

Connaissances surdités

La revue 
acfos

Hors série N°4

SCOLARISATION DES JEUNES SOURDS EN 2008 : DES ATTENTES LA MISE EN OEUVRE

La loi du 11 Février 2005

La scolarisation des jeunes sourds

L'enseignement de la langue des signes

Les dispositifs européens

CONNAISSANCES SURDITÉS

11 rue de Clichy
75009 Paris
Courriel : contact@acfos.org

Revue trimestrielle

Édité par **ACFOS**
Action Connaissance FOrmation pour la Surdité
11 rue de Clichy
75009 Paris
Tél. 09 50 24 27 87

Site web : www.acfos.org

Directrice de la publication

Pr Françoise DENOYELLE

Rédactrice en chef

Coraline COPPIN

Courriel : contact@acfos.org

Comité de rédaction : Denise BUSQUET,
Marie-Claudine COSSON, Vincent
COULOIGNER, Joëlle FRANÇOIS, Brigitte
GÉVAUDAN, Nathalie LAFLEUR, Vanessa
LAMORRE-CARGILL, Aude de LAMAZE,
Ginette MARLIN, Lucien MOATTI, Isabelle
PRANG, Philippe SÉRO-GUILLAUME,
Vincente SOGGIU.

Maquette : Coraline COPPIN

Impression : Accent Tonic
45-47 rue de Buzenval
75020 Paris

ISSN : 1960-9280

N  CPPAP : 1112 G 82020

Prix du Hors-série n 4 : 30 à

***La reproduction totale ou partielle
des articles contenus dans la
présente revue est interdite sans
l'autorisation d'ACFOS***

Sommaire

LA LOI DU 11 FÉVRIER 2005

- Introduction au colloque** p. 7
M. Bernard GOSSOT
- L'évaluation des besoins et la construction du projet personnalisé de scolarisation** p. 11
Dr Pascale GILBERT
- Maison Départementale des Personnes Handicapées du Nord** p. 17
Mme Pascale HEROGUET et Dr Jacques LEMAN
- Questions de la salle** p. 22
- La scolarisation des jeunes sourds dans un département** p. 23
Mme Corinne GONTARD
- Le point de vue des parents** p. 29
Mme Isabelle PRANG et Mme Florence SEIGNOBOS
- Questions de la salle** p. 31

LA SCOLARISATION DES JEUNES SOURDS

- Table-ronde : mise en œuvre du projet de scolarisation des jeunes sourds dans les établissements de l'Éducation nationale** p. 37
Mme Christine GAUTHIER, M. Philippe ÉVENO, Mme Martine ALIN
- La place nécessaire des établissements médico-sociaux dans le dispositif de la loi de 2005 pour la scolarisation des jeunes sourds** p. 45
Mme Eufémia RAGOT
- Projet individualisé et projet personnalisé de scolarisation : mise en œuvre dans le cadre d'un établissement spécialisé, le CEOP** p. 51
M. Martial FRANZONI
- La complémentarité des actions au service du projet de scolarisation. Présentation de différentes situations autour de l'enfant sourd.**
Le professeur de soutien p. 59
Mme Marie-Claire VIVET
- L'interprète en LSF** p. 65
Mme Guylaine PARIS
- Le codeur LPC** p. 69
Mme Françoise JACOB
- Questions de la salle** p. 73

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DES SIGNES

Scolarisation des jeunes atteints de déficience auditive : la langue des signes fait son entrée dans l'Éducation nationale comme langue à part entière p. 79
Mme Mireille GOLASZEWSKI

Vers un bilinguisme maîtrisé et construit p. 83
Mme Christiane FOURNIER

Questions de la salle p. 89

Un projet linguistique d'établissement (1) p. 95
M. Yves BÉROUJON

Un projet linguistique d'établissement (2) p. 97
M. Laurent MATILLAT

Enseignement de la langue française et grammaire comparée p. 99
M. Antoine TARABBO

Programme d'enseignement de la Langue des Signes Française au collège et au lycée p. 105
M. Olivier DE LANGHE

Questions de la salle p. 109

LES DISPOSITIFS EUROPÉENS

Présentation du parcours de scolarisation des jeunes sourds en Italie p. 113
Mme Lucia DE ANNA

Le parcours de scolarisation de l'enfant sourd au Royaume-Uni p. 119
Mr Paul SIMPSON

Approche comparative des systèmes éducatifs nationaux de scolarisation des personnes handicapées au sein de l'Union Européenne p. 125
M. Pierre CHAMPOLLION

Questions de la salle p. 131

Remerciements p. 134

Glossaire p. 135

LA PRÉSENTATION DU SSEFIS DE LAURENT CLERC N'A PAS ÉTÉ ASSURÉE EN RAISON D'UNE INDISPONIBILITÉ DE DERNIÈRE MINUTE DE L'INTERVENANT PRESSENTI.

Vendredi 28 novembre 2009
Matinée

La loi du 11 Février 2005

Introduction au colloque

M. BERNARD GOSSOT

Toutes les questions existentielles que l'homme se pose convergent vers la même thématique, l'interrogation sur le lien qui le rattache à l'univers. D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ? Telle est l'angoisse qui le taraude depuis la nuit des temps et que Paul Gauguin a magnifiquement illustrée dans son ultime tableau tahitien.

Mais l'homme ne peut répondre seul à ce questionnement. Il lui faut échanger avec ses pairs, exposer son point de vue, comprendre celui des autres, formuler des hypothèses, confronter les thèses, rassembler des synthèses, dresser des perspectives, bref, donner du sens à son existence et apporter sa contribution à l'existence des autres. Telle pourrait être la définition du sens de la **communication**. Pour vivre ainsi dans cette vaste entreprise sociale que constitue la communauté humaine, l'homme doit **communiquer**.

Mais communiquer appelle le partage de codes communs, d'outils communs pour que l'échange soit utile et compris des partenaires. Codes et outils ne sont pas donnés d'emblée par la nature, ils ont demandé une élaboration lente et progressive à travers les temps et imposent un apprentissage. Dans tout groupe social, existent un lieu institutionnel dévolu à cet apprentissage qui s'appelle l'école, et des professionnels formés pour assurer cet enseignement qui s'appellent des professeurs. Tel est le cadre qui sert de toile de fond à ces journées.

Nous n'allons pas refaire la genèse du langage, des langages, ici. Ce n'est pas l'objet. Rappelons simplement qu'il existe un grand nombre de moyens de communication et que, par rationalité et facilité, les hommes ont privilégié et privilégient le langage oral et sa traduction écrite pour échanger. Le langage constitue l'expression de la fonction symbolique propre à l'espèce humaine et qui trouve son élaboration dans la pensée que par ailleurs il nourrit. Mais certains d'entre eux connaissent des altérations de fonctions qui les amènent à utiliser d'autres codes de communication.

Ainsi les enfants atteints de surdité ne construisent-ils pas le langage oral de la même façon que leurs pairs

et ont tout naturellement tendance à y substituer ou y associer des gestes qui donnent sens et compréhension aux échanges qu'ils désirent avoir. Dès lors, trois possibilités s'offrent à eux :

- ♦ La construction du langage oral grâce à des démarches et des dispositifs appropriés ;
- ♦ La construction du langage oral avec un accompagnement par une gestuelle facilitatrice de la compréhension, par exemple le langage parlé complété (LPC) ;
- ♦ La construction d'un mode de communication basé uniquement sur l'utilisation d'un code gestuel très élaboré, la langue des signes française (LSF), ce qui n'exclut pas la possibilité du développement d'un langage oral.

Quelle que soit la construction retenue, deux questions se posent :

- ♦ Quelle école pour cet apprentissage ?
- ♦ Quels professeurs ?

Le but de ce colloque, essentiellement consacré à la scolarisation des jeunes sourds, n'est pas de privilégier un mode de communication plutôt qu'un autre. Nous n'allons pas refaire le congrès de Milan de 1880, de même, nous n'allons pas faire un anti-congrès de Milan aujourd'hui. Les prises de positions un peu doctrinaires et passionnelles à l'excès sont désormais dépassées.

Le fil rouge de ce colloque est de démontrer que, dans le cadre de l'application de la loi du 11 février 2005, tout doit et peut être mis en œuvre pour permettre aux jeunes atteints d'altérations auditives - comme à tous les jeunes atteints d'autres altérations - de construire leur projet de vie, donc leur projet scolaire, en utilisant tous les moyens dont ils ont besoin, et en tenant compte des progrès scientifiques, médicaux et pédagogiques, réalisés dans ce domaine. Mais en tenant compte également des évolutions de la pensée et des choix personnels des intéressés.

Il faut dire que nous venons de loin et qu'en un siècle nous avons connu des évolutions considérables. Il n'est

pas question de refaire une fois de plus l'histoire que nous connaissons tous ici, mais de rappeler **quelques points fondamentaux** qui permettent de comprendre où nous en sommes aujourd'hui.

Constatons simplement que les jeunes sourds ont d'abord été accueillis et scolarisés dans des établissements spécialisés publics ou privés relevant du ministère de la Santé. Dans ces établissements, était construit un mode de communication choisi par l'équipe des professeurs spécialisés formés par le ministère de la Santé. La référence est donnée par les INJS.

Devant les besoins existants et sous la pression des associations, d'autres établissements ont été créés sous l'égide du ministère de la Santé, le décret du 9 mars 1956 étendant l'action de la sécurité sociale à la prise en charge des personnes handicapées. Cependant, le ministère de l'Éducation nationale a été sollicité pour assurer les enseignements dans certains de ces établissements. Il lui a fallu alors former des instituteurs spécialisés qui dispensaient un enseignement adapté.

La **première révolution** vient de la **loi du 30 juin 1975** qui a déclaré le droit à l'éducation pour tous les enfants handicapés et la priorité donnée à l'éducation dans les établissements scolaires ordinaires ou dans les sections spécialisées des établissements ordinaires. **L'intégration scolaire** était promue et vivement suscitée. Les conséquences ont été majeures :

- ♦ Dans les établissements spécialisés devaient être créées des classes de l'Éducation nationale avec des enseignants de ce ministère, ou des classes assurant les programmes de l'Éducation nationale avec des enseignants de statut public ou privé mais relevant du ministère de la Santé.
- ♦ Les éducateurs scolaires pouvaient être intégrés, à leur demande et s'ils possédaient les diplômes requis, dans le corps des enseignants du public ou du privé ;
- ♦ Les établissements spécialisés étaient invités à établir des contacts avec les structures scolaires ordinaires pour favoriser des actions d'intégration scolaire.
- ♦ Les commissions d'éducation spéciale étaient chargées de procéder à l'étude des dossiers d'orientation des jeunes atteints d'un handicap en favorisant prioritairement, chaque fois que c'était possible, l'intégration en milieu ordinaire.

Dans la réalité, les décrets d'application ont fait un sort particulier aux éducateurs scolaires des établissements pour sourds et ont différé - de même que pour les édu-

cateurs de jeunes aveugles - leur intégration dans le corps des enseignants de l'Éducation nationale. Cette intégration n'était d'ailleurs pas forcément souhaitée par les intéressés eux-mêmes. Il en est résulté malheureusement une période de **grande complexité**, d'incertitudes et de divergences en raison de la diversité des formations et des statuts des personnels.

En conséquence, on a vu coexister et se perpétuer quatre formules d'éducation pour les jeunes sourds :

- 1.** Une par les structures publiques ou privées relevant de la Santé ;
 - 2.** Une autre par les structures spécialisées relevant de la Santé avec une mise à disposition d'enseignants de l'Éducation nationale.
- Et dans le cadre de **l'intégration scolaire**, avec des accompagnements appropriés, les SSEFIS relevant du ministère de la Santé :
- 3.** Les classes spécialisées, les CLIS ;
 - 4.** L'intégration en classe ordinaire.

Dans chacune de ces formules, le mode de communication était choisi par l'équipe de l'établissement dans le cadre de son projet, mais il faut bien reconnaître qu'une priorité était donnée à l'oralisation de la langue, d'autant que ce mode de communication facilitait l'intégration scolaire et sociale.

Cependant, diverses dispositions ont plaidé en faveur de la reconnaissance des autres modes de communication :

- ♦ La réforme des annexes XXIV et notamment l'annexe XXIV quater de 1988, intègre pour la première fois l'intérêt de l'embauche d'adultes sourds dans les équipes et donc, implicitement, de la communication en LSF ainsi que parallèlement la mise en œuvre du langage parlé complété (LPC) pour favoriser la réception de la parole et le développement linguistique de l'enfant sourd.
- ♦ La loi 91-73 du 18 janvier 1991 dite Loi Fabius, stipule que " *dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue - langue des signes et français - et une communication orale est de droit* ".

En 1999, les deux ministères de la Santé et de l'Éducation nationale ont demandé à leurs deux inspections générales de faire le point sur l'application de la loi du 30 juin 1975 et particulièrement sur l'intégration sco-

laire. J'ai participé à cette évaluation et, avec mes collègues de l'IGEN et de l'IGAS, j'ai pu constater que les espoirs mis dans cette loi étaient loin d'être concrétisés. Les commissions d'éducation spéciale fonctionnaient mal et étaient plus des commissions d'enregistrement et d'orientation que des lieux d'études et de proposition. Par ailleurs, l'intégration scolaire était limitée trop souvent à des actions soumises à la bonne volonté et à l'acceptation des enseignants et ce, d'autant que les dispositifs d'accompagnement prévus (SESSAD, SSEFIS pour les enfants sourds) étaient souvent défaillants.

Dans leur rapport, les deux inspections générales ont plaidé pour la **relance d'une politique forte** en matière d'éducation des enfants atteints de handicaps. Elles ont plaidé également pour dépasser le processus d'intégration des jeunes basée sur le seul volontariat des enseignants et réservée aux seuls enfants ou adolescents capables de l'être. C'est une scolarisation généralisée des jeunes en situation de handicap que nous demandons aux deux ministres de mettre en œuvre, à l'instar de ce qui se passe dans de nombreux pays voisins.

Pour ce qui concerne la scolarisation des enfants sourds, nous demandons que soit appliquée effectivement la loi du 18 janvier 1991 sur le choix du mode de communication et nous proposons un rapprochement entre les établissements spécialisés de la Santé et ceux de l'Éducation nationale pour un travail en meilleure collaboration. Nous proposons, dans le droit-fil, un **rapprochement, voire une fusion des formations** des professeurs de la Santé et de l'Éducation nationale, c'est-à-dire une formation commune. Cette étude portait les germes de la deuxième révolution, la loi du 11 février 2005.

Cette **deuxième révolution**, introduite par la **loi du 11 février 2005**, repose sur quelques principes fondamentaux :

- ♦ Le principe de non-discrimination ;
- ♦ Le principe de compensation par la solidarité nationale ;
- ♦ Le principe de scolarisation pour tous ;
- ♦ Le principe de participation des parents et du jeune à l'élaboration de son projet de vie, ce qui implique le respect de leur choix.

La situation de handicap, telle qu'elle est définie, appelle une évaluation des possibilités du jeune et de ses besoins afin de prévoir et d'organiser les réponses appropriées. Dans cette acception du terme, il s'agit d'intervenir moins sur l'individu que sur les éléments du contexte pour favoriser la reconnaissance de sa place

parmi ses pairs et plus largement dans la société. Dans cette acception également, le terme de "handicap" devient presque inapproprié et il vaudrait mieux parler de jeunes "**à besoins éducatifs particuliers**", concept largement employé dans la plupart des pays européens.

Que dit la loi sur les personnes sourdes et malentendantes ?

Dans les **articles 74** et suivants, la loi prévoit diverses dispositions relatives à la liberté de communication et à l'obligation faite aux différents services publics, notamment administratifs et audiovisuels, de faciliter l'accès des personnes sourdes et malentendantes. Elle inscrit dans la **section 3 bis du Code de l'Éducation** "*La langue des signes est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française... Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée*".

Divers décrets et circulaires d'application ont été publiés. Le moment est venu de faire le point sur la situation actuelle, d'où le sous-titre de ce colloque "**Des attentes à la mise en œuvre**".

Le Comité scientifique de ce colloque s'est efforcé de concevoir ces deux jours en respectant plusieurs équilibres :

- ♦ Entre les interventions d'institutionnels et les témoignages du terrain ;
- ♦ Entre les professionnels des établissements spécialisés et les personnels des établissements ordinaires ;
- ♦ Entre les acteurs des différents modes de communication ;
- ♦ Entre les chercheurs français et étrangers car on a toujours intérêt à sortir de notre pensée et de notre pratique hexagonales.

Comme vous pourrez le constater et - nous l'espérons - l'apprécier, le programme est riche et chargé. Ainsi, dans le cadre de l'application de la loi, pourrez-vous assister à la présentation des travaux de la Commission d'experts sur les programmes scolaires en LSF par Mireille Golaszewski, IGEN et membre de la mission "scolarisation des élèves handicapés" qui vous parlera également de la mise en place de l'épreuve optionnelle de LSF au baccalauréat. Quant à Madame Christiane Fournier, connue de tous pour son expertise, elle nous fera une conférence "Vers un enseignement bilingue maîtrisé et construit".

Mais notre souci a été d'**éviter l'expression de toute**

hégémonie. Le colloque n'est pas le lieu de promotion d'un mode de communication plutôt qu'un autre ; dès l'instant que le principe du choix est reconnu, chaque mode retenu n'est pas un discrédit de celui qui ne l'est pas. Chacun des modes a ses qualités et mérite le respect.

De même, contrairement à ce que certains pourraient penser, le colloque n'est pas la promotion du "tout Éducation nationale", j'ai été bien placé pour savoir qu'elle ne peut rien seule et qu'elle n'a pas demandé à assumer les responsabilités dont on la charge. Vous verrez, à travers les différents témoignages, qu'il n'est pas suffisant d'inscrire un enfant sourd dans son école de quartier pour qu'il soit accueilli et scolarisé, même si un gros effort a été fait pour attribuer des AVS chaque fois que c'était nécessaire et pour améliorer la formation des maîtres spécialisés par la nouvelle formule du CAPA-SH.

Pour conclure, je ferai quelques considérations générales :

♦ **L'homme de sciences** a fait des découvertes permettant au jeune sourd d'avoir accès plus aisément aux différents modes de communication - nous pensons bien évidemment aux implants cochléaires ;

♦ **Le philosophe et le sociologue** ont replacé l'homme au cœur de la Cité, parmi ses pairs, quelles que soient ses différences exprimées ;

♦ **Le citoyen** a revendiqué davantage de droit, de choix, de participation, de reconnaissance et d'équité, c'est-à-dire de **liberté** ;

♦ **Le législateur** a suivi ce mouvement d'ensemble qui vient de très loin, qui est profond et irréversible. Dans sa grande sagesse, il a voté la loi du 11 février 2005. C'est cela la **démocratie**.

Ainsi, le législateur a-t-il voulu répondre aux attentes des citoyens tout en tenant compte des évolutions de la société. Bien souvent, la loi suit un mouvement sociétal et le concrétise, rarement elle l'anticipe. C'est en conjuguant nos efforts et nos compétences, et en associant les moyens dont nous disposons, que nous pourrions répondre au mieux aux jeunes qui attendent beaucoup de nous.

Le moment est venu de donner la parole aux intervenants. ❖

Bernard GOSSOT
Inspecteur Général Honoraire de l'Éducation nationale
Président du comité scientifique du colloque

L'évaluation des besoins et la construction du projet personnalisé de scolarisation

DR PASCALE GILBERT

Nous allons repreciser le cadre institutionnel prévu par la loi de 2005. Pour commencer, je dirai un mot de ce qu'est la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA).

Je ferai ensuite un rapide rappel au sujet de la loi de 2005, la notion de compensation et l'avancée de la réflexion sur la préparation et le suivi du PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation), car ce sont des choses qui sont en train de se mettre en place et qui ne sont pas encore devenues des "routines" généralisées et abouties. Je vous dirai également un mot d'un outil réglementaire d'évaluation qui a été publié en 2008 et qui s'appelle le GEVA, dont certains d'entre vous ont déjà entendu parler.

LA CNSA

C'est un établissement public administratif, créé par la loi du 30 juin 2004. C'est cette loi également qui a institué le prélèvement de solidarité pour l'autonomie, associé généralement au lundi de Pentecôte. La CNSA a vu ses missions précisées et détaillées par la loi du 11 février 2005 et a été installée officiellement en mai 2005.

Nous sommes à la fois une **caisse** et une **agence**.

♦ Une **caisse** parce que c'est la CNSA qui redistribue l'argent issu de la contribution de solidarité pour l'autonomie (CSA) et de la majoration de la CSG instituée dans le même objectif. Cet argent est redistribué aux conseils généraux, pour financer les prestations de compensation individuelles que sont l'APA (Allocation Personnalisée d'Autonomie) et la prestation de compensation créée par la loi de 2005, et pour une petite partie pour le fonctionnement des MDPH (Maisons Départementales des Personnes Handicapées) mises en place également par la loi de 2005.

Elle a également un rôle de caisse pour la répartition des crédits de l'assurance maladie. Une partie des éta-

blissements médico-sociaux est effectivement financée par l'assurance maladie. C'est ce que l'on appelle l'ONDAM (Objectif National des Dépenses d'Assurance Maladie) qui chaque année consacre une part de cet argent pour le médico-social. C'est la CNSA qui est chargée de la répartition de ces crédits, à travers les PRIAC, c'est-à-dire les programmes régionaux et inter-départementaux d'accompagnement du handicap et de la perte d'autonomie. Il s'agit donc du financement de la partie "soins" des établissements et services médico sociaux pour adultes, pour personnes âgées dépendantes et pour enfants handicapés.

♦ Nous avons également un rôle d'**agence** puisque nous avons en charge d'apporter un appui technique aux acteurs de terrain :

- les MDPH, avec un travail d'animation de réseau à conduire sur la notion d'échanges de pratiques, qui est pour nous un outil essentiel d'équité, d'égalité de traitement sur le territoire,

- un appui aux services déconcentrés de l'État pour la programmation et le financement des établissements.

LA NOTION DE COMPENSATION ET DE HANDICAP DANS LA LOI DE 2005

Rappel de l'article 11 de la loi du 11 février 2005 : *"La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap (...) Cette compensation consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation, de l'insertion professionnelle, des aménagements du domicile ou du cadre de travail (...) ou de places en établissements spécialisés, des aides de toute nature à la personne ou aux institutions pour vivre en milieu ordinaire ou adapté (...) Les besoins de compensation sont inscrits dans un plan élaboré en considération des besoins et des aspirations de la personne handicapée."*

En référence à cet article 11, on dit beaucoup que la loi de 2005 a instauré un **droit à compensation**, et cette compensation devrait potentiellement répondre à ses besoins "tous azimuts", c'est-à-dire des aides de toutes natures (à la personne ou aux institutions) pour vivre en milieu ordinaire ou adapté. On ne peut faire plus large comme définition.

Afin de concrétiser les choses, les besoins de compensation pour chaque personne doivent être inscrits, avec les réponses que l'on essaie de mettre en place, dans un **plan personnalisé de compensation** élaboré en considération des besoins et aspirations de la personne handicapée, c'est-à-dire son **projet de vie**, qu'elle a exprimé librement.

Ce dispositif prend également en compte une **définition du handicap**. C'est une grande nouveauté et une grande audace que d'avoir tenté une définition du handicap. À l'époque de la loi de 75, les paroles de Mme Veil étaient restées célèbres : on ne définit pas le handicap car on ne sait pas le faire ; est handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions. C'était une définition purement administrative du handicap, liée à une éligibilité possible à des prestations spécifiques destinées à certaines catégories de personnes, que l'on désignait donc comme des personnes handicapées.

La loi de 2005 change fondamentalement cette notion de reconnaissance administrative et donne cette définition du handicap : il s'agit de toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société, subie en raison d'une altération de fonction substantielle et durable par une personne dans son **environnement**. Cette notion est très importante car cela nous oblige à sortir du modèle culturel biomédical du handicap, très ancré en France, pour prendre en compte l'interaction avec l'environnement. Et vous savez comme moi à quel point cette question de l'interaction avec l'environnement est majeure, notamment en matière de surdité.

Le modèle de la loi de 2005 :

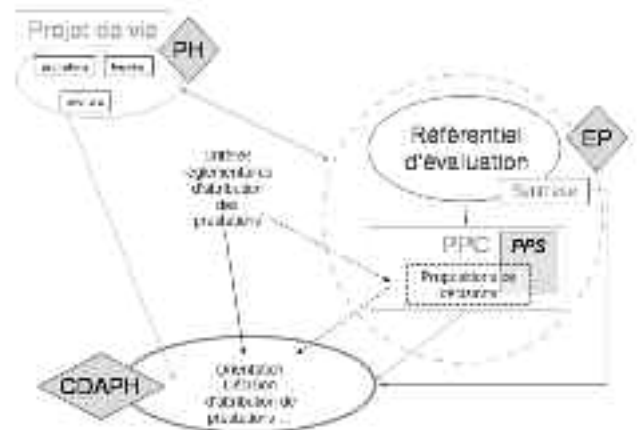


Les restrictions de participations aux activités de l'environnement le sont en raison des altérations de fonctions. La définition essaie là encore d'être la plus large possible.

On dit souvent que c'est la loi de 2005 qui a reconnu le handicap psychique car il est explicitement dit que les altérations de fonctions de tous ordres, physiques, sensoriels, mentales, cognitives, psychiques, liées à un polyhandicap ou des troubles de santé invalidants, peuvent être à l'origine d'un handicap. On parlera donc bien de handicap dès lors qu'il y aura une restriction de la participation ou des activités, de façon substantielle et durable. Les conséquences des limitations doivent en effet être suffisamment importantes pour que la solidarité de la société, y compris financière, soit engagée.

Ce modèle est donc à l'origine d'un changement de culture et de regard. Cela s'appuie sur un certain nombre d'outils. En ce qui concerne la scolarisation des enfants handicapés, les changements qui à première vue pouvaient sembler relativement superficiels sur le plan institutionnel sont en fait fondamentaux et modifient très profondément les rapports entre les acteurs.

LE PROJET PERSONNALISÉ DE SCOLARISATION



En première place de ce schéma, figure la notion de **projet de vie**. Il s'agit encore d'un "objet mal identifié", assez difficile à prendre en compte, mais pour qu'il soit une expression libre des besoins et souhaits des personnes, il faut justement qu'il ne soit pas trop défini ni cadré.

On assiste sur le terrain à l'émergence de cette notion de projet de vie et à son appropriation par les différents acteurs (les personnes handicapées et leurs familles,

ainsi que les professionnels qui les entourent, dans les institutions ou dans les MDPH).

La MDPH comporte une instance qui existait déjà un peu dans le cadre des CDES, mais qui n'était pas reconnue par la loi comme aujourd'hui, c'est **l'équipe pluridisciplinaire** (appelée autrefois "équipe technique").

Cette équipe a deux missions, inscrites dans le code de l'action sociale des familles : une mission d'**évaluation** de la situation et des besoins de compensation de la personne et une mission d'**élaboration** d'un ensemble de réponses coordonnées qui doivent s'inscrire dans le plan personnalisé de compensation.

Il s'agit donc d'une **planification** : voilà ce qu'il faudrait faire, voilà ce que l'on envisage de faire pour l'avenir, et pour quelle durée (c'est souvent la durée des décisions que va prendre la commission).

Ce **plan personnalisé de compensation** inclut pour les enfants le **projet personnalisé de scolarisation**. En effet, tout enfant est obligatoirement un élève, à une période de sa vie.

"Un projet personnalisé de scolarisation définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap, dans les conditions prévues à l'article L. 112-2 susvisé du code de l'éducation" (décret du 30/12/05).

Ce PPS doit donc faire en sorte que la formation scolaire et initiale de ce jeune se passe au mieux et en fonction de ses choix, puisque cette notion de projet de vie doit toujours être mise en perspective.

La loi prévoit un certain nombre de moyens pour compenser les conséquences des altérations de fonctions, c'est à dire les handicaps, et pour pouvoir apporter des réponses aux besoins éducatifs particuliers des enfants. Ces moyens sont les allocations, les AVS, les services, les matériels, mais également les savoir-faire, les techniques éducatives particulières, les pédagogies adaptées... qu'il faut mettre en œuvre.

La CDA (Commission des Droits et de l'Autonomie) prend en compte à la fois le résultat de cette évaluation des besoins et les propositions de décisions de l'équipe pluridisciplinaire. Elle va les mettre en rapport avec les critères réglementaires d'attribution des prestations puisque pour mobiliser par exemple une allocation d'éducation pour enfant handicapé il faut définir un taux d'incapacité, qui comporte des seuils à respecter. La CDA va donc prendre des décisions, qui ne couvrent

d'ailleurs pas forcément l'ensemble des préconisations inscrites dans le PPS.

Ce PPS est défini dans la loi, il s'impose donc à tous : les MDPH, les équipes pluridisciplinaires mais aussi l'Éducation nationale, les enseignants et les différents acteurs qui accompagnent ces enfants.

Ce processus a été élaboré en lien avec les MDPH et l'Éducation nationale, et se met en place doucement, car nous n'avons pas beaucoup de recul en matière d'enseignement. Les choses doivent se penser avec un rythme qui est celui de l'année scolaire. Ce n'est jamais que la 2^{ème} rentrée où les MDPH sont en mesure de travailler de manière effective. Les MDPH ont en effet d'abord dû se mettre en œuvre elles-mêmes, constituer pour 2006 ces fameux GIP (Groupements d'Intérêt Public, un par département), puis constituer leurs équipes pluridisciplinaires, et enfin s'occuper de la nouvelle prestation de compensation et de la masse considérable des dossiers déjà à traiter dans les anciennes CDES et surtout COTOREP pour les adultes.

Le plus souvent, l'équipe de la CDES fonctionnait de façon plutôt satisfaisante et les MDPH ont donc d'abord travaillé sur les urgences et les éléments nouveaux et insatisfaisants.

Ce n'est qu'à la rentrée scolaire 2007 que le travail sur les PPS a véritablement commencé. Il faut donc se donner le temps d'appliquer toutes ces nouvelles lois.

Ce processus a été élaboré avec des professionnels de terrain puisque dans le rôle de la CNSA d'animation d'un réseau, nous travaillons avec l'Éducation nationale et les MDPH, et nous essayons de réfléchir avec eux à la façon dont les acteurs peuvent s'articuler. Cela aboutit à une synthèse d'un certain processus.



Un nouvel acteur est apparu dans le paysage, il s'agit de **l'enseignant référent**, dont la place au milieu de ce dispositif reste encore à préciser, ce qui n'est pas simple.

L'élève et sa famille formulent donc un projet de formation (qui est, rappelons-le, une dimension du projet de vie). L'équipe pluridisciplinaire doit en tenir compte et procède à une évaluation des besoins et des compétences du jeune. Notons que l'équipe pluridisciplinaire ne peut mener seule cette évaluation : elle doit pour cela communiquer avec les partenaires de terrain, notamment au travers de l'enseignant référent qui anime l'équipe de suivi de la scolarisation et qui va permettre, pour un enfant qui a un handicap connu (pour lequel on a déjà mis en place un certain nombre de mesures), d'évaluer les compétences et besoins en milieu scolaire de ce jeune. Il faut ensuite transmettre tous ces éléments à l'équipe pluridisciplinaire de façon à ce qu'elle puisse transcrire ces informations dans un PPS, en fonction du retour des personnes qui sont le mieux à même de parler de la situation de l'enfant.

L'équipe de suivi de scolarisation a donc un rôle très important à jouer auprès de chaque enfant. Elle rassemble l'ensemble des acteurs de terrain au plus près du jeune. Quand on dit l'ensemble des acteurs, ce sont d'abord et en premier lieu les parents, puis les enseignants et l'équipe pédagogique qui est au plus près de l'enfant, que ce soit dans un établissement scolaire ordinaire ou en milieu spécialisé.

Elle associe également les professionnels du champ médical, paramédical, social, médico-social qui gravitent déjà autour de cet enfant. Par exemple, si un SSEFIS accompagne déjà l'enfant, un représentant de celui-ci rentre dans la composition de l'équipe. Il en est de même si l'enfant est suivi en libéral. L'organisation de tout ce système est d'une grande complexité et elle est à la charge de l'enseignant référent.

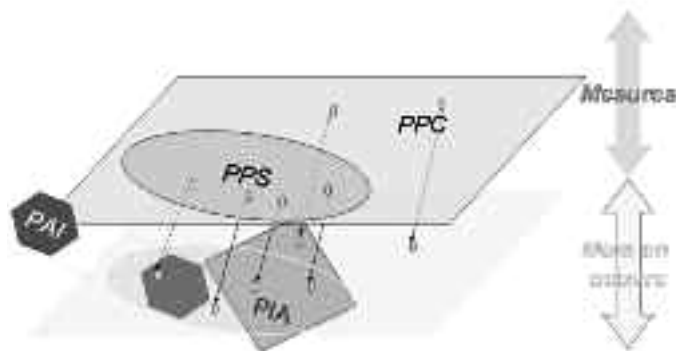
L'équipe pluridisciplinaire révisé périodiquement le PPS, à chaque échéance importante, et le réoriente si nécessaire au vu des avis et des contributions des professionnels et de la famille qui gravitent au plus près de la situation du jeune. Il est évident que l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH ne va pas pouvoir se pencher concrètement sur la situation de scolarisation de chaque enfant, dans chaque classe : cela est du ressort des acteurs de terrain. Elle a finalement un rôle de **synthèse** de l'évaluation et de mise en perspective des points d'étapes en vue de cette révision.

Une fois le PPC et le PPS définis, il peut y avoir des décisions à prendre comme l'orientation en SSEFIS, d'autres décisions dépendent de critères d'éligibilité, par exemple les allocations, etc.

L'équipe pluridisciplinaire va proposer à la CDA de se prononcer sur un ensemble global de décisions qui s'articulent entre elles et qui doivent être des mesures qui contribuent au parcours de formation du jeune, et réduire son handicap, objectif assigné par la loi.

Il reste ensuite à mettre en pratique ce plan. L'enseignant référent, l'équipe de suivi de la scolarisation, c'est-à-dire l'ensemble des personnes concernées par cette mise en œuvre doivent s'organiser sur le terrain, le PPS ne comportant pas forcément des détails précis sur tout. Par exemple, il n'y est pas écrit ce que le professeur des écoles doit faire au quotidien pour l'apprentissage de la lecture, etc. Ce type de précision est du ressort de la stratégie que les acteurs devront suivre ensemble. Les éléments mentionnés dans le PPS sont par exemple le fait que pour tel enfant, on a proposé un maintien en maternelle une année supplémentaire, soit 4 ans plutôt que 3 : cette organisation étant dérogatoire au droit commun, elle doit être inscrite dans le plan. En revanche, on ne va pas dire à l'enseignant comment il doit utiliser ces quatre ans.

Le PPS et sa mise en oeuvre



Il se fera pour cela aider au besoin de professionnels spécialisés, afin que tous contribuent à mettre en œuvre cette pédagogie adaptée demandée par le PPS.

Le PAI (Projet d'Accueil Individualisé) est un dispositif qui permet la mise en place de soins ou l'intervention de professionnels de santé (orthophoniste par exemple) ou d'autres professionnels, en milieu scolaire.

Il existe donc plusieurs dispositifs, que l'on a toute latitude de mobiliser au mieux de façon individualisée pour chaque enfant.

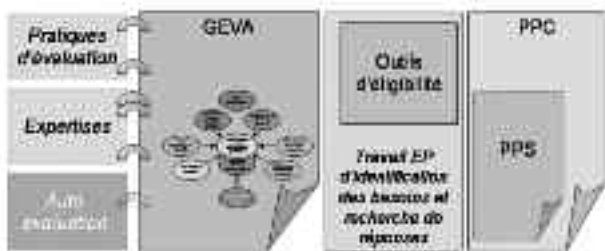
LE GEVA, OUTIL RÉGLEMENTAIRE D'ÉVALUATION

J'ai rappelé que les deux missions de l'équipe pluridisciplinaire étaient :

1. L'évaluation des besoins de compensation,
2. L'élaboration de propositions des mesures, du plan à suivre pour mettre en œuvre les réponses aux besoins particuliers et aux besoins de compensation de cet enfant.

L'évaluation, cette conduite du diagnostic de la situation, se fera avec l'aide d'un outil, prévu par voie réglementaire, établi par décret et publié par arrêté le 06 mai 2008, qui est le GEVA (Guide d'ÉVALUATION des besoins de compensation des personnes handicapées).

Le GEVA et les autres outils ou pratiques



Ce GEVA s'inscrit dans une démarche d'évaluation qui a pour objectif d'élaborer ce plan coordonné de réponses qu'est le PPC incluant le PPS.

Pour ce faire, on prend en compte l'ensemble des dimensions qui sont incluses dans la définition du handicap : on ne va pas se préoccuper uniquement du diagnostic, des déficiences, des limitations d'activité, mais on prendra en compte l'environnement afin de voir s'il joue un rôle de facilitateur ou d'obstacle. Par exemple, si un SSEFIS intervient déjà, on va évaluer son action et voir s'il peut, et comment, continuer à jouer son rôle de facilitateur. Il est également possible de constater qu'il existe des obstacles, par exemple l'absence de compétence particulière d'un enseignant insuffisamment formé face aux besoins particuliers d'un élève ou sa réticence à l'accueil d'un élève différent. Ces obstacles seront pris en compte et on examinera quels leviers à inscrire dans le PPS peuvent être mis en place

pour les surmonter.

Toute cette évaluation de la situation s'appuie sur les pratiques d'évaluation des différents professionnels. C'est-à-dire que le GEVA ne va pas s'imposer à tous : les différents professionnels (orthophonistes, psychologues, médecins, enseignants...) ont leurs propres outils d'évaluation, performants, qu'il ne s'agit en aucun cas de remplacer. Le GEVA se veut un langage commun, un dictionnaire, un endroit qui rassemble les informations que chaque professionnel va partager avec les autres de façon à contribuer à faire une "photographie" de la situation de la personne à un moment donné. C'est ce que l'on appelle la "Gévacompatibilité" ! Par exemple, le médecin va donner des éléments d'informations "Gévacompatibles" au reste des professionnels, c'est-à-dire qu'il apportera à l'équipe pluridisciplinaire les éléments utiles à la compréhension par tous du diagnostic et surtout de ses **conséquences** sur l'enfant et ses apprentissages, afin d'aider à la prise de décision.

Le GEVA est donc un outil de recueil de données, il ne conditionne pas les pratiques des différents professionnels. C'est le référentiel évoqué au L 146-8 : "Une équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de compensation de la PH et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de **références définies par voie réglementaire** et propose un plan personnalisé de compensation du handicap".

Le GEVA doit permettre notamment d'apporter les informations qui permettront de se prononcer sur l'éligibilité à différents types d'aides, et par exemple, d'appliquer le guide barème permettant de calculer le taux d'incapacité.

Mais l'évaluation ne se limite pas à ça, ce sont tous les éléments recueillis sur les déterminants du handicap, ce que l'enfant a déjà mis en place comme stratégies, ce qu'il a déjà appris, ce qu'il sait déjà faire, et tous les facilitateurs déjà en place, les leviers pour surmonter les obstacles repérés, etc. qui permettent d'élaborer un plan personnalisé de compensation.

Le GEVA est donc centré sur l'évaluation du handicap dans ses différentes dimensions, en relation avec la définition du handicap posée par la loi. Il doit permettre d'en faire une synthèse que l'on pourra présenter à la CDA. On vérifie les critères d'éligibilité, on évalue les besoins de compensation et on peut alors constituer le PPC, à l'intérieur duquel se situe le PPS.

Le GEVA est multidisciplinaire et multidimensionnel, comme on peut le voir sur le schéma ci-après :

La logique de l'outil du GEVA



Je vous ai donc présenté ce que la loi nous enjoint de faire, mais il nous reste évidemment beaucoup de travail pour rendre tous ces processus fluides et correctement articulés entre eux, au bénéfice des enfants. ❖

Dr Pascale GILBERT

Médecin, Direction de la Compensation, CNSA Paris

QUESTIONS DE LA SALLE

Mme Mireille GOLASZEWSKI, Inspecteur de l'Éducation nationale

Vous avez dit à un moment donné quelque chose qui m'a interpellée concernant les problèmes rencontrés par certains enseignants, que je défends vigoureusement dans leurs difficultés à s'emparer d'un dossier complexe (l'accueil d'enfants handicapés), pour le moment sans formation particulière. Mais je tiens à signaler que l'Éducation nationale s'est emparée de cette problématique car nous organisons à Poitiers depuis 2 ans à l'École nationale supérieure de l'enseignement des stages de formation. Le thème de cette année est d'ailleurs : "évaluation et adaptation des pratiques pédagogiques à l'enseignement des disciplines aux élèves à besoins particuliers".

Nous sommes donc conscients des difficultés rencontrées par les enseignants et nous commençons à former, non pas les enseignants car ils sont très nombreux, mais ceux qui formeront les enseignants, ce qui représente également tous les corps d'inspection et tous les formateurs.

Ce n'est bien évidemment que le début, tout n'est pas encore en place et des efforts importants restent à fournir mais nous nous préoccupons grandement de cette question. ❖

Maison Départementale des Personnes Handicapées du Nord

MME PASCALE HEROQUET ET DR JACQUES LEMAN

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a pour objectif de mieux assurer la compensation du handicap.

Concernant les enfants et les jeunes handicapés, cette loi a donc essentiellement pour but de favoriser la scolarisation, d'attribuer à la famille les aides suffisantes pour qu'elle n'ait pas à supporter les préjudices occasionnés par la situation de handicap.

Le législateur souhaitait installer trois grands principes : le libre choix du projet de vie (droit à la compensation du handicap), la participation active à la vie sociale (accessibilité généralisée à l'école, à l'emploi, au transport), la création d'un lieu unique d'accueil et de reconnaissance des droits, c'est-à-dire la Maison Départementale des Personnes Handicapées.

Rappel des enjeux de la MDPH

- ♦ Offrir aux personnes handicapées un guichet unique pour accéder à leurs droits et prestations ;
- ♦ Faciliter leurs démarches administratives ;
- ♦ Sensibiliser la société civile au handicap.

Les missions de la MDPH

- ♦ Accueil, information, accompagnement des personnes handicapées, dans le but de simplifier les démarches, donner des informations ;
- ♦ Aide à l'élaboration du projet de vie ;
- ♦ Gestion d'un fonds départemental de compensation ;
- ♦ Organisation des équipes pluridisciplinaires d'évaluation (EPE) ;
- ♦ Mise en place de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui

fusionne les compétences de l'ex CDES et ex COTOREP, et en assume les missions ;

- ♦ La CDAPH est l'instance décisionnelle. C'est la pièce maîtresse du nouveau dispositif. Elle est compétente pour :
 - apprécier si l'état ou le taux d'incapacité de l'enfant ou du jeune justifie le versement de l'AEEH ainsi que les autres prestations ;
 - se prononcer sur l'orientation de l'enfant ou du jeune en situation de handicap et sur les mesures propres à assurer sa scolarisation.

La MDPH est un Groupement d'Intérêt Public. Présidée par le président du Conseil Général, elle est constituée par des membres de droit. Le directeur de la MDPH est nommé par le président du Conseil Général.

La MDPH du Nord est une grosse organisation. Il y a plus de 60 000 personnes en situation de handicap (enfants et adultes). Cela représente 100 000 demandes à traiter par an, que ce soit pour la scolarisation, l'orientation, l'insertion professionnelle, les cartes (priorité, invalidité, stationnement...), les prestations (AEEH - Allocation d'Éducation pour Enfant Handicapé ; AAH - Allocation Adulte Handicapé ; PCH - Prestation de Compensation du Handicap, qui se met en place).

En ce qui concerne la population du département du Nord (janvier 2006), elle compte 2,6 millions d'habitants dont 216 000 de moins de 6 ans et 390 000 âgés de 6 à 18 ans. On recense 36 000 naissances par an et il faut donc s'attendre à environ 36 enfants déficients auditifs à la naissance, et 36 qui le deviendront, soit au total 1 440 enfants déficients auditifs (≥ 40 dB) sur une période de 20 ans.

L'étude de Fortnum et coll (2002) au Royaume Uni a montré sur 17160 enfants DA (≥ 40 dB) de 3 à 18 ans la répartition suivante concernant l'importance de la déficience : DAM : 53 % ; DAS : 21 % et DAP : 25 %. Cela correspondrait pour le Nord à : DAM : 770 enfants ; DAS : 305 enfants ; DAP : 365 enfants.

La MDPH du Nord : composition

La MDPH du NORD est composée de deux antennes : une située à Villeneuve d'Ascq, qui regroupe 5 secteurs du département, l'autre à Valenciennes, regroupant les 3 secteurs Sud du département.

Une plate-forme téléphonique où sont gérés les appels : 12 agents d'accueil qui vont traiter 2 000 appels par semaine, ainsi qu'un numéro spécifique partenaire pour faciliter les relations entre les gestionnaires de la MDPH et les personnes du terrain. Une messagerie électronique a été créée, essentiellement pour les personnes déficientes auditives.

Un réseau de points d'accueil de proximité a été également constitué, mobilisant tous les partenaires de département pour créer une dynamique commune dans l'esprit de la loi du 11 février 2005. Toutes les personnes en situation de handicap du département peuvent ainsi avoir, à proximité, des lieux d'information et d'accompagnement.

I. L'ORGANISATION DE LA MDPH DU NORD

Le département est divisé en neuf secteurs animés chacun par un binôme de gestionnaires : un représentant de l'Éducation nationale et un représentant de la DDASS ou du Conseil Général.

Un secteur départemental pour les déficiences sensorielles, les dysphasies, les polyhandicaps et les maladies diverses (pathologies diverses : leucémies, cancer, diabète, etc.). Les huit autres secteurs (correspondant au découpage du département) gèrent les déficiences intellectuelles, troubles du comportement, troubles envahissants du développement et handicaps moteurs.

L'objectif du binôme est de gérer les différentes demandes d'un dossier dans sa globalité, si possible, en gardant sa spécificité. Le professeur des écoles s'occupe de la scolarisation et de tout ce qui s'y rapporte par exemple. L'intérêt du binôme est d'être très complémentaire dans le partage de la gestion et de l'animation de l'équipe ; il faut pouvoir chacun(e) répondre aux différentes demandes.

Font l'objet d'un traitement complémentaire les aménagements des modalités d'examens, et les demandes de prestation de compensation du handicap (PCH).

Les équipes pluridisciplinaires

Sur la base du projet de vie et d'un cadre réglementaire, l'équipe pluridisciplinaire évalue les besoins et propose un plan personnalisé de compensation.

Il y a 700 équipes par an, soit environ 70 par mois pour 9 secteurs. Elles sont spécifiques pour chaque pathologie, constituées de médecins spécialistes et de personnes compétentes ayant une connaissance précise et approfondie du handicap concerné.

L'équipe pluridisciplinaire "Déficience Auditive" est composée d'un médecin ORL phoniatre, d'un médecin pédo-psychiatre (ponctuellement), de deux directeurs pédagogiques d'établissement DA, d'un psychologue et d'un assistant social. 500 demandes sont examinées par an, lors de 18 équipes environ. Après être instruits par les gestionnaires du binôme, les documents sont remis à chaque membre de l'équipe en fonction de leurs compétences. Après lecture et discussions, l'équipe statue.

II. LE PARCOURS D'UN DOSSIER

La composition du dossier

Quelle que soit la demande, le dossier doit être le plus complet possible. Il s'agit d'un dossier unique comportant a minima le projet de vie de l'enfant, un certificat médical de moins de 3 mois et les éléments administratifs. D'autres pièces peuvent également être sollicitées selon la pathologie ou la demande (scolarisation, allocations, cartes...). Dans tous les cas, la demande émane de la famille et/ou du jeune ado concerné. Ils restent associés aux différentes décisions. Pour aider les familles à monter le dossier présenté à la MDPH, il faut un coordinateur maître-d'œuvre : c'est l'enseignant référent.

Pour les enfants Déficients Auditifs

Les médecins qui vont rédiger le certificat médical doivent être attentifs à apporter les bilans audiologiques et audiophonologiques les plus complets possibles en fonction de l'âge (PEA, audiométrie comportementale, tonale et vocale si possible, seuils en champ libre avec implant...). Le bilan orthophonique idéalement normé sera également joint. Le bilan prothétique, quant à lui, est rarement transmis. Il est néanmoins important de connaître l'âge de l'enfant à l'appareillage, car selon l'im-

portance de la déficience auditive, les difficultés d'acquisition de la langue (orale puis écrite) et les difficultés scolaires seront plus ou moins importantes. Un appareillage ou un implant cochléaire trop tardif risquent de compromettre un processus de scolarisation en milieu ordinaire, et ce d'autant plus que la surdité est importante. En cas de polyopathie, il faudra joindre tout bilan utile à la décision (myopathie + surdité par exemple...).

Indépendamment de cela, tout enfant orienté vers une structure médico-sociale non spécialisée pour déficience auditive doit avoir un bilan audiophonologique sérieux et complet. Beaucoup trop de surdités partielles sont mal décelées et les enfants peuvent alors être orientés à tort vers des structures médico-sociales inadaptées (IME, hôpital de jour...) avec des "étiquettes" de "dysphasie", de "déficience intellectuelle" ou "d'autisme".

Le cheminement du dossier

Après constitution du dossier soit par la famille, la famille et l'enseignant référent, la famille et l'accompagnant (service, association...), le dossier est transmis à la MDPH (documents confidentiels, sous pli cacheté) où il est saisi, enregistré, adressé aux gestionnaires concernés, puis passé en équipe pluridisciplinaire.

