de regroupement est aussi proposé par nombre de S3AS (Lewi-Dumont, 2009).

Le fonctionnement de la scolarisation proposé par la France est semblable à celui de nombreux pays, c'est ce qu'on appelle un « système mixte » favorisant le plus possible l'inclusion en classe ordinaire, en conservant la possibilité de classes ou de dispositifs spécialisés, mais il n'est pas unique. Actuellement, en

Europe et dans les pays dits développés, bien que les déclarations générales prennent nettement une position inclusive, notamment en matière d'éducation, il existe une grande hétérogénéité (Plaisance, 2009 ; Plaisance, Marin, 2010). D'autres pays, comme l'Italie dès 1977, ont supprimé les classes spéciales en offrant un accompagnement à une scolarité inclusive. Enfin, certains pays ont gardé des systèmes séparés entre une scolarisation en milieu ordinaire et une éducation spéciale. En Belgique, l'enseignement spécialisé est organisé par type de déficience, l'enseignement « de type 6 » étant destiné aux élèves malvoyants et aveugles, de la maternelle à l'enseignement secondaire. Certains Länder en Allemagne et certains cantons en Suisse ont aussi cette séparation entre les deux modes de scolarité, et il faut souligner qu'un système avec des districts autonomes dans leur organisation ne favorise pas l'uniformité. De même, au Canada, l'éducation n'est pas une affaire fédérale et chaque province peut avoir une politique différente en matière d'inclusion. Le fait que plusieurs langues nationales coexistent est une difficulté supplémentaire, mais quel que soit le pays, la volonté que soient inclus les élèves handicapés est affirmée, même si, en termes de moyens, de formation des enseignants, et surtout d'évolution des mentalités, cette volonté ne se traduit pas toujours par une augmentation significative du nombre d'élèves inclus dans les écoles ordinaires (Chatelanat, 2011).

Les pays développés prennent appui sur un projet individuel (quel que soit le nom de ce projet, « individualisé », « personnalisé », etc.) concernant l'enfant ou l'adolescent, dans toutes ses dimensions, l'élève bien sûr mais aussi la personne. Ils ont aussi mis en place un système d'accompagnement de la scolarité inclusive, les établissements spécialisés jouant, comme en France, le rôle de centre ressource. Le modèle de l'éducation inclusive semble faire consensus, mais la mise en place dépend largement des contextes socio-politiques de chaque pays, une des grandes difficultés étant la lente évolution des mentalités.

Il faut souligner que cette présentation s'est focalisée sur l'éducation dans des pays dits « développés » et que les problèmes sont loin d'être les mêmes pour les pays en développement : lors des cérémonies commémoratives du bicentenaire de la naissance de Louis Braille, les représentants de ces pays n'exprimaient pas les mêmes besoins que ceux qui cherchaient à améliorer les techniques informatiques appliquées au braille : dans certains pays, il s'agit que les enfants aveugles puissent aller dans une école et qu'il existe des enseignants formés susceptibles de leur fournir du papier et des tablettes et de les instruire par ce moyen.

## **Bibliographie**

(Chatelanat, 2011) Gisela Chatelanat, « L'intégration : pourquoi il faut malgré tout y croire », dans *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17, 6, 2011, p. 35-38 ; (Chazal, 1999) Philippe Chazal, *Les aveugles au travail*, Paris, Le Cherche Midi,

1999 ; Denis Diderot, *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient*, (1<sup>e</sup> éd., Londres, 1749), Genève, Droz, 1970 ; (Enerstvedt, 1996) Regi Theodor Enerstvedt, *Legacy of the past*, Oslo, 1996 ; Pierre Henri, *La vie et l'œuvre de Valentin Haüy*, Paris, PUF, 1984 ; Helen Keller, *Histoire de ma vie : sourde, muette et aveugle*, Paris, tr. fr. Payot, 1954 ; Nathalie Lewi-Dumont, « Professionnalism : keynote speech », dans *Education, aiming for excellence*, ICEVI, Chemnitz, 2005, p. 165-172 ; (Lewi-Dumont, 2009) « Regrouper des jeunes enfants déficients visuels d'école maternelle pour favoriser apprentissages et construction de l'identité », dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 46, 2009, p. 121-135 ; C. Michael Mellor (2008), *Louis Braille, le génie au bout des doigts*, tr. fr., Paris, Éditions du Patrimoine, 2008 ; (Plaisance, 2009) Éric Plaisance, *Autrement capables*, Paris, Autrement, 2009 ; (Plaisance, Marin, 2010) Éric Plaisance, Brigitte Marin (éd.), *Scolariser les élèves en situation de handicap*, Créteil, Scéren, 2010 ; (Vial et al, 2000) Monique Vial, Joëlle Plaisance, Henri-Jacques Stiker, *Enfants sourds, enfants aveugles au début du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, CTNERHI, 2000 ; Zina Weygand, *Le temps des fondateurs, 1784-1844*, Paris, INJA, s.d ; Zina Weygand, *Vivre sans voir. Les aveugles dans la société française, du Moyen Âge au siècle de Louis Braille*, Paris, Créaphis, 2003.

NATHALIE LEWI-DUMONT