Les professionnels de l'équipe pluridisciplinaire sont investis et très attentifs à chaque dossier et demandes présentés. L'objectif sera de déterminer ce qui, compte tenu de la problématique de l'enfant, sera le mieux adapté et le plus efficace pour lui à un moment donné. Les décisions s'appuient sur l'observation et les expériences professionnelles, avec le respect d'une certaine neutralité, d'une égalité de traitement, et d'une confidentialité (secret professionnel).

Après passage du dossier en équipe, à l'issue de l'étude d'une demande, il peut y avoir nécessité d'obtenir des renseignements complémentaires. Il faut donc attendre pour statuer et repasser ensuite le dossier une fois les renseignements obtenus. Quand la demande est suffisamment étayée, que l'équipe a pu statuer, le gestionnaire fait la notification de la décision. Celle-ci, validée par la CDA, est ensuite envoyée à la famille, à l'enseignant référent, à l'établissement, aux saisines, aux organismes (CAF, CPAM...).

La MDPH a aussi un rôle d'information, en particulier lors d'une première demande (l'information n'ayant pas toujours été donnée au moment du diagnostic):

- ♦ Adresses des structures médico-sociales de proximité (CAMSP, SAFEP, SSEFIS...);
- ♦ Livret INPES (la surdité de l'enfant - guide pratique à l'usage des parents);

- ♦ Sites internet (CIS, ACFOS...).
- Les recours

En cas de désaccord avec la décision de la CDA, la famille peut contester par un recours gracieux auprès de la MDPH, ou par un recours contentieux auprès du tribunal du contentieux et de l'incapacité (dans les deux mois après la notification).

III. LA RECONNAISSANCE

La reconnaissance de la situation de handicap se décline par rapport à la pathologie, au contexte, à l'environnement de l'enfant. Elle est reconnue par un taux, apprécié en fonction d'une évaluation médicale. Au-delà d'un taux de 80 %, une carte d'invalidité peut être délivrée. D'une manière générale, un taux supérieur ou égal à 80 % correspond à une entrave majeure dans la vie quotidienne avec atteinte de l'autonomie individuelle, ou à l'abolition d'une fonction. Une gêne notable dans la vie sociale correspond à un taux compris entre 50 et 79 %. La CDAPH valide un plan de compensation.

IV. LA SCOLARISATION

Il y a plusieurs possibilités de scolarisation et ce sont les parents ou le jeune adolescent qui ont le choix, sachant que les professionnels peuvent et doivent les accompagner dans leur démarche. Cette scolarisation dépendra de la gravité du trouble, mais aussi des possibilités locales. Cette scolarisation peut être envisagée en milieu ordinaire, avec accompagnement en orthophonie libérale ou avec accompagnement par un service spécialisé (SSEFIS...). Elle peut être envisagée en CLIS2, UPI, classes délocalisées, classes LSF avec scolarisation plus ou moins partielle pour certaines matières. Enfin, elle peut se faire en établissement spécialisé avec mode d'hébergement divers (semi-internat, internat de semaine, famille d'accueil...).

Qu'en est-il des enfants suivis dans le département du Nord ? Nous avons estimé le nombre d'enfants déficients auditifs à 770 DA moyenne, 305 DA sévère et 365 DA profonde. Dans le secteur médico-social, on recense 152 enfants dans les structures SAFEP-SSEFIS (dont 3 enfants dans le Pas de Calais) et 306 enfants (dont 53 dans le Pas de Calais) dans les autres sections médicosociales spécialisées.

Où sont les autres ?

Certains enfants sont pris en charge dans un CAMSP de proximité (de 0 à 6 ans). D'autres peuvent être suivis en milieu scolaire ordinaire avec soutien orthopho-

nique libéral. Certains sont suivis en Belgique (proximité de la frontière). On peut penser aussi les retrouver dans d'autres structures médico-sociales (par méconnaissance de la déficience auditive, ou co-éduqués dans ces structures en raison d'un handicap associé prévalent). D'où l'importance pour l'équipe éducative de signaler une situation préoccupante.

V. LA COMPENSATION

A) Le projet personnalisé de scolarisation (le PPS = le Carnet de route de l'enfant)

Il définit le déroulement de la scolarité, les modalités, et les actions personnalisées sur les plans pédagogiques, psychologiques, éducatifs, sociaux, médicaux et paramédicaux. Il répond aux besoins particuliers et aux souhaits de l'enfant ou de l'adolescent. Il tient compte de la dimension de l'insertion sociale et professionnelle. La révision du PPS est régulière, avec des réajustements surtout aux moments-clés : passage en CP, en 6^{ème} ... L'enseignant référent assure la bonne marche de la procédure ; il anime également l'Équipe de Suivi de la Scolarisation, qui est composée de toutes les personnes qui concourent à la mise en œuvre du PPS. Elle veille à ce que toutes les parties du PPS se réalisent et propose évolution, modification ou révision du PPS. Les parents sont partie prenante du PPS. La CDAPH se prononce sur l'orientation et les mesures d'accompagnement par rapport au PPS.

B) L'enseignant référent est la personne ressource

Il est l'interlocuteur privilégié des parents et acteur central des actions conduites en direction des élèves en situation de handicap. Animateur des équipes de suivi de scolarisation, il est le lien constant avec les équipes de la MDPH. Il intervient à l'école, au collège, au lycée et dans les établissements médico-sociaux.

C) Les intervenants externes sont diversifiés

Citons les CAMSP (Centre d'Action Médicale Précoce), les SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce), les SSEFIS (Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire) et le secteur libéral (orthophonistes, psychologues, psychomotriciens...).

Chacun concourt à la mise en œuvre du PPS. Quelle que soit la forme des soins utiles en complément de la scolarité, il est nécessaire qu'ils s'inscrivent dans la cohérence du PPS.

D) L'Auxiliaire de Vie Scolaire

Il a pour mission d'optimiser la situation d'apprentissage (dont la responsabilité appartient à l'enseignant) et d'amener l'enfant progressivement à une meilleure autonomie (objectifs fixés dans le temps). Les temps et modalités d'intervention doivent être inscrits dans le PPS. Le besoin d'accompagnement est à définir, à préciser, à évaluer (dans la vie quotidienne, dans la vie scolaire, dans la vie de l'élève). Ce n'est pas la condition sine qua non de la scolarisation.

Il y a différents types d'aide : l'AVSCo (aide générale multiforme, en CLIS et UPI), l'AVSI (qui s'articule autour du PPS), l'ASEH (socialisation en maternelle) et l'EVS (aide d'ordre général).

Qu'en est-il pour les enfants déficients auditifs ? Les missions de l'AVS sont de prendre en compte ce qui fait difficulté à l'enfant. Certaines contraintes peuvent être prises en considération (discipline scolaire, écriture, prise de parole en classe, prise de notes au collège ou au lycée, cours double ...). Son intervention peut être justifiée en cas de troubles moteurs associés, troubles du comportement, hyperactivité... En aucun cas, elle ne doit interférer dans la relation maître-élève.

Les contrats de l'AVSI sont des contrats précaires. Il y a peu ou pas de formation spécifique bien que cela commence à se mettre en place. L'AVSI ne doit pas être un frein à l'autonomie dans le travail de l'élève. L'enfant déficient auditif doit compenser son "flou perceptif" par la lecture labio-faciale et il est préférable qu'il dispose d'un système d'émission-réception HF, couplé à son appareillage auditif ou implant, de manière à gommer la distance entre lui et le professeur.

E) Les SSEFIS

Ils sont composés de personnes qualifiées : orthophonistes, psychomotriciennes, psychologues, enseignants spécialisés, interprètes, codeurs (malheureusement en nombre insuffisant).

F) Le Financement de matériels Pédagogiques Adaptés (FPA)

Cela constitue une compensation de la déficience qui affecte l'élève et participe à sa scolarisation en milieu ordinaire (ex : le système HF). Les demandes sont examinées en équipe technique. Une prescription médicale et un devis sont indispensables. Les crédits sont inscrits au budget du Ministère de l'Éducation nationale. Les parents n'ont pas à faire l'avance de fonds car le matériel reste la propriété de l'État.

G) L'aménagement d'un examen public

Il est prévu par la législation : tiers-temps supplémentaire, aide d'une tierce personne, aide à la communication, reformulation des consignes, dispense de 2^{ème} langue vivante, conservation des notes du Bac, +/- utilisation de matériel spécialisé notamment en cas de handicap associé...

La demande d'aménagement est à constituer par l'intermédiaire de l'enseignant référent. Elle sera étudiée par les médecins de la MDPH. Les aménagements sont inscrits dans le PPS.

H) l'Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé (AEEH) et ses compléments

La CDA valide le versement de l'Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé (AEEH) et de ses compléments ainsi que l'attribution des autres prestations (cartes...). L'AEEH de base est donnée en fonction d'un guide-barème (Seuils auditifs moyens OD/OG, niveau de parole et de langage). L'incapacité est toujours évaluée à 80 % pour les enfants de moins de 3 ans. Au-delà de l'âge de 3 ans, l'AEEH sera attribuée sous réserve d'un taux supérieur ou égal à 80 %, ou si le taux est compris entre 50 et 80 % et que l'enfant bénéficie bien d'un suivi. En cas d'internat, elle sera versée pour les périodes de retour au foyer.

L'AEEH de base peut être accompagnée d'un complément (1 à 6) qui prend en compte la cessation ou réduction d'activité professionnelle de l'un ou de l'autre parent, l'embauche d'une tierce personne rémunérée, les dépenses supplémentaires liées au handicap (non ou peu prises en charge par la CPAM : HF, BAHA, miniaturisation de l'IC...), les frais de formation (en rapport avec la surdité), les frais d'assurances (prothèses/IC), certaines rééducations non remboursables, certains frais de trajet...

L'attribution d'un complément à l'AEEH de base nécessite une parfaite cohérence entre les éléments du certificat médical et le projet personnalisé de scolarisation. Une prescription médicale sera parfois nécessaire pour certaines aides techniques. La décision se fera toujours en référence à un enfant du même âge sans déficience. La CDA apprécie le taux d'incapacité en fonction des éléments du certificat médical et du PPS. La CAF (ou autres organismes) vérifie les conditions administratives.

I) La carte d'invalidité

Un taux supérieur ou égal à 80 % ouvre droit à la carte

d'invalidité et aux avantages afférents.

J) L'attribution d'une carte de stationnement (GIC)

Elle ne s'applique pas dans le domaine de la surdité isolée.

K) Les frais supplémentaires liés à la situation de handicap ou au transport

Ils peuvent être couverts, sous certaines conditions par l'AEEH. Dans la plupart des cas, les transports sont organisés et assurés par le Conseil Général, ou l'établissement (coût inclus dans le prix de journée).

L) La PCH (Prestation de Compensation du Handicap)

L'accès des enfants à la prestation de compensation du Handicap a été officialisé par le décret du 7 mai 2008, avec la possibilité pour les familles de choisir entre la PCH et l'un des compléments d'AEEH. L'AEEH de base reste maintenue mais il n'est pas possible de cumuler les compléments à l'AEEH et certains volets de la prestation de compensation. La PCH pour l'enfant sourd sera plutôt à discuter en cas d'handicaps associés (aménagement du véhicule ou du logement ...).

VI. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS

Le problème des aides humaines (AVSI ou SSEFIS ?) a été abordé au paragraphe D. Rappelons le manque de codeurs LPC, d'interprètes...

Concernant certaines aides techniques (matériels pédagogiques, ordinateurs...), la décision est à traiter au coup par coup, toujours en référence à un enfant du même âge et dans les mêmes situations scolaires.

Lorsque les limites du milieu ordinaire pour l'enfant déficient auditif sont atteintes, il faut pouvoir y mettre un terme. Les besoins des élèves/étudiants déficients auditifs en intégration ont été étudiés par la commission technique 15 du BIAP (www.biap.org). La dernière recommandation BIAP 15/4 reprend ces besoins dans certains cas particuliers (déficience auditive moyenne, enfants bénéficiant d'une implantation cochléaire, enfants sourds avec handicaps associés).

CONCLUSIONS : "S'APPROPRIER LA NOUVELLE LÉGISLATION"

Dans la loi de 75, on retrouvait la notion "d'obligation éducative", (et non "d'apprentissages scolaires").

Dans la loi de 2005, on parle de "droit à la scolarisation". Il est question d'apprentissage scolaire et non pas seulement d'éducation et de socialisation. Il faudra néanmoins se méfier d'une "scolarisation fictive".

Une bonne formation des enseignants référents est indispensable car ils sont les garants de la continuité et de la cohérence du parcours scolaire des élèves. Ils peuvent être parfois débordés par le nombre de situations à suivre.

À l'heure actuelle on peut déplorer le manque de professionnels enseignants spécialisés, de codeurs, d'interprètes..., le manque de formation des professionnels de la classe d'accueil.

Une bonne convergence et l'adéquation des réponses aux spécificités de chaque enfant concerné sont des éléments indispensables au succès du projet de scolarisation en milieu ordinaire. ❖

*Mme Pascale HEROGUET, Gestionnaire MDPH, secteur enfance (Villeneuve d'Ascq)
Dr Jacques LEMAN, ORL-Phoniatre (Nord-Pas-de-Calais)*

QUESTIONS DE LA SALLE

Mme Adrienne VIEU, orthophoniste au centre d'implantation cochléaire de Montpellier

J'aurai deux questions : je voudrais savoir comment sont nommés les enseignants référents ? Est-ce sur leurs motivations, leurs compétences, à leur demande... ?

J'aimerais ensuite savoir, selon votre expérience, quels sont les délais entre le moment d'évaluation des besoins et la mise en place des moyens ?

Mme Pascale HEROGUET

Pour répondre à la première question, les enseignants référents sont des enseignants spécialisés. Dans le département du Nord, ils sont recrutés par un jury, composé d'Inspecteurs spécialisés de l'Éducation nationale, et d'Enseignants spécialisés. Lors de cet entretien, des questions sont posées sur les motivations, le parcours du candidat, ainsi que sur la connaissance de la loi et des différentes aides liées à la situation de handicap.

Quels sont les délais entre le moment d'évaluation des besoins et la mise en place des moyens ? Entre l'arrivée de la demande et la notification, cela peut varier de 2 à plusieurs mois, voire un an selon le besoin de rensei-

gnements complémentaires ou non, et à la diligence avec laquelle ils sont retournés à la MDPH. Par rapport à la mise en place des moyens, il n'y a pas de règle, ni de laps de temps précis. Cela dépend de la liste d'attente dans les établissements ou du nombre d'AVSI disponibles sur le terrain.

Mme Nicole MATHA, ORL phoniatre au CEOP à Paris et à l'IJS de Bourg la Reine

Une question courte sur le problème du financement du HF. Vous avez parlé du FPA. À mon grand étonnement, entre choisir le FPA ou le complément à l'AEEH, la différence, c'est l'assurance du matériel.

Il y a un long délai, et cela va beaucoup plus vite quand on demande un complément d'AEEH. Le problème se pose quand il y a des réparations à faire, car si c'est un matériel de l'Éducation nationale, les parents ne peuvent pas l'assurer, donc il faut changer tout l'équipement quand un simple fil est cassé !

Les délais de prise en charge sont parfois longs et pénalisent parfois un dépistage très précoce car les SAFEP ont besoin de l'autorisation pour commencer à agir et sont encore confrontés à des délais de trois ou quatre mois, voire plus.

Dr Jacques LEMAN

En ce qui concerne le choix entre FPA et complément d'AEEH, nous sommes dans le Nord, et il y a beaucoup de milieux socioculturels défavorisés. L'avantage du FPA est l'absence d'avance de fond de la part de la famille contrairement à l'attribution des compléments. Je trouve personnellement, dans notre situation nordiste, que le FPA est plus intéressant. Après, j'ignore les délais dans ce financement mais je n'ai pas d'écho négatif.

M. Bernard GOSSOT

Certains matériels ont déjà été réparés sur le compte de l'Inspection Académique. Je n'ai pas l'impression que cela posait problème. Dans chaque académie, il y a des crédits mis à disposition pour ce que l'on appelle le service de matériel adapté. Chaque fois qu'un élève est en situation de handicap, il peut bénéficier d'aide pour toute forme de matériel qui favorise sa scolarisation. Quand il y a des difficultés ou des pannes, le service fait assurer ces réparations. Mais parfois, ce service n'est pas connu. ❖

La scolarisation des jeunes sourds dans un département

MME CORINNE GONTARD*

** Conférence transcrite à partir de l'enregistrement audio et de la vélotypie réalisés le jour du colloque. Les éventuelles erreurs ou inexactitudes dans le compte rendu de cette intervention sont sous la responsabilité d'Acfos.*

Cet exposé est surtout un témoignage du travail qui peut être réalisé au sein de l'Éducation nationale pour la scolarisation des enfants et adolescents sourds ou malentendants. Malgré ce qui vient d'être dit sur la "scolarisation fictive" ou le manque de formation, j'espère que mon exposé vous convaincra du fait que si nous travaillons ensemble, si nous mutualisons nos moyens, nous pouvons imaginer des dispositifs qui répondent au plus près aux besoins des élèves.

En préambule, je voudrais signaler que la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 et la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 sont parues la même année; ces deux lois sont convergentes à plus d'un titre.

Elles ont tout d'abord une même finalité : il s'agit dans les deux cas d'assurer la réussite de tous les élèves, donc d'offrir davantage d'égalité des chances.

Elles ont également un même objectif : pour assurer la réussite de tous les élèves, il convient d'organiser les adaptations pédagogiques nécessaires, que l'on soit dans le champ du handicap ou dans celui de la difficulté scolaire. Ces deux lois prônent une même démarche d'évaluation des besoins des élèves.

Elles nous demandent de mettre en œuvre un même outil, l'outil projet personnalisé, que ce soit le programme personnalisé de réussite éducative, le projet personnalisé de scolarisation pour les élèves handicapés, ou bien le projet d'accueil individualisé pour les élèves atteints d'une maladie invalidante.

Il s'agit donc d'élaborer un projet personnalisé basé sur une évaluation des besoins afin de permettre aux enseignants de mettre en place les adaptations pédagogiques nécessaires.

Ces deux lois nous demandent de travailler en équipe afin de relever ce défi, qui consiste à assurer la réussite des élèves handicapés, mais également plus largement de tous les élèves.

Quelle mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École pour les élèves présentant un handicap ?

L'article 22 de la loi demande à l'école d'organiser des adaptations pédagogiques et de proposer des aides spécialisées : il ne sera en effet pas possible de réussir une scolarisation efficace d'élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers si nous ne sommes pas à même de mettre en place les aides spécialisées qui s'imposent.

En fonction de la spécificité des besoins, les interventions réalisées peuvent être mises en œuvre par différents types de personnel : le maître de classe, le maître spécialisé, les professionnels exerçant en libéral ou le service de soins.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école prévoit bien une coordination de tous ces professionnels dans le cadre d'un projet et d'aide spécialisée.

Toutes ces aides sont prévues dans le projet personnalisé de scolarisation pour les élèves handicapés et peuvent être mises en place sur ou en dehors du temps scolaire.

Quels sont les principes relatifs à l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds ?

Le **Décret n° 2006-509 du 3 mai 2006** réaffirme au sein de l'Éducation nationale le libre choix des familles, en matière de communication choisie pour leur

enfant, à savoir la communication bilingue ou en langue française. Il réaffirme aussi que le mode de communication choisi par la famille en fonction du projet de vie qu'elle a doit être pris en compte dans le projet personnalisé de scolarisation, et que les conditions d'accompagnement du jeune sourd par du personnel qualifié sont précisés dans ce PPS.

Ce décret demande également à ce que les établissements (écoles, collèges, lycées, établissements spécialisés) qui accueillent des jeunes sourds précisent dans un projet le ou les modes de communication qu'ils ont retenus et que ce document soit adressé aux MDPH pour information et pour une orientation adaptée aux besoins des élèves.

DES CONDITIONS CONCRÈTES D'ACCESSIBILITÉ DANS UN DÉPARTEMENT : LE MAINE ET LOIRE

Dans le département dans lequel j'ai précédemment exercé (le Maine et Loire), nous avons travaillé durant 6 ans en partenariat avec un établissement spécialisé, ce qui nous a permis de mettre en place des conditions concrètes d'accessibilité.

Plusieurs possibilités étaient offertes en fonction du choix des familles :

- ◆ L'école de proximité, du quartier, accompagnée par un SSEFIS (Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Sociale) pour le soutien dans les apprentissages quand le jeune pouvait suivre une scolarisation ordinaire et que les interventions du SSEFIS n'excédaient pas trois ou quatre interventions par semaine pour un soutien aux apprentissages et un perfectionnement de la langue.

- ◆ L'école de référence, qui n'est pas forcément l'école de proximité. C'est l'école accessible avec les moyens de compensation qui s'imposent et qui vont permettre la réussite de la scolarisation au plus proche du domicile de l'élève.

- Sous forme de regroupement : c'est la mise en place de classes spécialisées, avec soit des classes délocalisées dans des écoles, les collèges ou lycées, (que l'on appelle SEES : Section d'Enseignement et d'Éducation Spécialisée) avec des enseignants CAPEJS (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds),

- Sous forme de classes d'intégration (CLIS2 - Classes d'Intégration Scolaire ou UPI 2 - Unités Pédagogiques

d'Intégration). Nous avons volontairement rendu ces dispositifs complémentaires en aménageant le territoire et en privilégiant le regroupement de pôles de compétences. Cela nous permettait de dire que la prise en charge en CLIS ou en classe spécialisée pouvait être de même nature.

Cette école de référence était proposée dès lors que le SSEFIS ne pouvait prendre en charge efficacement l'enfant et que celui-ci avait besoin d'un soutien plus intensif, particulièrement dans toutes les disciplines à forte connotation linguistique. Cet enseignement spécialisé et adapté permettait de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves plus facilement que s'ils étaient restés dans une classe ordinaire avec un maître non spécialisé.

L'orientation dans ces classes était préconisée quand la surdité avait entraîné un déficit d'accès à la langue française.

Des "plateaux techniques" d'accueil

Ces "plateaux techniques d'accueil" permettaient une logique de proximité, c'est-à-dire que le schéma départemental des personnes handicapées prévoyait que les usagers aient des réponses au plus près de leur domicile.

Le département du Maine et Loire était divisé en trois bassins de vie (Angers, le Saumurois, le Cholletais), et nous avons pu mettre en place sur chaque territoire avec l'établissement spécialisé des pôles ressources de scolarisation, que ce soit des CLIS ou des classes délocalisées.

Cela permettait également un respect des projets linguistiques des parents, sachant que pour les CLIS en général, nous étions davantage sur un projet d'éducation et d'apprentissage de la langue française, avec l'outil LPC. Pour le bilinguisme, nous nous appuyions davantage sur les compétences des enseignants spécialisés.

Ces dispositifs se retrouvaient à chaque fois dans les écoles et dans les collèges. Il était plus difficile pour les lycées de mettre en place cette organisation "par territoire", on revenait alors à un fonctionnement plus "classique", c'est-à-dire que le chef lieu du département possédait un gros lycée permettant d'offrir aux élèves sourds ou malentendants la plus grande diversité possible des formations proposées. Il s'agissait donc d'une cité scolaire qui accueillait un lycée d'enseignement général, technique et professionnel.

Nous faisons donc en sorte d'offrir un respect des choix et une continuité systématique entre le premier et le second degré : si un pôle élémentaire ouvrait, nous organisons obligatoirement la continuité au collège. Cela entraînait parfois une gestion des flux délicate, les pôles étant assez faciles à gérer dans les chefs lieux du département mais certains pôles pouvaient être plus fragiles car ils accueillait un nombre restreint de jeunes.

Ces plateaux techniques étaient tenus par des enseignants spécialisés : ce point a son importance car un enfant sourd scolarisé dans une classe ordinaire avec le soutien d'un SSEFIS peut l'être s'il n'a pas besoin d'un enseignement spécialisé pour la maîtrise de la langue. S'il a besoin d'un enseignement spécialisé, il faut se poser la question de son orientation en classe spécialisée, tenue par un professeur des écoles ou un enseignant CAPEJS.

Une diversité d'outils de construction de la langue était proposée : lecture labiale, LPC, français signé. Je place volontairement la LSF au sein de cette liste "d'outils" de construction de la langue car à certains moments, elle pouvait être utilisée comme outil d'accès au sens ou comme support de compréhension.

Ces plateaux nous offraient également la possibilité d'avoir des interprètes et des codeurs en nombre suffisant, ce qui permettait aux élèves d'être scolarisés dans des classes spécialisées pour l'enseignement de la langue ou les matières littéraires, et dans une classe ordinaire avec des enfants du même âge pour les autres disciplines, grâce au soutien d'un codeur ou d'un interprète.

Un enseignement de la LSF par un formateur avait été mis en place sur ces plateaux techniques. Il était destiné aux enfants sourds, mais également aux enfants entendants dans la proximité immédiate des élèves et qui souhaitaient apprendre la LSF.

Une expérimentation a démarré l'an dernier au sujet de la LSF qui était proposée comme langue vivante et dispensée au lycée dans le cadre des options. Ce point sera développé par les intervenants suivants.

Nous essayions donc dans le Maine et Loire d'offrir les réponses les mieux adaptées possibles en fonction des projets de vie et d'éducation faits par les familles. Les évaluations faites sur des élèves de CE1 scolarisés dans ces plateaux techniques ont montré des résultats équivalents à ceux des élèves entendants de la même classe d'âge.

LE MORBIHAN : AUTRE DÉPARTEMENT, AUTRE RÉALITÉ

Ce département propose également l'école de proximité avec le soutien d'un SSEFIS, ainsi que la scolarisation dans une école de référence avec un regroupement spécialisé, mais cela se situe encore dans la proximité de l'Institut spécialisé, à savoir que celui-ci a délocalisé ses classes dans les écoles voisines, ce qui se conçoit tout à fait. Je n'ai pas encore assez de recul pour faire une évaluation précise de la couverture des besoins, mais il se peut qu'ils soient tout à fait couverts dans ce bassin de vie.

Ces classes spécialisées sont tenues par des professeurs CAPEJS qui visent essentiellement l'apprentissage du français oral et écrit : il s'agit peut-être du reflet du choix effectif des familles, mais je n'ai pas encore assez de recul pour pouvoir me prononcer. Il ne semble pas qu'il y ait aujourd'hui dans ce département de demandes de projet bilingue.

Il faudra s'interroger pour le Morbihan sur cette logique de proximité, qui va nous permettre d'aménager le territoire en fonction des besoins repérés : sur les bassins de vie, il faudrait que l'on arrive à mettre en place des classes délocalisées de référence (école, collège, lycée), de manière à pouvoir assurer la scolarisation des élèves sourds ou malentendants au plus près de leur lieu de vie.

Il faudra également que l'on s'interroge sur l'accessibilité. C'est un petit clin d'œil, mais je viens d'un département où nous n'avions pas de problème de disponibilité de codeurs ou d'interprètes.

Aujourd'hui, la MDA (Maison Départementale de l'Autonomie) du Morbihan nous demande des AVS LSF ou des AVS LPC. Je ne suis pas d'accord avec ces demandes car il me semble que les codeurs et les interprètes sont de véritables professionnels, et que les auxiliaires de vie scolaire n'ont aucunement la même fonction.

Il faudra donc que l'on s'interroge avec les établissements spécialisés sur ces demandes d'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) ou d'EVS (Emploi de Vie Scolaire), car en tout état de cause, ils n'ont pas les niveaux de compétence requis : ils ne sont pas éducateurs spécialisés ou moniteurs éducateurs.

Il faudra que l'on s'interroge sur cette manière de pouvoir rendre l'école accessible, et s'intéresser également à la question du bilinguisme, à savoir de quelle manière nous pouvons rendre au minimum accessible la LSF comme langue vivante puisque l'Éducation nationale se

doit de la proposer comme langue vivante. C'est un chantier que l'on devra mettre en place dans l'établissement spécialisé, afin de permettre aux familles qui en feraient le choix d'accéder au bilinguisme ou aux élèves entendants d'apprendre la LSF.

Il faudra également se poser la question de la rationalisation des moyens, car l'établissement spécialisé du département intervient sur 112 lieux différents. En tant que professionnels, vous êtes à même d'imaginer les difficultés que cela implique.

Le fait de pouvoir, sur le territoire, mettre en place et identifier des pôles ressources favorisera la scolarisation des élèves handicapés.

Les modes de scolarisation sont facilités par des moyens de compensations des conséquences du handicap de diverses natures :

- ◆ Actions médico-sociales : intervention d'enseignants spécialisés, interprètes, codeurs, formateurs de LSF, orthophonistes, audioprothésistes, psychomotriciens, éducateurs spécialisés...

- ◆ Mise à disposition de matériel pédagogique adapté, par exemple l'attribution de matériel HF, qui ne se fait jamais sans l'avis du SSEFIS ou de l'établissement spécialisé. Je vous rappelle que l'Éducation nationale investit dans ce domaine puisqu'il y a dans chaque département environ 80 000 euros annuels alloués pour l'attribution de matériel pédagogique adapté.

- ◆ Aménagements des conditions d'examens ou de contrôles en cours de formation : aides humaines ou techniques, majoration de temps, conservation des notes ou des UV durant 5 cinq ans, étalement sur plusieurs sessions du passage des examens, adaptation ou dispense de certaines épreuves. Je n'ai volontairement pas cité les AVS dans la liste des compensations scolaires car il me semble que si les AVS peuvent être des aides au plan scolaire dans le champ du handicap moteur, ils ne le sont pas forcément dans le champ de la déficience auditive. Mais puisque cette question a été posée, ma position en tant qu'Inspectrice de l'Éducation nationale est que l'AVS me semble devoir être l'ultime recours, bien qu'au collège et au lycée l'accélération du rythme et les problèmes posés par la prise de note puissent rendre son aide utile. Mais il faut rester vigilant à ce que l'action des AVS n'empiète pas sur le champ d'intervention et les compétences d'autres professionnels.

DES PARCOURS DE FORMATION ADAPTÉ

Auparavant, nous étions dans une logique de filières : on entrait en SEES (Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisés) et on passait en SIPFP (Section d'Initiation aux Premières Formations Professionnelles) ou bien l'on entrait en CLIS (Classes d'Intégration Scolaire) et l'on poursuivait peut-être en UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration). Aujourd'hui, il faut absolument travailler le passage par les pôles ressources ou les dispositifs spécialisés à des moments importants de la scolarisation. Il me semble par exemple que pour des élèves sourds, l'apprentissage de la lecture est un moment clé, déterminant pour la réussite postérieure dans les études : le passage, pour certains, de l'école de proximité à une école de référence qui serait un pôle spécialisé pourrait nous aider à faire réussir l'élève, sachant qu'il ne s'agit que d'un passage sur un pôle pour un temps donné afin de revenir ensuite à l'école de proximité.

Il faut donc mettre en place ces parcours de scolarisation qui nécessitent de la souplesse et dont le suivi dépend de l'enseignant référent, qui pour moi est l'interface sur un territoire donné entre la famille, l'établissement scolaire ou l'établissement spécialisé et la MDPH. C'est un porte-parole. C'est lui qui rédige les comptes rendus d'équipes de suivi qui permettront d'adapter au mieux les projets personnalisés de scolarisation.

Ce travail induit forcément une nécessaire complémentarité entre l'Éducation nationale et les instituts et services spécialisés. Ce défi majeur ne pourra être relevé si l'on ne peut pas travailler ensemble, ce qui signifie avoir une culture partagée, qu'il est possible d'acquérir lors de stages de formation pour les établissements du second degré, ou des formations départementales organisées par les inspecteurs d'académie.

À titre d'exemple, l'établissement spécialisé du Maine et Loire participait en tant que formateur à des formations communes. Les enseignants CAPEJS de l'établissement pouvaient, s'ils le voulaient, participer aux activités pédagogiques de l'Éducation nationale, de manière à avoir des objectifs communs de formation. Aujourd'hui, que l'on soit enseignant spécialisé, professeur des écoles CAPA-SH, enseignant CAPEJS, etc., nous n'avons qu'un objectif qui est d'avoir le même socle commun de compétences et de connaissances. Pour ce faire, il est fondamental que les enseignants spécialisés puissent participer aux animations pédagogiques organisées par les Inspecteurs d'Académie.

L'Éducation nationale a la volonté de faire des efforts en terme de formation. À titre d'information, dans le département du Maine et Loire nous formions 325 enseignants par an en organisant 13 stages de proximité de 2 jours et un stage plus spécifique sur la déficience auditive.

Les établissements spécialisés doivent se positionner comme des pôles ressources pour un territoire : il faut qu'ils s'ouvrent et qu'ils puissent venir travailler avec les établissements scolaires, ceux-ci ayant à apporter des informations en terme de programme, mise en conformité, socle commun, évaluations, etc., et les établissements spécialisés pouvant transmettre une connaissance fine des conséquences de la surdité sur l'apprentissage.

Un partenariat de ce type a été rendu possible dans le département du Maine et Loire, grâce à la mutualisation des compétences de chacun, et il le sera certainement également dans le Morbihan. C'est la concertation, la collaboration, le partenariat qui nous permettront de construire une diversité de réponses adaptées et de travailler ensemble, pour assurer au mieux la réussite de tous et l'égalité des chances. ❖

Mme Corinne GONTARD, Inspectrice de l'Éducation nationale chargée de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés dans le département du Morbihan

Loi du 11 février 2005 et création de Maisons du Handicap. Le Point de vue des parents.

MME ISABELLE PRANG ET MME FLORENCE SEIGNOBOS

A CFOS a souhaité recueillir l'avis des parents afin de savoir ce qui avait changé pour eux depuis la création de la MDPH, la formalisation des projets de scolarisation, la désignation d'un référent de scolarité, etc. Il ne s'agit pas d'une enquête exhaustive mais d'un aperçu du ressenti de quelques familles sur leur quotidien et leurs relations avec l'administration.

À partir de ces entretiens, un film a été réalisé en partenariat avec l'hôpital d'Enfants A. Trousseau. Ce film présente le témoignage de 5 familles (dont 4 résident en région parisienne et 1 dans le Doubs). Beaucoup de parents ont témoigné sans être filmés et nous avons saisi leurs réponses dans le questionnaire suivant, volontairement court et simple afin qu'il puisse être rempli rapidement et facilement par les personnes sollicitées.

Le questionnaire

Les questions posées aux familles étaient les suivantes :

"Merci de nous préciser le parcours scolaire de votre enfant (établissement spécialisé ou école ordinaire, type d'aides, etc.), le degré de surdité et le type d'appareillage."

Depuis la création de la MDPH, suite à la loi du 11 février 2005, quels changements enregistrez-vous :

- ♦ Dans la scolarisation de votre enfant (projet de suivi de scolarisation, référent de scolarité, accompagnement de l'enfant en temps scolaire, type d'établissement...)?
- ♦ Dans les démarches administratives ?
- ♦ D'un point plus général dans tout ce qui concerne la vie de l'enfant ou du jeune ?
- ♦ Qu'espérez-vous ou que craignez-vous face aux changements en cours ou à venir ?"

Les réponses

♦ **Réponses et méthode :** 27 questionnaires nous ont été retournés. La majorité de ces questionnaires a été

donnée au cours de stages de LPC de l'été 2008, d'autres ont transité par des associations de parents ou de personnes sourdes. Les parents les ont remplis seuls.

♦ **Public ciblé :** enfants de l'entrée à la maternelle au seuil de la vie active, atteints de surdités sévères à profondes.

♦ **Type d'appareillage** (17 réponses) :

- ♦ 7 enfants ont des prothèses classiques ;
- ♦ 10 ont un implant cochléaire.

SCOLARISATION

♦ **Parcours scolaire** (23 réponses) :

- ♦ 14 enfants sont en intégration complète ;
- ♦ 5 sont suivis par un service de soins ou un établissement spécialisé ;
- ♦ 3 ont fait un mouvement de l'éducation spécialisée vers le circuit ordinaire ;
- ♦ 2 sont en CLIS ;
- ♦ 2 sont en établissement spécialisé.

♦ **Changements concernant la scolarisation**

- Aucun changement (4)
- Peu de changement (3)

♦ **Remarques plus "qualitatives" sur la scolarisation :**

- ♦ Obligation de signer le PPS a posteriori (après propositions et validation par la MDPH) et non plus à la fin de la réunion de l'équipe éducative (2) ;
- ♦ Le référent de scolarité ne lit pas les notes qu'il prend ; il n'y a donc pas vérification que les propos soient vraiment ce qui émane de l'équipe éducative (1) ;
- ♦ Retard de paiement lorsque les aides sont passées de l'AGEFIPH au département ;
- ♦ Manque d'accompagnement pour les parents (1) ;
- ♦ Obligation pour les parents de continuer à faire le lien entre professionnels et enseignants (1) ;
- ♦ Contact privilégié avec les enseignants et non avec le personnel de la MDPH (1) ;
- ♦ Peu de suivi de scolarité (1) ;

◆ **Le référent de scolarité**

- ◆ 5 réponses mentionnent des éléments de satisfaction;
- ◆ 3 parlent de la qualité de l'écoute, de la présence et de l'efficacité de cette personne;
- ◆ 2 traitent de la bonne organisation du projet de scolarisation;
- ◆ 5 réponses pointent des éléments plus négatifs; le référent de scolarité est vécu comme:
 - Peu informé (2);
 - Pas compétent (2);
 - Partial (1) (*refus de notifier le manque de moyens pour financer le codage*);

DÉMARCHES ADMINISTRATIVES

- ◆ Aucun changement (7)
- ◆ Changements insatisfaisants (14)
- ◆ Pire (3)
- ◆ Démarches plus lentes et plus lourdes (4)
- ◆ Manque de contact, d'explications, d'interlocuteurs (5)
- ◆ Pagaille (1)
- ◆ Démarches plus simples (2)

VIE DE L'ENFANT

Les questionnaires ne font apparaître aucun changement pour la vie de l'enfant.

ESPOIRS ET CRAINTES

Espoirs et craintes face aux changements en cours ou à venir [réponses très hétérogènes].

◆ **Espoirs**

- ◆ Décisions objectives dans l'accompagnement des enfants (1)
- ◆ Augmentation du codage, du nombre de codeurs (1)
- ◆ Généralisation des chargés de handicap dans les entreprises (1)

◆ **Craintes**

- ◆ Disparition des établissements spécialisés (1)
- ◆ Uniformisation des prises en charge et des possibles dans les différentes formes de scolarité donc moins d'adaptation au profil de l'enfant (1)
- ◆ Diminution du nombre d'enseignants spécialisés (1)
- ◆ Diminution des heures de codage (1)
- ◆ Statut des AVS et compétences face à la surdité qui requiert des compétences longues à acquérir (interprétariat LSF, codage LPC...) (1)
- ◆ Perte des acquis réalisés jusqu'alors (1)
- ◆ Diminution des allocations et augmentation de la sélection par le milieu social (1)
- ◆ Ignorance des équipes techniques et manque de représentativité des associations de parents au sein de la MDPH (1)

- ◆ Bons principes dans l'esprit de la loi mais manque de moyens (1)
- ◆ 1 questionnaire de parents sourds mais dont l'enfant est jeune et qui ne voient pas de changement pour l'instant.

Conclusion

Des éléments positifs comme négatifs ont émergé de nos entretiens et questionnaires, mais une des craintes exprimées le plus souvent est celle-ci : l'intégration semble devenir un mode de scolarisation de plus en plus envisageable, mais ne serait-ce pas pour des raisons plus politiques et financières que celles correspondant vraiment aux besoins de l'enfant ? Cette politique ne pourrait-elle pas aboutir à une disparition des établissements spécialisés et des enseignants spécialisés, ce qui serait un appauvrissement des dispositifs dont on dispose aujourd'hui ?

Les AVS suscitent également beaucoup d'inquiétudes. Cela rejoint les propos de l'interlocutrice précédente, à savoir que posséder des compétences dans le domaine de la surdité demande du temps; il faut du temps pour apprendre le LPC ou la LSF. Moins de temps peut-être pour savoir prendre des notes, encore que...

Le risque de perdre certains acquis, qui ont été souvent le fruit de combats de parents très militants, a souvent été exprimé, ainsi que le risque d'augmentation de la sélection par le milieu social en raison de la diminution des allocations. Le manque de représentativité des associations au sein de la MDPH a été pointé. Enfin, la lourdeur et la complexité administrative des nouvelles procédures pose problème.

Certains parents disent qu'il y a de bons principes dans l'esprit de la loi, mais que les moyens manquent pour que cela "suive".

Craintes ou réalités ? L'avenir nous le dira ! ❖

Enquête et questionnaires élaborés et dépouillés par :

*Isabelle PRANG, Orthophoniste
Florence SEIGNOBOS, Psychologue,
Psychothérapeute, Parent*

Questions de la salle

Mme Nicole PELINQ, assistante sociale dans des CAMPS dans la Drôme et l'Ardèche

C'est plus une observation qu'autre chose par rapport à la mise en place de cette loi du 11 février 2005. Je ne suis pas du tout étonnée par le retour des parents. Cette loi a sur le fond beaucoup d'intérêt, dans le sens où elle prend en compte de manière plus précise les besoins des enfants, mais j'ai envie de dire en tant que professionnelle assistante sociale dans un CAMSP que l'on est complètement submergés ! Cela a dû multiplier par 8 ou 10 nos tâches administratives.

Autre point : les parents sont devenus totalement dépendants. Les familles qui étaient auparavant relativement autonomes par rapport aux démarches vis-à-vis de la CDES défilent maintenant dans mon bureau car elles subissent des démarches administratives insupportables et trop lourdes.

M. Bernard GOSSOT

Il y a deux questions : la surcharge administrative, et l'attitude "d'addiction" des parents depuis la loi.

Mme Corinne GONTARD

J'aurais pu vous parler de la CDES, mais pour la MDPH, je suis un peu mal placée pour répondre à la question, car je ne me situe plus dans le cadre du fonctionnement quotidien.

Mme Florence SEIGNOBOS

Je suis tout à fait d'accord avec le fait que les démarches administratives sont effectivement devenues plus lourdes. C'est quelque chose qui revient souvent. La soi-disant "addiction" des parents n'est pas liée à un comportement de dépendance volontaire mais elle vient simplement du fait que les papiers sont tellement compliqués à remplir que même des parents qui ont un niveau de culture tout à fait ordinaire n'arrivent pas à les remplir ! Cela rend quand même complexe.

M. Bernard GOSSOT

Une petite remarque en passant : il est quand même surprenant que cette loi qui avait justement pour mission d'alléger les voies administratives et de favoriser les contacts entre parents et décideurs se solde au contraire par un alourdissement des tâches.

Mme Pascale HEROGUET

Je tiens à signaler que c'est très lourd également pour nous, notamment pour l'AEH.

Voici un exemple des papiers demandés : la feuille du projet de vie à remplir, le souhait (en plusieurs exemplaires et c'est un papier très fin !), "quels sont mes besoins ?" ; "Je souhaite formuler les observations complémentaires suivantes"... Ensuite, l'identification de l'adulte représentant légal de l'enfant concerné par la demande (à chaque fois, il s'agit de documents en quatre exemplaires, du style carbone : un pour la MDPH, la famille, l'enseignant référent...) : détenteur de l'autorité parentale, le référent ASE s'il y a, l'identification de l'organisme payeur, l'adresse actuelle... Il y a également une partie scolarisation, c'est la partie jaune. La verte, c'est l'allocation... Vous avez aussi le certificat médical, et un papier bleu... Bref, vous avez compris !

M. Bernard GOSSOT

Je me souviens très bien qu'au moment de l'élaboration de la loi, j'ai assisté à une présentation qui disait que la loi prévoyait un guichet unique pour simplifier les formalités !

Dr Pascale GILBERT

Il est vrai que la loi pose une cible, un objectif, et que nous sommes actuellement un peu au milieu du gué : il y a cette notion de projet de vie, où l'on peut recenser toutes les attentes, besoins, souhaits ; il y a le plan personnalisé de compensation, qui est global et qui doit présenter un plan cohérent de mesures de compensation, et ensuite, il y a les prestations et la façon de gérer ces prestations. Cette partie ne va pas changer par rapport à avant. Vous avez par exemple une carte d'invalidité qui est faite par la MDPH elle-même, une carte de stationnement qui dépend du préfet, vous avez l'AEH qui passe par la CAF, il y a l'AAH, qui passe par l'État, la PCH qui dépend du Conseil Général...

La compensation est un peu comme un jeu de Lego : il y a des briques qui s'emboîtent au sein de Plan Personnalisé de Compensation.

Pour l'élaboration des formulaires, nous avons demandé à un groupe de travail de réfléchir sur cette

question. Au départ, chaque formulaire était peut-être simple mais il y en avait un pour l'AEH, un pour la carte, un pour les matériels pédagogiques, etc. C'était aussi très morcelé.

On a donc rassemblé les morceaux dans un dossier unique, modulable, en fonction des types de besoins notés par la famille pour les enfants, sans obligation de remplir le tout.

Un groupe de travail a regroupé les associations, des professionnels des MDPH, et tout le monde a dû se mettre d'accord sur un format de formulaire, homologué ensuite par le CERFA.

Le modèle CERFA ensuite est décliné par les maisons départementales qui les font imprimer et les distribuent, et qui peuvent faire des choix (papier autocopiant ou pas, etc.).

Dernière précaution, ce formulaire était expérimental : il a été mis en place pour une durée limitée avec une évaluation prévue au bout d'un an. De nouveaux travaux ont été conduits pour le modifier et le simplifier, ce qui devrait aboutir début 2009.

Nous travaillons aussi sur une refonte du certificat médical, afin d'en avoir un unique, ouvert et qui réponde à toutes les situations.

Mme Florence SEIGNOBOS

Est-ce qu'il y aura toujours cette obligation de fournir un certificat médical tous les trois mois ? Quand on fait plusieurs demandes dans une année, on est parfois amené à solliciter le médecin au maximum quatre fois dans l'année, pour un trouble qui n'évolue pas.

Dr Pascale GILBERT

Le trouble n'évolue peut-être pas, mais pour les enfants, la situation évolue, vite et souvent. Les retentissements du trouble peuvent donc varier en fonction de l'environnement et en fonction du développement de l'enfant. Deuxièmement, si l'on est sur une logique de plan personnalisé global, il serait souhaitable que l'on traite tout ensemble et que l'on ne "tronçonne" pas la vie de l'enfant en petites tranches fines car cela rend les choses plus difficiles.

Dernier point très concret, le projet de nouveaux certificats comportera sur la première page la possibilité pour le médecin de certifier que rien n'a été modifié depuis l'ancien certificat, et donc qu'il n'a pas à refaire le certificat.

Mais je tiens à rappeler que le certificat médical de moins de trois mois est une obligation inscrite dans les textes réglementaires. Il faudrait donc modifier ces

textes si l'on veut pouvoir se passer d'un certificat de moins de 3 mois.

M. André CATTEAUX, IGEN Honoraire

Concernant cette lourdeur des MDPH, je voudrais à la fois vous inquiéter et vous rassurer : avant, l'avis des CDES n'était pas exigé pour la prise en charge des enfants dans les CMPP. Or il est dans l'air que l'on demanderait aux maisons départementales de donner leur avis au bout de six mois pour les enfants pris en charge dans les CMPP. Imaginez ce que cela donnera !

Mme Patricia MALQUARTI, directrice d'un SAFEP et d'un SSEFIS en région PACA, orthophoniste de formation

Nous avons l'expérience de deux départements et je voudrais signaler la grande diversité qu'il y a entre les MDPH du 06 et du 83. Vous avez parlé des enseignants référents handicap : le tableau qui a été dressé est idyllique, il m'a fait rêver ! Nous avons effectivement certains enseignants référents qui aident les familles, qui permettent qu'il y ait ce rouage entre la MDPH, les familles et les services de soins. Mais dans la réalité, il y a aussi des enseignants référents handicap surbookés, qui n'ont pas le temps de s'occuper des dossiers, qui n'ont pas la formation, qui ne connaissent rien à la surdité. Cette réalité existe aussi. Quelles sont au niveau de l'Éducation nationale les directives données à ces ERH qui ont une lourde tâche ?

Au niveau du PPS, qui est un contrat important entre la famille, le service de soins et l'école, qu'en est-il au niveau national des directives pour que ce document soit transmis aux équipes qui suivent l'enfant ? J'ai le cas sur le département où nous n'avons pas accès à ce document.

M. Bernard GOSSOT

Vous posez la question de l'insuffisance d'enseignants référents, ce qui est un vrai problème. Mme Gontard va tenter de vous répondre, mais le 8 décembre prochain, elle aura plus d'éléments car le ministre réunit tous les inspecteurs spécialisés ASH.

Mme Corinne GONTARD

Une petite remarque : on dit souvent "enseignant référent de la MDPH", mais c'est inexacts, ils sont de l'Éducation nationale, ils sont dans le système et font le lien entre l'établissement scolaire, les familles et la MDPH.

Ils sont souvent surbookés, c'est vrai, et cela dépend complètement des contextes départementaux, des CCPE et des CCSD qu'avaient un département avant, car vous savez que quand on est passé de la CDES à la MDPH, on est globalement passé des secrétaires de CCPE aux enseignants référents.

Tous les ans, on réajuste en fonction des besoins, on fait des études sur le département. J'ai constaté dans les départements où je travaille que les postes d'enseignants référents ne cessaient d'augmenter.

Ces enseignants ont vocation à intervenir dans les établissements médico-sociaux, dans les établissements scolaires premier et second degré... Il faut donc donner des priorités de travail. L'enseignant référent réunit les équipes de suivi de scolarisation : c'est un rendez-vous pour faire un point, une évaluation de la mise en œuvre du PPS. Cela peut être au moins une fois par an, ce qui n'empêche pas les équipes de travailler ensemble et de continuer à convoquer l'équipe éducative.

Ils font aussi un point sur les projets individuels d'accompagnement : je demande à ce que les enseignants référents s'appuient sur les documents de synthèses faits par vos équipes et qui font un point sur les projets individuels d'accompagnement.

Il faut voir comment l'enseignant référent s'articule avec le travail qui est fait dans les établissements. En trouvant une bonne articulation, on peut élaborer des priorités et permettre aux enseignants référents d'être moins surbookés. ❖

Vendredi 28 novembre 2009
Après-midi

La scolarisation des jeunes sourds

Table-ronde : mise en œuvre du projet de scolarisation des jeunes sourds dans les établissements de l'Éducation nationale

Mme Christine GAUTHIER, Directrice de l'école élémentaire Étienne Theulin-La Faïencerie, Bourg-la-Reine

Notre école est composée de 12 classes et nous accueillons actuellement 7 enfants sourds en intégration totale. Cette intégration avait commencé avec mon prédécesseur, puis s'est arrêtée durant 2 ans ; nous avons repris les intégrations d'enfants sourds il y a trois ans maintenant.

Nous avons une classe intégrée de cycle 2, soit CP-CE1 au sein de l'école. Les enfants en maternelle sont intégrés dans l'école juste à côté et des enfants de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) sont dans une autre école de Bourg-la-Reine. Les enfants poursuivent ensuite leur scolarité au collège Evariste Gallois puis au lycée Lakanal.

Il existe donc une filière structurée sur la commune qui est organisée autour de ces intégrations, partielles, totale ou en classes intégrées.

Nous travaillons en partenariat avec l'Institut de Jeunes sourds (IJS) de Bourg-la-Reine, où certains de nos élèves sont en internat. Nous bénéficions donc de l'intervention de personnels de cet institut : éducateurs, enseignants spécialisés, codeurs et orthophonistes. Leurs interventions se font sous deux modes différents. Ils interviennent soit dans les classes, ce qui demande aux enseignants d'accueillir des adultes supplémentaires en cours (chose qui n'est pas toujours évidente), soit à l'extérieur de la classe, et nous leur prêtons alors tous les locaux nécessaires.

Nous travaillons avec l'école maternelle se trouvant dans les mêmes locaux que nous. Les PPS sont rédigés dès la maternelle, ce qui était le cas même avant la loi de 2005. Nous les suivons ensuite avec des équipes de suivi, qui ne font que réajuster les PPS et tous les objectifs inscrits.

Je voudrais juste faire un petit aparté sur les limites de cette intégration. Les enseignants qui accueillent les enfants sont des enseignants volontaires et je tiens à vous dire que nous n'en manquons pas. Nos inquié-

tudes se portent plutôt dans le futur sur les effectifs en classes élémentaires : nous accueillons actuellement des enfants sourds dans des classes très chargées (des CP de 28 élèves !). Cela ne facilite pas la tâche des enseignants. Sans le partenariat très fort que nous avons avec l'IJS et tous les moyens en personnel qu'ils mettent à la disposition de l'intégration, nous ne pourrions pas œuvrer autour de ces enfants comme nous le faisons.

M. Philippe ÉVENO, Proviseur adjoint du collège et lycée Rodin (Paris)

Je vais vous présenter le collège et le lycée Rodin. L'établissement travaille avec l'INJS de Paris depuis le début des années 90. Il y a donc déjà une tradition de collaboration qui fait qu'il n'y a pas de difficultés de travail des équipes entre elles.

Nous accueillons cette année 21 élèves sourds en classes annexées en collège et 9 au lycée, en partie en classes annexées en partie en intégration totale ou partielle (7 en seconde générale et 2 en terminale scientifique). La répartition varie selon les années, mais on observe néanmoins de manière globale qu'il y a davantage d'élèves sourds dans les séries scientifiques et moins en séries littéraires, ce qui s'explique par d'éventuels retards linguistique ou difficultés avec la 2^{ème} langue.

Je vais borner ma présentation à cela pour l'instant et développerai plus en fonction des questions de la salle.

Mme Martine ALIN, Proviseur du Lycée Professionnel Maximilien Vox (Paris)

Il s'agit d'un lycée polyvalent (et non pas professionnel). Cela signifie que nous avons une filière technologique, avec STI arts appliqués pour la partie technologique. La partie professionnelle comporte des BEP et des Bac pro métiers du livre et industrie graphique (Bac pro production graphique et production imprimée).

Je suis arrivée dans cet établissement à la rentrée 2006, je n'ai donc pas beaucoup de recul sur l'intégration des malentendants. Cependant, il s'agit d'une tradition dans ce lycée puisque la première jeune fille intégrée l'a été

en 1988. Ensuite, les effectifs ont été variables, de 2 à 4 élèves certaines années pour atteindre 15 élèves en 2006, 12 en 2007 et 9 cette année.

Tous les élèves sourds ou malentendants ne sont pas suivis par l'INJS, cela dépend en fait du degré de surdité. J'ai cette année 3 élèves qui du fait de leur faible degré de surdité ne sont pas suivis par l'INJS.

L'intégration de ces enfants se passe bien car nous travaillons en partenariat avec l'INJS, qui apporte beaucoup d'aides, notamment des professeurs d'enseignement général ou technique (pour les ateliers d'impression par exemple) qui viennent aider les élèves dans les classes. Nous mettons également en place un soutien en dehors des cours. Sans cette aide, l'intégration des malentendants serait très difficile. J'en veux pour preuve le fait que l'élève qui n'était pas soutenu par l'INJS l'an dernier a redoublé sa terminale.

Les professeurs de l'établissement acceptent parfaitement d'avoir un adulte supplémentaire dans la classe, les élèves le vivent très bien aussi. Je ne peux pas affirmer qu'il n'y a aucun problème, car il y en a peut-être qui ne remontent pas jusqu'à moi, mais cela se passe globalement très bien.

Comme mes deux collègues, je vous ai proposé une présentation rapide du contexte et je me tiens à votre disposition pour répondre à des questions plus précises, concernant l'orientation de ces élèves ou sur d'autres sujets.

M. Bernard GOSSOT

Vous avez eu un témoignage sur l'intégration des enfants sourds ou malentendants dans les structures ordinaires d'enseignement, et vous avez devant vous des représentants de l'Éducation nationale qui vont de la maternelle au lycée, et qui sont à votre disposition pour répondre à vos questions.

J'ai participé à de nombreux congrès, et très souvent, l'Éducation nationale est "mise au pilori". On nous dit qu'il n'y a pas moyen de discuter avec les chefs d'établissement ou les enseignants, que l'on rencontre des refus systématiques... Bref, que "*cela se passe mal avec l'Éducation nationale*"! Nous avons donc ici une heure complète pour essayer d'échanger simplement et franchement, sans concession mais dans la courtoisie et la convivialité, afin d'établir des liens et d'avoir des éclaircissements précis sur la position des représentants de l'Éducation nationale dans ce domaine. Les trois témoignages qui viennent d'être donnés montrent que le partenariat avec les représentants du ministère de la Santé et les INJS est plutôt très positif. N'hésitez donc pas à poser toutes les questions que vous voulez, vous aurez des réponses.

Mme Yannick LABANCZ

Je suis moi-même sourde profonde 3^{ème} degré, et viens du 06. J'ai été directrice d'établissement spécialisé et je travaille actuellement au sein de la MDPH. Nous avons mis en place la scolarisation des jeunes sourds il y a vingt ans. Mon expérience m'a prouvé que la réussite des projets vient surtout de la volonté des partenaires. C'est individuel. On peut avoir de bons projets, mais cela dépend surtout de l'investissement de chacun et des réseaux qu'il a pu mobiliser.

Mme Christiane FOURNIER, ancien professeur de l'Éducation nationale

J'ai une question à poser à chacun des intervenants, mais leurs réponses vont certainement différer selon les élèves qu'ils reçoivent. Mon souci n'est pas tellement l'aspect institutionnel et le fait d'intégrer des élèves sourds, mais il est de savoir comment cela se passe dans la classe : quel mode de communication est utilisé par un enseignant, qui peut être très motivé mais qui ne connaît pas la surdité ? Communique-t-il par labialisation ? Par l'écrit ? Quelle est la réception du message pour les enfants sourds par rapport à leurs camarades entendants ? Les élèves sont-ils placés devant pour mieux voir la bouche du maître (auquel cas ils n'entendent pas ce qui est dit derrière par les camarades) ? Autant de questions qui nous interpellent et qui nous intriguent.

Je connais par exemple depuis longtemps la collaboration que le lycée Rodin a avec l'INJS. En général, les élèves sont surtout signeurs : y a-t-il un binôme dans la classe ?

M. Philippe ÉVENO

L'équipe de l'INJS proprement dite est en partie au moins une équipe déjà ancienne (début des années 90). Elle avait donc déjà 10 ans d'existence quand je suis arrivé en septembre 2002.

Ensuite, les stratégies mises en place dépendent beaucoup des jeunes dont on parle : les élèves intégrés ou les élèves en classes annexées.

Des professeurs du lycée étaient dès le départ intéressés par l'intégration des élèves sourds. Certains sont partis à la retraite d'autres sont encore en activité. Quand on place des élèves sourds en intégration dans une classe, on fait attention à ce que ce soit compatible avec l'équipe pédagogique. Dans le cadre de la classe, nous avons effectivement un codeur ou une codeuse qui peuvent être présents. Ensuite, le professeur communique avec l'élève en fonction de la surdité de celui-ci, et peut utiliser au besoin un appareil HF. Les élèves sont placés dans la classe dans des conditions les plus favorables possibles.

Au niveau de la seconde, les élèves sourds sont regroupés dans la même classe, il s'agit donc toujours de la même équipe de professeurs.

Certains des élèves sont en classe annexée, d'autres en classe intégrée. Mais ils sont tous ensemble pour les travaux pratiques de physique et de SVT, ainsi que pour les cours d'éducation physique.

En ce qui concerne le rapport précis de l'enseignant à l'élève, je ne peux vous répondre précisément, pas plus pour les élèves sourds que pour les élèves entendants d'ailleurs.

Mme Martine ALLIN

Il m'est difficile de vous répondre précisément également car je ne suis pas dans la classe. Je vais prendre l'exemple d'un élève en 1^{ère} STI qui est le seul malentendant de sa classe. Il est placé si possible dans certains cours devant, mais pour les cours d'art appliqué et les cours technologiques, cela s'avère plus compliqué. L'INJS a recensé ses besoins : sur 29 heures hebdomadaires de cours, 23 heures de soutien ont été préconisées, et l'INJS en assure 17. L'élève bénéficie donc d'un soutien 74 % du temps, plutôt pour signer en ce qui le concerne car cet élève a besoin la LSF. Je dispose également de deux codeuses et certains professeurs utilisent aussi le LPC. J'ai bien fait préciser les besoins de cet élève, qui m'avait demandé un entretien et pour lequel j'ai eu également l'avis de l'éducatrice de l'INJS qui m'a confirmé qu'il avait besoin de signes.

Il y a effectivement des cours où il n'a pas de soutien, ce qui est un peu difficile, il est vrai. Mais les conseils de classe ont eu lieu récemment et il réussit bien.

J'ai un autre élève en première Bac pro. Lui aussi est assisté sur certaines heures et pas sur d'autres. Quand l'élève n'est pas assisté dans la classe, les professeurs sont sensibilisés à ce public et font attention à se mettre bien en face de lui pour qu'il puisse lire sur leurs lèvres. Il y a donc quand même une prise en compte de ces jeunes au sein des classes. Sinon, les jeunes comme les enseignants passent par l'écrit.

Mme Christine GAUTHIER

Les petits CP, eux, ne passent pas encore par l'écrit ! Nous les intégrons par groupes de deux. Nous avons 2 binômes en CP, 1 binôme en CE1 et 1 élève plus grand en CM1. Nous avons une très forte présence d'une codeuse dans les classes. Les enfants sont essentiellement mis à l'avant de la classe afin de voir la maîtresse. Une institutrice spécialisée intervient dans les classes et en dehors pour les aider à rattraper ce qui n'est pas acquis, en particulier pour l'élève de CM1 qui est en légère difficulté scolaire. Sur les 7 enfants que nous accueillons, deux ont un 1 an de retard, sinon cela se

passer comme pour les autres enfants de l'école. Ils vont en sport sans accompagnateur, à la piscine, ils participent aux activités théâtre... À l'étude, une éducatrice vient deux soirs par semaine, mais nous nous occupons les autres soirs. Nous ne rencontrons pas de difficultés particulières et n'y voyons pas d'inconvénients, si ce n'est que nous faisons très attention à la position que l'on prend par rapport à eux pour parler. À nous aussi de les aider à repositionner leur voix.

Mme Martine ALLIN

Je voudrais quand même préciser que cet élève en STI n'était pas assisté au départ pour les cours d'histoire de l'art, ce qui ne convenait pas car il sollicitait trop le professeur, et celui-ci n'arrivait pas à faire face. Nous avons alors demandé à l'INJS de nous envoyer quelqu'un pour signer le cours d'histoire de l'art et cela s'est passé beaucoup mieux. J'en tire comme conclusion qu'une intégration sans personne, sans aucun soutien, est très difficile. L'exemple du cours d'histoire de l'art est très révélateur pour moi : tant qu'il n'y avait personne pour l'aider, l'élève ne pouvait pas suivre.

M. Philippe ÉVENO

Nous avons parlé du cadre de la classe. Il y a à mon avis trois personnes qui jouent un rôle de coordination très important pour le soutien à l'élève, aussi bien lorsqu'il a des cours dans le cadre de l'établissement qu'à l'INJS. Ce sont le coordonnateur du côté INJS (un au collège et un au lycée), le professeur principal de la classe (en particulier en seconde), et le conseiller principal d'éducation du lycée, qui s'occupe de la vie scolaire et qui est sensibilisé au fait qu'il y ait des élèves malentendants.

Mr Paul SIMPSON

Est-ce que vous pouvez nous dire ce que pensent les parents des enfants entendants dans les classes où il y a des enfants sourds ? Comprennent-ils que les méthodes utilisées pour faciliter l'intégration des enfants sourds sont positives pour leurs enfants également ou pensent-ils que cela peut nuire à l'éducation de leurs enfants ?

Mme Christine GAUTHIER

En école élémentaire nous avons inscrit l'intégration des enfants sourds dans le projet de l'école, les parents en sont donc parfaitement informés. Comme cela débute en maternelle, les enfants et les parents en ont l'habitude, d'autant que cette année nous n'avons que des intégrations totales dans les classes. Les parents trouvent ça plus que positif. Cette année par exemple, l'institut des jeunes sourds a ouvert un atelier code, qui a eu tellement de succès que la codeuse a été obligée de dédoubler son intervention ; elle a fait découvrir aux élèves de CE1 le langage qu'elle utilise avec leurs petits camarades.

Mme Martine ALIN

Chez nous, c'est tellement ordinaire dans le lycée que la question ne se pose pas. Je n'ai jamais entendu de parent faire des réflexions sur le fait qu'il y ait des malentendants dans les classes, des codeurs pour assister, des enseignants supplémentaires, etc. C'est très bien perçu. Il n'y a aucun problème non plus de la part des élèves entendants. Ils sont même parfois contents de solliciter le professeur qui accompagne leur camarade malentendant parce qu'il a noté des choses que eux n'avaient pas noté.

Dr Lucien MOATTI

Est-ce que des éléments positifs ont été perçus du côté des parents, par exemple l'ouverture d'esprit que cela apporte d'être au contact avec d'autres enfants ayant des problèmes ?

Mme Martine ALIN

Je ne sais pas vous répondre car nous les considérons vraiment comme des élèves ordinaires. J'ai 9 élèves intégrés, ils sont assistés dans la classe, accompagnés, mais on ne fait pas de cas particuliers. Nous les aidons quand ils en ont besoin, nous rencontrons les parents, mais nous faisons ça avec les autres élèves également. Pour moi, les élèves malentendants sont des élèves normaux. Je ne peux pas vous dire plus que ça.

M. Philippe ÉVENO

C'est un peu la même chose, je n'ai pas eu de retours négatifs, ni tellement de retours positifs non plus d'ailleurs car je n'ai jamais sollicité ce type d'avis. Nous n'avions pas indiqué aux parents à l'avance que dans telle classe il y aurait des élèves malentendants. Mais lorsque l'on fait des rencontres parents-professeurs, nous n'avons jamais de réflexion à ce sujet, jamais.

M. Antoine TARABBO

Je suis enseignant spécialisé à l'INJS de Chambéry. Je travaille à la fois en "intra-muros" mais aussi en soutien à l'intégration en SSEFIS.

Il y a quelque chose que l'on évoque très peu dans les colloques, c'est un certain malaise des collègues de l'Éducation nationale quand il s'agit de noter les élèves sourds. Je ne sais pas si vous avez eu des remontées à ce sujet en conseil de classe ou lors de réunions pédagogiques, mais ce malaise est quand même assez réel. Les professeurs de l'EN s'en ouvrent à nous au bout de quelques années. J'ai l'exemple d'un élève que je suivais en soutien pédagogique : en conseil de classe, tout le monde était assez content de lui, on disait qu'il était travailleur, sympa, etc. Quand j'ai dit que j'avais de grandes difficultés à le faire progresser en langue française et qu'il avait de gros problèmes en lecture, cela a un peu délié les langues. Parfois, il est cruel pour

un professeur d'avoir à noter un élève qui a une expression un peu difficile.

Je voulais également parler d'une évolution récente, en tout cas à Chambéry : nous avons des classes où certains élèves sont en grande difficulté et ont des comportements difficiles. Les jeunes sourds que l'on a mis là se retrouvent paradoxalement moteurs de la classe, car on les suit de très près, qu'on les a en soutien pédagogique et qu'on les tient "très serrés". Mais tout ne se passe pas toujours bien, c'est un problème difficile à gérer.

J'en reviens à ma première question : comment font les professeurs de l'Éducation nationale pour noter les élèves sourds ?

Mme Martine ALIN

En conseil de classe, les enseignants soulignent parfois les difficultés des élèves en français ou en langues, mais ils ne s'ouvrent pas à nous, chefs d'établissements, sur la difficulté de noter. Peut-être qu'ils en discutent davantage avec les codeuses ou les autres professeurs. J'ai eu récemment le cas en conseil de classe d'un élève en BT cartographie qui était en grande difficulté en français, mais le professeur qui l'assiste a donné des explications en réunion et n'a pas parlé de difficulté de notation.

Mme Christine GAUTHIER

Dans les écoles élémentaires, nous avons des conseils de maîtres où l'on se voit assez fréquemment et qui nous donnent toute latitude pour adapter nos évaluations. Nous accueillons par exemple un enfant dyspraxique qui bénéficie d'une évaluation individuelle. Il est donc possible de prévoir des évaluations différenciées pour un élève en intégration (quel que soit son handicap). Mais cela ne s'est pas encore posé pour l'instant pour nos élèves sourds.

M. Laurent LALOGÉ

Je suis enseignant spécialisé à Toulon. Je rebondis sur ce que vous avez dit : il est très important que les professionnels de la surdité expliquent aux enseignants de l'EN qui intègrent des élèves sourds que ces enfants auront droit à un tiers temps pour les examens, à une aide, à un passage d'épreuve un peu particulier. C'est à nous de leur expliquer que même pendant l'année, l'enfant doit avoir droit à une évaluation particulière. On comprend que le tiers temps puisse être difficile à mettre en place, mais on peut par exemple enlever quelques questions, etc. Il y a beaucoup de choses à inventer. En discutant avec les enseignants, on y arrive en général correctement.

M. Philippe ÉVENO

Au lycée Rodin, il est difficile de généraliser sur la notation car chaque élève est un cas particulier. Nous avons quand même eu des élèves sourds qui étaient d'un niveau largement équivalent à celui d'un bon élève entendant, et ce quel que soit le système d'évaluation. Il faudrait sans doute ensuite distinguer les élèves qui sont en classe annexée et ceux qui sont en classe intégrée. Ceux qui sont en classe annexée sont évalués par les enseignants de l'INJS. Là, le système d'évaluation est probablement différent de celui utilisé par les autres professeurs, car nous n'avons pas réuni les équipes de manière formelle pour travailler sur ce sujet.

En ce qui concerne les élèves en classes intégrées, il y a une attitude favorable de la part des professeurs, qui tiennent compte des retards linguistiques, des difficultés à rédiger, etc. Cependant, je ne suis pas sûr que les difficultés soient toujours supérieures à celles que rencontrent les autres élèves, et que cette distorsion entre élèves soit supérieure à celle qui existe entre l'évaluation de chaque enseignant.

M. Michel FRANÇOIS

Je suis parent de deux enfants sourds scolarisés en milieu ordinaire. L'aîné est scolarisé en première, la cadette en cinquième. Je me pose des questions au sujet de la langue vivante 1 qui est indispensable à la poursuite de la scolarisation. Quelles sont les adaptations qui sont mises en œuvre dans vos établissements pour cette LV1, qui la plupart du temps est l'anglais ?

Mme Christine GAUTHIER

En école élémentaire, on commence maintenant les langues vivantes en CE2, CM1 et CM2. C'est extrêmement difficile. Il faudrait vraiment une aide particulière, mais on n'a pas de recul pour le moment.

Mme Martine ALIN

Pour la LV1, j'ai un professeur qui aide en anglais dans trois classes. Il n'y a pas d'autres dispositions particulières. Vous voulez parler de méthodes particulières ? D'un rythme particulier ? Peut-être qu'il y a une reformulation quand l'élève le sollicite, mais tout comme pour un autre élève un peu plus en difficulté. M. ÉVENO disait tout à l'heure qu'il n'y avait pas plus de difficultés chez certains élèves malentendants que chez les autres, c'est vrai. Nous avons des élèves malentendants qui réussissent beaucoup mieux que des élèves entendants.

M. Bernard GOSSOT

Peut-on avoir une précision sur cette question ? De quelle adaptation n'avez-vous pas bénéficié pour votre enfant et quelles sont vos attentes ?

M. Michel FRANÇOIS

La langue anglaise est essentiellement enseignée à l'oral, en situation de communication directe la plupart du temps, ce qui fait que l'enfant, quel que soit son degré de surdité (même moyen) ne peut pas suivre ce qui est dit dans le cours. Il y a un décalage permanent entre ce qui est dit dans la classe et ce que peut faire l'adolescent. Y a-t-il des prises de notes par ailleurs ? Quelles sont les adaptations qui doivent être a priori inscrites dans le PPS et qui sont mise en œuvre dans vos établissements ? Je pense à l'utilisation du Cued Speech en début d'apprentissage par exemple.

Participante

Je suis directrice pédagogique à l'IRPA de Ronchin. Nous accueillons depuis longtemps des enfants scolarisés en école ordinaire et nous suivons des élèves scolarisés en collège. Le problème de l'anglais est effectivement récurrent car il est uniquement basé sur l'audition. Beaucoup de choses passent par le biais de supports auditifs que les enfants doivent écouter et répéter. Nous demandons aux professeurs d'anglais d'essayer de s'adapter en donnant pour tout ce qui est oral et auditif les documents écrits aux enfants. Pour ceux qui ont une surdité importante, le rapport à l'anglais sera essentiellement écrit. L'objectif est donc de comprendre la langue écrite plutôt que de la parler. Nous avons un élève scolarisé en 4^{ème} qui a une codeuse LPC qui peut intervenir éventuellement en anglais. Chaque année, cette question se pose et nous demandons au professeur de s'adapter par une proposition d'écrit. C'est la principale mesure mise en œuvre.

Participant

Je travaille à Bourg en Bresse dans un institut qui intègre 21 élèves sourds dans un collège. La question de l'évaluation de l'anglais s'est posée et nous avons regardé ce que disent à ce sujet les textes de loi, qui demandent pour le BEP le niveau "A2", qui est un niveau en référence avec les normes européennes. Ces critères sont essentiellement oraux, ce qui pose de grandes difficultés pour les enfants sourds. Nous avons donc interrogé les inspecteurs régionaux d'anglais, qui ont été un peu démunis. Apparemment, il n'y a pas de réflexion à ce sujet au niveau national.

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Il se trouve que l'anglais est ma discipline première puisque je suis Inspecteur Général du groupe des Langues Vivantes en anglais. Vous savez que le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes est basé sur des groupes de compétences : expression orale, expression écrite, etc. C'est intéressant et pertinent car cela permet de sérier les problèmes au niveau des évaluations. Il est évident que l'on ne va pas évaluer un élève sourd sur une compétence de compréhension de l'oral. En revanche, on va l'évaluer sur ses compé-

tences d'expression écrite en langues vivantes. Ce qui veut dire, et je le dis clairement car il y a beaucoup de confusion à ce sujet, qu'il n'est pas question de baisser le niveau d'exigence pour les examens et concours pour les élèves handicapés en général, dont les sourds. Ce serait vraiment un manque de respect pour les personnes que d'agir ainsi. En revanche, il faut mettre en place des adaptations. Pour les élèves sourds, il faut donc évaluer les compétences autres que l'oral en langue vivante.

L'adaptation et l'évaluation des examens et concours sont de gros chantiers, qui sont ouverts actuellement. Le premier chantier est le Brevet. Tout cela est à l'étude et fera l'objet de publications officielles institutionnelles pour que dans tous les centres de France on évalue les mêmes choses pour les élèves concernés.

En ce qui concerne les évaluations des enseignants dans les lycées et les collèges, il existe dans toutes les académies, et même au plan national, des grilles d'évaluations qui doivent être communes (vous pouvez les trouver sur les sites Internet de vos académies). Un enseignant n'évalue plus aujourd'hui selon ses propres critères. Il évalue en fonction de critères définis. Les documents existent, ils circulent. Il faut ensuite comprendre comment les adapter en fonction du type de handicap. Mais je répète encore une fois qu'il n'est pas question de baisser le niveau d'exigence. On ne peut pas dire que l'enseignant évalue en fonction de l'élève handicapé qu'il a en face de lui, en tenant compte de ceci ou cela... Bien sûr, tout le monde essaie de faire le mieux possible et de compenser le handicap, mais il faut respecter ces élèves et les considérer comme capable de passer les examens et les concours, comme les autres, avec évidemment quelques adaptations.

J'ai participé à deux séminaires sur l'évaluation (à Clermont Ferrand et à Chypre) qui étaient centrés sur l'évaluation des élèves handicapés, que l'on appelle plutôt à besoins particuliers.

L'un d'eux a fait apparaître que les pays européens sont plus avancés que nous sur ce dossier. Ils évaluent les élèves à besoins spécifiques selon les mêmes critères que les autres, mais pas sur les mêmes choses : par exemple, on n'évalue pas la compréhension de l'oral pour un élève sourd.

Mme Adrienne VIEU

Je suis orthophoniste au centre d'implantation cochléaire de Montpellier. J'ai deux questions pour les orateurs, car ce que vous nous avez présenté en terme d'organisation dans vos établissements est extraordinaire : 17 heures de soutien pour un élève sourd en classe, c'est assez rare. Nous avons beaucoup de jeunes sourds qui n'ont pas du tout de soutien. Avez-vous pu

évaluer, au niveau de l'Éducation nationale, le pourcentage d'enfants qui sont accompagnés et ceux qui ne le sont pas, et comment cela se passe pour ces derniers ? Au niveau du collège, y-a-t-il une évaluation sur ce que l'intégration apporte aux élèves en termes de relations avec les adolescents du même âge ?

Nous rencontrons énormément de problèmes d'intégration, avec des jeunes non accompagnés, non soutenus par des équipes et qui se trouvent en rupture de scolarisation : ils ne veulent plus retourner au collège parce qu'ils sont rejetés par les autres et qu'ils n'arrivent pas à vivre en bonne harmonie avec les autres adolescents.

Mme Martine ALIN

L'intégration des malentendants chez nous fonctionne très bien parce qu'ils sont énormément assistés et accompagnés : ils ont entre 10 et 17 heures d'aide, c'est pour cela que ça se passe bien. Mais dès que le soutien baisse cela devient effectivement difficile. Je vous ai donné un exemple en cours d'histoire de l'art : l'élève était perdu et sans soutien, le professeur était démuni aussi, il m'a d'ailleurs fait un courrier pour solliciter de l'aide. Depuis qu'il a été assisté par l'INJS, cela se passe bien. L'intégration ne peut pas fonctionner sans tout cet accompagnement.

Je dirai donc oui pour l'intégration, mais avec tout un encadrement et un soutien. Les professeurs de l'Éducation nationale sont quand même très coopératifs, et c'est parfois plus la peur de mal faire ou de ne pas savoir faire qui les bloque. Les relations avec les pairs se passent bien aussi. Mais là encore, je ne suis pas dans les classes. J'ai peut-être en tête l'exemple d'un élève pour qui l'intégration est plus difficile, mais il s'agit aussi d'un élève qui a peu de soutien, il est suivi par un autre établissement que l'INJS.

M. Philippe ÉVENO

Certaines choses sont observées sur le terrain, qui ne sont pas forcément celles qui sont préconisées. En ce qui concerne la question de l'intégration, je n'ai pas constaté de difficultés pour un élève à être intégré en tant qu'élève sourd avec les autres jeunes. Il y a plus de difficultés quand il y a des pathologies associées, qui font que l'élève a des difficultés avec l'assiduité scolaire, pour des raisons médicales ou autres. Là, il est effectivement séparé des autres. Cela représente pour nous un cas ou deux par an.

En ce qui concerne l'évaluation, deux choses interviennent dans la pratique : l'évaluation est un peu différente, même si des référentiels existent, quand on évalue un petit groupe d'élève ou quand on en évalue 35. Ensuite, la différence d'évaluation ne tient pas forcément aux individus, mais aussi aux évaluations

entre les disciplines elles-mêmes. Cela peut avoir des conséquences sur l'orientation si l'on n'apporte pas des correctifs pragmatiques.

Mme Sylvie ROGEL

Je suis directrice des services de soins dans le Finistère. Le travail que l'on peut faire avec les établissements scolaires de la maternelle à la terminale est de rappeler nos missions de formation et de "compagnonnage", en spécifiant que la problématique d'un enfant sourd réside surtout dans la construction de la langue française. C'est autour de cela que l'on doit travailler afin de ne pas être dans une incompréhension ou un assistanat. Il faut être conscient que l'on est face à un élève citoyen, que l'on veut amener à une élévation maximale de son niveau. J'insiste sur l'importance de ce travail avec les équipes pédagogiques afin de leur faire comprendre cette difficulté de construction de la langue française.

Les enseignants nous disent combien notre réflexion commune est intéressante pour eux, à quel point il est important de se réinterroger sur leur pratique professionnelle dans la mesure où ils ont à accompagner des enfants ayant des difficultés linguistiques, sur des registres différents. Cette démarche n'appartient pas au service de soin, c'est vraiment une démarche collective. C'est de notre responsabilité d'aller chercher les enseignants jusque-là. C'est un travail intéressant qui porte ses fruits, à mesure que les équipes se connaissent et travaillent ensemble.

Etre intégré, ce n'est pas simple pour les enfants sourds et ce n'est pas simple non plus pour des enfants entendants. On essaie de donner des informations sur la surdité à destination des camarades de classe. L'information est faite en direction des élèves mais aussi en direction des enseignants. On explique qu'être sourd signifie pleins de choses et on montre quelles questions se posent et quelles adaptations sont possibles à mettre en place. Le service de soins est là pour accompagner, répondre, s'interroger ensemble sur comment faire les adaptations pédagogiques à partir des textes existants.

Dr Lucien MOATTI

Je reviens sur l'intervention de la personne de Montpellier qui parlait d'intégration sans soutien, et je rappelle que le combat pour l'intégration ne date pas d'hier et de la loi de 2005, mais de trente ans, ou plus. Depuis cette époque, tout le monde, tous les gens qui savaient ce qu'ils voulaient se sont battus contre ce que l'on appelait "l'intégration sauvage" (le terme n'est pas politiquement correct), c'est-à-dire une intégration sans soutien pour "intégrer parce qu'il faut intégrer". Malheureusement, il arrive dans nos milieux "politiques-politiciens", que l'on se batte pour montrer que

"plus-intégrateur-que-moi-tu-meurs..."! Il n'est pas question de mener une bataille pour l'intégration "dans l'absolu", mais bien pour une intégration efficace, soutenue et bénéfique pour l'enfant.

M. Jean-Yves Le CAPITAINE, de l'Institut la Persagotière à Nantes

On a parlé de l'aide aux élèves, je voudrais poser une question sur l'aide aux acteurs de l'intégration. Avez-vous des moyens spécifiques pour faciliter cette intégration, en termes de formations, de partenariats, de nombre d'élèves? De quels moyens disposez-vous et de quoi rêveriez-vous d'être doté?

Mme Christine GAUTHIER

Pour les écoles maternelles et élémentaires, nous avons des modules de formation à Suresnes, des modules d'une semaine qui permettent l'aide à l'intégration des personnes handicapées au moyen de soutiens visuels, auditifs, etc. En formation continue, il n'y a rien, c'est selon la bonne volonté des enseignants. Il y a un grand partenariat avec les institutions avec lesquelles on travaille: c'est en fait cela qui nous apporte la majorité des informations dont nous avons besoin. Pour le 92, cela fait partie de la formation continue. Ce sont des modules d'1 semaine que nous devons demander.

Mme Martine ALIN

Au lycée, nous avons eu 20 heures de CAE, un contrat d'accompagnement à l'emploi, pour servir de référent entre l'INJS et le lycée et faire le lien avec les familles. Une personne a occupé ce poste pendant deux ans. Elle a déménagé et je n'ai pas réussi à trouver quelqu'un pour la remplacer, car c'est un contrat particulier avec des contraintes précises: il faut être au chômage, toucher le RMI, etc. Les personnes que j'ai reçues en entretien ne convenaient pas du tout. Ce poste nous manque, car cette personne faisait le lien entre l'INJS, les familles, les professeurs et moi. C'était une référente que je n'ai pu remplacer. Sinon, nous n'avons pas de formation continue. La formation est au bon vouloir des professeurs.

Participante

Je suis éducatrice spécialisée sourde à Dijon. En ce moment, je travaille en internat. Les jeunes sourds avec lesquels je travaille sont intégrés en collèges ordinaires. Deux d'entre eux pratiquent la langue des signes et ne parlent pas du tout; ils sont intégrés en UPI. Le problème, c'est qu'ils ne savent pas écrire une phrase. Pourtant ils suivent des cours de biologie, de physique..., un peu élevés par rapport à leur niveau. Je me demande si en intégration il existe une obligation à suivre un cursus scolaire identique à celui des autres, même pour les sourds? Comment faire pour ces adolescents qui ont des problèmes par rapport à la langue des signes? Comment cela se passe-t-il dans vos éta-

blissements avec des jeunes qui pratiquent la langue des signes ?

Dr Lucien MOATTI

Je dirai juste un mot : je vais réagir en médecin. En médecine, il faut d'abord faire un diagnostic puis poser une indication et enfin seulement mettre en place la thérapeutique. Dans un cas comme celui-là, l'indication de l'intégration semble avoir été mal posée. C'est peut-être l'orientation de ce jeune qu'il faut revoir.

Mme Marie Hélène CHOLLET

Je suis orthophoniste au CEOP. Je tiens à signaler que tous les établissements spécialisés n'ont pas les moyens financiers et humains dont vous disposez à l'INJS ou à l'Institut de Bourg la Reine. Lorsque vous parliez de personnes importantes dans votre établissement, je n'ai pas entendu le nom de l'enseignant référent.

D'autre part, j'ai cru comprendre que l'Éducation nationale allait former un pôle de professeurs ressources, qui devraient procurer un soutien très important à l'ensemble de leurs collègues. Je suis étonnée de ne pas en entendre parler aujourd'hui. Lorsque nous suivons des enfants scolarisés au lycée, nous devons faire tout un travail d'information auprès du médecin scolaire concernant la surdité des enfants afin qu'il puisse dégager les moyens auxquels ces élèves ont droit. Ce n'est pas parce qu'un enfant sourd parle qu'il n'est pas sourd (nous entendons encore souvent ce genre de réflexions). Souvent, l'enfant sourd est seul dans sa classe. Ces professeurs ressources devraient donc être généralisés : j'en ai entendu parler dans la loi mais je ne les vois pas arriver sur le terrain.

Enfin, je pensais que dans vos dotations globales horaires vous aviez la possibilité d'organiser des soutiens spécifiques faits par vos professeurs de l'Éducation nationale. Ces heures de soutien seraient très bénéfiques aux enfants sourds et cela permettrait aux professeurs en relation duelle avec l'enfant sourd de comprendre ses besoins et difficultés spécifiques, qu'il est difficile de cerner au sein d'une classe qui n'est pas toujours en effectif très réduit.

M. Philippe ÉVENO

Cette question du professeur ressource et du suivi par les équipes rejoint une demande faite ce matin, celle de savoir quelle différence il y a entre l'époque où le PPS n'existait pas (et le fonctionnement avec la CDES) et maintenant. De mon point de vue, les professeurs ressources existaient avant que ce ne soit une obligation légale, en tout cas au lycée Rodin. Les professeurs principaux des classes étaient aussi professeurs ressources dans les relations avec l'enseignant coordonnateur de l'INJS.

Cela existait donc avant la loi de 2005 mais n'a peut-être pas été suffisamment systématisé.

Nous avons toujours eu un suivi des élèves sourds qui donnait relativement satisfaction tel qu'il était construit. Avec une année et demi de recul, que puis-je dire sur la mise en place des PPS ? Il apporte un souci d'individualisation très précis du suivi de l'élève qui a un besoin particulier, ce qui est positif. Mais il y a quelques petits inconvénients car cela met en jeu une équipe complexe, souvent éclatée (le médecin scolaire, le professeur référent...) dont les points de travail ne se superposent pas. Il est parfois difficile de réunir cette équipe. Pour chaque cas, il faut un examen qui prend un peu de temps. La rentrée ayant ainsi eu lieu début septembre, il a d'abord fallu faire le point sur les affectations (car les affectations théoriques de juillet ne correspondaient pas forcément - soit dit en passant - avec les affectations réelles de septembre). Il faut ensuite démarrer la rentrée puis mettre en place les PPS (ce que l'on est en train de faire actuellement). Le suivi va ensuite pouvoir démarrer. Je voudrais faire remarquer qu'il existait déjà un suivi avec des professeurs ressources ; il faut renouveler cette équipe. Les nouvelles modalités de la loi apportent aussi une complexification et une difficulté de gestion du calendrier.

Participante

Je voudrais revenir sur le fait qu'on ne parle plus d'intégration mais de scolarisation. Toutes les difficultés d'évaluation partent du PPS. Une fois qu'on a fait un bon PPS, il ne s'agit plus d'élèves sourds ou pas mais juste d'élèves pour lesquels la compensation a lieu. Je tiens à dire que de nos jours, nous avons des élèves avec des besoins particuliers auxquels il faut répondre, mais nous n'avons plus des élèves sourds ou pas sourds.

M. Bernard GOSSOT

Je vais conclure cette table ronde et faire le lien avec la suite en remerciant les intervenants. Nous avons eu des illustrations de l'intégration-scolarisation réussie. Peut-être étions-nous encore dans le cadre de l'application de la loi de 75, à savoir que sont intégrés les enfants qui réussissent, avec des professeurs volontaires. Mais comme cela vient d'être dit, la loi de 2005 prône la scolarisation de tous. Est-on prêt maintenant à accueillir tous les enfants à besoins éducatifs particuliers qui sont dans les établissements spécialisés ? Les moyens sont-ils vraiment donnés ? Je fais un peu de provocation ! ❖

Christine GAUTHIER, Directrice de l'école élémentaire E. Thieulin-La Faïencerie (Bourg-la-Reine)

Philippe ÉVENO, Proviseur adjoint du collège et lycée Rodin, Paris

Martine ALIN, Proviseur du lycée professionnel Maximilien Vox, Paris

La place nécessaire des établissements médico-sociaux dans le dispositif de la loi de 2005 pour la scolarisation des jeunes sourds

MME EUFÉMIA RAGOT

La loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées, est à rapprocher de la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Si la scolarisation en milieu ordinaire devient la règle (pas seulement une priorité), accompagnée du droit à l'inscription dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, la loi du 11 février 2005 permet également des aménagements, des adaptations dans les dispositifs de l'Éducation nationale. Elle permet aussi l'accueil dans les Établissements Médico-Sociaux (EMS) dans le cadre de l'unité d'enseignement.

Les EMS s'inscrivent dans le droit à la compensation des conséquences du handicap quel qu'il soit.

Une première lecture rapide de la loi laisserait à penser que les enfants sourds sont inscrits et scolarisés dans l'école de proximité. Si un élève est en difficulté dans ses apprentissages, conséquence de sa déficience auditive, il serait proposé à la famille, les autres dispositifs, et en dernier recours l'EMS...

Une autre lecture plus constructive, motivante pour le jeune élève sourd peut être présentée aux familles :

- ♦ Proposer un cursus scolaire le plus ordinaire possible, en fonction de ses capacités et de ses motivations ;
- ♦ Offrir aussi la possibilité de choisir la modalité de scolarisation en fonction de ses besoins et de la situation scolaire.

La demande des familles est la recherche d'une scolarité la plus épanouissante et la moins stigmatisante pour son enfant. L'expérience et le professionnalisme d'une équipe pluridisciplinaire analysent, complètent, facilitent la projection du devenir de l'enfant. C'est l'approche finalisée d'un projet individuel, inscrit au sein du projet d'établissement (évalué et reconnu par les tutelles).

L'on évite ainsi pour certains une scolarisation médiocre ne correspondant pas aux capacités du jeune sourd par un maintien dans un environnement difficile pour lui et difficile à compenser (situation handicapante).

Nos instituts de jeunes sourds, établissements et services d'enseignement, qui assurent une éducation adaptée, avec un accompagnement médico-social, entrent dans l'article L312-1 du code de l'action sociale et de la famille.

La prise en charge se veut complète, cohérente et adaptée "pour l'apprentissage des moyens de communication, l'acquisition des connaissances scolaires, la formation professionnelle et l'accès à l'autonomie sociale" (cf annexe 24 quater).

Certains jeunes sourds compensent et font le lien entre les différents apprentissages : en familles, dans leur entourage, en classe, en rééducation du langage...

Le langage s'installe et la maîtrise de la langue française qu'ils acquièrent suffit à les faire entrer dans les apprentissages scolaires.

Pour d'autres, il y a nécessité de les aider à faire ce lien, à savoir :

- ♦ Permettre de faire des apprentissages scolaires malgré un déficit langagier ;
- ♦ S'appuyer sur ces acquisitions scolaires pour améliorer leurs compétences langagières.

L'ÉTABLISSEMENT MÉDICO-SOCIAL SCOLAIRE POUR DÉFICIENTS AUDITIFS

L'EMS apporte alors une réponse globale à la demande de scolarisation des familles à travers ses services et sections

Cette réponse est globale avec une triple dimension éducative, pédagogique et thérapeutique (elle se base sur la pratique des professionnels de la surdité).

Développer les situations de communication

L'EMS propose une réponse globale également pour développer les situations de communication des jeunes sourds en respectant le choix des familles par l'utilisation du français oral (+ LPC) et écrit et de la LSF. Il contribue à améliorer la maîtrise de la langue française (orale, écrite, LSF), colonne vertébrale des apprentissages.

Une alternative de scolarisation

L'EMS offre aux jeunes sourds et à leur famille, une **véritable alternative** de la scolarisation de ces derniers : souplesse et diversité des réponses dans l'élaboration du Projet Personnalisé Individuel. Il propose des passerelles tout au long de la vie scolaire entre les différentes modalités indiquées dans la loi du 11 février 2005 (classes ordinaires, classes spécialisées, scolarisation mixte classe ordinaire/enseignement adapté en petit groupe,...).

Aux prestations diverses (pédagogiques/éducatives/thérapeutiques) s'ajoute l'accompagnement individuel en fonction des besoins et des priorités dégagées dans le cadre des PPI.

Il permet des parcours diversifiés en fonction du niveau scolaire, de la place qu'occupe la langue dans les apprentissages et des objectifs du cycle scolaire.

L'EMS est un lieu de scolarisation

L'EMS n'est pas seulement un dispositif d'accompagnement, mais un lieu de scolarisation pour les élèves sourds avec des classes spécialisées de niveau, respectant les Instructions Officielles de l'Éducation nationale. Il permet de valoriser au mieux les capacités des élèves sourds et de suivre un cursus le plus ordinaire possible et éviter l'échec. **C'est un tremplin**, à un moment plus ou moins long de sa scolarité, pour poursuivre ses études, obtenir ses diplômes et entrer dans la vie socio-professionnelle comme le font les autres élèves. L'EMS constitue une véritable compensation du handicap.

L'EMS est un référent pour les partenaires de l'Éducation nationale

Il est sollicité pour les informations/formations concernant le suivi d'élèves sourds dans les classes ordinaires sur :

- ♦ La connaissance de la surdité ;
- ♦ Ses conséquences sur la maîtrise de la langue (quelle que soit la modalité) ;
- ♦ Ses conséquences sur les apprentissages scolaires et professionnels ;
- ♦ La communication des élèves sourds.

Et ce à la demande spécifique des inspecteurs de l'EN, dans le cadre des plans de formation académique ou à la demande des chefs d'établissements privés.

L'EMS est facilitateur de la scolarisation des élèves sourds

- ♦ Par l'accompagnement scolaire ;
- ♦ Par les conseils didactiques aux enseignants "ordinaires" ;
- ♦ Par les réponses et les adaptations plus ou moins longues,... qu'il met en place (annuelle, en cycle) ;
- ♦ Dans l'orientation scolaire et professionnelle.

L'EMS mobilise un plateau technique pluridisciplinaire

Ce plateau permet :

- ♦ La richesse dans l'analyse des besoins ;
- ♦ La diversité dans l'accompagnement, toujours dans la cohérence du PPI et dans sa globalité.

Les réponses sont adaptées et permettent d'élaborer un projet à long terme pour l'élève sourd en lien avec l'enseignant référent de l'EN. Les projections dans l'avenir sont possibles pour la famille, comme c'est le cas pour les autres enfants.

L'EMS : du PPS au PPI

La loi du 2 janvier 2002 obéit à une logique différente de celle de la loi du 11 février 2005. Elle réforme entre autre l'organisation de l'offre médico-sociale de nos établissements, au vu de la nette évolution des pratiques depuis plus de 20 ans et du développement des différents partenariats. Le projet de vie défini dans le cadre de la MDPH, est élaboré dans le respect de "*l'égalité de dignité de tous les êtres humains avec l'objectif de répondre de façon adaptée aux besoins de chacun d'entre eux*".

Pour les élèves sourds, la MDPH confie à l'EN (système éducatif) la mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation. Ce dernier s'inclut pour certains jeunes sourds dans un projet plus large, pluridisciplinaire, en réponse à sa scolarisation, le Projet Personnalisé Individuel (des actions pour développer la communication, qui faciliteront les apprentissages scolaires).

L'EMS, lieu de socialisation, d'épanouissement personnel

- ◆ Pouvoir rencontrer des pairs, véritable aide à la construction de l'identité (surtout au moment de l'adolescence);
- ◆ Pouvoir communiquer avec des professionnels spécialisés, ayant une connaissance des divers modes et aide à la communication;
- ◆ Vivre en collectivité, apprendre les règles de vie, exercer sa citoyenneté.

L'EMS, lieu de transmissions intergénérationnelles, pour les enfants/adolescents sourds et leur famille

- ◆ Grâce à l'amplitude de l'âge de la population accueillie et accompagnée (CAMSP DA, maternelle au lycée);
- ◆ Par la présence des associations d'adultes sourds sur le site.

Les familles et les enfants sont rassurés et envisagent un avenir socio-professionnel plus sereinement. Les différents modes de communication, oral et/ou gestuel, y trouvent des situations naturelles et spontanées d'échange. La langue française et LSF s'y développent suivant les moments et les interlocuteurs, sans être en concurrence.

L'EMS, souplesse d'organisation

Il est quelquefois à l'initiative de modification de circulaires et de décrets; c'est un dispositif réactif à l'application des textes (livret d'accueil, projet individualisé, contrat de séjour, de service, règlement de fonctionnement, Conseil de vie sociale, conseil scientifique, évaluation interne, etc.) pour la **bienveillance** des enfants et adolescents accueillis.

EMS, des compétences et des pratiques transférables vers un autre handicap : les enfants et adolescents atteints d'un Trouble Spécifique du Langage

DA/TSL des questions, quelques éléments de réponse :

- ◆ En France, il existe une classification par type de déficience (sensorielle : DA/DV); mais les prises en charge sont très différentes;
- ◆ En Allemagne, les établissements spécialisés

accueillent les sourds et les TSL car les PEC sont proches par le handicap langagier généré pour les deux publics, même si l'origine, les causes sont différentes.

- ◆ L'IJS la Malgrange a un recul de 5 ans de cohabitation enfants /adolescents sourds et TSL. Subsiste l'inquiétude des adultes sourds, inquiétude qui s'apaise.

Cette mixité s'avère cohérente quant à la nature des prises en charge et profitable quant à la reconnaissance des difficultés générées par le handicap.

LA RÉALITÉ DES ETABLISSEMENTS MÉDICO-SOCIAUX : UN EXEMPLE, L'IJS LA MALGRANGE

Les réponses institutionnelles et notre réalité de terrain, sont la démonstration de la place nécessaire d'établissements scolaires à statut médico-social. L'expérience de l'IJS La Malgrange (scolarisation et accompagnement à la scolarisation de 350 élèves, dont 200 élèves sourds), est une illustration du fonctionnement de nos établissements.

L'Institut La Malgrange s'étend sur 14 ha. L'association gère trois structures sur site : CAMSP DA, AISPAS, CROP (avec deux entités) et le SSEFIS. Trois sections composent le CROP et le service est un service de soutien (et non de soins comme les autres SSESAD).

Certains élèves sourds suivent une scolarité classique, scolarité ordinaire avec des séances d'orthophonie en libéral. D'autres ont besoin que des professionnels de la surdité les aident à faire le lien entre l'apprentissage du langage, quelle qu'en soit sa modalité (orale et/ou gestuelle). C'est alors qu'intervient une équipe pluridisciplinaire dans le cadre d'une prise en charge plus globale, en réponse aux besoins repérés, pour permettre à ces jeunes sourds de faire leurs apprentissages scolaires avec une langue déficitaire et de s'appuyer sur ces apprentissages pour améliorer leurs compétences langagières.

Dans l'esprit des deux lois (Loi du 30 juin 1975, Loi du 11 février 2005), en fonction des capacités de l'élève sourd et en collaboration avec sa famille :

- ◆ L'élève sera inscrit et maintenu dans son école, collège, lycée de secteur. Il bénéficiera d'un enseignement ordinaire. Le SSEFIS pourra intervenir si une prise en charge plus globale est demandée;
- ◆ Si l'élève sourd a besoin d'un enseignement plus adapté dans une ou deux disciplines, une autre moda-

lité lui est proposée. Il est alors regroupé avec d'autres élèves sourds dans un établissement ordinaire sensibilisé (classe annexée, CLIS 2 ou UPI DA);

- Soit avec une scolarisation complète en classe ordinaire et soutien plus important;
- Soit avec une scolarisation mixte en fonction des disciplines;
- Il peut également poursuivre sa scolarité dans un établissement spécialisé, une partie ou la totalité de son cursus scolaire et de sa formation professionnelle.

Les trois formules sont possibles à l'IJS parce que le nombre d'élèves sourds suivis permet la constitution de classes ou de groupes à tous les niveaux. Quel que soit le type d'enseignement dispensé (ordinaire ou adapté), le cursus reste ordinaire.

De ce fait et de par la taille de l'établissement, **des passerelles** d'une modalité à l'autre sont possibles. Elles évitent l'échec scolaire; les élèves sourds passent les mêmes diplômes. Ils poursuivent leur scolarité sans prendre de retard. Ces passerelles contribuent et facilitent l'accès aux droits fondamentaux de tout citoyen. Elles aident à exercer la citoyenneté de tout élève sourd et facilitent la socialisation. Elles permettent de développer la communication, de former la personnalité, de préparer à une fonction sociale et professionnelle.

Des exemples de parcours :

- ♦ Oriane : élève demi-pensionnaire qui est passée du milieu ordinaire au milieu spécialisé; en seconde, retour en troisième au bout d'un mois pour consolider ses acquis scolaires afin de poursuivre dans le second cycle; besoin de retrouver des pairs en internat en première.
- ♦ Jordan : scolarisé en CLIS 2; difficultés d'apprentissage et de comportement à l'arrivée en collège, d'où un accompagnement éducatif plus important et plus étayant.
- ♦ Joanne : le cycle 3 dans une école "sensibilisée" après les apprentissages fondamentaux du cycle 2 en classe spécialisée.
- ♦ Alex : école primaire ordinaire; collège spécialisé et poursuite d'études secondaires second cycle en milieu ordinaire (la classe de seconde était une classe annexée).
- ♦ Alexandre : après une scolarisation en milieu ordinaire, classe spécialisée de troisième, véritable tremplin pour reprendre pied et poursuivre ses études.

Ces passerelles sont possibles parce que notre projet

d'établissement a une dimension inter régionale, acceptée par la DDASS, d'où 30 classes spécialisées et 7 classes annexées (3 classes maternelles, 10 élémentaires, 13 en collège, 7 en lycée professionnel, 4 en SEPEDAHA). Parce que les élèves viennent du département, de la région Lorraine et hors région pour les plus grands essentiellement, il y a 14 groupes d'internat et 4 de demi-pension.

L'organisation de la scolarisation à l'IJS pour cette année 2008-2009

Le SSEFIS de l'IJS La Malgrange

Toujours en collaboration et en lien avec la famille, le SSEFIS accompagne les élèves sourds dans leurs établissements scolaires de secteur : accompagnement en classe, aide à la communication, remédiation, rééducation du langage oral, suivi thérapeutique, accompagnement éducatif.

Il informe les enseignants "ordinaires" des conséquences de la surdité sur la maîtrise de la langue et sur les apprentissages scolaires et propose des adaptations didactiques. Il participe à l'équipe de suivi de scolarisation à l'initiative de l'enseignant référent, pour l'élaboration du projet individualisé.

Projets de scolarisation en milieu ordinaire complète ou partielle.

Des élèves inscrits à l'IJS ont des projets individualisés en milieu ordinaire; ils sont regroupés dans des établissements "sensibilisés".

Les objectifs et les actions auprès des élèves et auprès du milieu accueillant sont toujours définis en collaboration avec la famille, en fonction du niveau scolaire. Ils sont différents selon l'âge des élèves :

- ♦ École maternelle : tous les élèves sourds sont scolarisés dans les écoles maternelles ordinaires pour développer la communication et la socialisation;
- ♦ École primaire et collège : nécessité d'une maîtrise de la langue française suffisante pour accéder aux apprentissages scolaires;
- ♦ Lycée : quel que soit le mode de communication, c'est la poursuite d'études et/ou le choix professionnel qui va être déterminant (préparation à l'insertion socio-professionnelle et à l'intégration sociale).

L'Institut a signé des conventions avec deux écoles maternelles et trois écoles primaires (désignées par l'IEJ du secteur) et les municipalités concernées.

L'Inspecteur d'Académie a créé une UPI DA dans un collège proche de l'IJS, dispositif qui facilite l'accompagnement de 9 élèves sourds avec l'accompagnement du SSEFIS.

43 collégiens sourds sont scolarisés en milieu ordinaire, quel que soit leur statut administratif (IJS ou SSEFIS). Au lycée, les formations générales et une majorité de formation professionnelle de nos élèves sourds sont réalisées dans les lycées de l'Éducation nationale ou privées (le lycée, lieu privilégié pour une bonne insertion socio-professionnelle).

Les classes spécialisées

Ce sont des classes à effectifs réduits. La durée hebdomadaire est plus longue mais le cursus reste ordinaire. Elles suivent les instructions officielles de l'Éducation nationale :

♦ 7 classes spécialisées à l'école maternelle et primaire.

♦ Le collège spécialisé propose des classes de niveau avec des adaptations didactiques et présente les élèves au diplôme national du brevet. Comme pour l'école élémentaire, le cursus reste ordinaire (4 ans), mais le nombre d'heures hebdomadaires est augmenté (temps supplémentaire nécessaire pour les apprentissages) ; 64 élèves se répartissent dans 12 classes de niveau de la 6^{ème} à la 3^{ème}. L'origine des élèves scolarisés en classes spécialisées (recrutement dans le grand quart nord-est) permet d'offrir la possibilité de classes de tous niveaux, et une véritable poursuite d'étude au collège.

♦ Le lycée spécialisé propose à l'intra plusieurs formations professionnelles diplômantes avec la possibilité pour les élèves sourds plus en difficultés : un CAP en 3 ans. Le projet d'insertion professionnelle est réalisé avec le service de suite, situé géographiquement dans le Service d'Aide à l'Insertion Socio professionnelle et à la Promotion des Adultes Sourds (AISPAS), partenaire de nombreuses entreprises.

SEPEDAHA

Pour les élèves plus en difficultés, la Section d'Éducation Pour Enfants Déficlients Auditifs avec Handicaps Associés accueille une quarantaine d'enfants sourds de 3 à 16 ans (retard scolaire important/troubles de la personnalité et/ou du comportement, déficience intellectuelle et/ou motrice légère, syndrome de CHARGE). La surdité et les troubles de la communication constituent le handicap majeur.

L'enfant doit accepter un rythme scolaire et intégrer une communauté éducative. Une progression individualisée est construite et les plus grands sont sensibilisés au monde professionnel et préparent leur orientation.

L'organisation thérapeutique

L'équipe thérapeutique affine les diagnostics par des bilans réguliers et travaille en complémentarité avec les secteurs éducatifs et pédagogiques.

Les élèves sourds bénéficient de prise en charge individuelles en fonction de leurs besoins et pour certains avec des priorités (maximum 4 séances hebdomadaires) :

♦ Apprentissage de la parole et perfectionnement du langage oral par un enseignant spécialisé CAPEJS - 2 à 3 séances/semaine (30'/séance) ;

♦ Bilan de langage, raisonnement logicomathématique par un orthophoniste - 1 à 2 séances/semaine (30'/séance) ;

♦ Structuration espace/temps, latéralisation par un(e) psychomotricien(ne) - 1 séance/semaine (30'/séance) ;

- Estime de soi par un psychologue - 1 séance/semaine (30'/séance) ;

- Étude spécifique (aide aux devoirs) par un éducateur spécialisé - 1 séance/semaine (0h45/séance).

L'organisation éducative

L'élément constitutif du projet d'établissement, l'internat éducatif de l'Institut s'appuie sur la conviction que la socialisation en milieu ordinaire s'adosse sur l'expérimentation effective de la relation sociale au sein d'un groupe partageant les difficultés liées au handicap commun.

Il propose un environnement éducatif socialement organisé, lieu de découvertes, de partage et de relations. Il participe à l'affirmation et l'épanouissement de l'identité, à l'apprentissage des codes sociaux et des processus de socialisation, à la réussite scolaire.

On distingue trois secteurs : enfance, préadolescence et adolescence, adolescents et jeunes majeurs. Des postes éducatifs sont mutualisés dans le cadre d'activités transversales :

♦ GAPE (pour enfants qui ont besoin momentanément d'une prise en charge éducative individuelle et plus soutenue) ;

- Pour organiser et sécuriser les transports ;
- Pour proposer des activités d'éveil et de communication (groupes de parole, théâtre, conférences, ...). La communication, la socialisation, le soutien à la scolarité, l'intégration sociale et culturelle constituent les axes prioritaires du projet éducatif.

La communauté éducative constitue à la fois :

- ♦ Un milieu contenant : un règlement, un rapport à l'autorité ;
- ♦ Un environnement émancipateur : éveil culturel, apprentissage protégé de l'autonomie.

Plateau technique

Le plateau technique pluridisciplinaire permet de répondre aux différentes prises en charge : elles sont multiples et adaptées à chaque projet individuel des élèves suivis. Les réponses apportées sont des prises en charge globales à la demande des familles autour de la scolarisation.

Avec sa spécificité, chaque professionnel concourt à la mise en œuvre du projet individualisé :

- ♦ Enseignants spécialisés – rééducateurs du langage oral "systématisent" les apprentissages ;
- ♦ Thérapeutes (orthophoniste, psychologue, psychomotricien, ergothérapeute ...) "restaurent" l'équipement de base ;
- ♦ Les éducateurs spécialisés et la famille permettent d' "apprendre" dans des situations de vie.
- ♦ Plus de 200 salariés, avec des métiers multi publics et des métiers spécifiques dont environ 90 enseignants CAPEJS et CAFPETDA ; les enseignants CAPEJS assurent la rééducation du langage oral.

Projet linguistique

Extrait du projet d'établissement : "*La communication (orale et gestuelle) est d'autant plus efficace qu'elle est adaptée à l'âge, à l'évolution de l'enfant et au choix de la famille*".

C'est un projet bilingue dans la mesure où il intègre et met en présence deux langues : le français oral et écrit et la langue des signes française.

Fondé en 1827, l'IJS a résisté aux modes ; dès le début, la LSF était la langue pratiquée à l'internat, même si elle était prohibée en classe ; et parallèlement, les professionnels de l'Institut ont déployé toutes les aides et techniques à la communication orale et écrite en développant les compétences langagières de chaque enfant et adolescent sourd.

Depuis la reconnaissance de la LSF comme une langue à part entière, des cours de communication en LSF, puis des cours de LSF (LV2) sont inscrits dans les enseignements des classes spécialisées et annexées de la maternelle au lycée. La LSF devient l'auxiliaire de la langue française dans le traitement sémantique de l'information et pour certains, outil de communication.

À l'internat, les jeunes utilisent le mode de communication qu'ils privilégient, oral ou gestuel.

La présence des associations d'adultes sourds sur le site facilite les échanges et rend naturel l'apprentissage des différents modes de communication et l'apprentissage des deux langues.

CONCLUSION

Les EMS proposent une véritable alternative scolaire. Ils évitent à une grande majorité d'élèves sourds de s'enfermer dans l'échec scolaire.

Aux demandes des familles, à savoir "droit à la scolarisation", les EMS mettent à disposition leur pratique, leur expérience et le professionnalisme des équipes pluridisciplinaires.

La loi du 11 février 2005 reconnaît plus formellement une place plus grande des usagers et de leurs familles. Il convient pour autant de préserver un véritable dialogue avec les professionnels tant avec les parents qu'avec les instances décisionnelles.

La question de la représentation des associations de parents reste posée. Les parents d'élèves des EMS ont à dire et n'ont souvent qu'une audience locale.

Depuis 30 ans, les EMS mettant en œuvre la scolarisation :

- ♦ Élèvent le niveau de culture et connaissance de la population sourde ;
- ♦ Élèvent le niveau de qualification professionnelle ;
- ♦ Démocratisent l'entrée dans le supérieur des lycéens sourds.

Parlons des EMS, présentons leur réalité pour éviter l'image archaïque de l'"Établissement spécialisé entouré de hauts murs"... Beaucoup de murs sont déjà tombés !

J'espère que mes propos ont contribué à achever les derniers. ❖

Eufémia RAGOT Directrice Pédagogique de l'IJS de la Malgrange

Projet individualisé et projet personnalisé de scolarisation : mise en oeuvre dans le cadre d'un établissement spécialisé et d'un service, le CEOP

M. MARTIAL FRANZONI

Je suis toujours ravi de voir des collègues du secteur médico-social, mais nous avons essayé d'organiser sous la présidence de M. Gossot un colloque sur la scolarisation des jeunes sourds : ma grande déception est donc de ne pas voir davantage de collègues de l'Éducation nationale dans cette salle, bien que le président du comité scientifique se soit battu pour cela. Nous pouvons applaudir ceux qui sont venus. Il va falloir que nous travaillions encore mieux ensemble depuis que la loi de 2005 a été promulguée.

Il est important de faire référence aux textes des lois qui se sont succédées en 2002 (loi du 02 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale) et 2005 (Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) et qui ont bouleversé, au moins dans leurs principes politiques, les relations entre le dispositif d'accueil de l'enfant et de sa famille, la contractualisation des prestations de compensation proposées et la réalisation des engagements réciproques.

La personnalisation des projets ici décrits ne peut être traitée comme une procédure isolée mais comme un enchaînement logique dont la qualité pourra être évaluée par les différents partenaires du début à la fin de la prestation de service.

Pour les professionnels de l'action médico-sociale, cette personnalisation est une garantie de lisibilité des prestations proposées pour leur partenaire. Ce contrat doit aboutir à la mise en oeuvre d'un projet pour passer de l'intention conjointe à la mise en oeuvre concertée.

LA LOI DU 02 JANVIER 2002

Elle transforme en profondeur les règles d'organisation et de fonctionnement des établissements sociaux et médico-sociaux, dédiés à 4 grandes catégories de populations particulièrement fragiles :

- ◆ Enfance et famille en difficulté ;
- ◆ Personnes handicapées ;
- ◆ Personnes âgées ;
- ◆ Personnes en situation de précarité et d'exclusion.

L'action médico-sociale tend à promouvoir la protection et l'autonomie des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et à en corriger les effets. Elle repose sur une évaluation continue des besoins et des attentes de tous les membres des groupes sociaux, en particulier des personnes handicapées.

Un contrat de séjour ou un document individuel de prise en charge est conclu, élaboré avec la participation de la personne accueillie ou de son représentant légal.

Ce contrat définit les objectifs et la nature de la prise en charge ou de l'accompagnement dans le respect des principes déontologiques et éthiques des recommandations de bonnes pratiques professionnelles et du projet d'établissement.

Le contrat doit détailler la liste et la nature des prestations sociales ou médico-sociales, éducatives, pédagogiques, de soins et thérapeutiques, de soutien à l'accompagnement... les plus adaptées qui peuvent être mises en oeuvre dès la signature du contrat et dans l'attente de la rédaction d'un avenant. Ces contrats de séjour ou documents individuels de prise en charge sont

établis lors de l'admission de l'enfant et remis à sa famille, au plus tard, dans les quinze jours qui suivent l'admission. Le contrat doit être signé dans le mois qui suit l'admission.

Un avenant doit préciser - dans un délai maximum de 6 mois - les objectifs et les prestations adaptées à l'enfant, qui peuvent être réactualisés chaque année.

L'action sociale et médico-sociale s'inscrit dans des missions d'utilité publique et d'intérêt général et social suivantes :

- ◆ Actions éducatives ;
- ◆ Médico-éducatives ;
- ◆ Médicales ;
- ◆ Thérapeutiques ;
- ◆ Pédagogiques ;
- ◆ De formation...

Adaptés aux besoins de la personne, à son niveau de potentialités, à l'évolution de son état ainsi qu'à son âge. Sont mises en place également des actions d'intégrations scolaire (en 2002 le terme de "scolarisation" n'est pas encore apparu), d'adaptation, de réadaptation, d'insertion sociale et professionnelle.

Ces missions sont accomplies par des personnes physiques ou des institutions sociales et médico-sociales.

LE PROJET PERSONNEL INDIVIDUALISÉ

Il est obligatoire pour chaque usager (c'est le terme employé dans la loi du 02 janvier 2002). C'est un élément clé du suivi des prestations et un gage de cohérence pour les parents de l'enfant. Il est relié depuis la loi de février 2005 à la notion de projet de vie. Le PPI s'inscrit dans une vision globale des besoins de l'usager. Il s'agit de poser les principes et les orientations de la personnalisation, l'individualisation de l'accompagnement de l'enfant, de s'approprier les principes et les objectifs du projet, de savoir construire pour les professionnels des outils d'accompagnement et d'évaluation, de rédiger, planifier les objectifs d'accompagnement et de prise en charge, et enfin d'assurer le suivi de ces projets.

LE CEOP

C'est un établissement créé en 1968 par deux personnes : l'une d'entre elles était la fondatrice de l'orthophonie en France, Mme Suzanne Borel Maisonny, l'autre est Mme Lucie Peyracchia Mattéodo, à qui je rends un grand hommage.

Nous accueillons 90 enfants âgés de 0 à 20 ans. Pour la plupart des enfants, la prise en charge se fait en groupes et en individuel de 0 à 11 ans, jusqu'à l'entrée en sixième.

Nous avons également un service de suivi pour les enfants de 12 à 20 ans.

Les enfants sourds que nous accueillons présentent des surdités sévères et profondes. La capacité de l'établissement est de 50 places pour les enfants qui sont dans l'établissement, ce que l'on appelle les "sections" :

- ◆ 30 enfants dans la SEES (Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisés) ;
- ◆ 20 dans la SEHA (Section pour Enfants avec Handicap(s) Associé(s)).

Le CEOP comporte également deux services, un SAFEP (Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce) qui accueille 5 enfants et sur lequel je passerai rapidement car il ne s'agit pas encore de scolarisation, et un SSEFIS (Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire) pour 35 places.

Les missions et actions du SSEFIS sont les suivantes :

- ◆ Scolarisation partielle ou totale dans l'établissement de référence ;
- ◆ Visites régulières de l'orthophoniste à l'école de l'enfant (observation en classe, en récréation, relations avec les enseignants, les directeurs...);
- ◆ Au CEOP : réunions d'échanges et d'informations avec les enseignants ;
- ◆ Visites du CEOP des classes dans lesquelles les enfants sourds sont scolarisés ;
- ◆ Invitation des enseignants à assister à des séances individuelles ou collectives ;
- ◆ Séances orthophoniques individuelles et/ou collectives ;
- ◆ Séances collectives avec une éducatrice sourde ou entendant, un professeur spécialisé à partir de 6 ans.

Chaque enfant sourd est un enfant avant tout. Chaque enfant a des besoins particuliers, et ce n'est pas parce qu'il est sourd qu'il a les mêmes besoins que son camarade, sourd également. Quand on parle de scolarisation, il s'agit donc d'adapter les prestations (de l'Éducation nationale comme celles des services de soins) aux besoins de l'enfant en fonction du projet qui aura été décidé avec sa famille. Nous n'avons jusqu'à présent pas beaucoup parlé des familles il me semble.

Le travail de collaboration est celui de l'orthophoniste le plus souvent (ou d'autres professionnels de la surdité), qui se rend régulièrement à l'école pour voir comment l'enfant évolue et comment les personnels de l'É-

ducation nationale accueillent cet enfant, quelles sont leurs question et comment leur prodiguer des conseils.

Le SSEFIS offre également la possibilité d'avoir des réunions d'échanges avec les enseignants, de les inviter à voir fonctionner un service mais aussi un établissement pour les enfants sourds. Nous invitons aussi les enfants entendants des classes dans lesquelles sont intégrés les jeunes sourds. C'est également la possibilité de dispenser les séances qui seront individuelles ou collectives, avec différents professionnels de la surdité.

LA SEES

- ♦ Fréquentation du CEOP à plein temps ;
- ♦ Mission d'éducation et de rééducation ;
- ♦ Modes de communication adaptés à l'enfant :
 - Français signé ;
 - L.P.C ;
 - Langue Française orale et écrite ;
 - L.S.F ;
 - Homogénéité des modes de communication.

Cela représente 30 enfants qui sont pris en charge au sein de l'établissement du CP au CM2.

LA SEHA (SECTION D'ENFANTS AVEC HANDICAPS ASSOCIÉS)

Nous accueillons 20 enfants en SEHA.

- ♦ Enfants au delà de 6 ans présentant des troubles importants ou des handicaps associés de différentes natures (enfants ayant des troubles de la relation, du comportement, de la personnalité, des troubles neurolinguistiques de type dysphasique,...).
- ♦ Prise en charge orthophonique et éducative adaptées soutenues par un suivi médico-psychologique, social et paramédical.
- ♦ Selon les potentialités de l'enfant : adaptation de l'utilisation et de l'évolution des aides à la communication.
- ♦ Intégration si possible au sein de groupes d'enfants de la SEES.

Le but est d'adapter la prestation aux besoins et à la personnalité de chacun en essayant, tout comme pour les enfants ayant une surdité isolée, de scolariser ces enfants au sein de classes d'enfants ayant moins de difficultés.

La 1^{ère} nécessité est d'obtenir l'adhésion de toutes les catégories professionnelles au projet d'établissement, et ce quel que soit le parcours de chacun (enseignants, orthophonistes, médecins, audioprothésistes, professionnels sourds ou entendants...). Cela peut paraître simple mais je connais beaucoup d'établissements dans lesquels ce n'est pas le cas.

Ensuite, il est impératif que les propositions offertes par les structures conviennent aux familles des enfants concernés : c'est l'adaptation des structures aux demandes des parents.

Les progressions rééducatives et pédagogiques sont élaborées au CEOP en équipes sous la responsabilité des chefs de service paramédicaux et pédagogiques. Les rédactions et lectures interdisciplinaires, les comptes rendus de visites d'écoles, les comptes rendus de codage, de réunions d'équipes, de suivi de la scolarisation, de synthèses diverses, assurent une coordination des niveaux d'information des différents professionnels travaillant ensemble : ce que j'appelle l'interdisciplinarité.

La révision des projets peut avoir lieu même en cours d'année par la réévaluation et la concertation entre les professionnels et les familles.

La transmission écrite trimestrielle à chaque famille des informations, évaluations, évolutions et résultats de l'enfant est une tradition au CEOP depuis de nombreuses années, et c'est maintenant devenue une obligation légale.

Le partenariat avec les familles est une valeur associative essentielle. Elle est précieuse et doit se traduire en actes. Les parents sont invités chaque semaine à assister lorsqu'ils le peuvent (et c'est souvent le cas) à une séance individuelle ou collective de prise en charge de leurs enfants. Nous avons mis en place selon les textes de loi des groupes d'expression de parents. À la fin de chaque trimestre, nous faisons des réunions par groupes d'enfants avec les professionnels et les familles pour leur rendre compte de ce qui a été fait dans les différentes disciplines.

En lien avec l'association de parents du CEOP, nous organisons également des soirées thématiques.

PROJET D'ÉTABLISSEMENT - PROJET INDIVIDUALISÉ

Nous passons maintenant au projet individualisé : il se décline à l'intérieur de l'avenant au contrat dont nous avons parlé. Il précise la fréquence et la forme de par-

ticipation de la famille. La définition des objectifs généraux et particuliers est donnée dans le temps, et évaluable. Les moyens mis en place (humains et techniques), les horaires et la durée des prestations, l'emploi du temps détaillé de l'enfant, la nature des prestations (dont le PPS) sont précisés. Cela signifie que pour les enfants scolarisés dans un établissement de référence et suivis par notre SSEFIS, le PPS et tout ce que cela implique s'inclut à l'intérieur du projet personnel individualisé. Il ne s'agit pas là de hiérarchie d'un projet envers l'autre.

Les noms et la qualification du personnel intervenant doit être précisé : n'importe quel parent peut demander, à n'importe quel moment, d'avoir connaissance du diplôme de la personne qui s'occupe de son enfant.

Les moyens de communication utilisés et les interventions extérieures que peut dispenser le CEOP sont détaillés. L'avenant doit enfin être sujet à une évaluation régulière.

Voici un exemple de la structure détaillée l'avenant. Une première partie contient les objectifs pour l'enfant :

- ♦ Compétences transversales ;
- ♦ Enseignement (= niveau scolaire de l'enfant dans les programmes de l'Éducation nationale) ;
- ♦ Orthophonie : quels sont les buts de la prise en charge de cet enfant ?
- ♦ Psychomotricité : s'il y en a, avec quel type de trouble est-elle en relation ? Troubles vestibulaires ? Dyspraxiques ? Simple éveil moteur ?
- ♦ Psychologique : si indication de prise en charge psychologique à l'extérieur de l'établissement, elle doit être notée ;
- ♦ Atelier d'activités logiques et mathématiques ;
- ♦ Langue des signes Française ;
- ♦ Ateliers de décodage ;
- ♦ Éducation auditive/musique : ce n'est pas parce que l'on est sourd que l'on ne peut pas apprécier la musique !

Dans une seconde partie, les moyens doivent être déclinés :

- ♦ Séances collectives : contenu et durée, selon les disciplines ;
- ♦ Séances individuelles : contenu, quantité et nature de ces séances.

Les modes de communication des professionnels vis-à-vis des enfants (et vice-versa) doivent être détaillés : quels modes de communication, mis en place par qui, comment ?...

Ce contrat est formalisé par la signature des parents de l'enfant et de la direction représentant l'association.

LA LOI DU 11 FÉVRIER 2005

Nous l'avons évoqué ce matin : c'est à l'Éducation nationale maintenant d'avoir l'entière responsabilité d'assumer la scolarisation des enfants sourds.

Cette scolarisation est à mon sens uniquement envisageable en 2008 dans le cadre d'une réelle complémentarité, d'un réel partenariat, d'une notion d'égalité entre les partenaires, et quelles que soient nos cultures, sur un plan d'échange de pensées équilibré.

Le terme "d'éducation spéciale" auquel nous étions habitués a disparu. Pour autant, l'intégration et la scolarisation ne datent pas d'aujourd'hui. Au CEOP, le SESSAD a été ouvert en 1976, ce qui était précurseur pour l'époque, les annexes XXIV quater étant arrivées bien plus tard.

La scolarisation relève aujourd'hui des CDAPH (Commission des Droits de l'Autonomie des Personnes Handicapées), sur la base de l'évaluation d'une équipe pluridisciplinaire. Je pense qu'il nous faut travailler main dans la main avec la CDDP. On a supprimé (peut-être un peu rapidement) les CDES, les COTOREP, etc. : ces outils sont encore à reconstruire. Il n'est pas toujours facile, même pour les professionnels, de joindre les MDPH, par quelque moyen que ce soit.

L'établissement de référence est celui dans lequel la scolarisation de l'enfant est privilégiée.

Il convient pourtant de ne pas privilégier la scolarisation en milieu ordinaire au détriment des besoins de l'enfant, et inversement : il ne faut pas "conserver" l'enfant dans le secteur médico-social s'il peut être en milieu ordinaire. Chacun doit faire face à ses responsabilités.

L'inscription effective dans l'établissement de référence ne signifie pas scolarisation obligatoire dans cet établissement. L'orientation vers une autre école ou un autre établissement médico-social est possible. L'unité d'enseignement dont vous a parlé Mme Ragot concerne les enfants qui ne peuvent pas effectuer leur scolarité à plein temps dans leur établissement scolaire. Elle doit mettre en œuvre tout dispositif concourant à la réalisation du projet personnalisé de scolarisation. Elle est signée entre l'organisme gestionnaire de l'état représenté par le Préfet et l'Inspecteur d'Académie.

L'ENSEIGNANT RÉFÉRENT

Voici quelqu'un dont on a beaucoup parlé ce matin, qui a beaucoup trop de travail, que l'on voit peu, qui peut gérer selon les régions entre 200 et 400 enfants à lui

seul (c'était beaucoup moins quand il était secrétaire de CCPE), c'est l'enseignant référent !

Comment bien remplir ces missions ? L'enseignant référent est un enseignant spécialisé, travaillant dans un périmètre géographique à l'intérieur duquel il doit superviser le suivi du parcours scolaire de l'enfant, de la maternelle au lycée. Il est le coordinateur des intervenants du PPS de l'enfant. Hier, j'ai regardé s'il fallait écrire coordinateur ou coordonnateur : il semble qu'il y ait un glissement sémantique actuellement qui tend à rendre les deux termes synonymes. Le coordonnateur - ou coordinateur - est *"celui qui a la faculté de coordonner et de combiner harmonieusement des éléments séparés pour constituer un ensemble cohérent et efficace"*.

C'est donc une charge très importante, pourtant il est dit dans la loi que l'enseignant référent n'a pas de pouvoir hiérarchique. S'il devient "coordonnateur", il en aura.

Nous travaillons en bonne intelligence avec les enseignants référents dans les écoles où les enfants sourds sont scolarisés, bien que leur charge de travail se soit considérablement alourdie.

Le référent convoque l'équipe de suivi de la scolarisation et la famille, puis le PPS sera validé par la CDAPH en accord avec les propositions des différents partenaires, sous sa responsabilité.

Créées dans chaque département, les équipes de suivi de la scolarisation comprennent l'ensemble des personnes qui concourent à la mise en œuvre du PPS. Elles assurent le suivi des décisions de la CDAPH. Elles peuvent aussi proposer une réorientation du projet de l'enfant si elles le jugent utile.

L'équipe de suivi de scolarisation contribue à organiser l'emploi du temps scolaire de l'élève. Elle se réunit dans l'établissement scolaire de l'élève au moins une fois par an. Il faut que chaque signataire puisse, en fonction des besoins, demander la convocation de cette réunion. Un enfant ne doit pas stagner de septembre à juin ! Ces observations permettent la réévaluation régulière du PPS.

La loi affirme la continuité du parcours éducatif de l'élève, assuré via le PPS. Celui-ci vise à répondre aux besoins de l'élève en définissant les objectifs scolaires, pédagogiques, sociaux et éducatifs adéquats.

Les professionnels concernés sont :

- ◆ Enseignants référents ;
- ◆ Enseignants spécialisés ou non ;

- ◆ Enseignants itinérants ;
- ◆ Professionnels des équipes pluridisciplinaires (E.M.S ou de services, ou en libéral) ;
- ◆ Codeurs en Langue Parlée Complétée ;
- ◆ Interprètes en Langue des Signes Française ;
- ◆ Auxiliaires de vie scolaire ;
- ◆ Emplois de vie scolaire.

Je ferai un commentaire cependant sur les Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS) et les Emplois de Vie Scolaire (EVS). Récemment, un représentant important du Ministère de l'Éducation nationale dont je tairais le nom nous a dit en aparté que les AVS n'avaient pas de compétences particulières pour les enfants sourds. C'est difficile à entendre quand officiellement, le Ministre de l'Éducation nationale vous dit ensuite le contraire. Je comprends la gêne des représentants l'Éducation nationale. Certains essaient de gérer la situation au mieux et font par exemple en sorte que des AVS soient formés au code LPC. Nous avons au CEOP un partenariat avec ces AVS qui codent (pas aussi bien que des codeurs professionnels) mais qui peuvent travailler avec des enfants suivis par notre service et leur apporter un soutien dans leur scolarité.

Je suis allé me renseigner sur la manière dont on pouvait devenir EVS : aucune qualification n'est requise. À titre personnel je ne pourrai par exemple pas être AVS car je suis trop diplômé ! Cela ne me paraît pas être le meilleur moyen pour aider des enfants sourds.

LES MODES DE COMMUNICATION

Les établissements ou services doivent élaborer un document relatif aux conditions d'éducation et au parcours scolaire proposés aux jeunes sourds, qui précise notamment le ou les modes de communication retenus. Il est approuvé par l'inspection académique.

La maison départementale des personnes handicapées informe les parents du choix possible des modes de communication. Le mode de communication choisi s'impose à la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Ce mode de communication adopté par le jeune sourd est inscrit dans le projet de vie (CASF).

Je reviens sur ce point car il y a quelque chose d'important qui se met en place. Ce document précise le ou les modes de communication retenus. Il est élaboré sous la supervision de l'inspecteur de l'Éducation nationale pour les établissements publics ou sous la responsabilité du chef d'établissement pour les établissements médico-sociaux.

Il est soumis pour approbation aux autorités académiques compétentes et doit être annexé au projet d'établissement et transmis à la MDPH.

Il y a à ce sujet un manque de cohérence entre le Ministère des Affaires sociales et l'EN car il n'est pas prévu par notre Ministère que ce type d'élément apparaisse dans le projet. Il faudra donc que les deux Ministères se mettent d'accord.

La MDPH doit s'assurer que les parents aient eu toutes les informations sur les modes de communication. Elle est informée du choix de celui-ci, qui est inscrit dans le projet de vie, après un diagnostic constatant les difficultés d'accès à la langue orale et la nécessité de recours à des modes de communications adaptés. Le mode de communication choisi s'impose à la CDAPH.

DES INTERROGATIONS LÉGITIMES

L'accompagnement en classe effectué par des AVS ou des EVS convient-il aux enfants sourds qui ont besoin d'un soutien ? Quelques dizaines d'heures pour la formation des AVS, tous handicaps confondus nous semblent insuffisants, voire inadaptés, dans la plupart des cas des enfants concernés. Les codeurs LPC ou les interprètes LSF ont des formations qui correspondent davantage à ces besoins, mais ils sont en nombre insuffisant et leur coût est plus élevé.

De plus, les aides à la communication, souvent nécessaires, apportées par ces professionnels sont-elles suffisantes pour permettre à l'enfant de suivre sa scolarité dans des conditions satisfaisantes ?

La loi 2005 a donc eu un effet d'annonce très important, et a généré de grandes attentes de la part des familles, par rapport aux compétences des enseignants en matière d'accueil et aux moyens financiers alloués pour l'accompagnement. Reste à savoir si la réalité sera à la hauteur des espérances suscitées.

Autre remarque : il est indispensable qu'il y ait une coordination des MDPH, au moins au niveau régional. En janvier 2010, les DDASS et DRASS vont disparaître et les Agences Régionales de Santé vont se mettre en place. Il faut donc que les MDPH puissent s'organiser au même niveau (la région) afin d'harmoniser leurs pratiques.

Il me semble également que la formation initiale des enseignants n'est pas suffisante pour permettre l'adaptation nécessaire aux besoins des enfants handicapés qu'ils vont recevoir dans leur classe.

La scolarité d'un enfant sourd doit-elle correspondre à ses besoins ou tous les enfants sourds doivent-ils vivre la même scolarité ?

Les coûts élevés entraînés par l'intervention de personnels qualifiés doivent être évalués sur du long terme pour être rentables. Les économies liées à l'emploi de personnel mal formé sont illusoire et trompeuses. Le partenariat qui existe déjà entre nos deux secteurs de cultures différentes est à développer. Le transfert récent de la scolarisation des enfants sourds à l'Éducation nationale ne doit pas faire illusion. Les enfants sourds ont des besoins spécifiques auxquels les professionnels de l'Éducation nationale ne peuvent répondre seuls. Ceux d'entre eux qui travaillent sur le terrain et que nous connaissons depuis des années en sont pour une importante majorité persuadés. Ce n'est pas toujours le cas de leur instance hiérarchique ou de leur organisme de formation.

SCOLARISATION ET LECTURE

Pour moi, la scolarisation d'un enfant quel qu'il soit, et en particulier d'un enfant sourd qui peut ne jamais acquérir l'expression de la langue orale, signifie au minimum d'avoir accès à la compréhension de la langue écrite, c'est-à-dire la lecture. La lecture est capitale pour pouvoir faire des études. Un enfant qui n'est pas lecteur, même un enfant entendant, ne pourra pas être compétent dans les différentes matières (mathématiques, sciences naturelles...), donc ne pourra pas poursuivre ses études.

Voici quelques rappels "orthophonico-pédagogiques" concernant la lecture :

- ◆ Lecture logographique : 1^{ère} étape ;
- ◆ Voie phonologique : 2^{ème} étape ;
- ◆ Nécessité d'opter pour une méthode de lecture permettant l'accès au développement de la conscience phonologique ou phonémique ;
- ◆ Étape orthographique : 3^{ème} étape.

Je souhaiterais pour conclure vous citer quelques mots de Stanislas Dehaene (Les neurones de la lecture, Préfacé par Jean- Pierre Changeux, Ed. Odile Jacob, août 2007) :

"Nul ne devrait ignorer que certaines questions sont fermement résolues. Aujourd'hui, on sait que les méthodes globales idéo-visuelles ne fonctionnent pas. Tous les enfants quelle que soit leur origine sociale doivent bénéficier d'un enseignement explicite et le plus précoce possible des correspondances entre lettres et sons du langage.

C'est un fait établi, soutenu par de nombreuses expériences pédagogiques et cohérent avec ce que nous comprenons de l'organisation du cerveau du lecteur. Revenir en arrière sur ce point sous prétexte d'expérimenter ou d'exercer sa liberté d'enseignant serait criminel.

À mesure qu'émerge un consensus scientifique sur les mécanismes de la lecture, son enseignement devrait progressivement se transformer en une authentique neuro-psycho-pédagogie. Une science unifiée et cumulative où la liberté de l'enseignant n'est pas niée mais tournée vers la recherche pragmatique d'un enseignement mieux structuré et plus efficace. Le concept exigeant d'expérimentation est l'une des belles idées que la science peut apporter à la pédagogie. Expérimenter, ce n'est pas appliquer le matin même une idée qui vous est venue la veille au soir. Expérimenter demande au contraire de concevoir avec patience, minutie, et en prenant en compte toutes les expériences passées, une manipulation nouvelle de la stratégie d'enseignement qui sera comparée avec une situation de contrôle.

Je suis persuadé qu'il est possible d'améliorer significativement en France l'enseignement de la lecture. Je suis également persuadé que cela demanderait et demandera beaucoup de rigueur et d'attention, non seulement aux découvertes cognitives récentes mais également à la vaste expérience pratique des experts que sont les enseignants.

Il est fréquent d'attribuer enfin une étiquette politique aux questions scientifiques qui relèvent de l'éducation. Ainsi la méthode globale a-t-elle été défendue par une certaine gauche au nom de la liberté de l'enfant. Elle seule lui permettait de se construire ses représentations, à son rythme, sans qu'on lui impose le totalitarisme du décodage et de l'orthographe.

Inversement, un réflexe infondé étiquette comme étant de droite la thèse, pourtant proche de l'évidence, que l'organisation cérébrale et le patrimoine génétique contraignent les apprentissages. Et l'on ne sait que trop comment valent les programmes scolaires au gré des réformes, que chaque nouveau ministre croit devoir imposer lorsqu'il parvient au pouvoir.

Ces confusions parfois sciemment entretenues entre les questions scientifiques et les choix politiques alimentent des polémiques stériles au détriment de la recherche de la vérité, et les enfants en sont toujours les premières victimes.

Il est inacceptable que l'étiquetage tienne lieu de réflexion ou que l'intuition d'un homme politique se sub-

stitue aux connaissances scientifiques patiemment accumulées. Rétablissons donc au plus vite certaines vérités simples sur l'enseignement de la lecture.

Non, tous les enfants ne sont pas différents, leurs rythmes d'apprentissage peuvent varier, mais tous possèdent les mêmes circuits cérébraux et tous bénéficient d'un apprentissage rigoureux des correspondances graphèmes-phonèmes. L'école de la liberté n'est pas celle qui laisse l'enfant choisir les textes qu'il souhaite apprendre mais bien celle qui enseigne rapidement à chaque enfant le décodage, la seule méthode qui lui permettra d'apprendre lui-même les mots nouveaux, d'acquérir son autonomie et de s'ouvrir à tous les champs du savoir." ❖

Martial FRANZONI
*Directeur du CEOP, Orthophoniste,
Enseignant spécialisé*

La Complémentarité des actions au service du projet de scolarisation.

Présentation de différentes situations autour de l'enfant sourd : le professeur de soutien.

MME MARIE CLAIRE VIVET

Professeur d'Enseignement Général, j'exerce différentes missions au sein de mon établissement scolaire :

- ♦ Mission d'enseignement à l'intérieur de l'établissement dans les matières scientifiques et plus particulièrement la Biologie, (Biochimie) pour les classes du collège et du lycée ;
- ♦ Mission de Perfectionnement de la parole au collège et pour le Lycée, plus particulièrement orientée vers la Préparation à l'Oral Professionnel pour des élèves de BEP Service à la Personne ;
- ♦ Mission de professeur de soutien des actions d'intégration scolaire en milieu ordinaire que j'exerce à l'extérieur de l'établissement spécialisé (soutien en classe primaire pour une élève de CM2 implantée cochléaire) ;
- ♦ Support en semi-intégration en lycée professionnel pour deux classes de 3 élèves de BEP, dans deux lycées différents, dans la matière "Vie Sociale et Professionnelle".

Ce travail de professeur de soutien va consister à prendre en compte le jeune dans sa globalité et dans son fonctionnement personnel.

Le facteur primordial est : son niveau de surdité et son fonctionnement face à la langue orale, vecteur de communication dans le milieu ordinaire.

LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE SURDITÉ

Les différents degrés de surdité en jeu ne sont pas toujours identiques dans un même groupe d'élèves.

Ici l'audiogramme ne suffit pas à nous renseigner.

Le parcours antérieur du jeune, son attitude globale et sa capacité à pouvoir s'adapter au milieu ordinaire par la communication orale ou non sont très importants. On va ainsi pouvoir différencier plusieurs fonctionnements, par exemple :

- ♦ Un jeune de surdité moyenne avec :

En réception

- Une bonne récupération prothétique ;
- Capable de suivre à l'aide du LPC et de la lecture labiale

En production

- Capable de s'exprimer de façon audible et intelligible.

- ♦ Un jeune de surdité profonde possédant :

En réception

- Une bonne lecture labiale mais ne décodant pas le LPC ;

- Une connaissance de la LSF ;

En production

- Une bonne articulation ;
- Capable de bien se faire comprendre au niveau de l'oral sans aide de la LSF.

- ♦ Un jeune de surdité profonde :

En réception

- Une mauvaise lecture labiale ;
- Une bonne maîtrise de la LSF ;

En production

- Une articulation qui n'est pas suffisamment intelligible ;
- Obligé de passer par la LSF pour communiquer.

Tout ceci va donc contribuer à mettre en place, autour du jeune, différents projets.

DIFFÉRENTS PROJETS AUTOUR DU JEUNE

Chaque jeune va faire l'objet d'un projet personnalisé ou individualisé.

Mais il faudra également mettre ce projet en adéquation avec celui du groupe classe dans lequel il se trouve :

- Groupe de jeunes sourds dans une classe d'entendants s'il s'agit de semi-intégration ;
- Un jeune sourd dans un groupe d'entendants si l'élève est intégré de façon individuelle.

Le Projet Personnalisé d'Accompagnement et de Scolarisation

Il va prendre en compte son mode de communication, oral - LPC - LSF : sa facilité d'accès aux concepts par la LSF ou le LPC.

Il va prendre en compte son choix d'orientation.

Cela va lui permettre d'avoir un enseignant spécialisé référent à son écoute.

Le Projet Individualisé du Jeune

Il va être garant du Projet Personnalisé du jeune à l'intérieur du groupe classe.

Ce projet va déterminer les modalités d'intervention de l'enseignant spécialisé comme professeur de soutien ou de support.

Le Projet d'Intégration

Il va permettre :

- ♦ D'officialiser et de légitimer la présence du binôme d'enseignants dans le cas d'une intervention de l'enseignant spécialisé comme professeur de support ;
- ♦ Il va faciliter l'accès des enseignants spécialisés aux données de l'établissement ordinaire et aux structures qui le composent (conseils de classes), et de pouvoir réajuster les modalités de fonctionnement en cours d'année si nécessaire.

Le Projet d'Établissement

Il est variable d'un établissement à l'autre. Il faudra tenir compte de celui de l'établissement d'accueil mais aussi de celui de l'établissement spécialisé.

LES MISSIONS DU PROFESSEUR DE SOUTIEN ET LEURS DESCRIPTIONS

Les différentes missions

Les professeurs de l'INJS peuvent enseigner :

- ♦ À l'INJS auprès d'élèves qui ne sont pas intégrés ou sont intégrés partiellement ;
- ♦ Ou à l'extérieur dans les établissements ordinaires de scolarisation de différents niveaux.

Ils ont également des missions de professeur de soutien pour reprendre les élèves après les cours ou préparer les concepts fondamentaux avant les cours.

Par ailleurs, leur mission peut également s'exercer dans la classe en binôme avec le professeur du collège ou du lycée, comme professeur de support.

À travers ses missions, le professeur spécialisé va avoir une réelle action pédagogique.

Il doit être non seulement spécialiste de la matière dans laquelle il enseigne, mais également dans des matières environnantes, soit scientifiques, soit littéraires. Il doit pouvoir intervenir sur le vif sur des sujets divers abordés lors de discussions de classe ou renvoyer l'élève à des références précises si le cas se présente.

Il doit aussi être performant dans les différents modes de communication. Il va se trouver mis en situation d'enseignement, selon les cas, en français, avec ou sans LPC, en français signé, en LSF.

Il devra faire preuve d'une réelle adaptation à la situation et d'une réactivité très vive face aux situations parfois complexes qui se présenteront à lui.

Plusieurs situations se présentent lorsqu'on se situe en intégration scolaire en milieu ordinaire

1. Le soutien en dehors des heures de classe

Cela peut représenter de 1h à 4h par semaine/élève.

Pour les petits en école primaire, ce temps se situe essentiellement le soir ou à midi (très rarement pendant les récréations), mais on assiste à une augmentation de la fatigabilité des enfants.

Depuis cette rentrée, il faut également prendre en compte les changements opérés dans l'organisation de l'école primaire : un soutien scolaire est mis en place le soir après les heures de classe par l'EN et il est de

plus en plus difficile de trouver des temps de travail pour le soutien INJS. Ce soutien est réalisé dans l'établissement d'accueil. Les écoles primaires sont fermées le mercredi et le samedi depuis cette année.

Au niveau collège, il se situe dans les plages horaires libérées des emplois du temps, parfois à la place d'un cours de musique après avis de l'ensemble des partenaires (si aucun bénéficiaire n'est retiré du cours).

Au niveau lycée, il se situe toujours sur les temps libérés de l'emploi du temps, en journée ou le soir.

2. L'intervention pendant la classe

- ◆ Parfois au collège ;
- ◆ En lycée d'enseignement général, sections littéraires ou scientifiques ;
- ◆ En lycées professionnels (ex géomètre-topographes) : BEP, Bac Pro, Bac Technologiques ;
- ◆ En BTS, études supérieures.

Le professeur de support se trouve en binôme de travail avec le professeur de la classe du milieu ordinaire.

LES DIFFÉRENTES SITUATIONS RENCONTRÉES

Le professeur en situation de professeur de support d'un groupe d'élèves sourds dans une classe d'élèves entendants

Son rôle :

- ◆ S'assurer à l'aide de la LSF ou du LPC, selon les cas que le concept a été compris ;
- ◆ Reprendre ou faire reprendre éventuellement par le professeur la démonstration scientifique ou l'argumentation littéraire spécifiquement pour le ou les élèves sourds ;
- ◆ Apporter sur le vif des exemples supplémentaires permettant de fixer plus facilement le cours ;
- ◆ Transmettre en LSF ou à l'aide du LPC les supports vidéos utilisés qui sont rarement sous-titrés ;
- ◆ Permettre l'accès aux échanges de groupes de travail en donnant la parole aux jeunes sourds ou en leur indiquant qui parle ;
- ◆ Véhiculer les informations et les notions apportées par les enseignants (inscriptions aux examens par l'intermédiaire des serveurs, par exemple) ;
- ◆ Permettre aux jeunes de suivre les remarques des camarades ;
- ◆ Permettre aux jeunes sourds de participer aux échanges élèves-enseignant dans le déroulement du cours.

L'utilisation de codages internes au groupe permet quelquefois une grande rapidité au niveau de la matière souvent très technique et pour laquelle ni l'élève, ni l'enseignant ne possède le geste correspondant.

La prise de notes de l'enseignant permet aux jeunes de se libérer de cette tâche qui les empêche de suivre en lecture labiale.

Le professeur face aux jeunes sourds hors classe d'entendants en cours de soutien

Il permet :

- ◆ D'approfondir le lexique ;
- ◆ De donner des exemples imagés plus pertinents ;
- ◆ La redondance par d'autres exercices ;
- ◆ L'utilisation de supports spécialisés ou techniques.

LES ADAPTATIONS SUIVANT LES ÉTABLISSEMENTS

Comme on l'a vu précédemment, nous devons tenir compte du projet d'établissement, qui varie selon ses orientations propres (accueil ou spécialisé).

Dans le cadre de ce projet d'établissement, différentes aides peuvent déjà être mises à disposition par l'EN : heures de soutien EN, les transcripteurs... Et nous devons en tenir compte.

Les situations particulières au niveau humain

La réussite du projet et les résultats obtenus vont découler de nombreuses notions qui ne sont pas facilement palpables au préalable :

- ◆ L'entente entre les professionnels, le feeling. Chacun doit accepter de donner du temps. Chacun doit accepter de pouvoir être jugé par l'autre, dans son fonctionnement professionnel.
- ◆ La part acceptée et laissée au professionnel spécialisé par rapport à l'enseignant de milieu ordinaire (ne pas être considéré comme une personne présente dans un coin qui "gesticule" et peut-être trouble l'enseignant normal).
- ◆ Les efforts de communication, tant de la part des jeunes entendants de la classe que des intervenants du lycée d'accueil.
- ◆ La préparation commune des deux enseignants.
- ◆ Le travail en amont des cours, la participation à l'élaboration du contrôle continu.

- ◆ Les bénéficiaires pour le groupe classe aussi bien entendants que jeunes sourds : sensibilisation au handicap, possibilité d'avoir accès pour les élèves en difficulté de la classe aux travaux supplémentaires réalisés avec les jeunes sourds.

- ◆ La particularité des Travaux Pratiques.

UN EXEMPLE CONCRET : L'ENSEIGNEMENT DE LA SVT EN TERMINALE S

Cette expérience professionnelle s'est déroulée au Lycée du Granier à Chambéry (Année 2002 - 2003). Elle concerne deux élèves : une jeune fille et un jeune homme de 17 ans sourds profonds en semi-intégration. Les matières littéraires étaient dispensées par l'INJS de Chambéry. Les matières scientifiques étaient dispensées par le Lycée du Granier avec des professeurs de support de l'INJS, en SVT, en Physique, et en Mathématiques.

L'intégration avait commencé sous cette forme en 2^{nde}. À la fin de l'année, ils ont tous deux obtenu le bac S, mention AB. Je parlerai ici de la SVT : Sciences de la Vie et de la Terre :

- ◆ Les élèves étaient intégrés à une classe de terminale S du lycée ;

- ◆ Ils assistaient aux cours en classe complète de 35 élèves (1h30 par semaine qui s'est vite transformée en 2h en récupérant le temps de vie de classe pour le confort de tous) et aux TP et TD en groupe de 18 élèves (à raison de 2h par semaine) ;

- ◆ Les deux enseignants : EN et INJS se retrouvaient en binôme, nous participions ensemble à la préparation des cours, (travail facilité par ma formation initiale dans ce domaine) ;

- ◆ Les élèves sourds avaient en outre une heure de cours supplémentaire pour du soutien.

Très vite notre binôme s'est constitué en une vraie équipe de travail (élément indispensable à la réussite) de façon à mettre à profit pour toute la classe, le maximum de nos compétences.

Sur le plan matériel, nous nous sommes organisés de manière visuelle, avec des couleurs. Il est immédiatement devenu facile pour chaque élève de se repérer dans les différentes parties abordées.

Feuilles jaunes : Méthodologie.

Feuilles bleues : Plans.

Feuilles vertes : Analyse des documents.

Feuilles blanches : Cours.

Feuilles roses : Lexique.

Nos deux élèves, **sourds profonds**, étaient placés devant, au premier rang, avec deux autres camarades (la SVT a lieu en laboratoire avec plan de travail fixe). Je me suis placée face à eux.

Mon rôle en classe

- ◆ Mon rôle a été de leur transmettre systématiquement tout ce qui était dit de manière orale, aussi bien le cours du professeur que les réponses des élèves, les anecdotes, les commentaires de vidéo ou de diapo, car un enseignant Éducation nationale ne reste jamais en place. Il circule au milieu des élèves pour que chacun puisse bien entendre mais aussi pour surveiller tout ce qui se passe.

- ◆ La lecture labiale pour ces deux jeunes était pratiquement impossible de ce fait. Mon rôle était alors de préciser l'information en temps réel. La transmission de ce message oral s'est faite à l'aide de tous les canaux possibles : LSF, français signé, LPC, une création lexicale gestuelle interne à notre groupe pour des termes techniques et scientifiques nouveaux, écriture, dessins, schémas.

- ◆ Mon rôle était aussi de prendre des notes, car en classe de Terminale on n'écrit pas au tableau et on ne dicte pas souvent. Le plus vite possible, les deux élèves notaient l'essentiel car la mémoire de l'écriture est très importante. Mais chaque soir, je transférais le cours sur l'ordinateur afin d'en garder une trace nette et précise. Il était immédiatement mis à disposition sur le réseau Intranet du Lycée pour l'ensemble des élèves de la classe (avec leur code d'accès), de sorte que tous pouvaient y avoir accès, ce qui était particulièrement important pour les absents, ceux qui étaient en difficulté, ceux qui voulaient vérifier l'orthographe d'un mot, etc. De même, les élèves des autres classes de terminale S pouvaient y avoir accès et ainsi éventuellement compléter leurs cours.

- ◆ Toutes les images données ou utilisées en classe via l'ordinateur étaient également mises à disposition sur le réseau Intranet ainsi que toutes les photos, images ou explications supplémentaires que j'utilisais avec deux élèves pendant l'heure de soutien.

En fin d'année, chacun a pu disposer de la totalité du cours et des documents, sous forme d'un CD pour les révisions.

Mon rôle en cours de soutien

1. En amont de la classe.

Il permettait de travailler le cours en anticipation pour que les élèves puissent disposer du vocabulaire et des concepts nécessaires à sa compréhension (formulation des questions, étymologie des mots pour une meilleure mémorisation, "trucs mnémotechniques").

2. En aval du cours

Tout concept incompris ou vague était retravaillé à l'aide d'exemples différents et transféré le jour même sur le réseau Intranet.

♦ Il permettait d'approfondir par des fiches de vocabulaire (car en SVT, à ce niveau de connaissance, il est impossible d'employer un mot approximatif. Il faut utiliser le terme exact à la bonne place. Ce travail se retrouve dans les épreuves du bac, des définitions sont exigées. C'est énorme en quantité et qualité de travail.) Ce travail réalisé, ils recevaient le corrigé par Internet et ceci chaque semaine.

♦ Il permettait la création lexicale gestuelle dont nous avons déjà parlé.

♦ Grâce à ma formation de professeur spécialisé et à mes compétences communicatives, l'enseignant EN me demandait souvent de reprendre une explication complexe pour l'ensemble des élèves, j'ai pu ainsi aborder des notions difficiles sous une approche différente, par exemple : un tableau complexe pour le fonctionnement du virus de Sida, l'intervention des hormones lors du cycle de procréation. Les jeunes accédaient ainsi à la redondance nécessaire.

Bien entendu, l'enseignant spécialisé doit être compétent dans la matière enseignée. Il doit pouvoir réagir immédiatement aux questions et problèmes posés. J'attire l'attention ici sur la qualité pédagogique nécessaire (mais il est difficile à ce niveau de la scolarité d'être compétent dans plusieurs matières).

Lors des Travaux Dirigés ou des Travaux Pratiques, les jeunes de termS s'adressaient indifféremment aux deux enseignants. À aucun moment il n'y a eu de clivage. Nous avons toujours été perçus par les élèves comme deux professeurs (avec une prédominance normale pour le professeur EN).

CONCLUSION

Cette expérience a été très enrichissante pour tout le monde mais elle a demandé beaucoup d'investissement de la part de chacun.

Le collègue EN a été obligé de bien structurer son cours, de parler clairement et plus lentement que d'habitude. Tout le monde y a trouvé un avantage.

Les élèves entendants ont été confrontés à des élèves handicapés, ils ont appris à parler distinctement à faire attention aux autres. Cela les a fortement aidés pour la soutenance au bac des TPE (Travaux Personnels Encadrés).

Le souci de répétitions, de redondance d'exercices, de fiches de vocabulaire appropriées, a permis aux jeunes en difficulté de s'accrocher et de trouver des réponses à leur questionnement.

Cela a permis à deux jeunes sourds d'accéder à un niveau de culture générale très intéressant.

Et l'année a été couronnée par de très bons résultats au bac, ce qui est vraiment gratifiant pour les enseignants.

Face à la diversité des aides humaines, et parfois à une certaine confusion dans les repères professionnels des uns et des autres, la spécificité du professeur de support ou de soutien est d'être :

- ♦ Un professionnel de la pédagogie spécialisée ;
- ♦ Et un professionnel de la communication.

Les situations ne sont pas toujours idéales, mais cela est possible et doit être encouragé pour la réussite des élèves. ❖

Marie-Claire VIVET

*Professeur des Instituts Nationaux de Jeunes Sourds,
en poste à l'INJS de Chambéry*

La complémentarité des actions au service du projet de scolarisation.

Présentation de différentes situations autour de l'enfant sourd : l'interprète en LSF.

MME GUYLAINE PARIS

Je ne ferai pas ici état d'une situation spécifique dans un cadre donné mais d'une réflexion émanant de plus de 14 ans d'interprétation en milieu scolaire, 8 ans à plein temps suivis de plus de 6 ans à temps partiel, avec des interprétations allant du cours préparatoire à des cours et examens de Master 2^{ème} année. L'ensemble de mes propos seront axés sur le secondaire car le primaire n'est à mon avis pas le lieu où doivent travailler des interprètes. En effet, avec des enfants d'âge maternelle et élémentaire devrait être privilégiée la formule du co-enseignement avec des intervenants formés à la pédagogie et ayant, face à ces élèves sourds signeurs, un niveau de langue des signes équivalent à celui demandé aux enseignants s'exprimant en français¹.

Ce colloque s'intitule "Scolarisation des jeunes sourds en 2008". Or, que signifie le mot "scolarisation" ? Si je m'en réfère au Larousse 2004, il s'agit de "l'action de scolariser", et "scolariser" renvoie à "*admettre un enfant à suivre l'enseignement dans un établissement scolaire*". Mais aller à l'école, est-ce seulement suivre un enseignement, n'y a-t-il pas d'autres moments tout aussi importants dans la vie d'un élève, d'un adolescent que les moments de classe ? Nous allons voir que oui, il y en a d'autres et que si l'adolescent passe de l'un à l'autre, et bien l'interprète aussi.

Nous allons tout d'abord nous pencher sur les moments de classe. La situation traditionnelle met en jeu le triangle "apprenant-enseignant-savoir", triangle sur

lequel l'interprète doit influencer le moins possible. Le seul moyen qu'il a de ne pas agir sur lui est de laisser à chacun sa place : l'enseignant enseigne, l'apprenant apprend, et pour dire simplement, le savoir passe de l'un à l'autre, l'enseignant aidant l'apprenant à se l'approprier.

L'enseignant enseigne et puisque l'interprète n'est là ni pour prendre sa place, ni pour faire obstruction à ses objectifs pédagogiques, ni pour tenir sa classe, il ne doit donc pas faire ni être ce que l'enseignant fait ou est.

Voici quelques exemples de missions de l'enseignant² :

- ♦ Sa mission est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle ;
- ♦ Savoir construire des situations d'enseignement et d'apprentissage ;
- ♦ Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence ;
- ♦ Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixé et à la diversité de ses élèves ;

♦ Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.

Cette circulaire de 7 pages est intéressante car, décrivant et listant ce que l'enseignant est et doit faire, elle montre par là même ce que l'interprète n'est pas et ne doit pas faire.

Il est important bien sûr que l'interprète travaillant en milieu scolaire connaisse cette circulaire comme il est important que l'enseignant connaisse le cadre dans lequel travaille l'interprète. Si chacun des professionnels de la situation connaît le cadre de l'autre et connaît ce que l'autre a à faire, chacun évolue dans la sphère qu'il maîtrise, fait ce pour quoi il a été formé, sachant que l'autre ne viendra pas déborder dans son cadre. Un climat de confiance mutuelle s'instaurant, tout le monde peut travailler sereinement et un vrai travail de collaboration peut alors se mettre en place. L'interprète devra ensuite être vigilant au fait de bien rester à sa place car cette confiance si souvent longue à élaborer reste couramment fragile.

Ce dispositif présente d'autre part l'avantage d'être structurant pour l'enfant, l'adolescent. Celui-ci voyant que les positionnements professionnels et les responsabilités de chacun sont clairs, il peut alors prendre des repères, situer le rôle de tous et assumer le sien, celui d'élève. Il peut ainsi accéder à l'autonomie et se responsabiliser, étant obligé d'assumer sa place d'élève dans son intégralité, à savoir, apprendre (ou non) ses leçons, répondre aux questions qui lui sont posées, en poser lui-même.

D'autres moments que ceux passés en classe ont leur importance et dans ces moments là, pareillement, l'adolescent construit son indépendance, son autonomie et se responsabilise. L'interprète est également présent et par cette présence, permet et aide à cette responsabilisation et cette autonomie.

Un de ces moments est la réunion, qu'elle soit "conseil de classe", réunion destinée à un public d'élèves ciblés, réunion de délégués ou autre. Dans ces lieux, l'élève, qu'il soit sourd ou entendant, est souvent amené à jouer un rôle citoyen important et cette prise de responsabilité lui permet de grandir, de devenir autonome et responsable. Un interprète qui traduit tous les propos, ceux tenus par les entendants comme ceux tenus par les sourds, sans en ajouter ni en enlever, en respectant le registre de langue et le ton de chaque intervenant, permet aux élèves sourds comme entendants d'être au même niveau et de montrer qui ils sont réellement.

L'interprète peut également être appelé à traduire des entretiens entre l'élève sourd et un membre de la com-

munauté scolaire (CPE, proviseur, principal, infirmière ou autre). Pour l'élève et pour le professionnel qu'il doit rencontrer, il est sécurisant que ce soit un interprète qui assure ces interprétations. Ils ont ainsi la garantie d'une interprétation de qualité, et surtout la garantie qu'ils peuvent s'exprimer librement sans que soient ensuite répétés leurs propos, que ce soit à un autre membre de la communauté scolaire ou à l'extérieur. Chacun sait également que l'interprète ne prendra parti ni pour l'un, ni pour l'autre, ce qui permet ainsi un échange plus naturel, en confiance.

Autre lieu, autre situation : la conférence. Cette situation n'est pas si rare dans les lycées, en particulier dans les lycées professionnels qui préparent leurs élèves à leur futur métier en leur faisant rencontrer des professionnels qui viennent faire des conférences au sein même de la structure. Certains lycées ou collèges organisent aussi des sorties, des visites guidées qui sont rarement traduites en LSF, ce qui requiert la présence de l'interprète dit "scolaire". Ces situations, outre les aspects pédagogiques positifs sur lesquels je ne m'étendrai pas ici, présentent au moins deux avantages. Elles permettent aux élèves sourds d'assister à des conférences traduites en LSF, ce qu'ils seront certainement amenés à vivre dans leur vie d'adulte, et elles permettent aux élèves entendants de se rendre compte que la LSF est une langue qui permet de faire passer toutes les notions, y compris les plus abstraites.

Enfin, dernier moment et non des moindres, les périodes d'examen, et plus particulièrement pour ce qui nous concerne, les oraux d'examen. Comme je l'ai déjà précisé dans un article de 2005³ (mais rien n'a changé depuis), l'institution Éducation nationale ne fait rien pour rendre la situation confortable, que ce soit pour les enseignants comme pour les élèves. Les enseignants ne découvrent que le matin même de l'examen qu'ils vont devoir évaluer des candidats sourds, et ce, en découvrant sur la liste des élèves qui leur est remise des temps de préparation plus longs dus au tiers-temps supplémentaire attribué aux candidats sourds. De plus, quelques minutes avant le passage du candidat sourd arrive un interprète, présence à laquelle ils n'étaient bien sûr pas préparés, puisque non informés. Il est compréhensible que cette situation les angoisse car la grande majorité d'entre eux ne connaissent pas la surdité et ne savent pas utiliser un interprète.

Quant à l'élève, il doit passer un oral d'examen ! Autant dire qu'il n'est bien sûr pas des plus confiants non plus.

Le seul à être à peu près serein est l'interprète et il doit donc "piloter" la situation, comme nous disons dans notre jargon. Ce pilotage consiste tout d'abord à rencontrer les membres du jury afin de leur expliquer ce

pour quoi il est là : interpréter les questions de(s) enseignant(s) et les réponses de l'élève si celui-ci s'exprime en LSF. Il est important que l'interprète explique également qu'il n'est surtout pas là pour gérer l'entretien ou évaluer à la place de l'enseignant, ni là pour aider l'élève à répondre.

Lors de cet entretien, certaines informations sur la surdité peuvent être données dans le but de permettre aux membres du jury de mieux comprendre la situation et par conséquent, de mieux l'appréhender. Celles-ci sont l'équivalent de ce qu'écrirait un traducteur qui traduirait une œuvre issue d'un peuple inconnu et qui donnerait des informations afin que le lecteur puisse comprendre le texte.

Ensuite, l'interprète rencontre l'élève afin de se mettre d'accord sur un certain nombre de points (codes pour des termes techniques si besoin, accord sur la façon de procéder pour les mots techniques à épeler...). Ces moments qui précèdent l'examen n'ont pour unique but que l'entretien se passe le mieux possible et que l'élève soit noté de façon juste sur sa prestation. Le positionnement de l'interprète rassure souvent l'enseignant qui retrouve sa place de jury, se sent reconnu dans sa compétence à évaluer. Une fois que la situation est clarifiée et que chacun prend sa place, l'oral d'examen se passe quasiment comme pour tout autre élève.

Il nous est parfois demandé quelles sont les limites de notre présence. La seule, et elle est évidente, est quand l'élève ne connaît pas du tout la LSF. Par contre, si l'élève la maîtrise mal mais suffisamment pour échanger avec des camarades, la présence de l'interprète peut lui permettre de progresser alors très vite. En effet, quotidiennement imprégné par une langue de qualité et obligé de s'exprimer dans une langue structurée puisqu'il va être traduit, l'élève va rapidement améliorer son niveau de langue.

En conclusion, je dirais que la présence dans le cadre scolaire d'un interprète compétent et ayant un positionnement clair face aux uns et aux autres permet de rendre aux professionnels de la communauté scolaire leur place et de faire leur travail correctement. De plus, cela donne aux adolescents des repères leur permettant ainsi de se construire et se structurer en tant qu'individus responsables et autonomes.

On se plaint souvent que les adolescents sourds sont dans la confusion et dans "l'à peu près". Ne faudrait-il pas se poser la question de savoir d'où vient cet état de fait ? Ne pourrait-il pas venir de ce qu'on leur donne à voir depuis tout petit, à savoir, un univers d'adultes où tout le monde fait tout "à peu près" ?

Il me semble que si nous voulons avoir des enfants puis des adolescents qui se construisent de manière structurée, il faut les mettre face à un modèle structuré, face à des professionnels formés, compétents, ayant chacun un rôle clair et précis. ❖

Guylaine PARIS, Interprète en LSF, INS HEA

1. Pour plus de détails sur les raisons de ce choix, voir PARIS Guylaine, *La langue des signes à l'école : les problèmes de l'interprète*, in *Comment être sourd*?, Revue Enfance, juillet-septembre 3/2007, pages 263-270

2. Circulaire n° 97-123 du 23/05/1997, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

3. PARIS Guylaine, *L'interprète LSF-français en milieu scolaire*, in *La nouvelle revue de l'AS, Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue*, numéro coordonné par Fabrice Bertin, Hors Série juin 2005.

La Complémentarité des actions au service du projet de scolarisation.

Présentation de différentes situations autour de l'enfant sourd : le codeur LPC.

MME FRANÇOISE JACOB

LE SSEFIS DE CODALI

Je vais vous présenter le plus brièvement possible l'accompagnement des élèves sourds tel qu'il se pratique à CODALI par le codeur-accompagnateur, ainsi que le fonctionnement du SSEFIS de CODALI (Codage Audition Langage et Intégration) puisque le codeur-accompagnateur n'intervient pas au niveau du SAFEP.

Nous travaillons en équipe pluridisciplinaire. La spécificité de CODALI est d'avoir un nombre important de codeurs, puisque nous sommes 12 (ce qui correspond à 6,5 ETP). Nous pratiquons une intégration collective, en collaboration avec 8 établissements d'accueil, dont certains fonctionnent avec nous depuis 1986, date de la création de CODALI. Nous suivons la scolarité de 51 enfants (de la maternelle jusqu'au lycée) dont 47 bénéficient d'un implant cochléaire.

UN BREF RAPPEL HISTORIQUE

♦ La création de CODALI en 1986 a permis la création d'une nouvelle profession, celle de codeur LPC pour suivre des enfants sourds oralistes en intégration avec LPC. À cette époque, le codeur intervenait dans la classe en retransmettant avec un **codage sans voix** l'intégralité du discours de l'enseignant.

♦ Depuis 1989, ce métier a été en constante évolution :

- adaptation des interventions en maternelle ;

- adaptation au niveau de langue et au niveau de décodage des élèves ;

- adaptation à la récupération auditive : technologie de l'implant cochléaire.

♦ Depuis 2006, on ne parle plus de "codeurs" mais de "**codeurs accompagnateurs**".

EN 2008, LES CONSTATS

Nous avons fait le constat suivant : **le codage silencieux en classe est de moins en moins utilisé par les élèves implantés**. Ils ont une voie auditive bien réhabilitée, une complémentarité lecture labiale/audition efficace et sont gênés par la voix décalée de l'enseignant.

Nous avons donc adapté nos pratiques pour suivre au mieux les enfants en fonction de leurs profils. Nos missions se sont diversifiées, tant au sein de la classe qu'à l'extérieur.

LES MISSIONS DU CODEUR-ACCOMPAGNATEUR AU SEIN DE LA CLASSE

1. Le codage intégral sans voix, qui est toujours pratiqué pour certains élèves qui décodent parfaitement et qui ont un bon niveau de langue. Globalement, ce sont plutôt les élèves de collège-lycée qui bénéficient de ce codage intégral.

2. L'accompagnement en classe : cela concerne des élèves qui ont une bonne récupération auditive mais qui ont parfois un niveau de langue décalé. Nous sommes

présents en classe et avons plusieurs façons d'intervenir.

- ◆ Nous pouvons guider leur réception : à certains moments, nous leur demandons de regarder l'enseignant car ils peuvent comprendre le message, à d'autres moments ils doivent nous regarder car nous sommes amenés à proposer des reformulations, des simplifications, des synonymes.

- ◆ Nous pouvons aussi parfois passer par l'écrit pour faciliter la réception.

- ◆ Nous sommes souvent proches de l'enfant car nous sommes souvent amenés à utiliser du codage avec voix.

3. Le "codage travelling". Il concerne des enfants qui ont une bonne récupération auditive et un niveau de langue correct qui leur permet de suivre directement l'enseignant. Nous avons constaté que ces enfants ne regardent pas le codeur et qu'ils privilégient l'enseignant. Nous nous sommes donc demandé comment les accompagner au mieux. Nous avons pensé qu'il était important de continuer d'aller dans la classe mais sans plages fixes et en assistant à un maximum de cours ou de matières, de façon à vérifier que les conditions de réception sont bonnes c'est-à-dire que l'élève est placé correctement, qu'il a un voisin lui permettant de suivre, que l'enseignant est adapté (c'est-à-dire ne circule pas dans la classe, qu'il est vigilant à l'élève sourd...). En résumé, nous observons les conditions générales de réception dans la classe.

Cette présence régulière nous permet également de garder un contact avec les enfants et surtout avec l'enseignant.

4. Les autres missions dans la classe : en début d'année, nous faisons une information sur la surdité aux élèves entendants.

Nous avons aussi été amenés pour certains enfants à effectuer une prise de notes, mais cela reste marginal.

LES MISSION DU CODEUR- ACCOMPAGNATEUR HORS CLASSE

1. Le tutorat : certains codeurs ont un rendez-vous régulier avec l'élève.

Cela concerne en priorité les enfants pour lesquels nous intervenons en "travelling". On peut ainsi vérifier les cahiers de l'élève, voir s'il prend bien les notes... Cela lui permet de nous parler des difficultés éventuelles qu'il peut rencontrer car il est souvent seul dans la classe.

Le tutorat peut aussi s'adresser à des enfants plus en difficulté, plus fragiles.

2. On est parfois amené à proposer une **aide aux devoirs**, mais cela reste ponctuel. Ce type de soutien s'adresse à des enfants qui ont des bonnes capacités et dont les parents ne sont pas très disponibles.

3. Un des rôles importants du codeur reste **l'évaluation de la réception** des élèves, évaluation réalisée avec le **TERMO** (Tests d'Évaluation de la Réception du Message Oral par l'enfant sourd).

Nous sommes actuellement en train d'évaluer la réception des élèves sur deux nouvelles modalités qui n'étaient pas incluses dans le TERMO à l'origine, c'est-à-dire l'audition dans le bruit et le codage silencieux avec la voix décalée, afin de mieux objectiver nos observations.

4. Ce qui me paraît très important à l'heure actuelle, c'est **l'information des enseignants**. Nous essayons donc d'être le plus présents possible dans les récréations, mais aussi sur l'heure de midi ; nous avons établi des permanences de codeurs de façon à ce que les enseignants puissent venir nous poser des questions. Les enfants ayant des profils tellement différents, nous privilégions de plus en plus l'information de l'enseignant qui a l'enfant en classe par rapport aux informations générales sur la surdité à tous les enseignants.

5. Nous faisons des **comptes rendus écrits** d'intervention.

6. Nous donnons des **cours de code** aux élèves et aux enseignants. C'était systématique dans les débuts de CODALI et cela devient moins fréquent. Il y a moins de demandes, les élèves ayant une bonne communication orale avec leurs copains sourd.

PLACE DU CODEUR DANS L'ÉQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE

Le codeur est un membre de l'équipe pluridisciplinaire à part entière, il participe à l'élaboration du projet individuel et à toutes les synthèses, tant internes à CODALI que dans les écoles.

Il rencontre les parents lors de rendez-vous conjoints avec l'orthophoniste ou le professeur spécialisé.

POUR CONCLURE, QUELQUES INTERROGATIONS

♦ Au sujet de la **fonction accompagnement**: on se rend compte que cet accompagnement induit une grande proximité par rapport à l'enfant, avec le risque de rendre l'enfant "dépendant" du codeur. Or, notre objectif est l'autonomie de l'enfant dans la classe et que l'enseignant soit son interlocuteur privilégié. Même s'il est nécessaire par moments d'être à côté de l'élève pour prendre des notes, coder avec voix, etc., il faut savoir se mettre en retrait et se rapprocher à des moments précis. Il n'est pas souhaitable que l'enfant s'adresse directement au codeur.

♦ Concernant la **prise de notes**: nous avons été amenés pour un élève à faire une prise de notes pratiquement intégrale. Il faut certes savoir favoriser l'écrit pour la réception d'un message rapide, mais si on doit prendre l'intégralité du cours pour donner nos notes à l'élève, on peut se demander s'il n'est pas préférable que l'enseignant donne directement ses notes ou celles d'un camarade entendant et que nous nous occupions davantage des élèves ayant un autre profil. C'est un questionnement en cours.

♦ Enfin, - et j'espère que je ne vais choquer personne - nous nous posons la question de la place du LPC dans les projets de scolarisation des enfants. Le LPC est très utilisé à CODALI: en rééducation, quand les enfants sont en récréation, dans les couloirs, lors des regroupements, etc., l'équipe code **mais avec voix**. Ce qui nous interroge, comme vous l'avez compris, c'est **le codage sans voix**. Quelle utilisation du LPC sans voix dans la classe peut être faite pour des enfants implantés avec une très bonne récupération auditive ?

QUELQUES AXES DE RÉFLEXION

♦ Il a beaucoup été question de la loi de février 2005, qui prône l'intégration individuelle dans l'établissement de quartier. Nous nous demandons dans ce cadre quels accompagnements correspondant aux besoins de l'enfant faudra-t-il mettre en place et avec quels moyens. Si c'est à moyens constants, ce sera compliqué si l'on veut donner à chaque enfant ce dont il a besoin...

♦ Il est de plus en plus question de l'implant précoce (avant 12 mois), de la bi-implantation, etc.: quels seront la récupération auditive et le niveau de langue de ces enfants? Quels seront leurs besoins en accompagnement pendant la scolarité ?

♦ Autre interrogation: que faire pour les enfants avec des difficultés spécifiques? Même avec une bonne

récupération auditive nous avons des enfants qui rentrent beaucoup plus difficilement dans la langue orale. Pour certains enfants, les orthophonistes à CODALI ont utilisé, pendant une période de transition, le français signé pour aider à la compréhension, avec pour objectif d'entrer ensuite dans la langue orale. Le codeur se doit, dans de tels cas, d'avoir un "bagage" suffisant en signes de la LSF afin de pouvoir accompagner l'enfant lorsqu'il est dans la classe.

♦ Cela pose donc au final la question de la **formation** du codeur- accompagnateur. Devra-t-elle s'ouvrir davantage, se modifier pour répondre à la pluralité des missions dont je vous ai parlé ?

Je vous remercie de votre attention. ❖

Françoise JACOB
Codeuse, CODALI

Questions de la salle

Mme Antoinette BLANC, enseignante spécialisée et professeur ressource sur Paris

Je voudrais juste apporter une petite précision par rapport à la scolarisation des enfants. Nous sommes quatre enseignants spécialisés sur Paris et nous accompagnons des enfants scolarisés dans leurs écoles de quartier. Nous faisons un suivi scolaire depuis la petite section de maternelle jusqu'aux classes post bac. Nous aidons à la mise en place des AVS-codeurs qui ont été formés cette année sur Paris, et nous faisons un travail d'information auprès des enseignants qui accueillent nos élèves ainsi que de l'accompagnement et du soutien aux élèves à raison d'1h par semaine.

Il existe une autre catégorie de professeurs ressources sur Paris que ceux qui ont été cités, les professeurs ressources second degré : il s'agit d'enseignants spécialisés qui interviennent sur un "bassin" (c'est-à-dire un quartier de Paris) pour aider à la scolarisation des enfants handicapés, tous handicaps confondus.

Je voulais préciser cela pour montrer qu'il n'y a pas que les centres qui aident à la scolarisation des enfants sourds, il y a donc aussi l'Éducation nationale qui met les moyens.

Mme Nicole TAGGER

Je vous remercie pour votre témoignage. Il est évident que nous vous avons présenté des exemples, et que compte tenu de la diversité des cas, il n'est pas possible de rendre compte de toutes les situations et faire intervenir des représentants de toutes les situations.

M. Julien WAVELET

Je vais me présenter sous une double casquette : je suis étudiant en Master d'interprétariat. J'ai réalisé un mémoire sur la thématique de la scolarisation des enfants sourds. J'ai donc lu beaucoup d'articles de Mme Paris, et je suis heureux de la rencontrer aujourd'hui et de pouvoir lui poser une question. Ma seconde casquette est celle d'interface de communication, à l'institut de réhabilitation de la parole et de l'audition de Ronchin (IRPA).

Mme Paris, j'ai cru lire dans certains de vos articles que vous n'étiez pas trop en faveur des interfaces de communication ?

Mme Jacob a présenté son métier d'une manière un peu différente de celle que je connaissais. D'après ce que j'ai compris, la codeuse réalise également ce rôle d'interface de communication dans la mesure où elle sensibilise, réexplique et reformule un petit peu.

J'ai moi-même l'impression d'avoir un niveau de langue des signes assez bon et d'avoir certaines compétences... Vous n'avez pas encore parlé de ce métier qui émerge actuellement et qui se développe dans le Nord et en Bretagne, concrètement : que pensez-vous donc du métier d'interface de communication, qui n'est pas forcément en langue des signes française ?

Mme Nicole TAGGER

Je vais répondre partiellement à cette question avant Mme Paris. Nous n'avons volontairement pas fait appel à des interfaces, car comme vous l'avez dit vous-même c'est quelque chose qui est en cours d'élaboration : nous n'avons donc ni référentiel de formation ni statut professionnel. Nous ne voulions donc pas entamer une discussion sur ce sujet. Mais si cette profession émerge, nous en parlerons.

Mme Guylaine PARIS

C'est un peu compliqué, car derrière le mot interface se cachent deux visions des choses. Il faudrait déjà que l'on se mette d'accord sur ce qu'il y a derrière ce mot. J'ai souvent discuté avec des interfaces. Certains se définissent comme étant des professionnels du champ social, c'est-à-dire des personnes qui accueillent des sourds qui sont en grande difficulté, en grande précarité, et qui les accompagnent vers un retour au travail, pour trouver un logement, etc. C'est plutôt proche des assistants sociaux, ce qui me semble être la définition du métier avec laquelle je suis assez en accord, et que l'on trouve d'ailleurs il me semble sur le site de l'Unapeda.

Puis il y a une autre définition qui est donnée par certaines personnes, et qui est à mon avis beaucoup plus floue, c'est pour cela aussi que je n'y adhère pas vraiment, du type : cette personne, l'interface, "fait tout". Je vais reprendre à ce sujet ma métaphore du couteau suisse. Un couteau suisse, c'est pratique car ça dépanne, mais si vous voulez faire du bon travail, vous allez chercher de vrais ciseaux, de vraies limes... du

vrai matériel. C'est comme cela que je le vois : je préfère avoir plusieurs professionnels formés à quelque chose de précis, avec des compétences reconnues, comme le sont les interfaces dans le cadre de "ma" définition et de ce que je vous ai dit avant, c'est-à-dire des professionnels du social. Mais actuellement, et en cela je rejoins Mme Tagger, comme il n'y a pas vraiment de référentiel du métier, il y a un "flou artistique" autour de ça. Finalement, on jongle avec ce mot sachant que cela recouvre deux définitions, et cela rejoint ce que je disais : tant que ce sera confus, on ne pourra rien construire avec ça.

M. Julien MANCINO

Je suis psychologue cognitiviste à l'IJS de Bourg en Bresse. J'aurai deux observations/questions à faire.

La première s'adresse Mme Paris : comment vous débrouillez-vous avec le code de déontologie par rapport à l'interprétariat au niveau scolaire, car on sait que les interprètes ont une certaine limite de temps pour interpréter. Cela peut provoquer des confusions entre les interprètes d'un service d'interprétariat et les interprètes scolaires, notamment au niveau des directions et des chefs d'établissements sur ce que chaque interprète est capable de faire ou pas.

Autre question : pour moi, le changement entre codeur et codeur-accompagnateur peut provoquer des confusions en terme de représentation chez l'enfant : qu'est-ce que fait l'adulte qui est là à côté de moi toute la journée ? Et quelles sont les limites : on prend toutes les notes ou quelques notes ? C'est cela qui me gêne un peu dans le changement de statut de codeur à codeur-accompagnateur. Parfois, n'est-ce pas un autre professionnel qui devrait intervenir ? Je n'ai pas de réponses, je pose juste la question et je vous rejoins sur certaines limites que vous posez après.

Mme Françoise JACOB

D'abord, le codeur accompagnateur n'est pas là toute la journée. C'était aussi pour faire la différence car parfois, les parents sont demandeurs de codage. La problématique que j'ai surtout voulu poser est celle de l'implant cochléaire qui a réhabilité l'audition et du codage sans voix. On ne peut pas mettre dans une classe un codeur sans voix qui code à la vitesse de la parole pour un enfant qui a une récupération auditive et qui privilégie son enseignant. L'accompagnement concerne des enfants qui peuvent suivre une intégration scolaire, qui en ont les compétences, mais qui sont un peu "décalés" et pour lesquels l'enseignant ne peut pas être toujours présent. Le codeur accompagnateur est vigilant à ce qu'il ait le maximum du cours. Il observe et il dit : là, ça va aller, il peut comprendre, et là, je vais donner une petite information complémentaire pour qu'il continue à avoir le maximum du cours.

C'est ça l'objectif. Je ne pense pas que ce soit troublant pour les enfants. Je crois que la question est celle de la proximité : il ne faut pas que le codeur prenne la place de l'enseignant. C'est cette vigilance qu'il faut avoir.

Mme Guylaine PARIS

Par rapport à la déontologie, il n'y a absolument pas de problèmes, sachant que je situe l'interprète scolaire plutôt à partir du collège. En primaire, il n'a peut-être pas sa place. Là, il y aurait plutôt de la place pour un co-enseignant, car les jeunes enfants - sourds ou entendants - acquièrent le langage, qui est construit globalement à douze ans. Il y a des bases qui s'acquièrent plus tôt bien sûr mais le langage continue à se construire jusqu'à l'âge de 11/12 ans. Ce n'est pas moi qui le dit, des recherches ont été faites là-dessus.

Donc en primaire, les enfants ont encore besoin d'être corrigés et l'interprète ne va pas s'amuser à corriger l'élève qui est en face de lui. Il y a donc de la place pour un adulte qui serait un co-enseignant, qui pourrait enseigner en parallèle en LSF... Je ne sais pas. Il y a une réflexion à mener. Pourquoi ne pas l'appeler interface ? (*suggestion de la salle*) Pourquoi pas ! Sauf que l'interface, pour moi, répond à la définition que j'en ai donnée tout à l'heure. Il pourrait y avoir la place pour un co-enseignant, car il va participer à l'enseignement, faire passer des savoirs, corriger la langue de l'élève... À la condition que si l'élève s'exprime en LS, il faut que la langue des signes de cette personne qui accompagne soit d'un excellent niveau. Il ne viendrait à personne l'idée de mettre un adulte entendant avec un mauvais niveau de français face à un élève entendant.

À partir du secondaire, on peut mettre un interprète en face de l'élève, il n'y a aucun problème avec la déontologie, sachant que les enfants sont tout à fait capables de comprendre, même en primaire, ce qu'est un interprète. Je me rappelle avoir accueilli des élèves en seconde qui ont eu besoin de 3, 4, 5, 6 mois pour comprendre comment fonctionnait un interprète. Ce n'est pas parce que l'on est sourd que l'on sait comment ça fonctionne. Il faut l'expliquer aux enfants et ensuite, ils comprennent. Un des plus beaux compliments que l'on m'a fait là-dessus c'est à l'époque où je travaillais dans un lycée. J'y faisais un gros travail par rapport à l'apprentissage de l'utilisation d'un interprète et des collègues d'université m'ont dit : c'est un régal de travailler pour les élèves qui sortent du lycée où tu travailles car ils savent vraiment comment utiliser l'interprète. Pour moi, cela fait vraiment partie du travail de l'interprète en milieu scolaire que d'apprendre cela aux élèves, car une fois à l'Université il est trop tard. Ce travail doit être fait avant.

**Mme Patricia MALQUARTI, directrice du SSEFIS
L'Estérel en région Paca**

L'Urapeda gère trois services enfants SAFEP-SSEFIS. Il y a 25 interfaces de communication et de pédagogie qui interviennent. Je ne vais pas relancer le débat, parce que je crois que notre réflexion commune va plus loin que la recherche d'un titre. On réfléchit au métier d'accompagnateur des enfants sourds en milieu ordinaire. On réfléchit à tout ce que l'on a fait avec les enfants sourds depuis 30 ou 50 ans afin de comprendre ce dont ils ont besoin, à la diversité de leurs besoins et comment le mettre en place. Peu importe le nom. Je rejoins Mme Paris sur le métier d'interprète, qui est un métier important, essentiel, tout comme celui de codeur LPC et celui de l'enseignant. Ce sont trois métiers que vous avez bien définis. Mais il y a aussi la réalité de cet enfant dans la classe qui a besoin d'un accompagnateur qui ait plusieurs compétences. Vous avez évoqué toutes les trois des domaines de compétences larges qui sont du domaine de la linguistique, de la pédagogie spécialisée et de l'accompagnement. Réfléchissons ensemble pour mettre en place un référentiel qui convienne pour les sourds et pour le travail au quotidien que l'on fait avec eux.

Enseignant spécialisé (personne sourde)

Je voudrais revenir sur les trois témoignages : dans les trois, on était confrontés à des élèves qui étaient entre plusieurs modes de communication : ils n'étaient ni dans le français, ni dans la langue des signes, ni dans la LPC. Je voudrais savoir dans quelle mesure les enfants que vous accompagnez ont à la maison une communication claire et rigoureuse ? Ne pensez-vous pas qu'il faudra revenir aux sources de nos métiers, c'est-à-dire qu'en même temps que l'on met en place un accompagnement en classe (codage, interprétation...) il faudrait mettre en place un accompagnement des parents pour les motiver dans la construction de leur communication ? Nous voyons par exemple beaucoup de familles qui implantent leur enfant mais qui ne mettent pas en place à la maison des moyens de communication adaptés, soit en LSF soit en LPC. Je pense que cela est important.

Mme Françoise JACOB

Pour ce qui est de CODALI, il est clair que les enfants sont dans la langue orale. Les parents de ces enfants, pour la plupart, utilisent le LPC, ils codent et communiquent avec leurs enfants. Ce que je voulais expliquer, c'est que dans la vie quotidienne, les parents utilisent un code avec voix. Le codage sans voix est quelque chose de spécifique qui a été créé pour intervenir dans les classes, avec quelqu'un qui parle à côté et quelqu'un qui code sans voix. Ce n'est pas un moyen de communication, c'est une technique qui a été créée pour que les enfants sourds profonds puissent suivre. Mais cela ne remet pas en cause la communication des parents

avec leurs enfants. Les enfants que nous suivons ont une bonne langue orale et cela ne remet pas en cause la communication avec leurs parents.

Mme Guylaine PARIS

Les élèves pour lesquels j'ai traduit avaient pour certains la langue des signes à la maison, d'autres non. Certains avaient le français, d'autres avaient l'arabe, le portugais, etc. La langue de la maison n'était pas forcément la langue des signes. Mais bien sûr, tous les élèves pour lesquels j'interprétais avaient la langue des signes, chacun à un niveau différent.

M. Antoine TARABBO

Ce n'est pas une question mais un complément d'information. Il y a des situations où il n'y a pas de référentiel, pas de statut, mais les gens travaillent par nécessité sur le terrain en contact avec les jeunes sourds. À Chambéry dans le cadre de l'intégration, nous avons des collègues enseignants spécialisés qui se perfectionnent pour une matière parce que cela requiert un haut niveau. Par exemple, dans les ateliers pour les bacs technologiques, en mécanique, ils acquièrent un bon niveau pour être plus près des élèves en langue des signes. On appelle cela interface par simplification, mais sans visibilité statutaire, ils travaillent comme ça. Cela réclame une bonne connaissance de la matière ; on ne peut pas s'improviser connaisseur de certaines disciplines où il y a des torseurs, des arabesques de forces, des vecteurs, etc. Ces professionnels connaissent aussi la langue des signes et sont au contact au plus près des élèves. Ils relèvent le lexique spécifique de la mécanique. Comme ils sont enseignants, ils "rattrapent le temps" par moments : ayant acquis des compétences en mécanique ils peuvent "court-circuiter" certains passages obligés de l'enseignant en direction des entendants afin d'aider au mieux les élèves sourds. Surtout que la langue des signes, on le verra demain, dans sa dimension visuelle dans les ateliers de mécanique, apporte quelque chose de considérable.

Mme Nicole TAGGER

Je voudrais juste préciser que tu parles là de professeurs qui ont la nécessité de développer un champ de français fonctionnel de manière à pouvoir aider les élèves qui se perfectionnent dans un métier ou un autre. Là, nous sommes sur un champ de français fonctionnel ou de langue des signes fonctionnelle, pour aider les enfants à comprendre. C'est un peu différent me semble-t-il de ce qui a été décrit avant, c'est-à-dire des personnels qui vont répondre à toutes les situations, on ne sait pas vraiment lesquelles, et qui ne sont pas forcément définies de la même façon d'un établissement à l'autre. J'ai dit tout à l'heure que si nous n'avons pas fait appel à des personnels employés comme interface, c'est que d'un établissement à l'autre, nous n'avons pas du tout le même descriptif de formation ou de missions.

Nous nous sommes donc efforcés de faire appel à des professionnels qui ont des missions bien précises.

Pour répondre à la question sur la présence AVS, nous avons pensé faire appel à des AVS, mais comme ce sont des emplois extrêmement précaires, nous avons des difficultés à trouver des personnes qui avaient suffisamment de recul pour en parler. Il ne s'agit pas d'un rejet de notre part.

Mme Odile LE NOT

Je suis chef de service, je coordonne les soins des enfants de 0 à 12 ans au SESSAD d'Amiens. Je souhaitais m'adresser plus particulièrement à Mme Ragot : dans le cadre de votre présentation, vous avez parlé de mixité sourds et troubles sévères du langage. Vous avez même utilisé le terme de "formules communes". Pouvez-vous nous donner plus de détails par rapport à votre pratique ?

Mme Eufémia RAGOT

C'est un sujet qui demanderait un long développement. J'ai tenu à en parler car beaucoup d'établissements spécialisés accueillent des enfants qui présentent des troubles spécifiques du langage et des troubles à l'oral. Il est vrai que quand nous avons commencé à accueillir ce public, nous avons fait le choix d'emblée dans notre établissement de mettre ensemble les élèves, et de former nos classes en fonction du niveau scolaire comme premier critère. Dans un deuxième temps, nous prenions en compte le bilan du langage oral qui avait été réalisé. Nous avons d'emblée fait des classes mixtes. Nous avons réussi à faire des classes d'enfants sourds plus gestuels dont la langue orale n'était pas bien installée. Nous avons des classes avec des enfants sourds qui ont des troubles du langage oral et des classes avec des enfants présentant des troubles à l'écrit, donc dyslexies ou dysorthographies sévères et troubles associés.

Mme Odile LE NOT

Le niveau d'âge et le niveau d'apprentissage sont-ils très hétérogènes ?

Mme Eufémia RAGOT

Ils sont relativement homogènes. Mais si vous le souhaitez nous pourront reprendre cela en aparté car ce n'est pas l'objet du colloque.

Dr Lucien MOATTI

Merci beaucoup. Je remercie l'assistance pour sa patience et son assiduité. Je remercie également le comité scientifique d'avoir organisé une séance si riche, et surtout, je remercie les intervenants de nous avoir apporté toutes ces informations. Tout colloque d'ACFOS est le point de départ d'un nouveau colloque et surtout de journées d'études dans un an, dont on vous parlera demain. Merci beaucoup, à demain. ❖

Samedi 29 novembre 2009
Matin

L'enseignement de la langue des signes

Scolarisation des jeunes atteints de déficience auditive : la langue des signes fait son entrée dans l'Éducation nationale comme une langue à part entière

MME MIREILLE GOLASZEWSKI

Rappel des articles de la loi du 11 février 2005 (cf BO n° 33 du 4 septembre 2008 en ligne sur le site de l'Éducation nationale : www.education.gouv.fr)

Certaines dispositions de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, "Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées", qui modifie le code de l'éducation, concernent plus particulièrement les jeunes sourds :

♦ La loi adopte des dispositions relatives à l'éducation et au parcours scolaire des jeunes sourds. Elle garantit aux parents de jeunes sourds une liberté de choix entre une communication bilingue et une communication en langue française, dans l'éducation de leur enfant :

Article L112-2-2 : "Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit. Un décret en Conseil d'État fixe, d'une part, les conditions d'exercice de ce choix pour les jeunes sourds et leurs familles, d'autre part, les dispositions à prendre par les établissements et services où est assurée l'éducation des jeunes sourds pour garantir l'application de ce choix".

♦ Par ailleurs, la loi reconnaît à la Langue des Signes Française (LSF) un statut de langue à part entière, langue de la République au même titre que le français, et précise qu'elle peut être choisie comme épreuve facultative aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle :

Article L312-9-1 : "La langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la LSF. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée."

Dans ce contexte réglementaire, où la Langue des Signes Française (LSF) devient langue de scolarisation, le ministère de l'Éducation nationale doit mettre en œuvre les conditions de l'enseignement de la LSF dans les académies, pour les enfants dont les parents feraient le choix du bilinguisme.

Le groupe d'experts, mis en place par le ministère de l'Éducation nationale en 2006, a défini le sens à donner à ce bilinguisme :

"Le bilinguisme doit être compris comme une perspective dynamique s'inscrivant dans les potentialités individuelles de chaque enfant. À partir de l'apprentissage ou, selon les cas, de la consolidation de sa connaissance de la langue des signes française, l'institution scolaire s'efforce de construire avec chaque enfant un accès graduel au français en prenant pour socle le français écrit dont la maîtrise, dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences, est le minimum indispensable pour attester du succès du bilinguisme choisi - et la responsabilité propre de l'Éducation nationale pour tous les jeunes, sourds ou entendants.

Dans la vie du jeune sourd, la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communi-

cation orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite, moyen capital de la communication par écran (téléphonie mobile, Internet...) dont la place ne cesse de croître dans la vie sociale et s'avère plus que jamais le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants.

Dans le cadre du bilinguisme en situation scolaire, l'accès à la forme orale du français, nécessairement variable selon de nombreux paramètres propres à chaque enfant et à son milieu, apparaît comme un complément très important qui ne saurait être ni ignoré ni construit de façon privilégiée. Il est souhaité, autant que faire se peut, que les jeunes sourds aient un accès même limité à l'oral. Cependant, dans l'ensemble du parcours scolaire, les jeunes sourds ayant fait le choix de la communication bilingue ne seront pas évalués sur leurs compétences en français oral."

Ceci n'exclut pas la pleine reconnaissance d'autres modes de communication pour les jeunes atteints de déficience auditive (oralisme, LPC).

À QUI S'ADRESSE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DES SIGNES FRANÇAISE ? QU'ENTEND-ON PAR "TOUT ÉLÈVE CONCERNÉ" ?

QUI SONT, AUJOURD'HUI, LES ENSEIGNANTS DE LSF ?

Dans le prolongement des dispositions de la loi du 11 février 2005, le groupe d'experts constitué s'est organisé en deux sous groupes : l'un, chargé de la constitution et de l'écriture des programmes de LSF pour le premier et le second degré, l'autre pour réfléchir à la constitution d'un vivier d'enseignants répondant à des critères précis pour enseigner la LSF en milieu scolaire (les travaux du Groupe d'experts, présidé par le Professeur Encrevé, linguiste, ont fait l'objet d'un premier **rapport** : "La LSF dans le cadre du libre choix du mode de communication", rapport intermédiaire remis en septembre 2007).

Un certain nombre de Lycées expérimentaux et de pôles où le bilinguisme tel qu'il est défini ici est en place depuis de nombreuses années (Poitiers, Toulouse) ont servi d'observatoires de pratiques d'enseignement de la LSF.

Les programmes d'enseignement

♦ Le programme de LSF s'adresse donc nécessairement aux jeunes sourds dont les parents ont fait le choix

de la communication bilingue. Cependant, une telle acception apparaît à l'évidence trop restrictive pour permettre aux jeunes sourds d'établir, avec leur environnement proche, une communication aisée favorisant une scolarité réussie. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale a décidé d'étendre le champ de l'adjectif "concerné" aux élèves qui se situent dans la proximité de vie immédiate et obligée d'un jeune sourd : fratries, camarades de classe par exemple. Ceux-ci pourraient également, dans la limite du possible, avoir accès à l'enseignement de la LSF.

Le groupe programmes, constitué de professeurs d'université, linguistes et spécialistes de la LSF (Paris VIII), de formateurs de l'INSHEA, d'enseignants de LSF, sourds et entendants, de représentants du ministère des Affaires sociales et de la Santé, en collaboration avec le Bureau B2 de la DGESCO, et de l'Inspection générale (Groupe des Langues Vivantes), a rédigé en 2007-2008 la première tranche des programmes de LSF, pour l'école élémentaire (maternelle et primaire) publiée au Bulletin Officiel de l'Éducation nationale **(BO) N° 33 du 4 septembre.**

Parallèlement à ces travaux, des ressources pédagogiques d'accompagnement de ces programmes pour aider les enseignants à faire la classe ont été réalisées. Elles comportent une quinzaine de fiches pédagogiques par cycle, mais aussi une banque de ressources sous forme de documents écrits ou de LSF vidéos. Des conseils méthodologiques et des Fiches d'évaluation sont aussi proposés. Le texte complet des programmes ouvre cet outil, publié dans sa version écrite, mais aussi, dans sa version signée.

Ce travail a été effectué en partenariat avec le CNDP et va très prochainement être mis en ligne sur un site dédié*.

Les concepteurs des programmes et des ressources d'accompagnement ont pris en compte les programmes existants pour l'école élémentaire et notamment les programmes d'enseignement du français dans leur format rénové. Le doyen du groupe Enseignement primaire de l'Inspection Générale a été à ce titre, consulté.

Les enseignants de LSF

Enseigner la LSF suppose des compétences très précises, en LSF, mais aussi en français écrit. Et nécessairement les compétences propres à tout enseignant.

Trois catégories de personnes répondent à ces exigences :

♦ Dans le premier degré, des professeurs des écoles, titulaires du CAPA-SH, qui maîtrisent la LSF, pour des raisons souvent personnelles, ou qui ont suivi des stages de formation continue pour parfaire leurs compétences.

♦ Dans le second degré, des professeurs de collège et de lycée, éventuellement détenteurs du 2CA-SH, ayant également appris la LSF pour des raisons personnelles, et qui sont susceptibles d'enseigner la LSF ainsi que leur matière en LSF.

♦ Des enseignants sourds qui possèdent les compétences suffisantes en LSF. Appartenant souvent à des associations représentatives de personnes sourdes ou pratiquant au sein d'organismes spécialisés un enseignement de la LSF, ils enseignent pour beaucoup d'entre eux déjà au sein d'établissements scolaires du 1^{er} ou du 2nd degré. Cet enseignement s'effectue sur la base de vacations ou de contrats à durée déterminée, soit en co-enseignement avec un enseignant de l'Éducation nationale, soit en situation d'enseignement autonome pour des élèves sourds scolarisés individuellement au sein de ces établissements.

Le renforcement de ce réseau et son extension fait l'objet de la réflexion du deuxième groupe de travail mentionné ci dessus. Il a fait des propositions concrètes au cabinet du ministre, notamment pour que les "enseignants" recensés puissent devenir "professeurs" de l'Éducation nationale. Des rapprochements sont en cours aussi avec le ministère de la Santé et des Affaires sociales.

S'agissant de la mise en œuvre concrète de cet enseignement dans les académies, une Note a été adressée aux recteurs par le Directeur de l'Enseignement Scolaire (elle a été publiée aussi au BO du 4 septembre).

L'ÉPREUVE FACULTATIVE DE LSF AU BACCALAURÉAT

La mise en place d'épreuves optionnelles aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle a été demandée dans l'**article 75** de la loi.

Dans cet esprit, et en prenant appui sur l'enseignement (pionnier) de LSF dans les lycées expérimentaux, une épreuve optionnelle de LSF au baccalauréat a été conçue et mise en place par l'Inspection Générale et la DEGESCO (ici, le Bureau des examens et concours).

La maquette a fait l'objet d'une publication, et les premières épreuves de LSF ont eu lieu en juin 2008. Un nombre important (pour l'année d'ouverture) de candidats sourds ou entendants s'est présenté à cette

épreuve. Les exigences fixées en commun par un groupe représentatif de membres de jury Baccalauréat réuni au ministère ont été consignées dans une grille d'évaluation commune. Un pool de supports (documents textuels ou iconographiques laissés au choix du candidat) a été constitué.

Les résultats à cette épreuve font apparaître une ventilation des notes tout à fait semblable à celle que l'on observe pour les autres options Bac.

En 2008, cette Option LSF était ouverte aux candidats de l'enseignement général et technologique et des lycées hôteliers. Elle sera étendue à la voie professionnelle.

PERSPECTIVES D'AVENIR

♦ La constitution d'un vivier de professeur de LSF est l'objectif principal. Le groupe d'experts habilité pour travailler sur cette problématique attend la feuille de route du cabinet.

♦ La deuxième tranche des programmes de LSF est en bonne voie : ceux concernant le collège sont pratiquement rédigés par le groupe programmes au travail depuis le tout début septembre. Suivront les programmes pour la classe de Seconde, qui seront des programmes de consolidation des acquis du collège. Lorsque la structure pédagogique du "nouveau lycée" sera stabilisée (travail par modules, semestrialisation des enseignements), le groupe programmes de LSF achèvera ses travaux et permettra ainsi d'adosser l'épreuve de LSF du Baccalauréat sur des programmes de LSF pour le cycle terminal du lycée.

♦ Les programmes de collège et de lycée seront, comme pour l'école élémentaire, assortis de ressources pédagogiques pour faire la classe, permettant de guider les enseignants dont la liberté pédagogique doit être aussi respectée. ❖

Mireille GOLASZEWSKI

Inspecteur général du groupe des Langues vivantes

Mission concernant les problématiques liées à

l'enseignement de la Langue des Signes Française

* <http://www.ressources-lsf.cndp.fr/index.html>

Vers un bilinguisme maîtrisé et construit

MME CHRISTIANE FOURNIER

Depuis l'instauration de l'éducation des jeunes enfants sourds en Europe, au cours du XVIII^e siècle, les précepteurs puis les professeurs ont fait preuve de talent pédagogique pour instruire ces jeunes enfants condamnés à la surdi-mutité et à l'ignorance. En visant les objectifs les plus louables, les moyens pour y parvenir n'étaient pas forcément les mêmes.

Les uns partisans d'une communication axée sur le langage des gestes avec soutien de la lecture labiale et l'autre exclusivement orale avec également labialisation. Le lien qui réunissait toutefois les antagonistes était l'importance de la langue écrite.

Une des controverses les plus célèbres fut celle de l'Abbé de L'Épée et de Heinicke en 1780.

Plus de deux siècles plus tard, l'histoire se répète. Certains campent sur des positions tranchées pour ou contre telle ou telle vision de la pédagogie et de la communication, prises de positions toujours sous-tendues par une certaine philosophie de l'époque ciblée. Ainsi, l'abbé de L'Épée s'est imprégné des idées véhiculées par les philosophes éclairés, puis la Révolution veut mettre en œuvre l'égalité des droits pour tous citoyens permettant une multiplication de création des établissements pour sourds.

Parallèlement au cours du XIX^e siècle on s'achemine sur le plan national à l'abolition des langues régionales soit une langue unique sur le territoire pour tous les petits français. Sans être régionale, la langue des signes suit le mouvement et est interdite. Puis s'ouvre la grande période des découvertes en matière médicale avec l'espoir de résoudre ou tout au moins améliorer les conséquences liées à la surdité. Le médical prend

le pas sur le pédagogique. L'équilibre se rétablit peu à peu pour voir émerger le retour de la langue des signes en France depuis 1971 avec le congrès mondial des sourds parallèlement au retour des langues régionales.

L'histoire se répète. Mais cet "accouchement" s'est fait dans la douleur car la langue des signes était porteuse de tous les stigmates d'un sabir gestuel. Aujourd'hui, après maintes recherches linguistiques en France et à l'étranger ainsi que des démonstrations pédagogiques, le regard sur la langue des signes est tout autre.

Ce rapide balayage historique sur les deux derniers siècles a pour but de souligner les principales péripéties qu'a traversé la pédagogie destinée aux jeunes sourds avec, certes, le souci louable de bien faire pour améliorer la condition des personnes sourdes par des voies en apparence nouvelles. Les orientations prises étaient toujours en lien avec les grands mouvements sociaux d'une certaine époque, mais ces décisions, par qui étaient-elles prises ? Il suffit de regarder les noms des participants aux commissions : des grands commis de l'État, des médecins, très rarement des enseignants du terrain et encore moins les principaux intéressés : les personnes sourdes. Pourquoi ne leur a-t-on pas donné le droit de s'exprimer ? Ils auraient pu apporter leur pierre à cet édifice.

Aussi ne faut-il pas s'étonner lorsque surgissent des réactions communautaires, pas toujours acceptables certes, mais humainement compréhensibles.

Cette rétrospective souligne les difficultés à dégager les lignes d'une pédagogie qui réunit les exigences d'une éducation scolaire réussie, les spécificités de la personne sourde, les attentes des parents et l'état d'esprit de la société à une époque donnée.

LE SYSTÈME PÉDAGOGIQUE EN FRANCE EN CE DÉBUT DU XXI^{ÈME} SIÈCLE

La pédagogie des jeunes sourds ne peut faire fi des recherches faites dans les domaines les plus sophistiqués du dépistage de la surdité, de la technique des appareillages, de l'ouverture de la société au monde des sourds sous des aspects les plus divers (accès aux médias, aux technologies nouvelles, portable sous-titrages, webcam, etc.). Mais elle ne peut faire fi de ce qui inhérent aux sourds : leur langue des signes qui est, vous le savez, partagée par les sourds du monde entier, langue qu'ils portent en eux et dont ils sont fiers. Il est évident que les méthodes pédagogiques doivent tenir compte de ces facteurs à la fois linguistiques, technologiques, sociaux, le tout reposant sur un problème humain.

Grâce aux progrès de la médecine et de la technologie certains pourraient croire que l'éducation des sourds est résolue, que la communication orale n'est plus qu'une question de rééducation orthophonique, d'efforts, de patience et que tous les jeunes sourds vont accéder à l'aisance de l'élocution et aux études supérieures. Vous savez comme moi que c'est de l'utopie car ce qui est valable pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre. Tous les enfants n'ont pas les mêmes potentialités, ni les mêmes motivations ni le même soutien familial, ni les mêmes enseignants.

La même utopie se retrouve chez ceux qui misent tout sur la langue des signes et sa capacité à résoudre toutes les difficultés d'acquisition du français écrit. Les enfants qui utiliseront exclusivement la langue des signes sans la pratique de la langue française parlée, même simplement labialisée, se heurteront à des difficultés d'acquisition de la lecture et de relations avec autrui. La lecture labiale est l'atout majeur de la personne sourde pour percevoir un message afin d'entrer en communication avec ses semblables. Mettre à l'écart cette capacité serait une aberration.

Comme dans tous conflits politiques, religieux, sociaux ou autres, les situations extrêmes sont à redouter. La situation de l'éducation des sourds a connu ces mouvements de balancier du langage des signes au tout oral ce qui a conduit à l'exclusion de combien d'élèves qui étaient pourtant restés dix ans et plus dans le même institut. Oraler est une chose, comprendre en est une autre.

Les solutions uniques ne sont pas applicables à l'ensemble des élèves sourds. C'est dans l'adaptation aux possibilités de chacun que l'on permet à l'enfant de se construire de s'épanouir pour pouvoir s'instruire et prendre en charge sa vie de citoyen.

On ne cherche pas à privilégier telle ou telle doctrine, philosophie ou idéologie mais à comprendre **où est l'intérêt de l'enfant eu égard aux attentes des parents et enfin, accorder de la considération à la parole des personnes sourdes.**

C'est en ce sens que le ministère de l'Éducation nationale s'est prononcé.

Tout d'abord par la réforme de l'annexe XXIV quater de 1988 permettant l'embauche d'adultes sourds dans les équipes pédagogiques avec des statuts très divers.

La loi Fabius du 18 janvier 1991 laisse le libre choix aux parents du mode d'éducation pour les enfants sourds soit une éducation bilingue : "*français-langue des signes ou une communication orale*".

À dater de cette réforme et de cette loi, une pédagogie dite "bilingue" construite à partir des deux langues s'inscrit dans les projets d'établissements. Elle recouvrait des méthodes les plus diverses et parfois les plus fantaisistes. Faute de moyens ? Engagement timide à cette nouvelle approche pédagogique ? Manque de programme ? Pour quelle finalité ? Quelles étaient les motivations des parents ? Quelle était l'influence des associations ? Bien des interrogations restées en suspens.

Les retombées de cette loi furent quasiment sans effet si ce n'est que les établissements ont laissé entrer la langue des signes dans les classes, mais avec avec des variantes les plus étonnantes, sans aucune véritable pédagogie élaborée et sans programme d'enseignement. Ceci ne pouvait leur être reproché, il n'existait pas. La polémique pouvait être aisée : "*on donne droit de cité à la langue des signes mais elle n'apporte rien de plus aux élèves*" entendait-on.

Il faudra donc attendre les nouvelles lois et décrets de février 2005, puis la construction des programmes d'enseignement de la LSF et leur publication en septembre 2008 et bien sûr leur mise en œuvre à dater de cette rentrée scolaire 2008-2009. Le ministère de l'Éducation nationale, par ce programme, favorise un véritable enseignement digne de celui des autres langues, avec les mêmes exigences, enseignement assuré par des enseignants formés.

Ainsi met on fin à plus de 25 ans d'une approche pédagogique grandement fondée sur des bonnes volontés mais sans consensus de méthodes didactiques authentifiées et sans progression ambitieuse. Cette éducation bilingue est un grand pas en avant vers la clarification de cet enseignement, vers l'enrichissement de la langue et vers une dynamique linguistique.

N'oublions pas de souligner que les programmes de l'école primaire, des collèges et lycée sont applicables dans tous les établissements relevant de notre ministère ou reconnus par celui-ci. Les directives sont données par le ministère de l'Éducation nationale, mais la mise en œuvre est liée aux compétences pédagogiques du maître ou du professeur et de l'appétence des élèves.

Il en sera de même pour l'enseignement de la LSF. Aujourd'hui un programme a le mérite d'exister, il met fin à une forme d'anarchie pédagogique et à un recrutement aussi anarchique.

Mais la vertu du travail demeure.

Avant d'évoquer pourquoi je suis en faveur du bilinguisme et de tracer les lignes directrices des didactiques à mettre en œuvre pour mener à bien un enseignement bilingue, je veux définir clairement ce qu'est la langue des signes et ce qu'elle n'est pas, pour ceux qui auraient des lacunes ou des doutes sur la nature de cette langue.

Elle permet de verbaliser tout l'univers physique et idéal concevable, par des énoncés construits et dans des actes de parole pertinents. C'est ainsi pouvoir doter l'enfant sourd d'un outil performant tant sur le plan humain qu'éducatif. De plus, sans statut dans le passé, elle est aujourd'hui une langue de la République.

C'est une langue indépendante, elle ne se calque en aucun cas sur la langue française, même si elle y puise des emprunts ou des étymologies, phénomène linguistique commun aux langues.

POURQUOI SUIS-JE EN FAVEUR D'UN BILINGUISME MAÎTRISÉ ?

La toute petite enfance

Pour avoir vécu au quotidien avec la langue des signes, l'avoir utilisée dans des situations les plus diverses, puis étudiée et enseignée, je peux argumenter sur l'intérêt que représente un enseignement bilingue sans être influencée par les théories des partisans d'un ultra-oralisme ou d'une ultra-gestualité.

Cette mise en œuvre ne rejette en rien le travail sur l'expression orale pour les parents qui ont choisi cette filière d'éducation. Tout est une question de respect, de liberté des parents pour le devenir de leur tout-petit, bâti sur les possibilités de l'enfant et l'espoir d'un avenir plein de promesses.

Tout à l'heure j'évoquais tous les aspects technologiques, scientifiques, sociologiques, qui ont contribué à changer nos modes de vie, et notre vision de la société et de ceux qui la composent.

Au-delà de ces bouleversements il existe des constantes. Notamment dans ce qui touche l'homme au plus profond de lui-même : sa construction psychique, intellectuelle ; cette construction s'opère à partir de lui-même, dès les premiers jours et mois de sa vie. Notamment à partir de ces cinq sens, il va découvrir le monde qui l'entoure, agir sur ce monde pour lui donner un sens, pouvoir le signifier.

L'enfant né sourd va tout naturellement se construire selon les mêmes étapes que connaissent les tout-petits. Identité des étapes certes, dépendants des apports sensoriels réduits à quatre avec partiellement un cinquième, sinon il ne serait plus sourd.

L'apport de l'ouïe sera très variable selon le degré de surdité, selon éventuellement l'appareillage et selon le gain prothétique. Les apports auditifs s'ils existent ne seront que parcellaires et souvent secondaires par rapport aux informations visuelles. Pour combler ce déficit, ces enfants vont substituer naturellement le canal visuel au canal auditif pour capter des indices. Attention, ces indices sont différents, inévitablement, mais ils ont le mérite d'exister. Ils peuvent être en prise directe avec le message ou périphérique à ce message. Ainsi, les simples jeux de mains, les jeux de regard, les pointages sont peu exploités par les parents ; de ce fait les enfants ne trouvent pas d'interactions dans cette approche communicationnelle, ils l'abandonnent peu à peu et deviennent des observateurs attentifs, mais passifs de ce qui l'entoure.

En conséquence, la découverte du monde environnant et les relations de cause à effet des événements ne s'opèrent pas forcément selon les modalités classiques mises en œuvre par l'enfant entendant dans les premières années de sa vie. J'ai pu le vérifier auprès de très jeunes enfants sourds et surtout, celles-ci se retrouvent plus tard dans les écrits d'élèves sourds signants **et également non signants**. Cette coïncidence chez ces enfants au parcours différent m'a beaucoup interpellé. Les conséquences sont flagrantes.

De plus, cette modalité linguistique qu'est la langue des signes transcende les pays, elle est partagée par les sourds du monde entier. Même si chaque pays a sa propre langue signée, les sourds ont un fondement linguistique commun. Les signes reposent sur des universaux du langage, décodables par tous les sourds et reposant sur cette interprétation commune de ce monde dans lequel nous vivons.

Sa construction, sans les informations sonores et sans la langue commune parlée, **influe sur un mode de pensée.**

Lorsque l'on a la responsabilité de l'éducation d'enfants, on se doit de donner le maximum de chance de réussite à ceux qui nous sont confiés. Combien d'enfants sourds arrivent à l'école maternelle en balbutiant deux ou trois mots parfois peu compréhensibles et sans aucun signe ? Les échanges sont limités. Ces enfants ont été des spectateurs de la vie qui s'est déroulée devant leurs yeux sans pouvoir intervenir ou recevoir des explications qui les auraient aidés à construire leur environnement. Leur cerveau a enregistré des images qu'ils ont peut-être essayé de lier en construisant des liens de causes à effets avec bonheur ou erreur. S'ils en tirent des déductions intérieurement, sans moyen de communication, il leur sera difficile de partager leurs impressions ou suppositions.

Au cours de ces premières années, l'enfant sourd ne perçoit pas le monde et ne le découpe pas comme le petit enfant entendant. Tous les spécialistes de la petite enfance insistent sur l'importance des trois premières années : la période clé pour l'acquisition du langage. Face à une langue oralisée qu'il ne maîtrise pas, l'enfant sourd tente de retenir un mot par ci un mot par là, un mot reproduit deux trois fois alors que l'enfant entendant l'aura entendu cent fois avant de le réutiliser.

C'est pour cette raison que je plaide en faveur d'une communication vraie qui permet à l'enfant d'acquérir normalement des concepts avec l'aide des signes "**signifiants**" qu'il intégrera et deviendront les supports conceptuels des mots de la langue française car ils feront sens.

C'est lui donner sa chance de trouver sa place et de réussir dans la société où il vit.

LA MISE EN ŒUVRE DU BILINGUISME

Le contexte de bilinguisme est plus en harmonie avec les potentialités de l'enfant sourd, si on le place dans des conditions linguistiques plus proches de celles d'un enfant entendant.

La mise en œuvre des deux langues : langue des signes-langue française, même si l'acquisition de chacune suit une méthodologie différente, offre à l'enfant sourd une opportunité plus grande et plus rapide d'entrer dans ce vaste champ conceptuel en faisant ses propres constructions et ses propres transferts linguistiques au fur et à mesure de ses connaissances.

Conditions préalables

1. Langue des signes, langue première

- ♦ Il est évident que la langue des signes, acquise soit naturellement dans un milieu familial soit dans un centre d'éducation précoce ou jardin d'enfants, assure à l'enfant une communication sans entrave, ni à la perception, ni à la retransmission. En tant que langue première elle lui garantit les fondements conceptuels facilitateurs pour l'acquisition de la langue française.
- ♦ Pour les autres enfants sourds dont les parents entendants auront choisi la filière bilingue, l'initiation se fera à l'école maternelle. Le décalage avec les autres enfants n'est absolument pas un obstacle pour la suite du cursus.

2. Confrontation à la langue française parlée

Dans ma conception du bilinguisme, je fais intervenir la confrontation à la langue parlée. Elle fait partie de notre univers, on ne peut en exclure les enfants sourds, surtout s'ils ont des possibilités de réception auditive et d'émission vocale. Dans leur très grande majorité les familles utilisent la langue française dans leurs échanges. Par habitude, l'enfant perçoit le mouvement des lèvres et repère des images labiales correspondant aux mots les plus usuels, liés à la vie quotidienne. Lui-même, toujours selon ses potentialités auditives et son appétence à vouloir imiter, peut jouer avec les sensations kinésiques par la production de sons. Le lien entre les images labiales et ses propres productions peuvent constituer un préalable à son entrée dans la langue française. Lorsqu'il abordera la lecture, la conscience phonologique s'appuiera sur ces pré-requis et ce jeune élève sera plus à l'aise pour établir un lien entre le mot écrit et le mot labialisé, facilitant ainsi son apprentissage de la lecture et la réception des messages d'interlocuteurs oralisant.

Conformément au programme, dès l'entrée à l'école maternelle toutes activités pédagogiques auront comme support langagier la langue des signes, avec une toute première approche de l'écrit du français, comme pour les enfants entendants.

Au cours du cursus scolaire, l'enseignement de la LSF suivra la progression formalisée par les programmes scolaires en multipliant les activités et en correspondance avec la progression des autres disciplines. Les mêmes exigences seront retenues dans les apports, échanges, restitutions, discours en direct ou différés, commentaires, argumentations, etc.

L'enseignement du français se fait totalement indépendamment. Il ne s'agit en aucun cas d'un travail de traduction ou d'explication d'une langue vers l'autre. Toutefois, lorsqu'un enfant vit dans un contexte de bilinguisme et que sa maîtrise des deux langues est en devenir, vous ne pouvez l'empêcher de faire à certains moments ses propres traductions, vers une langue ou vers l'autre. Qui d'entre nous ne l'a pas fait dans ses débuts d'apprentissage d'une langue étrangère ?

La performance d'un intervenant sur une langue seule ne donne donc pas la solution et laisse l'enfant dans son doute. Mais sa double performance linguistique répondra à l'attente de l'élève et le rassurera. D'où l'obligation pour l'enseignant de LSF, qui de plus est le référent pour l'élève sourd, d'être totalement bilingue pour guider l'élève en cas de doute ou même d'erreur dans la proposition d'un énoncé dans l'autre langue.

De plus, cette capacité bilingue n'est pas forcément partagée par le professeur de français et nullement nécessaire dans l'enseignement de sa discipline. Toutefois je nuancerai cette non-compétence. Ce dernier doit avoir une approche linguistique de la LSF et des conséquences de la surdité sur l'acquisition du français pour les élèves sourds. Les difficultés de l'élève en français écrit ne seront pas gommées par la maîtrise de la LSF. Une certaine connaissance de celle-ci peut aider le professeur à mieux comprendre la nature de certaines fautes, des maladroites syntaxiques, dont quelques unes sont caractéristiques de production d'élèves sourds, notamment celles qui sont le fait d'un transcodage. Transcodage qui se retrouve parfois dans des écrits d'élèves apprenant une langue étrangère ou toute personne peu familiarisée avec la maîtrise de l'autre langue.

Les difficultés ne se situent pas dans l'acquisition du lexique : parler de produits laitiers, de volcans, de microbes, d'écologie ne pose pas de problèmes majeurs. L'élève est tout à fait en mesure d'acquiescer une plus grande autonomie, une plus grande connaissance lexicale. Les difficultés se situent dans le dédale des difficultés morphosyntaxiques, le jeu des paronymes, de la polysémie des mots, ou tout simplement de la place des déterminants et de l'usage des connecteurs logiques. Voici quelques exemples relevés dans des exercices ou textes proposés aux élèves du CP au Lycée : "*poser une perle sur la table / colorier une perle sur deux*" - "*un dimanche*" n'a pas le sens de "*le dimanche*". "*J'ai perdu aux cartes*" diffère de "*j'ai perdu mes cartes*", "*j'ai du mal à...*" et "*j'ai mal à...*", "*faire voir*" et "*se faire voir*".

Puis plus complexe, les métaphores ou les figures de style : "*avoir un cœur en or*", "*parler à cœur ouvert*", "*une*

pluie de larmes", "*une larme de lait...*", "*il avait beau regarder son dessin*", "*c'est un beau parleur*", "*je sentais comme un creux dans la poitrine*", "*l'homme avait un regard pointu qui me transperçait...*"; ou comme ce début de phrase : "*Or dans la mine les enfants avançaient...*" fut compris "*les enfants dans la mine d'or avançaient...*".

Ces exemples empruntés à la langue française ont leur écho dans la LSF et ces spécificités linguistiques constituent autant de pièges pour l'élève qu'il n'est pas toujours en mesure de déjouer seul.

Pièges d'autant plus sournois que les synonymes, antonymes, métaphores etc. ne sont pas équivalents du français à la LSF, comme dans toutes paires de langues que l'on voudrait comparer.

Sur le plan linguistique, il est intéressant de demander à l'élève ce qu'il a compris, certes, mais surtout en lui demandant de signer ce qu'il a compris afin d'être sûr qu'il ne tombe pas dans le transcodage, indice d'incompréhension et de non maîtrise de l'autre langue.

C'est le danger du français signé pour les néophytes, qui pensent être explicites en remplaçant chaque mot de la langue française par un signe. Or on sait que la somme des significations d'un énoncé ne restitue pas le sens de celui-ci. C'est le propre de tout passage d'une langue à une autre.

Méthode contrastive

L'enseignement des deux langues se fait séparément mais leur appropriation, leur assimilation ne se scindent pas comme deux blocs linguistiques côte à côte dans la tête des élèves. Ils peuvent être à l'aise dans deux approches linguistiques différentes mais bien souvent l'une des deux domine l'autre parce qu'elle a été acquise plutôt ou parce qu'elle est partagée avec le milieu familial, les amis, etc.

Ce rééquilibrage nécessite dans les années "collège et lycées" une approche contrastive par degrés. Il ne s'agit pas d'établir des méthodes comparatives par une recherche de ce qui existe ou n'existe pas dans l'autre langue, car on tombe dans la valorisation des langues. Ainsi, la langue française n'a pas les déclinaisons de la langue allemande ou de la langue estonienne mais a plus de temps de conjugaison que la langue anglaise. Chaque langue a ses propres outils linguistiques pour exprimer un même vouloir dire. C'est donc à partir d'un vouloir dire qu'il faut trouver les formulations pertinentes en français et en LSF qui expriment le sens de l'énoncé et ensuite analyser les procédés morphosyntaxiques utilisés dans l'une et l'autre langue.

À titre d'exemple - donné seulement en français puisque la LSF ne s'écrit pas-, je citerai toutes les subtilités de la négation et les difficultés de la double négation comme "nul n'est censé ignorer la loi", "aucun chapeau ne protège du soleil saharien" ou cette phrase extraite d'un texte de classe de 3ème : "à défaut d'honnêteté il ne manquera pas d'avoir le sens de la camaraderie".

Du fait des caractéristiques liées à chaque langue l'étude de la syntaxe doit avoir une approche notionnelle et non normative.

Au cours de ces dernières décennies la scolarité dite "bilingue" a eu le mérite de mettre en évidence un problème de fond touchant à l'éducation des enfants sourds. Ce fut une première étape. Mais sans programme élaboré de l'enseignement de la langue des signes pour l'ensemble des écoles, sans critère d'évaluation avant la publication du référentiel de compétences linguistiques, un nombre insuffisant d'enseignants vraiment formés, chacun avançait à tâtons et les résultats étaient très aléatoires.

Aujourd'hui un grand pas a été franchi avec :

1. La réaffirmation de la liberté de choix du mode d'éducation.

La situation est claire. Le choix des parents vers une éducation monolingue français écrit et oralisé ou vers une éducation bilingue doit être respecté. Cette dernière n'entrave nullement un travail sur l'oralisation si tel est le souhait des parents.

2. La reconnaissance de la langue des signes comme langue de la République.

3. Un **programme d'enseignement** émanant du ministère de l'Éducation nationale, mis en œuvre par des enseignants dotés d'une licence avec la perspective d'un futur corps professoral à exigences égales avec les autres disciplines d'enseignement.

Cette perspective peut motiver des jeunes sourds et susciter de vocations pour intégrer le cadre de l'Éducation nationale.

Ces trois critères mis en place avec un quatrième en devenir offriront les conditions optimales pour assurer un enseignement bilingue de qualité pour une meilleure scolarité des jeunes sourds.

Tout en formulant ces souhaits, ces espoirs, restons pragmatiques.

Visons l'idéal certes, mais il est difficile à atteindre. Les difficultés ne seront pas toutes gommées pour autant mais si nous progressons dans l'intérêt des enfants, nous aurons fait le bon choix. ❖

Christiane FOURNIER, Linguiste, Interprète expert auprès des tribunaux, ancien professeur à l'INS HEA

Questions de la salle

Participante

Je voudrais poser une question sur la première intervention de Mme Golaszewski : comment le terrain, les établissements spécialisés, les enseignants spécialisés, les conseillers pédagogiques... peuvent-ils intervenir pour la création des pôles ?

Mme Mireille GOLASZEWSKI

C'est une question qui nous préoccupe beaucoup en ce moment. Dans un premier temps, il faut se rapprocher des personnes ressources sur le territoire académique que sont les inspecteurs IEN ASH, (il y en a un par académie), pour proposer vos services, vous faire connaître et dire : nous aimerions participer à la construction d'un pôle près de chez nous, nous incluant.

Ces pôles (école primaire, collège, lycée, lycée professionnel), en l'état actuel du "vivier" Éducation nationale (qui est presque à sec), ne sauraient se dispenser de l'apport des enseignants, des associations, des centres spécialisés, etc. Il s'agit là de considérations matérielles, mais il y a également la considération qualitative qui est l'expertise que vous pouvez apporter et que vous possédez. Il ne s'agit pas de faire de la quantité mais de la qualité.

Il faut vous faire connaître auprès des services du rectorat et des inspecteurs ASH : téléphonez, envoyez un mail, alertez... Ensuite, il faut voir l'inspecteur d'académie avec l'accord du recteur. C'est ce que je mets en place en ce moment, car je suis sollicitée dans beaucoup d'académies (Lille, Nantes, Grenoble, Paris, Toulouse...). Cela se construit petit à petit.

Mais cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas déjà des choses. Je pense par exemple à deux pôles extrêmement importants en France : le pôle toulousain et le pôle de Poitiers où il y a une tradition de bilinguisme qui remonte à 10 ou 15 ans, avec toutes les configurations possibles d'enseignants, et qui ont aussi inspiré notre réflexion.

Mais tout le monde ne peut pas aller à Toulouse ou à Poitiers, et les parents ne peuvent pas déménager. C'est pourquoi il faut construire des pôles sur les territoires géographiques où se trouvent les familles. C'est aussi ce que dit le texte de la loi.

Mme Virginie LEROUX, professeure spécialisée

Je profite qu'il y ait les deux "versants" présents : l'Éducation nationale et les Affaires sociales. Je voudrais un éclairage car j'ai une question "métaphysique" en ce qui concerne la loi et l'application de la loi. J'entends dire que le bilinguisme, c'est français écrit et LSF, et par ailleurs, que c'est français écrit, français oral et LSF. J'ai deux lectures de la même loi, je ne sais plus où j'en suis. À titre professionnel, j'aimerais bien savoir ce que recouvre la définition de "bilinguisme".

Mme Christiane FOURNIER

Le texte (de la loi) présenté par Mme Golaszewski, est celui qui vise la langue des signes et le français écrit. C'est le texte de l'arrêté du 15/07/2008* de l'Éducation nationale. Quant à elle, la loi de 2005 reconnaissait la langue des signes et le bilinguisme, "langue française et langue des signes", sans précision sur la réalité orale et écrite de la langue française qui pour le législateur était une évidence.

Quand je vous ai parlé d'une forme d'oralisation et de labialisation, il s'agit de mon point de vue personnel. La langue des signes est un moyen de communication et est une façon de vivre que les sourds ont toujours eue. Majoritairement, ils utilisent la langue des signes, et il a été regrettable que cela ne soit pas utilisé en tant que tel. Mais c'est vrai que cela doit rebondir sur le français, et je suis, c'est mon point de vue, pour une forme d'oralisation dans la mesure où cela est possible. Il ne s'agit pas de faire de l'oralisation à tout crin et à tout prix sous prétexte de faire parler les sourds. S'il y a une appétence, s'il y a une possibilité d'oralisation, je ne vois pas pourquoi on l'exclurait. Il s'agit là de mon point de vue, mais dans le texte de la loi, il est bien sti-

pulé : français écrit/langue des signes.

Si les parents s'inscrivent dans ce cadre là de bilinguisme et qu'ils veulent que leurs enfants puissent oraliser, rien ne les empêche d'aller voir une orthophoniste, mais en dehors de l'établissement : tel est le point de vue des législateurs.

Personne sourde (traduite par un interprète)

Dans un premier temps, merci à toutes ces interventions, tout ce qui a été dit ce matin m'a vraiment fait du bien.

J'aimerais savoir par rapport aux autres professionnels sourds qui viennent d'autres institutions... Y en a-t-il dans la salle ? Pouvez-vous lever la main ? Nous sommes peu nombreux, c'est dommage, alors qu'il y a des professionnels sourds dans toutes les institutions, dans toute la France. Il faudrait davantage informer sur tout le territoire.

À ACFOS, il faudrait faire peut-être un congrès plus conséquent... (*L'interprète est en décalage*)

Dans un deuxième temps, je voudrais revenir sur le fait que l'enfant sourd ne doit pas être isolé et qu'il vaut mieux qu'il soit en collectivité. Je suis tout à fait d'accord. Je travaille au lycée à Bourg en Bresse depuis l'an dernier. Depuis septembre, j'essaie d'organiser un cadre autour de la langue des signes, je vais un peu partout. La langue des signes est assez fragile au niveau des élèves, mais ça leur donne tellement de plaisir, un tel épanouissement, rien que ça, ça change les choses. Ils s'expriment mieux, ils sont plus épanouis, ils ont une plus grande reconnaissance. Je suis un peu un référent par rapport à eux. J'ai été moi-même en institut durant toute mon enfance et jusqu'à maintenant : on essaie d'évoluer, d'observer. On conseille des choses, mais ce n'est pas fait. Les professionnels sourds sont déjà peu nombreux, et je crois qu'on ne nous écoute pas, nous les professionnels sourds. L'évolution n'est vraiment pas facile.

C'est pour cela que ça m'a fait du bien quand vous avez dit qu'il fallait nous écouter en tant que personnes ressources.

Au sujet de la langue des signes : oui, la langue des signes est la première langue, celle qui peut leur donner le français. Ce n'est pas parce que la langue des signes est la première langue qu'ils ne vont pas du tout oraliser. Beaucoup de gens ont des a priori par rapport à cela, mais pas du tout.

Quand l'enfant grandit, il faut lui apprendre de manière naturelle l'oral, sinon une frustration s'installe, l'enfant ne peut pas comprendre. Et quand il devient adolescent, cette frustration s'accumule, et il

peut alors décompenser et dire qu'il ne veut plus parler. Il faudrait peut-être essayer de voir sur les deux plans.

La base pour moi, c'est bien sûr la langue des signes. Je pense qu'il faut donner une certaine liberté à l'enfant : à lui de parler et pas le contraire. Si vous le forcez à oraliser, alors oui, il va faire un rejet de l'oral. Il faut lui donner de l'oral dans une certaine liberté.

Mme Nicole TAGGER

Je vous remercie de votre témoignage. Je voudrais préciser au nom d'ACFOS que nous avons utilisé tous les moyens d'informations, que ce soit par le canal des différents ministères, par le web... tout a été fait pour informer les établissements et les associations de la réalité et du contenu de ce colloque. Nous saluons avec intérêt la présence de personnes sourdes et nous souhaitons aussi vivement qu'elles soient plus nombreuses dans nos colloques.

J'en profite pour remercier les interprètes qui ont bien voulu venir aujourd'hui. Merci à eux d'être là. Bien que nous nous y soyons pris depuis huit mois pour demander la présence d'interprètes dans notre colloque, cela n'a pas été facile. Je voudrais donc les remercier car les interprètes présents aujourd'hui ont été prévenus il y a seulement huit jours et on bien voulu participer à ce colloque. C'est grâce à eux que la présence de personnes sourdes est possible dans nos assemblées.

Olivier DE LANGHE (traduit par un interprète)

Je suis enseignant de langue des signes à Bordeaux. J'ai une question par rapport au CAPES de LSF. Au départ, j'étais éducateur spécialisé, je donnais des cours à des enfants. Par rapport à ce projet, je me pose des questions au sujet de l'Éducation nationale et de ce qu'elle a décidé d'organiser par rapport à cela. Les sourds donnent des cours aux enfants sourds... (*L'interprète est en décalage*).

En ce qui concerne le diplôme du CAPES, je voudrais savoir quel est mon statut. Je suis professeur de LSF, j'enseigne à des enfants sourds, et aussi à des enfants entendants. Quel est mon rôle ? Quelle est la directive précisément ?

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Vous observerez bien que le mot CAPES est venu de la salle, mais pas de moi ! Je tiens à le dire. Il est dans tous les esprits et dans le mien, nuit et jour. C'est le chantier n°1, c'est LE chantier sensible, un peu difficile, mais sur lequel nous travaillons.

Les propositions que nous sommes en train de discuter et qui sont très complexes en réalité, veulent répondre aux attentes de tous et bien entendu aussi - et je dirai

même surtout - à celles des enseignants sourds. Voici ce que j'ai proposé au cabinet du Ministre, vous ne le répèterez pas !

La première chose concernant les enseignants sourds, (je pèse mes mots et je ne parle pas de "professeurs" pour le moment), serait, par la biais de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), de pouvoir leur donner selon certaines modalités l'équivalent de la licence professionnelle. Avec cette licence professionnelle, il est possible ensuite de continuer la route et de présenter et d'obtenir une certification. Je n'emploie pas le mot qui a été utilisé... mais c'est à celui-là que je pense !

Deuxième catégorie de personnes concernées : les enseignants (professeurs de français, d'histoire, de géographie, etc.) et qui ont des compétences en langue des signes. Il faut bien sûr évaluer ces compétences. Sont-elles suffisantes, insuffisantes ? À quel niveau sont-ils par rapport aux normes européennes en ce qui concerne les langues ? Etc.

On pourrait peut-être dire en les évaluant qu'ils ont un CAPES d'histoire et une mention complémentaire, ou une certification complémentaire langue des signes. À partir de là, ils peuvent enseigner peut-être LA langue des signes, si leur niveau est assez élevé, ou en tout cas EN langue des signes.

Troisième catégorie : tous les enseignants qui viennent du ministère des Affaires sociales et de la Santé, qui sont titulaires d'un CAPEJS. Il y aurait là possibilité de faire des rapprochements intéressants, construits, harmonieux entre ce CAPEJS (qui n'est pas une certification), et ce que nous, nous voudrions créer, qui est une certification, ou que l'on pourrait appeler "CAPES de langue des signes", peu importe l'appellation pour le moment.

C'est là le chantier sur lequel je suis engagée en ce moment, mais qui ne dépend pas de nous. Nous avons des propositions, nous sommes prêts, mais nous attendons, d'où le terme "attentes" qui est le titre du colloque. Nous attendons un feu vert politique, un rapprochement entre les deux ministères pour lequel nous œuvrons par des réunions régulières, jusqu'à ce que quelqu'un dise : c'est prêt, vous avez notre feu vert, allez-y, faites-le. Je n'attends que cela pour tous ces enseignants. Il faut que l'on comprenne une fois de plus que, dans ce dossier très spécifique, où les compétences en LSF sont très pointues, certains sont d'un côté, les autres de l'autre, mais que la traversée ne peut s'opérer qu'au milieu. Il faut nous rencontrer et que l'on se dise bien qu'on ne peut rien les uns sans les autres. Nous avons des programmes, des structures, des élèves. En face, l'autre ministère a des enseignants, des compétences, etc. C'est ce sur quoi nous travaillons

activement en ce moment.

Ces trois propositions, parties au cabinet du Ministre, concernent donc tous les enseignants, aussi bien les enseignants sourds que les autres. Il n'est pas question d'oublier les uns au détriment des autres. Il faut que cela soit dit, et clairement. Il faut également rappeler et comprendre que l'on ne s'improvise pas enseignant. Ce n'est pas parce qu'on a des compétences dans une discipline qu'on sait l'enseigner.

Mme Nicole TAGGER

En tant qu'inspectrice honoraire des établissements de jeunes sourds, je voudrais apporter quelques précisions.

Le CAPEJS est un diplôme d'Etat. C'est un diplôme. Ayant été longuement enseignante, directrice et formatrice à l'INS HEA, à l'Éducation nationale puis au ministère de la Santé, je connais les formations des deux ministères. Ce que j'ai apprécié dans le CAPEJS et dans les établissements privés relevant du ministère des Affaires sociales, c'est qu'il n'y avait pas de discrimination par la surdité. C'est-à-dire que tout le monde pouvait, sourd ou entendant, préparer ce professorat, et à l'issue de la certification, du diplôme, avoir un emploi. Ce que j'ai regretté, quand je travaillais au ministère des Affaires sociales, et qu'il avait déjà ces premiers travaux de rapprochement avec le ministère de l'Éducation nationale, c'était la difficulté à donner un statut à ces professionnels au sein de l'Éducation nationale. C'est là qu'il faudrait que l'on arrive à surmonter les obstacles,

S'il y a un un barrage, c'est là qu'il faut le trouver. Mais je suis persuadée qu'avec votre présence et la nécessité de faire appel à ce vivier de personnes compétentes, dont on a besoin maintenant et que vous appelez à grands cris à travers toute la France, vous serez, et cette commission sera capable, de lever cet obstacle.

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Je vous remercie d'apporter ce témoignage car il est extrêmement important. Vous avez été effectivement dans les deux ministères vous êtes donc le trait d'union concret de ce que l'on essaie de faire. Il faut trouver ce biais.

À l'heure actuelle de nos travaux, l'entrée par la formation est peut-être l'entrée qui va nous permettre d'aboutir à la concrétisation de cet objet (CAPES). Les formations du CAPEJS, que j'ai bien étudié, sont très exigeantes, très lourdes. On m'a dit que vous étiez en train de les alléger ; nous sommes également en train d'alléger les maquettes de nos CAPES. Donc l'heure est vraiment propice à ce genre de chose.

Le fait que nous soyons aujourd'hui à la même table me paraît déjà être de très bon augure.

Mme Nicole TAGGER

Les certifications, c'est une chose. Mais il y a aussi un problème humain : accepter des personnes sourdes à l'Éducation nationale.

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Si par la VAE, je peux faire en sorte que les enseignants sourds aient l'équivalent de la licence professionnelle Paris 8, à ce moment-là, ils auront accès à la certification et ils seront de l'Éducation nationale. Tel est le parcours envisagé. Je travaille vraiment là-dessus, je suis militante, car je crois beaucoup à cela. Aidez-nous à porter ce projet.

Mme Nicole TAGGER

Nous sommes plein d'espoir.

M. Martial FRANZONI, Directeur du CEOP, Orthophoniste

Je suis ravi de vous voir à cette table. Depuis mes premières années d'orthophoniste, j'attends cela depuis longtemps et apparemment, c'est en bonne voie.

Je voudrais faire part d'une inquiétude principale en ce qui concerne l'accès à la langue écrite et l'accès à la lecture pour les enfants sourds dans la filière bilingue : en effet, tels que sont aujourd'hui écrits les programmes, telles qu'ont été définies les notions de bilinguisme dans les programmes au BO... il est dit que la LSF est l'équivalent de la communication orale chez les entendants.

Il est dit dans les programmes de maternelle : "l'entrée dans une langue première, langue de l'oralité, est pour tout enfant le pré requis à l'accès à l'écrit". Et il est écrit également au niveau élémentaire : "le mode de communication bilingue le dote d'un bon accès au français écrit, sa langue seconde. L'élève est alors placé dans de bonnes conditions pour réussir son parcours scolaire".

En tant qu'orthophoniste, je voudrais vous dire mon inquiétude à ce sujet. Je suis tout à fait d'accord avec ce que j'ai entendu, et je me rappelle d'ailleurs bien des interventions de Mme Fournier au CEOP à l'époque ou Lucie Mattéodo était directrice et où je n'étais que simple orthophoniste.

Mais on ne peut aujourd'hui, tels que sont décrits les programmes montés par les "groupes d'experts", espérer pour les enfants qui ont comme langue première la langue des signes qu'ils accèdent à la langue française s'ils ne peuvent pas bénéficier d'un travail qui leur permettrait d'entrer dans une étape phonologique (qui est la seconde des 3 étapes qui permettent l'accès à la lecture, après l'étape lexicographique par laquelle passent tous les enfants entendants qui ont un lecture globale

des mots, la 3^{ème} étape étant la voie orthographique). Si dans la définition du bilinguisme la composante orale, non pas sur le plan de l'expression mais sur le plan de la compréhension, n'est pas abordée dans les programmes, nous allons emmener ces enfants dans les filières bilingues vers un échec de la lecture qui ne leur permettra pas d'assurer un bon parcours scolaire.

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Sur le plan du texte, il faut savoir que les programmes Éducation nationale sont des choses extrêmement compliquées à rédiger. Cela obéit à un certain type de règles. Il faut que ce soit extrêmement simple, sans caricaturer et être simpliste. Il faut que ce soit lisible par tout le monde, parents compris. Il faut aussi pouvoir présenter le texte dans des commissions diverses et variées, et que cela "passe". Si ça "casse", on repart pour trois ou cinq ans...

Or, comme me l'a dit un jour une maman : "*je vous ai rencontrée la première fois, mon enfant avait six ans ; aujourd'hui, il a sept ans, je vous revois l'année prochaine il a huit ans, vous êtes toujours là, l'Éducation nationale n'a rien fait et mon enfant grandit*". Et tout cela est vrai.

Il faut sentir quand les périodes sont propices pour faire passer un certain nombre de choses.

Ensuite, il faut également travailler au niveau des mises en œuvre, ce qui passe par la formation. C'est pourquoi nous regardons actuellement dans les académies les stages de formation inscrits au PAF. Il faut que le message que vous venez de livrer passe aux formateurs qui vont former les enseignants. C'est une étape importante, elle est vraiment dans notre esprit.

Enfin, ce que vous avez dit est fondamental mais si on l'avait écrit comme ça, le texte n'aurait pas été publié. Il faut faire extrêmement attention à ce que l'on fait dans ce genre d'opération, car les processus de validation passent par plusieurs commissions. Si ce n'est pas validé, cela veut dire que toutes les espérances, tout le travail que l'on porte au nom de l'ensemble des personnes concernées sont réduites à néant, et que l'on repart pour 3-4 ans.

Participant

Pourquoi n'y aurait-il pas eu validation ?

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Parce qu'il y aurait eu une incompréhension dans le texte sur la notion même de bilinguisme.

Participant

Qui valide ?

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Diverses instances. Cela passe par diverses commissions d'experts. La direction générale de l'enseignement scolaire assiste à ces réunions, j'y ai assisté. Au final, le 4 juillet dernier, ce texte est passé devant le CSE (Conseil Supérieur de l'Éducation). J'ai présenté toutes ces problématiques durant 1 heure et demi. Il y a eu un vote. Dans la salle, il y avait 50 personnes qui représentaient toutes les organisations syndicales et qui ont passé le texte au crible. Ce texte a été validé. Il y a eu 4 abstentions, tous les autres étaient pour.

Mme Christiane FOURNIER

Je me doutais que ce texte allait susciter beaucoup de réactions, d'inquiétudes, d'angoisses, de refus...

Je vais revenir un peu en amont sur la préparation du texte. D'éminents linguistes, "brillants", "ultra diplômés" dont je ne citerai pas les noms, m'ont fait une démonstration par A+B montrant qu'il était possible d'apprendre à lire sans passer par la phonologie. Je ne suis qu'une petite enseignante, je n'ai pas autant de diplômes, mais j'attends toujours que l'on me présente ces cas de figure ! S'en est suivi une démonstration au regard de ce qui se passe par rapport aux petits Chinois... J'ai donc essayé de me pencher sur la lecture des idéogrammes. Il s'avère finalement qu'ils sont construits en partie avec des éléments qui renvoient à de la phonologie. Ce qui fait que si l'on reste uniquement sur un problème de photographie, on risque de ne pas rentrer complètement dans la langue voulue, française ou chinoise.

Ceci explique également un phénomène classique des enfants sourds quand ils entrent dans le français, et vous avez dû vous en rendre compte maintes et maintes fois, qui est ce phénomène de photographie des mots de la langue française, sans réflexion sur les différentes morphologies, sur la structure, les connecteurs logiques..., bref, tout ce qui change un énoncé. Les enfants photographient quelquefois le début d'un mot et pensent l'avoir compris avant d'avoir été jusqu'à la fin. Il est peut-être possible de photographier, mémoriser, 50, 100, 150 mots, même si on utilise quotidiennement paraît-il une centaine de mots (et ce sont toujours les mêmes qui reviennent). Mais il faut en connaître plusieurs milliers pour maîtriser une langue ! On restreint donc les capacités d'acquisition de la lecture si on en reste à de la "photographie".

D'où la remarque de Madame tout à l'heure qui disait qu'elle ne comprenait pas ce problème de bilinguisme... À mon niveau personnel, j'ai toujours été favorable à l'élaboration de la conscience phonologique pour entrer dans la lecture. Quand je dis "communication orale", je le mets entre guillemets, car

beaucoup de sourds n'articulent pas, dans le sens de produire de la voix : ils labialisent seulement. Mais c'est à la portée de la grande majorité des sourds. Tous ne peuvent pas oraliser. Mais c'est une voie importante pour l'entrée dans la lecture et la maîtrise du français. C'est mon point de vue, c'est celui que je défends.

Participante

Je suis parent d'enfant sourd et vice-présidente de l'Urapeda Bretagne.

J'avais une question qui est plutôt une demande d'éclaircissement. Mme Fournier l'a bien dit, la définition de la loi en ce qui concerne le bilinguisme est bien un bilinguisme avec langue des signes et français écrit. Ma question est la suivante : si un parent a une définition du bilinguisme qui est par exemple langue des signes et français oral ET écrit, mais qu'il souhaite que son enfant puisse prendre l'option Bac langue des signes, ou que l'une des deux puisse être remplacée par la langue des signes, est-il obligé d'aller dans les pôles dont il a été question ? Comment tout cela va-t-il s'articuler ?

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Tout candidat au bac peut présenter les options qu'il veut sans y être préparé par l'institution, puisque c'est optionnel. Les préparations concernent les élèves qui ne sont pas suffisamment compétents, qui ont besoin d'être soutenus.

M. Christian BOTTEX

Je suis professeur spécialisé à la retraite depuis deux mois. Je suis atteint de surdité totale, ce qui peut expliquer éventuellement ma voix.

Tout ce que vous dites est très intéressant, mais j'ai quand même deux problèmes. Le premier, c'est le lien phonologique qui ne semble pas exister entre la langue des signes et l'écrit. Normalement on passe du phonème au graphème. Or il n'y a pas de correspondance entre la LSF et le français écrit. On a un peu répondu à ce problème.

D'autre part, il existe toute une population de personnes atteintes de déficience auditive qui réussissent avec difficulté, mais qui réussissent parfaitement dans leur cursus social, universitaire et professionnel sans passer par la langue des signes, et en maîtrisant parfaitement le français écrit.

Il faudrait que l'on se penche sur le processus qui leur aura permis de passer de la surdité au français écrit sans passer par la langue des signes, qui semble être devenue pour vous une stratégie obligatoire et qui en fait ne l'est pas... Non ? D'accord, je retire le mot "obligatoire" ! Je m'inquiète quand même pour savoir comment ces

personnes qui peuvent passer directement de la surdité à la maîtrise à l'écrit pourront procéder maintenant, à travers toute l'organisation que vous êtes en train de mettre en place.

Mme Christiane FOURNIER

Je vais vous répondre très rapidement car le débat pourrait durer des heures.

Premièrement, l'utilisation de la langue des signes n'est pas une stratégie. C'est très important à dire. C'est la langue que veulent utiliser les sourds, mais certains la refusent totalement, la rejettent. Chacun est libre. C'est une langue, elle leur appartient, si certains veulent l'utiliser, c'est leur droit.

De plus, le passage des phonèmes aux graphèmes est impossible. Nous sommes dans deux langues totalement différentes. Il y a le problème de l'entrée dans la lecture, certes, qui passe par une conscience phonologique, mais ce n'est pas parce qu'un enfant sera capable d'articuler parfaitement un mot compliqué comme "Nabuchodonosor" qu'il va entrer dans la langue française.

Le problème des deux langues se situe par rapport à un vouloir dire. Qu'est-ce que je veux dire ? Quels sont les outils d'une langue et quels sont ceux de l'autre que je vais utiliser pour restituer un même vouloir dire ? C'est le problème de toutes les langues, elles ont chacune leur procédé. Mais il n'y a pas de passage phonème/graphème de manière systématique. Ce n'est pas de cette façon qu'il faut procéder. ❖

* Arrêté du 15-7-2008 "Enseignement de la langue des signes française à l'école primaire" - J.O. du 13-8-2008. Texte consultable sur www.acfos.org, rubrique "Se documenter" → "Textes de références"

Un projet linguistique d'établissement (1)

M. YVES BÉROUJON

Le dispositif surdité de l'Oeuvre des Villages d'Enfants est composé de 5 structures, le SSEFIS primaire, le SSEFIS Recteur Louis, la S.E.E.S Champagnat, l'appartement éducatif et l'Institut Lonjaret. Il accompagne, sur le département du Rhône, 270 enfants et adolescents sourds, âgés de 3 à 20 ans présentant ou non des troubles associés.

Jusque dans les années 2004, beaucoup de débats agitaient nos équipes sur la question de la LSF, des débats liés à l'histoire de la langue, à l'histoire du dispositif, à l'expérience des professionnels, à l'évolution des besoins des usagers...

Nous faisons alors un certain nombre de constats :

Sur le statut de la langue des signes

- ◆ D'une part, chaque professionnel était porteur de représentations relatives à la LSF, mais aucune formulation explicite n'en avait jamais été faite ;
- ◆ D'autre part, le niveau en LSF des jeunes et leurs stratégies de communication étaient mal connus de tous et notamment d'eux mêmes.

Sur le contexte législatif en évolution

Un certain nombre de textes encadraient le sujet, sachant que de nouveaux textes pouvaient modifier les équilibres.

- ◆ Circulaire du 7 septembre 1987 relative au projet linguistique de l'établissement ;
- ◆ Article 33 de la loi du 8 janvier 1991, offrant la liberté de choix entre une communication bilingue-LSF et français et une communication orale ;
- ◆ Décret fixant les dispositions à prendre par les établissements et services assurant l'éducation des jeunes sourds ;

- ◆ Circulaire de mars 1993 sur les profils de la population concernée et les modes de communication.

La nouvelle loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées dans son volet relatif à l'enseignement de la langue des signes devait faire avancer la question.

Sur l'évolution des profils des jeunes

Nous effectuons alors un constat un peu alarmant : d'une part, nous repérons que certains jeunes ne possédaient pas véritablement de langue, que ce soit la langue française ou la LSF – donc se trouvaient d'emblée en difficulté, tant pour communiquer que pour s'inscrire dans des dispositifs scolaires. D'autre part, le niveau en LSF était lui aussi très inégal selon les jeunes et que d'ailleurs souvent, c'était plutôt une forme de français signé que de langue des signes.

On notait que les jeunes avaient également une représentation très floue de ce que c'était une langue, que ce soit la langue française ou la langue des signes, 90 % d'entre eux ayant des parents entendants.

Enfin, nous ne connaissions pas suffisamment leur parcours pour comprendre les choix linguistiques antérieurs, aussi bien les choix des parents que ceux des établissements scolaires ou spécialisés, sans oublier les choix des jeunes eux-mêmes.

Dans cette même période, nous notions également l'émergence d'une nouvelle population avec notamment l'arrivée de jeunes présentant des troubles associés à la surdité (cognitifs, comportementaux...).

Cela nous a conduit à enclencher une réflexion qui a eu comme objectif :

- ◆ D'identifier les besoins des jeunes en terme de communication,

- ◆ De faire des propositions prenant en compte le contexte législatif, la mission du dispositif, les évolutions des différents modes de communication (dont la LSF), les évolutions technologiques...

- ◆ De préparer un texte de synthèse qui serait en quelque sorte le projet linguistique du dispositif.

Ce qui a guidé notre réflexion

Tout d'abord, nous avons profité de ce travail pour répondre à une question posée par le législateur (Loi de février 2005), qui demandait aux établissements scolaires ainsi qu'aux établissements spécialisés de préciser le(s) mode(s) de communication qu'ils retiendront pour leur dispositif.

Le législateur ayant simplifié la problématique en la réduisant à un choix de "mode de communication" ce qui aurait pu être un "projet linguistique", voire un "projet de vie", et en réduisant l'éventail à deux options.

- ◆ Choix 1 : association de la langue française et de la LSF ;

- ◆ Choix 2 : langue française.

Avant d'effectuer ce choix, la discussion s'est organisée autour de nombreuses questions, de natures diverses, notamment autour des choix linguistiques opérés ou non par les familles, autour des transferts allant d'une langue vers une autre, autour des situations de communication, distinguant celles qui relèvent de l'école de celles qui relèvent de la vie courante (en famille, chez le médecin, le boulanger, dans une assemblée, une administration, chez des amis...).

Une priorité s'est dégagée rapidement : nous devons sur un plan individuel améliorer la communication sous toutes ces formes, non seulement en fonction des besoins actuels de chaque enfant et adolescent, mais aussi et surtout en prévision de ses besoins futurs.

Aussi, il nous a fallu anticiper sur ce que les jeunes deviennent à l'âge adulte, nous représenter les différentes situations que l'adulte sourd rencontre au quotidien, ses capacités, ses difficultés, et ses besoins en communication, dans le cadre professionnel mais aussi dans tous les aspects de la vie courante, avec des personnes entendant mais aussi au contact de personnes sourdes.

Cela a ramené notre réflexion à la mission qui nous est confiée, une mission de Service Public qui consiste à faire en sorte de favoriser l'insertion des jeunes gens sourds dans la société, de les préparer à être de futurs

citoyens, des êtres responsables autonomes, capables de s'insérer dans le monde actuel, tant sur le plan professionnel que social.

Nous avons considéré que notre action s'inscrivait dans une période de leur vie, l'enfance, l'adolescence (20 ans), période courte au regard de l'espérance de vie actuelle et que nous devons penser notre action en prévision des besoins futurs.

Notre responsabilité consistait donc à les "équiper" le mieux possible afin qu'il puisse être en position de répondre, en tant qu'adulte à un éventail de situations de la vie courante le plus large possible.

Face au choix voulu par le législateur, nous avons donc retenu l'association langue française et LSF. ❖

Yves BÉROUJON
Directeur d'une SEES et de deux SSEFIS,
Rhône-Alpes

Un projet linguistique d'établissement (2)

M. LAURENT MATILLAT

Lorsque nous accueillons des enfants, des adolescents, voire de jeunes adultes dans notre dispositif, **notre principal objectif est de leur donner les moyens de s'exprimer**, tant l'expression est la manifestation la plus claire de l'existence de la personne et de son identité.

Pour mener à bien cette tâche, nous souhaitons mettre à leur disposition la langue française et la langue des signes française, tout en adaptant notre offre, au gré des projets, des évolutions du jeune et de sa famille.

♦ **L'apprentissage d'une langue doit permettre à l'enfant de s'épanouir, de se créer un espace de réussite et de se sentir valorisé.** Beaucoup de jeunes arrivent dans nos établissements sans langue bien construite, avec des difficultés associées diagnostiquées ou pas. C'est pourquoi, nous nous intéressons tout d'abord à la parole en tant qu'énoncé d'un locuteur dans un contexte donné : il s'agit de travailler l'ensemble des aptitudes verbales, paraverbales, non verbales, et la maîtrise des règles d'appropriation contextuelles des énoncés produits.

Ces aptitudes psycho-socio-linguistiques permettent de communiquer efficacement dans des situations d'interactions langagières réelles et diversifiées. Les professionnels encadrant ces activités langagières chercheront avant tout à comprendre ce qui se dit, à se faire comprendre et à favoriser les échanges, quels que soient les moyens utilisés (mimo-gestualité, gestes isolés, L.S.F, pictogrammes, français oral, français signé...). Puis, ils se focaliseront tantôt sur les compétences linguistiques, c'est-à-dire la qualité du message délivré sur le plan lexical et syntaxique (en langue française ou en langue des signes), tantôt sur les compétences sociales, psychologiques et cognitives.

Il nous paraît important de travailler ces compétences pour permettre aux jeunes de comprendre qu'au fur et à mesure des échanges, les locuteurs vont se construire des représentations et chercher à les par-

tager. Ils voudront parfois agir sur autrui, modifiant leurs représentations. Ainsi, petit à petit, les jeunes apprendront que les interlocuteurs ont des attentes réciproques, font des hypothèses et poursuivent des buts différents qui peuvent se modifier au cours du temps selon les négociations et les influences mutuelles.

Toutes ces compétences, décrites par les psycholinguistes, conditionnent également l'entrée ultérieure dans la langue écrite. Comme le dit Hervé Benoît (directeur des études à l'INS-HEA) : "...ce sont en effet ces formes de dialogue avec autrui qu'il va intérioriser, si l'on suit en cela Vygotsky, pour constituer le langage intérieur dont il a besoin pour accompagner sa pensée. Et si l'on ajoute à cela le fait que la situation de production d'écrit consiste précisément en une intériorisation du contrôle de l'activité langagière par le moyen d'une reconstruction abstraite de la situation de dialogue, ce qui permet d'anticiper et de se distancier par rapport au texte, on voit se profiler une correspondance entre d'une part les fonctionnalités du langage intérieur de l'enfant et le fonctionnement même de l'écrit, indépendamment de l'hétérogénéité réelle des codes écrit et visuel".

Nous faisons ainsi le pari qu'il faut multiplier les temps d'échanges avec les jeunes, les travailler (et convaincre les professionnels qu'il s'agit de réels temps de travail et pas simplement d'échanges informels) pour leur permettre d'accéder à l'écrit.

♦ **L'apprentissage d'une langue et la construction de solides compétences communicatives constitueront les bases d'une bonne scolarisation.** Le projet linguistique proposé laisse la possibilité à chaque professionnel d'avoir recours à la langue française (orale, écrite) et à la L.S.F, qui pourront s'étayer mutuellement afin que des savoirs construits dans une langue puissent servir à en construire d'autres dans l'autre langue.

Ceci exige de la part des professionnels, une maîtrise certaine des deux langues ainsi que la capacité à choi-

sir les moments opportuns de leur utilisation en fonction des objectifs poursuivis (acquisitions conceptuelles, efforts admissibles et charge cognitive).

Par exemple, en ce qui concerne les acquisitions linguistiques, la réalité orale du français est difficile à appréhender pour l'enfant sourd, néanmoins, cette réalité ne doit pas être occultée et son analyse est une nécessité à l'apprentissage du français écrit. Leur connaissance de la langue orale doit permettre de mettre en place une conscience phonologique nécessaire aux activités de lecture. Elle peut être soutenue, par divers codages comme le L.P.C. par exemple, ou bien par la L.S.F qui en tant que langue source est utilisée dans sa fonction métalinguistique (la langue française étant la langue cible).

De même, le français écrit ne représente en aucun cas l'écriture de la langue des signes, les programmes d'apprentissage du français écrit pourront s'appuyer sur une construction du sens, acquise en LSF. Ils ne doivent pas négliger, parallèlement, le fait que d'une part, la réalité de la LSF est une réalité de type "oral", et que d'autre part, la structure (iconique synthétique) des langues gestuelles est fondamentalement différente de la structure (linéaire) des langues vocales. Certaines structures syntaxiques et textuelles de la langue française écrite ne pourront se démonter/remonter qu'à l'intérieur de la langue française. Dans ce cas, la traduction en LSF est une aide possible à la compréhension globale de ces phénomènes.

Pour développer les compétences langagières (en langue française et/ou en langue des signes), nous proposons aux plus jeunes des situations d'apprentissage concrètes, puis, au fur et à mesure qu'ils grandissent, ces compétences leur donneront la possibilité d'aiguiser leur curiosité afin de construire d'autres compétences dans d'autres domaines disciplinaires : la langue française et la langue des signes donnent accès à la culture, à la citoyenneté. Les professionnels doivent alors être capables d'alterner entre L.S.F, langue française orale et écrite, français signé, afin de permettre à chacun, selon son mode de communication privilégié, le message, et la situation, d'accéder à un enseignement, de construire les savoirs dont il aura besoin. Il est certain qu'au cours de la scolarité, le français écrit joue progressivement un rôle prépondérant dans l'acquisition, le développement, la mémorisation des concepts.

♦ S'insérer dans une société la plus large possible.

Notre conception du projet linguistique nous amène à rassembler des jeunes ayant des modes de communication différents, au sein d'un même dispositif (U.P.I,

unités d'enseignement], voire d'un même groupe d'enfants. **Cette diversité nous semble propice à créer un climat d'ouverture culturelle** permettant aux jeunes d'étendre leur champs relationnel. Les élèves sourds sont ainsi amenés à rencontrer des pairs et des professionnels différents, à aller les uns vers les autres et à s'y adapter.

En ce qui concerne l'accès au monde professionnel, les jeunes ayant un bon bagage linguistique s'achemineront vers des formations diplômantes, avec l'aide du S.S.E.F.I.S Recteur Louis. Devenus adultes, ils pourront intégrer le monde du travail, se débrouiller seuls avec, si leur niveau de L.S.F ou de décodage de L.P.C le leur permet, un recours possible aux interprètes, aux interfaces de communication, aux codeurs.

Pour ceux qui n'ont pu entrer dans l'écrit, l'accès à des formations diplômantes se trouve forcément plus réduit. L'accompagnement pluridisciplinaire des jeunes consiste alors à renforcer leurs compétences en situation de face à face, et à se constituer des supports pictographiques utiles. Ils se préparent à la vie active par le biais de formations pratiques, de stages divers, jusqu'à l'embauche, en milieu professionnel protégé ou ordinaire.

En conclusion, on peut penser que tout au long de leur prise en charge, les enfants sourds, présents dans nos dispositifs, utiliseront le français et/ou la LSF en fonction de leurs possibilités, des buts de la communication et de leurs interlocuteurs, ce qui les placera éventuellement comme sujet **bilingue**. ❖

Laurent MATILLAT, Coordonateur pédagogique

Enseignement de la langue française et grammaire comparée

M. ANTOINE TARABBO

Dans son célèbre "Cimetière marin", Paul Valéry, face à la Méditerranée, écrit ce vers, qui en première lecture, nous laisse parfaitement songeurs...

*"Ce toit tranquille où marchent les colombes
Entre les pins palpite entre les tombes".*

Mais si enfin revenus de notre surprise, nous nous laissons gagner par l'analogie, l'on parvient finalement à se figurer la ressemblance formelle qui existe entre les ondulations d'une mer calme et l'ordonnement régulier d'un toit, les tuiles romaines faisant office de vagues et réciproquement.

Quant à ces bien étranges colombes, dont la blancheur finit par nous mettre sur la voie, elles représentent des voiles immaculées posées sur l'horizon. Et, représentant ainsi la partie pour le tout, la fameuse synecdoque du jargon littéraire, elles sont, en définitive, l'image de ces fins voiliers dont l'avancée un peu heurtée rappelle la démarche saccadée des oiseaux arpentant un toit. Nous pouvons, dès lors, goûter à la suite. Ce toit fraîchement dressé renvoie la lumière solaire et palpite entre les espaces que lui laissent les arbres entourant les sépultures.

Ainsi la vision puissamment poétique qui hante l'esprit de l'auteur peut être révélée, saisie et finement appréhendée, dans un continuum de mimiques simples, de figures corporelles plus élaborées sur une scène dressée devant soi où la langue des signes, grande conquérante d'espace visuel, peut occuper, on l'aura compris, une place de choix.

De ce toit où nous sommes en équilibre précaire comme le célèbre Snoopy du dessinateur des Peanuts, Schulze, nous ne tomberons pas... dans un discours militant.

D'autant que la communication gestuelle, je cite Agnès Millet de l'Université de Grenoble, possède des matrices communes aux sourds et aux entendants. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder le discours de tel homme politique, peu importe son étiquette, lequel, appelant oralement au rassemblement vital des forces de sa famille idéologique, le mime, de façon redondante, de ses deux mains en vis-à-vis qui se rejoignent pour que chacun visualise la dynamique nécessaire de l'union.

Pour approfondissement, on se référera aux publications de Christian Cuxac, au très beau travail de catalogue des figures de style en LSF de Danielle Bouvet, aux recherches d'Agnès Millet, citée ci-dessus et à d'autres avancées d'auteurs anglo-saxons.

Etant entendu que la langue des signes n'est pas vue comme une béquille du français, ni comme un simple faire-valoir de la langue de Molière, ni comme une servante dévouée à sa Suffisance la langue française, mais tout simplement comme une hôte naturelle du cours de français, co-actrice du sens conceptuel et engrangeant avec le français des bénéfices collatéraux et réciproques.

Et nous emprunterons à Gustave Guillaume sa vision de la langue comme un système qui nous permet de représenter le monde, c'est à dire de le rendre ainsi à nouveau présent.

Ce qui sera utilisé, exploité, approfondi et mis en scène, c'est la dimension visuo-corporelle de la LSF.

Ainsi l'icongicité bien sûr, mais plus encore la grande force de stylisation de cette langue, son pouvoir très évocateur de dégager, avec une belle économie de moyens, le fait saillant perceptif qui sert d'appui conceptuel (exemple de l'hélicoptère donné en LSF, ASL, et en langue des signes portugaise, où selon la langue utilisée ce sont les pales en rotation ou le mouvement de l'axe du rotor qui symbolisent clairement l'appareil en vol).

On s'appuiera également sur les capacités de pointage, si utiles pour désigner l'objet linguistique dont on s'attache à percer le sens, sans négliger non plus les modalités très variées du transfert personnel qui permettent de porter soi-même les personnages ou le narrateur d'un récit ou d'un texte littéraire et qui fait de vous un albatros chez Baudelaire ou une "montagne fière" chez Rimbaud - on le verra plus loin -, ou encore l'arbre personnifié et si bienveillant qui tend ses branches rafraîchissantes vers les marcheurs écrasés par le soleil dans ce mot: "le chêne nous accueillit sous sa vaste ramure".

Nous n'oublierons pas la pantomime, le cas échéant, et cette remarquable possibilité de jouer à l'infini le réel à partir de deux bras, de dix doigts et des gammes d'expressivité du visage.

Ainsi adviennent au regard du locuteur un peu fasciné l'unique comme la foule, le statique comme le cinétique, le superficiel comme le profond, et surtout l'espace et le temps.

Nous insistons, la langue des signes offre au pédagogue, et donc aux élèves, par imprégnation de la démarche, la possibilité assez extraordinaire finalement de saisir simultanément l'objet linguistique et le discours exercé sur celui-ci. Situation de contact en langue peut être sans équivalent en pédagogie.

Une main est dévouée pour incarner l'objet et l'autre peut mener à bien, dans une posture métalinguistique précieuse, sur ce même objet et le pointant clairement un commentaire, une analyse sémique ou étymologique, une explication complémentaire éclairante voire une glose savante.

Exemple : avec le mot/concept "héritage". Celui-ci est signé de la main droite avec la main gauche en support. Cette dernière vient alors en position "méta" pointer le sac patrimonial et, l'ouvrant, en extrait sa teneur éventuelle : argent, maison de famille, terrains, bijoux et autres emprunts russes, etc. Et surtout elle désigne clai-

rement le saut générationnel, la transmission imagée dans le temps, la filiation jouée sous nos yeux.

Laissons donc la langue des signes déployer ses fastes aériens, permettant de brasser la pâte linguistique de façon spatio-temporelle. En effet, sur le petit castelet translucide monté devant soi, sur ces espaces subtils, sur ces petites étagères qu'Agnès Millet a élégamment décrites comme pré-sémantisées (chaque place, chaque hauteur fait sens), on peut sans peine effectuer des "dépose-minute", des arrêts sur images et sur concepts, extraire certains éléments, produire des effets de ralentis en vue de les décomposer et puis les réintroduire, à sa guise, dans le flot de pensées ou de discours.

Selon les mots du linguiste Gustave Guillaume, développés par Ronald Lowe*, professeur canadien de l'Université Laval, dans son ouvrage "Introduction à une psychomécanique du langage": "*Tout concept pris dans la langue peut être défini comme un lieu, un espace mental*". Ainsi, et en accord avec son étymologie, le mot concept (cum + ceptum) "*évoque l'idée de plusieurs choses saisies ensemble*". L'exemple du concept d'héritage évoqué ci-dessus est alors très parlant: il s'agit du patrimoine saisi dans son déroulement temporel.

Il est alors temps d'investir les différents domaines de la langue.

En matière de poésie, la langue des signes nous permet de faire participer les élèves "en direct" à la genèse de la métaphore. Dans le magnifique "Dormeur du val" de Rimbaud, il est particulièrement agréable de voir surgir de ses mains les images poétiques, les figures de style tel "*le lit vert*" qu'il est aisé de signer à partir d'un tapis d'herbe accueillant. On réalise tout aussi aisément et en parallèle, à deux mains, le transfert analogique. Une main incarne la pluie tombant à la verticale, l'autre main illustre les rayons du soleil. Le double mouvement permettant de déboucher, par fusion et court-circuit mental, à la métaphore "*la lumière pleut*".

On pourrait s'attaquer même à l'oxymore, si acrobatique, qui marie deux termes issus de champs lexicaux opposés et la brandir ainsi à deux mains cette fois superposées (cohabitation funambulesque!), pour tenter de faire voir cette déflagration du sens produit par le télescopage des termes antagonistes dans "*cette obscure clarté qui tombe des étoiles*".

En matière d'outils de langue on peut remarquablement montrer physiquement, donc visuellement, la notion de simultanéité dans la proposition "*comme j'entrais chez moi le téléphone sonna*". Le corps en mouvement étant

“stoppé” par le bras qui figure le téléphone en train de vibrer soudain.

L'opposition, la causalité peuvent elles aussi être “scénarisées”. Cette dernière s'observe clairement dans “*comme il fait beau, je vais me promener*”. La langue des signes rend cette réalité par un soleil causal placé par la main droite à sa place aérienne, puis relié par la même main par un “profite” à valeur de connecteur logique qui fait la jonction avec la conséquence signée par tout le corps et les deux mains, engagés dans la promenade souriante.

La distinction récit et discours se faisant dans les mêmes modalités visuo-corporelles.

On peut aussi investir d'autres champs de la pensée ou d'autres matières d'enseignement.

Les sciences en particulier, avec à titre d'exemple le concept d’“albedo” qui est le pouvoir réfléchissant de la neige par rapport aux rayons du soleil. La main droite solaire vient percuter de ses cinq doigts ouverts la main gauche “tapis neigeux” et s'en retourne en sens inverse, renvoyée à... quatre doigts, ce qui est une approximation satisfaisante de la réfraction en question mimée à 80 % pour... 90 % en réalité.

Encouragé par ce qui précède, on peut oser aller vers une philosophie “manuelle”.

Et pour citer encore Ronald Lowe, se rendre compte que tous les arbres que nous rencontrons dans la nature sont rassemblés dans un lieu mental, véritable hologramme de l'esprit. Car nous ne rencontrons jamais le concept d'arbre dans la réalité. Le signe “arbre” que propose la LSF est une illustration (tronc et branches figurés par l'avant-bras dressé à la verticale et doigts dans le prolongement et en éventail) assez évocatrice visuellement du processus de réduction à l'essentiel qu'opère la pensée sur les éléments “arbres” dispersés dans le temps et dans l'espace.

On peut donc dans cette matière souvent ressentie comme abstraite par nos élèves incarner par création de signes des notions apparemment complexes comme le déterminisme ou la dialectique.

Il convient toutefois de mettre quelques bémols à cet “enthousiasme pédagogique”.

J'interviens personnellement assez tard dans le parcours linguistique des élèves sourds, au niveau du collège et du lycée, souvent en situation de rémédiation fébrile, de façon un peu “curative” et opérant dans l'urgence de la confrontation avec les rendez-vous cruciaux

que sont les examens. C'est donc avec humilité que j'énoncerais mon crédo : faire du sens obstinément avec nos élèves sourds.

Et c'est pourquoi en équilibre instable sur le toit snoopyen et méditant sous les étoiles, je n'élude pas la question du bilinguisme.

Mais le problème peut être envisagé de façon différente. Le seul fait d'évoquer des notions de dosages, d'équilibre des deux langues, de clarté opérationnelle, de jointoyage entre elles ou bien de philosophie respectueuse, me paraît relever encore d'une certaine frilosité conceptuelle, voire d'un certain “manichéisme” pédagogique. Avec le risque d'accroître les antagonismes toujours sous jacents...

L'essentiel, me semble-t-il, se joue dans la nécessité d'un parcours linguistique du jeune sourd qui soit le moins artificiel possible. Dans cet ordre d'esprit, on peut comparer la façon dont chaque langue propose sa représentation du réel, les faire ainsi dialoguer entre elles, se confronter, “se contraster” et, si l'on me permet, plus si affinité. Souhaitons qu'ainsi elles intertissent des liens dans leurs interstices.

Et si l'on en revient enfin à notre toit, plateforme où le sens peut se nicher...

J'aime à penser que ces colombes “marcheuses” puissent symboliser une certaine paix pédagogique, un certain cessez-le-feu idéologique ou tout du moins, un cessez-le-cliché-réducteur, tant il subsiste des représentations erronées, tronquées ou encore trop simplistes de la surdité. Réalité personnelle autant que linguistique, fort complexe et fort variée qui doit être considérée de façon panoramique et non petitement partisane.

Car il faut bien y revenir sans cesse, nous sommes à la tâche pour les jeunes sourds, essentiellement. Au delà des polémiques, nous devons nous efforcer de les faire accéder au faite des connaissances et hisser avec eux le bouquet final au fronton radieux des savoirs partagés. ❖

Antoine TARABBO
Enseignant spécialisé, INJS de Chambéry

* Acfos propose chaque année des formations d'initiation à la linguistique de Gustave Guillaume, animées par le Pr Ronald Lowe. Informations sur www.acfos.org.

LE CIMETIÈRE MARIN

Ce toit tranquille, où marchent des colombes,
 Entre les pins palpites, entre les tombes;
 Midi le juste y compose de feux
 La mer, la mer, toujours recommencée
 Ô récompense après une pensée
 Qu'un long regard sur le calme des dieux !

Quel pur travail de fins éclairs consume
 Maint diamant d'imperceptible écume,
 Et quelle paix semble se concevoir !
 Quand sur l'abîme un soleil se repose,
 Ouvrages purs d'une éternelle cause,
 Le temps scintille et le songe est savoir.

Stable trésor, temple simple à Minerve,
 Masse de calme, et visible réserve,
 Eau sourcilleuse, Oeil qui gardes en toi
 Tant de sommeil sous une voile de flamme,
 Ô mon silence !... Édifice dans l'âme,
 Mais comble d'or aux mille tuiles, Toit !

Temple du Temps, qu'un seul soupir résume,
 À ce point pur je monte et m'accoutume,
 Tout entouré de mon regard marin ;
 Et comme aux dieux mon offrande suprême,
 La scintillation sereine sème
 Sur l'altitude un dédain souverain.

Comme le fruit se fond en jouissance,
 Comme en délice il change son absence
 Dans une bouche où sa forme se meurt,
 Je hume ici ma future fumée,
 Et le ciel chante à l'âme consumée
 Le changement des rives en rumeur.

Beau ciel, vrai ciel, regarde-moi qui change !
 Après tant d'orgueil, après tant d'étrange
 Oisiveté, mais pleine de pouvoir,
 Je m'abandonne à ce brillant espace,
 Sur les maisons des morts mon ombre passe
 Qui m'apprivoise à son frêle mouvoir.

L'âme exposée aux torches du solstice,
 Je te soutiens, admirable justice
 De la lumière aux armes sans pitié !
 Je te tends pure à ta place première,
 Regarde-toi !... Mais rendre la lumière
 Suppose d'ombre une morne moitié.

Ô pour moi seul, à moi seul, en moi-même,
 Au près d'un cœur, aux sources du poème,
 Entre le vide et l'événement pur,
 J'attends l'écho de ma grandeur interne,
 Amère, sombre, et sonore citerne,
 Sonnant dans l'âme un creux toujours futur !

Sais-tu, fausse captive des feuillages,
 Golfe mangeur de ces maigres grillages,
 Sur mes yeux clos, secrets éblouissants,
 Quel corps me traîne à sa fin paresseuse,
 Quel front l'attire à cette terre osseuse ?
 Une étincelle y pense à mes absents.

Fermé, sacré, plein d'un feu sans matière,
 Fragment terrestre offert à la lumière,
 Ce lieu me plaît, dominé de flambeaux,
 Composé d'or, de pierre et d'arbres sombres,
 Où tant de marbre est tremblant sur tant d'ombres;
 La mer fidèle y dort sur mes tombeaux !

Chienne splendide, écarte l'idolâtre !
 Quand solitaire au sourire de pâtre,
 Je pais longtemps, moutons mystérieux,
 Le blanc troupeau de mes tranquilles tombes,
 Éloignes-en les prudentes colombes,
 Les songes vains, les anges curieux !

Ici venu, l'avenir est paresse.
 L'insecte net gratte la sécheresse ;
 Tout est brûlé, défait, reçu dans l'air
 À je ne sais quelle sévère essence...
 La vie est vaste, étant ivre d'absence,
 Et l'amertume est douce, et l'esprit clair.

Les morts cachés sont bien dans cette terre
 Qui les réchauffe et sèche leur mystère.
 Midi là-haut, Midi sans mouvement
 En soi se pense et convient à soi-même
 Tête complète et parfait diadème,
 Je suis en toi le secret changement.

Tu n'as que moi pour contenir tes craintes !
 Mes repentirs, mes doutes, mes contraintes
 Sont le défaut de ton grand diamant !...
 Mais dans leur nuit toute lourde de marbres,
 Un peuple vague aux racines des arbres
 A pris déjà ton parti lentement.

Ils ont fondu dans une absence épaisse,
 L'argile rouge a bu la blanche espèce,
 Le don de vivre a passé dans les fleurs !
 Où sont des morts les phrases familières,
 L'art personnel, les âmes singulières ?
 La larve file où se formaient les pleurs.

Les cris aigus des filles chatouillées,
 Les yeux, les dents, les paupières mouillées,
 Le sein charmant qui joue avec le feu,
 Le sang qui brille aux lèvres qui se rendent,
 Les derniers dons, les doigts qui les défendent,
 Tout va sous terre et rentre dans le jeu !

Et vous, grande âme, espérez-vous un songe
Qui n'aura plus ces couleurs de mensonge
Qu'aux yeux de chair l'onde et l'or font ici ?
Chanterez-vous quand serez vaporeuse ?
Allez ! Tout fuit ! Ma présence est poreuse,
La sainte impatience meurt aussi !

Maigre immortalité noire et dorée,
Consolatrice affreusement laurée,
Qui de la mort fais un sein maternel,
Le beau mensonge et la pieuse ruse !
Qui ne connaît, et qui ne les refuse,
Ce crâne vide et ce rire éternel !

Pères profonds, têtes inhabitées,
Qui sous le poids de tant de pelletées,
Êtes la terre et confondez nos pas,
Le vrai rongeur, le ver irréfutable
N'est point pour vous qui dormez sous la table,
Il vit de vie, il ne me quitte pas !

Amour, peut-être, ou de moi-même haine ?
Sa dent secrète est de moi si prochaine
Que tous les noms lui peuvent convenir !
Qu'importe ! Il voit, il veut, il songe, il touche !
Ma chair lui plaît, et jusque sur ma couche,
À ce vivant je vis d'appartenir !

Zénon ! Cruel Zénon ! Zénon d'Élée !
M'as-tu percé de cette flèche ailée
Qui vibre, vole, et qui ne vole pas !
Le son m'enfante et la flèche me tue !
Ah ! le soleil... Quelle ombre de tortue
Pour l'âme, Achille immobile à grands pas !

Non, non !... Debout ! Dans l'ère successive !
Brisez, mon corps, cette forme pensive !
Buvez, mon sein, la naissance du vent !
Une fraîcheur, de la mer exhalée,
Me rend mon âme... O puissance salée !
Courons à l'onde en rejaillir vivant.

Oui ! Grande mer de délires douée,
Peau de panthère et chlamyde trouée,
De mille et mille idoles du soleil,
Hydre absolue, ivre de ta chair bleue,
Qui te remords l'étincelante queue
Dans un tumulte au silence pareil.

Le vent se lève!... Il faut tenter de vivre !
L'air immense ouvre et referme mon livre,
La vague en poudre ose jaillir des rocs !
Envolez-vous, pages tout éblouies !
Rompez, vagues ! Rompez d'eaux réjouies
Ce toit tranquille où picoraient des focs !

Paul VALÉRY

Programme d'enseignement de la Langue des Signes Française au Collège et au Lycée

M. OLIVIER DE LANGHE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

La langue des signes française est une langue officielle depuis le 11 février 2005. Un programme d'enseignement de la langue des signes française à l'école maternelle et élémentaire a ensuite été créé par un groupe de travail (dont j'ai fait partie) à l'Éducation nationale. Ce programme s'est mis en place en septembre 2008. Il s'appuie sur le référentiel européen des langues ; une version adaptée à la langue des signes a été proposée en 2002.

Pour le collège : A2/B1 pour s'exprimer en LSF B1/B2 pour comprendre en LSF.

Pour le lycée : B1/B2 pour s'exprimer en LSF. B2/C1 pour comprendre en LSF.

De mon côté, j'ai dû créer des cours de LSF dès 1992, quand j'ai enseigné la LSF à L'INJS de Paris, au collège de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Bien sûr aucun programme, aucune progression, aucun document utilisable avec des élèves n'existait. J'ai dû créer moi-même mes cours.

Parallèlement, je me suis formé au CNEFEI à Suresnes, où j'ai obtenu le certificat d'expert en LSF. J'ai suivi une formation à l'Académie de la LSF, puis j'ai fait des études de linguistique et obtenu une maîtrise en 2001.

J'ai toujours participé à des travaux de recherches linguistiques qui m'ont permis au fil des ans d'améliorer le programme d'enseignement que j'ai créé. Par exemple, des recherches avec l'association Jean Massieu, travail sur le référentiel à Suresnes, cours de LSF à des étudiants entendants à l'université de Bordeaux, travail avec l'association VISUEL Aquitaine où je suis responsable pédagogique, travail avec des chercheurs de l'université de Bordeaux 3 LABRI (qui consistait à ana-

lyser la LSF afin de la transcrire en informatique) et je dois en oublier...

Le thème d'aujourd'hui est donc le programme d'enseignement de la Langue des Signes Française au Collège et au Lycée pour les élèves sourds, que je vais aborder avec mes expériences professionnelles dans les INJS de Paris et Bordeaux depuis 15 ans, surtout au collège, et au lycée depuis 2003. Je ne parle pas d'une filière bilingue en particulier.

À Bordeaux, je travaille dans des classes "mixtes" (cela veut dire que plusieurs modes de communication se côtoient : LPC, LSF, Français oralisé et surtout Français signé). Avant l'entrée au collège, la plupart des élèves sourds connaissent déjà la LSF, qu'ils utilisent plus ou moins en classe, en activités, avec leurs camarades, leurs parents ou bien avec le professeur de LSF. Mais il n'existait pas vraiment des cours de LSF, il s'agissait plutôt d'ateliers de communication en LSF avant 1997.

C'est pourquoi j'ai créé une progression scolaire pour le collège, les premiers cours pour ces élèves. Je travaille seul en classe, jamais en binôme. En général chaque classe bénéficie de deux heures par semaine.

OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS PARTICULIERS

- ◆ Rendre les élèves capables de bien maîtriser la LSF dans ses nuances et dans diverses situations de communication ;

- ◆ Une meilleure aisance et clarté dans le discours émis (maîtrise des paramètres, du rythme, de la syntaxe, des localisations et pointages,...) ;

♦ Une meilleure compréhension d'un message reçu en vis à vis, en cours, sur vidéo, face à un interprète, en conférence...

♦ Et plus récemment : offrir la possibilité de choisir l'option LSF au baccalauréat, bien que cette option, à mon avis concerne plus les entendants que les sourds puisqu'elle a été créée pour eux. Les sourds ont un niveau supérieur aux connaissances requises pour cette option.

Matériel pédagogique

Le caméscope, le magnétoscope, la télévision, le projecteur, les K7 et le tableau blanc sont maintenant considérés comme du matériel préhistorique. Depuis les années 2000, le matériel pédagogique a vraiment évolué ce qui est beaucoup plus pratique pour le professeur de LSF et également pour les élèves.

J'utilise un ordinateur portable avec une webcam de haute qualité qui remplace le caméscope. Ce matériel me permet de filmer l'élève signeur, de faire rapidement des enregistrements et de stocker les extraits de vidéo en LSF pour pouvoir les analyser avec les élèves. En ajoutant le projecteur en vidéo, je peux les déplacer dans n'importe quelle classe.

D'autre part, une salle d'informatique possède 7 ordinateurs avec des webcams pour que les élèves puissent se filmer eux-mêmes en s'exprimant en LSF. Ils peuvent ainsi se corriger, analyser individuellement des extraits de vidéo en LSF ou bien chercher des documents par Internet. Je fais également des interrogations (évaluations) en LSF par vidéo. J'envisage de doter chaque élève d'une clé USB prochainement.

Classes concernées par les cours de LSF au collège

Il existe quelques classes annexées (intégration collective) à l'INJS de Gradignan-Bordeaux. Chaque classe possède en général 6 ou 7 élèves.

Trois situations se présentent souvent dans chaque classe : élèves de LSF langue primaire, élèves de LSF langue secondaire et en minorité élève de LSF langue maternelle (en général, un élève sourd par classe). Presque tous les deux ans, nous rencontrons un élève issu de l'intégration individuelle et qui ne connaît pas la langue des signes à son arrivée au collège. Mes cours intègrent : l'apprentissage de la langue des signes française (étude métalinguistique, travail d'expression et de réception) et la culture sourde (Société et Histoire des Sourds) à raison de 2 heures de cours par semaine. Logiquement, les notes des évaluations en LSF font partie des bulletins trimestriels.

Voici maintenant le contenu des cours et la progression mise en place pour atteindre les objectifs que je viens d'évoquer.

Classe de 6^{ème}

Grammaire/ Analyse grammaticale

- ♦ Dactylogogie (règles et Histoire);
- ♦ Paramètres;
- ♦ Configuration (catégories, mains dominante/dominée);
- ♦ Orientation;
- ♦ Pointage;
- ♦ Possession;
- ♦ Ligne de temps;
- ♦ Nombre;
- ♦ Classificateur personnel (marqueurs de la personne grammaticale).

Productions narratives/ Organisation du discours/ Analyses narratives

- ♦ Fiche de présentation par webcam;
- ♦ Narration avec les transferts (TP/TS) sur une personne (alternance);
- ♦ Dialogue (2 personnes);
- ♦ Analyse sur un conte.

Société et Histoire des Sourds

- ♦ La vie et l'oeuvre de l'abbé de l'Épée;
- ♦ L'histoire de la dactylogogie;
- ♦ Combien de sourds sommes-nous en France? (catégories de la surdité).

Supports

- ♦ Les images successives;
- ♦ Le DVD : l'Alinéa;
- ♦ Les documents et la vidéo sur l'abbé de l'Épée;
- ♦ Les documents (Écho Mag) sur la surdité;
- ♦ Le dictionnaire de la langue des signes française (IVT);
- ♦ Site : Lexique LSF (INJS Metz);

Classe de 5^{ème}

Grammaire/ Analyse grammaticale

- ♦ Emplacement;
- ♦ Espace temporel;
- ♦ Négation;
- ♦ Verbes directionnels;
- ♦ Horaire et durée;
- ♦ Année;
- ♦ Spécificateurs;
- ♦ Pluriel.

Productions narratives/ Organisation du discours/ Analyses narratives

- ◆ Narration temporelle sur une journée et la vie d'une personne;
- ◆ Lecture/Analyse de l'image;
- ◆ Description d'objets (forme, taille, matière et fonction);
- ◆ Narration sur des situations, décors;
- ◆ Narration avec les transferts (TTF/TS) sur un objet (alternance).

Société et Histoire des Sourds

- ◆ "La vie quotidienne d'une personne sourde"
- ◆ La vie et l'oeuvre de Laurent Clerc.

Supports

- ◆ Des documents sur Laurent Clerc;
- ◆ La petite BD "La vie quotidienne d'une personne sourde" par le CIS Aquitaine;
- ◆ Extrait de vidéo par l'émission "L'oeil et la main", thème : le bucheron.

Classe de 4^{ème}

Grammaire/ Analyse grammaticale

- ◆ Mouvement (deux parties);
- ◆ Phrases négatives;
- ◆ Classificateurs des animaux (marqueurs des animaux grammaticaux);
- ◆ Espace vertical;
- ◆ "Pouce" (forme manuelle et sémantique);
- ◆ Homonyme et paronyme.

Productions narratives/ Organisation du discours/ Analyses narratives

- ◆ Description sur le plan géographique;
- ◆ Narration avec les transferts (TP/TS) sur des animaux (alternance);
- ◆ Description du visage;
- ◆ Analyse sur de la couverture d'une BD et des journaux différents (Écho Mag);
- ◆ Analyse sur le 20^{ème} siècle à propos de "Deaflympics" (Écho Mag).

Société et Histoire des Sourds

- ◆ La vie de Ferdinand Berthier;
- ◆ Jeux olympiques des sourds ("Deaflympics");
- ◆ Une BD : "Léo" par Y. Lapalu et un manga "L'orchestre des doigts".

Supports

- ◆ Les documents sur Ferdinand Berthier;
- ◆ Les journaux : L'Écho Mag
- ◆ Les extraits de vidéo par l'émission "L'oeil et la main" (Thème : les animaux).

Classe de 3^{ème}

Grammaire/ Analyse grammaticale

- ◆ Classificateurs de véhicules;
- ◆ Temps "parallèles";
- ◆ Expressions du visage (qualités/défauts, quantités, émotions et onomatopées visuelles);
- ◆ Expressions en LSF.

Productions narratives/ Organisation du discours/ Analyses narratives

- ◆ Narration sur plusieurs plans (manga "L'orchestre des doigts");
- ◆ Sobriquets;
- ◆ Narration avec les onomatopées;
- ◆ Description sur une personne (caractère, émotions, qualités et défauts);
- ◆ Plusieurs intonations avec un énoncé.

Société et Histoire des Sourds

- ◆ L'évolution de la société des Sourds à partir des années 70 (LSF, culture, TV, Internet, etc.).

Supports

- ◆ Le journal Écho Mag : 20^{ème} siècle;
- ◆ Un manga "L'orchestre des doigts".

Au Lycée général et/ou professionnel, les élèves même en intégration individuelle continuent les cours, commencés au collège pour deux raisons : l'inscription de la maîtrise de la LSF dans les bulletins trimestriels et choix de l'option LSF au baccalauréat.

Les cours de LSF ne durent qu'une heure par semaine, en raison de l'emploi de temps assez chargé des élèves et de leur disponibilité limitée. Des élèves de différentes formations sont rassemblés pour le cours de LSF. Je poursuis le programme suivant :

Seconde générale et BEP 1^{ère} année

Productions narratives/ Organisation du discours/ Analyses narratives

- ♦ Analyse de la jaquette de DVD: titre, édition, production, réalisateur, dessinateur, critique, résumé, durée, langues étrangères et sous-titres ;
- ♦ Analyse du personnage principal, description physique, morale ;
- ♦ Analyse de quelques personnages, description ;
- ♦ Analyse sur la temporalité ou la chronologie ;
- ♦ Analyse d'une image, description de situations diverses.

Supports

- ♦ Le DVD "Les triplettes de Belleville".

1^{ère} générale et BEP terminale

Productions narratives/ Organisation du discours/ Analyses narratives

- ♦ Analyse sur la jaquette de DVD : titre, édition, production, réalisateur, dessinateur, critique, résumé, durée, langues étrangères et sous-titres ;
- ♦ Analyse sur la personnage principale, description physique, morale ;
- ♦ Analyse sur quelques personnages, description physique, morale ;
- ♦ Analyse sur le temporalité ou la chronologie ;
- ♦ Analyse sur une image, description sur les décors ;
- ♦ Comparaison sur l'un de 2 DVD "L'avare" (Louis de Funès) et l'autre par IVT ;
- ♦ Résumé en LSF après avoir visionné l'un des thèmes en LSF par websourd.

Supports

- ♦ 2 DVD : "L'avare" avec Louis de Funès et théâtre d'IVT ;
- ♦ DVD "Hanna".

Terminale générale

Productions narratives/ Organisation du discours/ Analyses narratives

- ♦ Résumé en LSF après avoir visionné l'un des thèmes en LSF par websourd ;
- ♦ Analyse sur l'image ;
- ♦ Commentaire sur un texte en français.

Depuis 15 ans, le programme enseigné n'est jamais fixe, il évolue constamment en fonction des recherches linguistiques, des textes de lois, de mes recherches personnelles et des résultats des élèves. J'élabore sans cesse des fiches, des vidéos, des évaluations.

Aujourd'hui si les filières bilingues et orales tendent à se développer, les cours que j'ai mis en place ne convien-

dront plus ni aux unes ni aux autres. Les élèves des classes bilingues ayant commencé un travail métalinguistique dès le primaire (cette année j'interviens 10 heures dans la classe bilingue élémentaire qui comprend 7 élèves) ne seront pas très adaptés au programme du collège. De même pour tous les élèves en intégration individuelle au primaire et qui iront au collège en classe spécialisée sans avoir eu la possibilité d'acquérir un art de maîtriser la LSF et de l'étudier. ❖

*Olivier DE LANGHE, Enseignant de la LSF
INJS de Bordeaux*

Questions de la salle

Dr Jacques LEMAN

Existe-t-il des référentiels en ce qui concerne l'évaluation linguistique du niveau de la langue des signes, tant au niveau du stock lexical, de la morphosyntaxe, que de la pragmatique du langage ?

Autre question : comment faites-vous pour "mettre dans le coup" les familles ? C'est bien d'utiliser un mode de communication au niveau de l'école mais toutes les familles sont-elles impliquées dans ce mode de communication au quotidien ?

M. Olivier DE LANGHE (traduit par l'interprète)

Je vais répondre à la première question qui concerne l'évaluation : elle est faite suivant les cours. Je ne décide pas seul, c'est en fonction du résultat des élèves, s'ils arrivent à s'organiser, à s'exprimer, est-ce que leur langue des signes est claire, etc. Mais d'autres personnes peuvent répondre également.

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Je vais répondre en complément d'Olivier De Langhe. Dans le site ressources d'accompagnement dont je vous ai donné l'intitulé tout à l'heure, nous avons pour chaque cycle (I, II, III), prévu une fiche d'évaluation. Elle est interne aux enseignements, cela veut dire que lorsque les professeurs envoient les élèves en cycle 2, la fiche d'évaluation permet de dire à ces enseignants à quel niveau de compétences l'élève en était arrivé par rapport au programme, qui est la seule référence officielle.

M. Olivier DE LANGHE

Souvent, de la 6^{ème} à la 3^{ème}, j'ai à faire des évaluations, à noter les élèves. Mais mon avis ne fait pas qu'ils vont passer dans la classe supérieure ou pas. La priorité reste quand même le français, le programme de l'Éducation nationale.

Comment impliquer les familles ? Dans les classes mixtes, les familles sont déjà conscientes qu'il y a de la langue des signes. C'est très variable : certaines familles ont des demandes et d'autres pas. Cela dépend du pro-

fesseur de langue des signes, qui peut inciter ou pas les parents à le rencontrer.

Cela dépend également des régions. Certaines régions s'engagent beaucoup, d'autres moins et certaines ont peur de "l'extrémisme" dans la langue des signes. C'est vraiment aléatoire. J'ai quand même remarqué que l'option au bac avait motivé beaucoup de gens.

Participante

Je n'ai pas vraiment de question mais plutôt une remarque : on parle beaucoup des familles mais dans ce colloque, très peu de parents sont représentés. Je voudrais quand même montrer que nous sommes là et qu'il faut que les parents parlent un peu. On parle de toutes ces familles qui veulent ou pas, qui ont le choix ou pas... mais quand on a un enfant sourd, tout dépend aussi de la région sur laquelle on tombe. Si c'est la bonne région, tant mieux, la bonne porte, tant mieux, on y arrive. Mais dans le cas contraire...

Je suis émerveillée de voir tout ce qui se fait en France sur la langue des signes, mais moi par exemple, j'ai un fils qui vient de rentrer au collège, alors qu'il était en centre spécialisé (avec langue des signes), car je pense que la LSF est leur langue naturelle et que l'on peut leur offrir cette chance d'échanger avec des enfants qui ont le même langage qu'eux. Mais à partir du collège, il n'y a plus un cours de langue des signes pour les enfants. Quand j'entends parler de mettre ça au Bac, j'ai l'impression d'être au Sahara et vous en Normandie !

Finalement, ACFOS est le seul point commun entre Bordeaux et le Nord, le Sud, l'Ouest et l'Est pour savoir ce qui se passe ailleurs, pour savoir si on a raison de taper sur la table pour essayer d'obtenir des choses, ou si on baisse les bras. Moi, cela fait 14 ans que j'essaie... On remercie ACFOS de nous avoir appris ce qui se fait dans certaines régions et on remercie les établissements qui acceptent les enfants qui ne sont pas de leur région ou de leur département, mais qui développent leur internat. La question est donc de savoir com-

ment faire pour que nos enfants qui sont au Sahara puissent aller en Normandie ?!

M. Martial FRANZONI

Juste une remarque : en tant qu'administrateur d'ACFOS, je voudrais remercier M. Antoine Tarabbo qui a accepté de faire partie du comité scientifique de ce congrès. C'est une personne sourde qui possède magnifiquement la langue française et je conseille d'ailleurs à tous d'acheter son livre*. Il possède aussi la langue des signes française et fait partie du Bureau International d'Audiophonologie (BIAP).

Comme il l'a dit, ces deux langues ne sont pas incompatibles et antagonistes. Il est possible de concevoir pour l'enfant sourd, si c'est le projet des parents et le choix de l'enfant, de devenir bilingue sans que l'une et l'autre langue ne s'abîment l'une et l'autre, si les professionnels font bien leur travail. ❖

* "La tête au carreau", Éditions du Fox. Présentation sur le site d'Acfos www.acfos.org, rubrique "Se documenter" → "Livres"

Samedi 29 novembre 2009
Après-midi

Les dispositifs européens

Présentation du parcours de scolarisation des jeunes sourds en Italie

MME LUCIA DE ANNA

LE CADRE LÉGISLATIF

Notre processus d'intégration en Italie est déjà très ancien (plus de trente ans), je vais donc vous présenter quelques points législatifs importants :

- 1. Loi 118/ 1971 "prowedimenti": invalides civils ;**
- 2. Loi 820/ 1971 : temps plein dans l'école ;**
- 3. 1974 : décrets d'application de la réforme de l'école**
- 4. 1975 : Commission Falcucci ;**
- 5. Loi 517/ 1977 : intégration dans l'école - programmation scolaire et évaluation ;**
- 6. Cour constitutionnelle n° 215/ 1987 : école supérieure ;**
- 7. Circulaire du MPI n°262/ 1988 : Observatoire sur le processus d'intégration scolaire ;**
- 8. Loi 104/ 1992 : Loi cadre sur l'handicap ;**
- 9. D.P.R. 1994 : Coordination entre système de santé et l'école ;**
- 10. Loi 17/ 1999 : Université ;**
- 11. Loi 68/ 1999 : Travail ;**
- 12. Loi 328/ 2000 : Responsabilité des Organismes locaux pour la collaboration et l'intervention dans le système scolaire.**

♦ Dans les années 71, la **Loi 118/ 71 "prowedimenti"** invalides civil affirmait que les enfants handicapés pouvaient fréquenter l'école ordinaire, mais avec la possibilité de trouver des solutions alternatives, un peu comme la loi de 75 en France qui disait au début que la scolarisation devait être faite dans l'école primaire. Mais les conditions n'étaient pas encore réunies dans les années 71 et des réformes de l'école étaient parallèlement engagées.

♦ Je vais donner quelques détails rapides seulement, mais il est très important de comprendre comment s'est modifié le système scolaire en Italie pour permettre l'intégration. Dans les années 75, la **commission Falcucci**, du nom du vice-ministre de l'Éducation, a préparé des documents et étudié les points fondamentaux nécessaires pour réaliser l'intégration. C'est aujourd'hui encore une référence très importante pour

nous car elle met en évidence des points critiques qui restent problématiques même aujourd'hui. Elle abordait en particulier les problèmes de **collaboration avec les organismes locaux**, qui s'occupaient de la santé et des services sociaux, et la question de la **formation des enseignants**, qui reste toujours problématique sur le plan des contenus de formation, de l'organisation des cours et de la collaboration entre spécialistes et maîtres généralistes.

♦ Suite aux travaux de cette commission, la **loi 517/ 77** a été approuvée : elle a éliminé les classes spéciales et différentielles, a permis à tous les élèves en situation de handicap de fréquenter l'école ordinaire du quartier, a transformé le système d'évaluation en appliquant un jugement et une programmation scolaire adaptée (avec par exemple un temps supplémentaire pour travailler en groupe).

Actuellement, certains principes de la loi 517 sont en grande discussion en Italie car le nouveau ministre en a changé quelques éléments (par exemple, le vote et la réduction du temps du travail en équipe, l'introduction d'un maître unique et l'annulation du temps plein).

L'esprit de la loi 517 a mis en évidence la possibilité de discuter d'une évaluation plus globale de l'élève : la programmation scolaire de la classe permet de prendre en considération les besoins éducatifs et de transformer la didactique, ainsi que la collaboration entre plusieurs enseignants et en particulier avec les enseignants spécialisés (sur le terrain, on les appelle "enseignants de soutien") pour les activités intégratives au sein de l'école.

Cette loi a eu une grande importance car parallèlement les classes différenciées (qui peuvent correspondre aux classes de perfectionnement en France) ont été supprimées. Nous avons commencé à fermer les écoles spéciales et à étudier le système des programmes scolaires qui permettent de construire le curriculum des étudiants. Les associations de parents, entre autres, ont également beaucoup réfléchi à ce sujet et depuis longtemps elles ont la possibilité de participer activement

à cette réflexion, en particulier au sein du GLH (Groupe de Travail Handicap) afin d'aider l'intégration et l'apprentissage des étudiants en situation de handicap.

♦ Je vous ai signalé la **sentence de la Cour constitutionnelle n° 215/87** sur l'école supérieure car quand les étudiants sont arrivés à l'école secondaire, après avoir bénéficié de l'intégration en primaire et en collège, cela a suscité beaucoup de débats parmi les directeurs d'écoles et les enseignants. La question était de savoir si, par exemple, des étudiants très lourdement handicapés pouvaient entrer à l'école secondaire. La Cour constitutionnelle a clairement répondu oui. Elle a proclamé une sentence très pédagogique disant que si l'étudiant qui évolue avec ses camarades du même âge se trouve en condition d'apprentissage telle que cela lui permette de progresser, on doit le faire passer au niveau supérieur.

Tel est l'esprit de notre système d'intégration : nous donnons la possibilité aux étudiants de se maintenir dans les classes pour construire leur projet de vie. Leur projet individualisé sera pris en compte et pas seulement leur aptitude à suivre les mêmes programmes nationaux que les autres.

Ces conditions ont permis à plusieurs étudiants d'accéder à l'école secondaire mais aussi de favoriser les personnes qui avaient le niveau pour suivre le programme officiel, leur permettant ainsi d'arriver au plus haut niveau à l'Université.

♦ Dans le même temps, le ministère s'est posé la question de **l'évaluation de l'intégration scolaire** en Italie avec l'élaboration d'indicateurs, de recherches et d'études. C'est ainsi qu'est né l'**Observatoire du Ministère de l'Instruction publique** qui s'est occupé des processus d'intégration en particulier dans les années 90 à 2000.

J'ai participé aux premiers travaux de cet observatoire et j'en suis encore membre. Le nouveau Ministre ne l'a pas encore réuni, nous ne savons donc pas s'il va changer les procédures de travail.

L'observatoire a fait un travail intéressant : le travail sur le terrain des groupes locaux en matière d'intégration a été pris en considération ; la formation des enseignants a également été examinée. En effet, nous avons sept modules de formation qui permettent de déterminer les contenus et les compétences que l'enseignant scolaire et l'enseignant de soutien doivent avoir pour faciliter l'intégration (de Anna, 2008 - revue Reliance).

♦ Suites aux premières années d'expérimentation de l'intégration, il était nécessaire d'**harmoniser** toutes les lois qui traitaient des situations de handicap : ce fut l'ob-

jet de la **Loi 104/92, loi cadre sur le handicap**. C'est une loi très générale et d'une portée très large, qui prend en considération les problèmes de prévention, de santé, d'insertion professionnelle, les questions relatives aux transports, etc. M. Wehrens, responsable de la communauté européenne du projet HELIOS a d'ailleurs précisé qu'il aurait été important de traduire tout cela dans toutes les langues afin d'en faire bénéficier les autres pays.

♦ Autre élément important : le **décret D.P.R. 1994 du Président de la République pour la Coordination entre le système de santé et l'école**. Il s'agit d'un processus nécessitant la collaboration et la responsabilisation des différents opérateurs dans les processus d'intégration. C'est vraiment un point fondamental pour nous.

♦ La **loi 104/92** faisait également référence à la problématique des **étudiants en situation de handicap** à l'université. J'ai longuement travaillé en France et notamment à Grenoble pour l'accueil des étudiants en situation de handicap à l'université. Cette collaboration entre les ministères français et italiens avait pour but d'analyser l'organisation des étudiants handicapés faite en France. Nous avons trouvé des éléments intéressants que nous avons appliqués dans notre système, avec la précieuse collaboration de l'inspecteur Serge Averbough et de Michelle Palloqui, responsables de la coordination nationale sur l'accueil des étudiants en situation de handicap dans l'Université au Ministère de l'Éducation nationale en France.

♦ Notre ministère a passé beaucoup d'accords pour permettre la nomination d'un délégué pour **l'accueil** des étudiants, ainsi que la mise en place d'un **système de tutorat spécialisé** avec la **loi 17/99**. La personne chargée de l'accueil des étudiants handicapés en Italie est obligatoirement un professeur d'université (en France, cette fonction peut être assurée par d'autres catégories de personnel). Je suis moi-même déléguée au sein de mon université et membre du comité national de la Conférence des présidents des Universités.

♦ La **loi 68/99** sur le **travail** est très importante car elle a changé le système de "collocamento obbligatorio" (c'est-à-dire le principe de réserver des postes pour les personnes en situation de handicap dans les entreprises et dans les institutions publiques). Elle permet aussi aux entreprises de choisir la personne en situation de handicap qui va travailler pour elles avec des compétences spécifiques ("collocamento mirato"). Mais nous avons cependant le même problème qu'en France, à savoir que les entreprises préfèrent parfois payer des pénalités pour ne pas employer de travailleurs handicapés. De nombreux groupes de travail sur l'insertion professionnelle ont été mis en place mais cette

question n'est pas encore résolue. Il est possible d'aider à l'organisation des entreprises employant des travailleurs en situation de handicap avec le soutien des régions et la remise de taxes (cooperative sociali).

♦ **Loi 328/ 2000** sur la **Responsabilité des Organismes locaux pour la collaboration et l'intervention dans le système scolaire** : en Italie comme en France, il existe un système de décentralisation, une autonomie des régions qui leur permet de prendre en charge les problèmes du social et de la santé. La loi a aussi donné des responsabilités aux régions dans l'organisation des écoles sur le territoire afin de coordonner les interventions des organismes locaux. Le système d'intégration des personnes handicapées a donc plusieurs partenaires, pas seulement les enseignants et l'école. C'est en effet la province qui donne les ressources permettant d'obtenir des aides pour des interventions dans les écoles secondaires et la municipalité pour les primaires et la maternelle (personnel d'accompagnement, spécialistes de la communication, interprètes en langue des signes, outils didactiques, etc.). Des accords Etat-Région pour la mise en place des coordinations avec l'école ont récemment vu le jour. C'est encore récent, et nous devons travailler beaucoup sur cette transformation.

Quelques statistiques :

Etudiants en situation de handicap en 2007 :
 N. 187.567 dans l'école ;
 N.11.407 à l'Université ;
 Avec Surdité N. 630 à l'Université.

Statistiques du Ministère de l'Éducation :

Elèves en situation de handicap par niveau scolaire et type de scolarisation. A.s. 2006-2007.				
Niveau scolaire	Ecoles ordinaires	Ecoles spécialisées ou ordinaires avec classes spéciales	Total	% sur la totalité des élèves
Maternelle	18.656	-	18.656	1,1
Primaire	71.381	-	71.381	2,5
Secondaire 1 ^{er} niveau	56.747	-	56.747	3,3
Secondaire 2 ^{ème} niveau	40.783	-	40.783	1,5
Total	187.567	-	187.567	2,1

Elèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires par niveau scolaire et types de handicap. Valeurs en pourcentage. A.s. 2006-2007

	Type de Handicap			
	Psicofisico*	Visuel	Auditif	Total
Maternelle	1,4	0,03	0,06	1,13
Primaire	2,41	0,04	0,08	2,53
Secondaire 1 ^{er} niveau	3,15	0,04	0,09	3,28
Secondaire 2 ^{ème} niveau	1,36	0,04	0,08	1,48
Total	1,98	0,04	0,08	2,10

* Il n'existe pas d'équivalent à ce terme en français

Statistiques du Ministère de l'Université

Historique des étudiants avec handicap inscrits à l'Université publique par type de handicap. Valeurs absolues.

	Année académique					
	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Cécité	567	677	713	764	823	945
Surdité	368	449	470	542	567	630
Dyslexie	95	92	63	68	47	107
Déficiences motrices	1.837	2.302	2.601	2.814	2.871	3.132
Déficiences mentales	134	207	249	290	326	401
Autres	2.946	3.253	3.970	4.656	5.492	6.192
Total	5.947	6.980	8.066	9.134	10.126	11.407

Historique des étudiants avec handicap inscrits à l'Université publique par type de handicap. Valeurs en pourcentage.

	Année académique					
	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Cécité	9,5	9,7	8,8	8,4	8,1	8,3
Surdité	6,2	6,4	5,8	5,9	5,6	5,5
Dyslexie	1,6	1,3	0,8	0,7	0,5	0,9
Déficiences physiques	30,9	33	32,2	30,8	28,4	27,5
Déficiences mentales	2,3	3	3,1	3,2	3,2	3,5
Autres	49,5	46,6	49,2	51,0	54,2	54,3
Total	100	100	100	100	100	100

A.A. 2008-2009

	Etudiants en situation de handicap	Etudiants déficients auditifs
Licence	15	4
Master	4	2

LA PÉDAGOGIE SPÉCIALE

Nous avons beaucoup travaillé sur la **pédagogie de l'intégration**. Pour nous, la pédagogie spéciale n'est pas une pédagogie de l'école spéciale mais une pédagogie de l'intégration qui prend en compte certaines spécificités de la personne handicapée et organise les activités didactiques et l'école afin de donner une réponse éducative et formative. L'intégration implique l'émergence d'un système de relations qui se crée autour de la personne en situation de handicap afin de connaître sa personnalité, ses sentiments, et découvrir quelles sont les modalités qu'elle met en œuvre pour intervenir, communiquer et faire connaissance avec l'autre, tout en permettant aux autres d'apprendre différentes modalités de communication.

L'intégration ne peut être faite sans remise en discussion du système éducatif. Ce point a été pris en considération dans la conférence de Salamanque des années 94, où l'on a affirmé que sans changement des systèmes scolaires, il ne serait pas possible de créer une école inclusive qui prenne en considération les besoins éducatifs spéciaux. L'école doit être inclusive, c'est-à-dire que le système scolaire doit permettre à tout le monde d'apprendre, quelles que soient sa condition et sa situation. L'école doit créer les conditions pour permettre l'apprentissage pour tous. Les différents systèmes des pays de l'Organisation des Nations Unies à permis de réfléchir sur nos différentes conditions d'organisation. Pour nous, les situations de handicap sont prises en considération par le biais de la maladie et de la certification médicale mais d'autres pays prennent plutôt en compte les besoins spéciaux.

C'est à la Conférence de Salamanque que la discussion sur le thème de l'inclusion a été élaborée.

En Italie, en France et même ailleurs, il y a débat sur l'utilisation des termes "**intégration**" ou "**inclusion**". Pour nous, l'intégration signifie le changement de part et d'autre. Pour nous, l'intégration doit être réciproque. Le changement des mentalités, l'ouverture à la connaissance de la diversité vue comme une opportunité doivent venir non seulement des élèves, mais aussi des enseignants qui doivent transformer leur manière de travailler et d'enseigner leurs disciplines. La personne en situation de handicap ne peut apprendre au milieu des autres sans changement de l'environnement.

L'intégration nécessite de plus une transformation de l'organisation scolaire : il n'est pas possible d'appliquer la même didactique, la même organisation, la même structure de la classe et la même pédagogie à tous si l'on veut permettre à chacun d'apprendre, malgré et avec ses différences.

Il est évident que nous devons construire des compétences de base, mais surtout travailler sur le contexte scolaire.

Nous avons accueillis avec beaucoup d'intérêt la classification mondiale de l'organisation de la santé (OMS) qui a éliminé le terme "handicap" et qui parle plutôt de personnes en situations de "*disabilità*" en italien (en France on dit encore "situation de handicap"). Mais la question est plutôt celle de la considération de la personne.

Nous avons également beaucoup réfléchi à la notion d'**accueil** : chacun d'entre nous doit faire une place pour l'autre. Il ne s'agit pas seulement "d'accepter" mais réel-

lement "d'**accueillir**". C'est une véritable communauté qui doit exister et permettre à l'autre d'avoir sa place. Il faut que la diversité devienne richesse.

Je travaille actuellement à l'université des sciences motrices qui, quand je suis arrivée, ne permettait pas la participation des personnes en situation de handicap. J'ai fait le point sur les lois dont nous disposions et qui précisaient que tous les étudiants pouvaient aller à l'université, y compris dans les sciences motrices. Cela a suscité au début de nombreuses discussions avec les professeurs de l'université mais actuellement, nous avons 19 étudiants en situation de handicap qui participent aux activités motrices dans les mêmes disciplines que les autres. Par exemple, nous avons un garçon hémiplégique qui fait de la piscine avec les autres étudiants : cela permet aussi à ceux-ci d'apprendre différentes manières de faire les exercices, d'appréhender une nouvelle notion du corps et de l'équilibre.

Pour nous, la communauté scolaire est fondamentale, de même que la communauté sociale : elles doivent toutes deux prendre en charge le problème de l'intégration.

En ce qui concerne les difficultés de communication dans l'école nous travaillons avec des enfants sourds, mais également avec des enfants très lourdement handicapés, qui peuvent transmettre aux autres la variété des possibilités de communication à travers les yeux, le mouvement du corps, l'utilisation d'aides techniques... C'est une ouverture vers la connaissance pour tous.

LE DIAGNOSTIC FONCTIONNEL

Le système scolaire pour l'intégration est organisé sur la base initiale d'un **diagnostic fonctionnel**, c'est-à-dire un système un peu "médical" comme en France. Sans diagnostic, il n'est pas possible de commencer le parcours d'intégration à l'école, c'est-à-dire de recevoir des aides, des ressources (enseignant de soutien, aides techniques, assistant d'accompagnement, etc.). Il faut avoir une certification médicale. Cette question est en discussion car nous aimerions changer de paradigme et prendre plus en compte les besoins éducatifs et les problèmes globaux de la personne (désavantage social, difficulté d'apprentissage,... en dehors de toute certification).

Mais la question des moyens est importante car il est difficile d'avoir les ressources suffisantes pour donner des aides à toutes les personnes qui en font la demande : nous devons par exemple prendre en compte en premier lieu les plus défavorisés.

Après le diagnostic fonctionnel, il existe différentes procédures pour arriver à la formulation de plan éducatifs individualisés. Le parcours est vraiment très complexe et les partenaires sont multiples. Les parents ont un rôle très important dans les différentes phases.

L'école s'efforce d'observer et de vérifier les changements qu'entraîne l'action éducative au travers d'un "**Profil dynamique fonctionnel**" afin d'arriver à la préparation d'un "**Plan éducatif personnalisé**".

L'enseignante de soutien et l'enseignante de classe enregistrent à la fin de chaque trimestre, à l'intérieur de la classe, les liens relationnels qui se sont créés, utilisent par exemple aussi un sociogramme et réalisent des interviews des camarades qui participent et qui travaillent ensemble.

L'attention est aussi portée sur les apprentissages et la programmation des activités de la classe.

Aspect positif de l'intégration pour l'entourage : les camarades de classe ont l'occasion d'être éduqués à la diversité, à la tolérance, à la découverte de l'autre, autant de choses difficiles à saisir uniquement avec des mots tant qu'on ne crée pas les situations adéquates pour les apprendre par l'expérience. Les potentialités de chacun ont été utilisées, en enrichissant la qualité des relations entre tous les participants, élèves et enseignants. Ils ont notamment acquis une capacité d'observation nouvelle et plus attentive, découvert qu'il est possible d'instaurer des rapports d'amitié. Ils ont ressenti l'exigence d'entrer en communication et d'apprendre les manières différentes de communiquer.

PROGRAMMATION SCOLAIRE

Les méthodes d'enseignement doivent prendre en considération :

1. Les diversités des méthodes d'apprentissage de chacun ("*stili di apprendimento*") ;
2. La transformation des savoirs pour les rendre plus accessibles à tous ;
3. Les stratégies éducatives ("*cooperative learning*", "*metacognitive learning*", "*empowerment*").

Connaître la diversité. Un de mes étudiants à l'Université m'a dit : "*Nous sommes le point d'un iceberg, si nous réussissons à créer les conditions favorables à l'apprentissage des personnes en situation de handicap, nous réussirions à rendre favorable l'apprentissage de tous*" Nico Disperati (ingénieur).

POINTS FONDAMENTAUX DE L'INTÉGRATION

Roma "Foro Italico"

1. Créer des moments de réflexion commune entre les enseignants de l'école élémentaire, les enseignants du collège et de l'Université ;

2. Favoriser les échanges entre les familles et les intervenants concernés, pour construire la continuité éducative des élèves en situation de handicap tout en se fixant pour objectif l'intégration.

Je vais vous présenter une étude sur la transformation de texte qui a été fait par l'enseignement de soutien pour un étudiant sourd, le professeur Gaetanina Villanella :

1. Expérience d'intégration dans une école secondaire ordinaire. Etudiante avec hypoacousie bilatérale grave ; Programmation scolaire (les contenus sont les même par la classe) ;

Exemple dans différentes disciplines :

Littérature italienne : résumé et transposition en prose ;

Schémas explicatifs (soutien visuel) ;

Notes explicatives ;

Construction de mappes conceptuels ;

Utilisation de software ;

Idem pour les autres disciplines...

2. Expériences des étudiants universitaires.

Loi 17/99. Délégué du Président "Rettore", Service de tutorat spécialisé. Lignes guides CNUDD (Conseil Nationale de Présidents des Universités) ;

Diffusion du concept de intégration- inclusion ;

Sensibilisation des professeurs universitaires ;

Les épreuves ne sont pas simplifiées mais les connaissances sont présentées de manière plus accessibles et comparables ;

Utilisation des technologies plus avancées ;

Participation et collaboration de tous les camarades.

3. Mesures d'accompagnements et synergies à l'Université di Rome "Foro Italico"

Centres de ressources, documentations et outils ;

Réseaux de connexion entre Universités et écoles ;

Universités et monde du Travail ;

Synergie sur le territoire.

À travers ces réflexions, nous nous rendons compte toujours davantage que l'intégration a besoin d'un réseau d'interventions pour pouvoir s'affirmer avec force. ❖

Lucia de ANNA

Professeure de Pédagogie spéciale, Directrice du Département des Sciences de la formation dans les activités motrices et sportives, Università degli studi di

Le parcours de scolarisation de l'enfant sourd au Royaume-Uni

MR. PAUL SIMPSON

Je suis très honoré de votre invitation à intervenir durant ce colloque d'une grande importance. Je vais tenter de faire un tour d'horizon de l'histoire de l'éducation des enfants sourds au Royaume-Uni, ce qui inclut, en plus de l'Angleterre, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord. Je vous parlerai parfois de la situation précise de l'Angleterre mais mes propos seront valables pour les quatre pays qui composent le Royaume-Uni (RU).

Je commencerai par vous donner quelques éléments de contexte concernant mon parcours. Je suis le secrétaire national de la **BATOD** (The British Association of Teachers of the Deaf) qui est l'association britannique des professeurs de sourds. Je suis également le président de la **FEAPDA** (European Federation of Associations of Teachers of the Deaf), dont je vous parlerai brièvement plus tard.

J'ai commencé ma carrière en tant que professeur de français et de latin, avant de suivre une formation pour être professeur de sourds entre 1984 et 1986. J'ai ensuite été responsable de l'internat des garçons (95 enfants entre 11 et 19 ans) à la Mary Hare Grammar School, école pour les enfants sourds où j'étais également professeur de français et d'anglais.

Je suis ensuite devenu professeur itinérant pour les enfants sourds dans le comté du West Sussex. En effet, l'Angleterre et les autres pays sont divisés en autorités locales, parfois très petites (il y en a environ 200 réparties sur les quatre royaumes). Il en résulte de grandes différences d'organisation en ce qui concerne l'éducation des jeunes sourds en fonction des autorités locales et de la politique mise en place.

Ensuite, je suis devenu Professeur d'éducation des sourds à l'université de Birmingham. J'étais donc responsable de la formation des professeurs de sourds dans le West Sussex (sud de l'Angleterre), puis je suis devenu principal d'une petite école primaire spécialisée pour les enfants sourds près de Londres. J'ai enfin exercé dans le comté du Buckinghamshire en tant que

professeur dans une école ordinaire où il y avait une classe pour enfants sourds.

Je suis actuellement secrétaire général de la BATOD (mon emploi à plein temps) et Président de la FEAPDA à titre bénévole.

LA BATOD (THE BRITISH ASSOCIATION OF TEACHERS OF THE DEAF)

La BATOD a été créée en 1976 ; il s'agit en fait du regroupement de deux organisations, une qui représentait les professeurs exerçant dans les écoles spécialisées pour les sourds et l'autre qui représentait les professeurs travaillant pour les autorités locales dans des écoles ordinaires accueillant des enfants sourds, comme je l'ai également fait moi-même.

La mission de la BATOD est de soutenir le développement professionnel des professionnels de sourds, et de promouvoir l'excellence dans l'éducation des sourds, sans privilégier une approche éducative plutôt qu'une autre. Nous éditons également un magazine qui paraît cinq fois par an et dont je suis responsable.

La BATOD compte 1 650 membres, sur 2 000 professeurs de sourds que compte le RU. Nous représentons donc la grande majorité des professeurs de sourds. En tant qu'unique salarié, je suis donc le porte-parole de l'association et de la profession auprès du gouvernement et des autres agences publiques.

DÉFINITIONS

Afin d'éviter les confusions, je voudrais signaler qu'en anglais nous employons deux termes qui sont synonymes : "*deaf*" (sourd) et "*hearing-impaired*" (déficient auditif). La distinction entre les enfants est faite par le degré de surdité. On peut par exemple dire "*profoundly deaf*" ou "*profound hearing impaired*" pour désigner une surdité profonde. De même, on parle de "*middle deaf*"

ou “*middle hearing impaired*” pour évoquer une surdité moyenne. Quand je parle des enfants sourds, j’englobe toutes les pertes d’audition.

Le débat concernant la surdité est un peu différent en Angleterre et en France car les degrés de surdité ne sont pas définis de la même manière, notamment en ce qui concerne la surdité profonde qui commence pour nous à 95 décibels dans la meilleure oreille. Les degrés de surdités sont classés ainsi au Royaume-Uni :

Léger	21 dB à 40dB
Moyen	41 dB à 70dB
Sévère	71 dB à 95dB
Profond	>95dB

UN PEU D’HISTOIRE

Je vais faire un bref rappel historique afin de resituer les choses dans leur contexte. En 1760, la première école pour les sourds a été fondée à Paris par l’abbé de l’Epée. Parallèlement (1760-1776), Thomas Braidwood a commencé à travailler avec les enfants sourds à Edimbourg. En 1783, il établit la première école pour enfants sourds à Londres.

Au cours du 19^{ème} siècle, les méthodes manuelles étaient utilisées dans les écoles, mais les enfants sourds étaient surtout traités comme les enfants très pauvres et envoyés dans les “*workhouses*”, terme dont je n’ai pu trouver l’équivalent en français.

En 1870, des écoles réservées aux enfants handicapés ont été ouvertes (ce terme n’est plus usité actuellement).

En 1874, la première classe pour enfants sourds dans une école ordinaire a été créée.

Vous savez tous ce qui s’est passé en 1880 : le congrès de Milan a exigé la mise en place exclusive de la méthode orale. En 1906, la première école pour enfants partiellement sourds a été établie à Bristol, dans le sud-ouest de l’Angleterre.

Afin de vous montrer la différence entre les deux, sachez qu’il y avait en 1900 environ 160 écoles spécialisées en France et seulement 87 au RU, pour une population sensiblement équivalente.

La spécificité de l’Angleterre et du RU par rapport au reste de l’Europe est la qualification spécialisée obligatoire pour les professionnels de sourds. Dès 1907, l’éducation des sourds nous est apparue si complexe que nous avons décidé qu’un diplôme additionnel était obligatoire. Nous avons été très content au sein de

notre association quand, en 2003, le gouvernement a confirmé cette obligation. Les professionnels qui travaillent auprès des sourds doivent donc obtenir cette qualification dans les trois ans, faute de quoi ils doivent quitter leur emploi.

En 1944, deux catégories de surdité ont été établies (il y en a 4 actuellement) : “sourd” et “malentendant”. Quelques années après, des classes pour les enfants partiellement entendants ont été créées. Le principe était que “tout enfant est éducatable”, ce qui n’était pas le cas auparavant. L’éducation était donc obligatoire pour chaque enfant, quelles que soient ses difficultés.

La langue des signes britannique (BSL) s’est développée à cette époque et son influence n’a cessé de croître dans les années qui ont suivi.

DÉVELOPPEMENTS AUDIOLOGIQUES

On a vu dans les années 60, 70 et 90, de grands progrès au niveau audiolinguistique :

- ♦ 1960 : Prothèses auditives pour tous ;
- ♦ 1970s : Systèmes FM ;
- ♦ 1990s : Implants cochléaires ;
- ♦ Les systèmes Soundfield.

L’arrivée des implants cochléaires a été un événement important, surtout au RU où la majorité des enfants sourds sont implantés dès que la surdité est diagnostiquée.

Cela a suscité un grand débat au sujet du rôle de l’implant cochléaire et du rôle de la langue des signes britannique : est-ce que les deux peuvent cohabiter ? C’est un débat général qui existe au RU et certainement également en France.

DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DE LA SURDITÉ

Deux conceptions de la surdité se distinguent. Il y a d’abord le “**modèle social et culturel**”, où la surdité est une différence à fêter et où la langue des signes est considérée comme une vraie langue, comme on l’a vu ici ce matin. Le but est l’inclusion dans la société avec le support et les soutiens nécessaires. Cela ne veut pas dire qu’il n’y a pas de soutien audiolinguistique, mais ce n’est pas la chose la plus importante. Cette conception est liée aux mouvements pour les droits civils et à la pression de la communauté sourde, qui est plus en accord avec cette vision des choses.

L'autre modèle est le "**modèle médical**" où la place de l'audiologie est beaucoup plus importante. On considère qu'il faut réparer la perte de l'audition, guérir la surdité et préparer l'enfant pour la vie au sein du monde entendant.

Actuellement, avec l'arrivée des implants cochléaires, cette discussion est encore plus animée.

INTÉGRATION OU SÉGRÉGATION ?

L'autre champ de discussion très vif est le débat entre "intégration" ou "ségrégation".

En 1981 un "**Code de l'éducation**" a été mis en place. Trois types d'intégration ont été définis :

♦ **Intégration géographique.** Il ne s'agit pas du tout d'intégration : les deux établissements sont dans le même endroit, mais il n'y a pas de contact entre les enfants sourds et entendants.

♦ **Intégration sociale :** les enfants sourds et les enfants entendants se rencontrent durant la récréation et certaines activités.

♦ **L'intégration efficace :** l'enfant sourd est tout à fait inséré dans la classe, dans la vie de l'école. Nous réfléchissons beaucoup à la manière dont cela peut bien se passer. Il faut préciser que même avant 1981, la grande majorité des enfants sourds étaient éduqués dans les écoles ordinaires.

Voici la tendance concernant le développement des classes spécialisées dans les écoles ordinaires au RU, ce qui est une des sortes d'intégration :

- ♦ 1874 : 1
- ♦ 1888 : 14
- ♦ 1940 : 373
- ♦ 2008 : 400+

Tout comme en France, un événement important fut la reconnaissance en 2003 de la BSL comme une langue officielle du RU. Actuellement, les examens peuvent être présentés en BSL. Mais les candidats doivent encore répondre en anglais, sauf en Écosse où ils peuvent répondre en BSL. Leurs réponses sont alors filmées et les vidéos sont envoyées aux examinateurs pour être évaluées. Très peu d'étudiants choisissent cette option, mais c'est possible.

LES MÉTHODES LINGUISTIQUES

♦ 8 % des enfants sourds (tous degrés confondus) suivent actuellement la méthode bilingue, c'est-à-dire la BSL et la langue anglaise orale et écrite. Cela représente un tiers des sourds profonds. Cette approche n'est pas seulement proposée dans les écoles spécialisées, elle existe aussi dans les écoles ordinaires. Plusieurs enfants sont alors réunis ensemble afin de créer un groupe linguistique et des interprètes et professeurs spécialisés interviennent en soutien. Avec le développement des implants cochléaires, ce pourcentage de 8 % diminue un peu.

♦ 12 % des enfants sourd utilisent la Communication Totale, c'est-à-dire que tous les moyens sont utilisés : la langue anglaise, la BSL, la lecture labiale... afin de communiquer le message.

♦ 80 % des enfants utilisent la méthode "orale/auditive". Cela représente également 1/3 des enfants sourds profonds.

OÙ SONT SCOLARISÉS LES ENFANTS SOURDS AU RU ?

De nos jours, 80 % des enfants sourds sont scolarisés dans des écoles ordinaires, dont 25 % dans des classes spéciales. Les autres 55 % sont en classe individuelle mais avec soutien. Il faut souligner le travail extraordinaire des professionnels pour essayer d'assurer à ces enfants les mêmes opportunités qu'à tout le monde. Le fait que certains enfants n'utilisent pas les signes ne veut pas dire que c'est plus facile pour eux. Il s'agit d'un vrai travail. On peut voir à quel point il est important quand on examine le parcours des enfants qui ne bénéficient pas de ce soutien : ils ne font pas de progrès et ils échouent. Il est donc absolument essentiel que les professionnels continuent à soutenir les jeunes sourds.

12 % des enfants sont dans des écoles spécialisées, avec des enfants qui ont d'autres difficultés en plus de leur surdité.

LES DIFFICULTÉS

Les problèmes actuels que nous rencontrons au RU sont liés à l'organisation des autorités locales : chaque autorité locale a son équipe de professionnels spécialisés et son service pédagogique. Pour des raisons financières, certaines autorités locales diminuent le nombre de professionnels sourds dans les équipes, ce qui est très inquiétant. L'autre problème est que nous manquons également de professionnels qualifiés pour pour-

voir les postes disponibles, notamment car il manque également des fonds pour les former. La BATOD travaille beaucoup afin d'améliorer cette situation.

Une autre difficulté est **la gestion de la décentralisation des fonds pour l'éducation spéciale.**

Les directeurs des écoles ordinaires veulent en effet recevoir plus de fonds et veulent décider comment dépenser l'argent reçu. L'autorité locale a donc de moins en moins d'argent pour financer ses services. De plus, la surdité est une infirmité relativement peu fréquente. La majorité des écoles n'aura donc pas d'enfants sourds et pourtant, certaines recevront des fonds à cet effet, ce qui est injuste. Inversement, une école peut avoir beaucoup de sourds et peu de moyens.

De plus, soutenir correctement un enfant sourd coûte cher : cela nécessite des professionnels formés et beaucoup d'heures d'intervention. Mais si le directeur de l'école n'achète pas les services des professionnels alors qu'il reçoit des enfants sourds, ceux-ci ne feront pas de progrès. On attend que les enfants échouent avant de faire quelque chose, ce qui est très mauvais. Ce sujet préoccupe beaucoup la BATOD.

40% des enfants sourds du RU ont des troubles associés. Il existe également d'autres types de problèmes : les enfants dont les parents sont des demandeurs d'asile ou ceux dont les familles ne parlent pas l'anglais comme première langue. Malgré ces difficultés, ces enfants font souvent de bon progrès. Ils ne font pas les progrès optimum que l'on pourrait attendre d'eux sans ces problèmes, mais ils font de bon progrès, qui ne sont pourtant pas assez reconnus et qu'il faudrait saluer. Nous devons de temps en temps nous demander si nos aspirations sont vraiment réalistes. Il est bien d'avoir des objectifs élevés, mais il faut aussi savoir fêter les progrès qui ont été faits.

Un des éléments essentiel dans la prise en charge des enfants sourds au RU est le secteur bénévole. La **National deaf children's society** est un mouvement important pour les parents ; ils travaillent dur pour les enfants sourds, font pression sur le gouvernement et attirent l'attention sur la différence entre les résultats aux examens des enfants sourds et entendants. Habituellement, ils soutiennent les professionnels de sourds : nous travaillons ensemble et nous nous rencontrons assez souvent. Mais de temps en temps, certaines campagnes sont assez dures, comme par exemple celles qui disent que l'Éducation nationale ne fait pas ce qu'il faut en ce qui concerne l'éducation des enfants sourds. Ces campagnes sont assez difficiles pour nous.

Il existe également une organisation pour les adultes, le "**Royal National Institute for Deaf People**".

Le choix des parents est très important au RU. Nous essayons de donner le plus de choix possible aux parents, en terme de méthode et de lieu de scolarisation (intégration, école spécialisée, intégration avec le soutien d'un professeur de sourd...). Nous appelons cela un **choix éclairé**. Nous devons donner toute l'information afin que le choix soit bien fondé sur les faits et pas sur l'opinion des professionnels de sourds. Certaines personnes ont en effet des opinions très fortes, et elles essaient d'influencer les parents sans leur donner tous les éléments de décision. Dans le passé, trop de pression a été mise sur les parents afin qu'ils se conforment aux avis des professionnels. Nous tentons de changer cela.

Chaque autorité locale n'a pas les ressources, ni les fonds qui lui permettraient de proposer toutes les approches méthodologiques. Elles doivent donc travailler ensemble. Par exemple, des parents qui souhaiteraient une approche bilingue pour leur enfant dans une toute petite autorité locale doivent envoyer leur enfant dans une autre localité, où quelques jeunes sourds sont déjà scolarisés dans cette modalité. On ne peut mettre en place une approche bilingue pour une seule personne.

L'ENFANT SOURD EN 2008

Tout enfant a un examen d'audition à la naissance. Environ 860 enfants naissent sourds chaque année (tous les degrés significatifs) ; encore 200 cents deviennent sourd plus tard. Il y a donc environ 1 000 enfants sourds par année scolaire.

Le professeur de sourds commence son travail avec la famille dès que le diagnostic est posé. La prothèse auditive ou l'implant cochléaire sont donnés après quelques semaines. Le développement de l'apprentissage de la langue, y compris la BSL pour certaines familles, commence tout de suite.

Des groupes de soutiens existent pour les familles. Théoriquement, elles ont la possibilité d'exercer un choix libre et éclairé.

Comme je vous l'ai dit auparavant, 80% des enfants sont scolarisés dans des écoles ordinaires et recevront le soutien des professeurs de sourds et des assistants éducatifs au sein de la classe. Il y a environ 3 000 enfants dans les écoles spécialisées. La tendance est à la fermeture de ces structures : il y avait 75 écoles spécialisées en 1992 et il n'y en a plus que 26 actuellement :

- ♦ 1982 : 75
 - ♦ 1991 : 48
 - ♦ 1997 : 40
 - ♦ 2000 : 36
 - ♦ 2003 : 33
 - ♦ 2004 : 28
 - ♦ 2008 : 26
-
- ♦ 1930 : Écoles spécialisées = 97 % ;
Écoles ordinaires = 3 %
 - ♦ 2000 : Écoles spécialisées = 8 % ;
Écoles ordinaires = 80 %

Habituellement, les enfants sourds qui vont dans ces écoles ont des troubles associés. Les enfants sourds qui n'ont pas d'autre difficulté ne vont normalement pas dans les écoles spécialisées, mais les parents peuvent le demander quand même.

LE BUT DE L'ÉDUCATION

Le but, la mission de l'éducation et du professeur de sourd est de donner accès au curriculum national et de préparer l'enfant (même celui qui est dans une école spécialisée) pour une intégration efficace dans la vie sociale et dans le monde du travail. Tout enfant doit réaliser son potentiel.

L'accès aux examens est très important pour nous car il faut pouvoir montrer ce que peuvent faire les étudiants sourds. Nous mettons donc en place des adaptations aux examens : il ne s'agit pas de baisser le niveau, mais d'être juste, afin que tout soit égal et ouvert à tous les enfants.

Ainsi, l'examen peut être traduit en BSL si l'élève le demande et un temps additionnel est proposé. La langue des examens peut être modifiée pour ceux qui le souhaitent. Un lecteur peut aider les enfants sourds qui ont des difficultés à lire mais qui peuvent quand même comprendre les questions, en leur lisant les questions à haute voix.

Ce soutien est proposé à l'université et également dans l'emploi.

PERSPECTIVES

Dans l'avenir, les enfants sourds devraient réussir dans tous les aspects de la vie, c'est évident. Si la surdité est dépistée à la naissance et que tous les soutiens sont efficacement proposés à l'école, il n'y a pas de raisons pour que les enfants ne réussissent pas comme tous les autres. C'est à nous de garantir cela.

LA FEAPDA (EUROPEAN FEDERATION OF ASSOCIATIONS OF TEACHERS OF THE DEAF)

Je suis également président de la FEAPDA. Quand j'ai commencé ce travail, la France en faisait partie. Je crois que ce n'est plus le cas car il n'y a pas en France, sauf erreur de ma part, d'association de professionnels de sourds ni même d'association d'établissements spécialisés, ce qui est dommage. La FEAPDA devrait avoir quelques représentations françaises.

Nous organisons des congrès tous les 2 ans sur différents thèmes :

- ♦ 1999 : Le bilinguisme ;
- ♦ 2001 : Le défi des changements ;
- ♦ 2003 : Le comportement des enfants sourds ;
- ♦ 2005 : Le contexte multiculturel ;
- ♦ 2007 : Les implants cochléaires.

Notre prochain congrès aura lieu en Italie à Vérone en octobre 2009 et aura pour thème "Le rôle des familles". ❖

Paul SIMPSON

Président de la FEAPDA

Site : <http://feapda.org/>

Mail : president@feapda.org

Secrétaire national de la BATOD

Site : www.batod.org.uk

Mail : secretary@batod.org.uk

Approche comparative des systèmes éducatifs nationaux de scolarisation des personnes handicapées au sein de l'Union Européenne

M. PIERRE CHAMPOLLION

Je voudrais commencer cette intervention par une anecdote : j'ai commencé ma carrière à Chambéry en tant que conseiller d'orientation psychologue. Le premier collège dans lequel j'ai travaillé était celui de Cognin, en Savoie, où j'ai pu prendre la mesure, à cette occasion, du défi que représentait la scolarisation en milieu ordinaire des enfants sourds. C'était le tout début de l'intégration d'élèves de l'INJS, à temps partiel, dans le collège de Cognin. Vous voyez qu'il y a des hasards dans la vie, qui sont peut-être significatifs !

Ce que je vais vous présenter aujourd'hui va vous inviter à sortir du champ de la scolarisation et de l'intégration des seuls enfants malentendants et sourds pour aller réfléchir du côté du handicap au sens général, donc pas seulement du côté de la surdité.

En parlant de "handicap" au sens général, je précise que c'est un mot qui "m'écorche un peu la bouche". J'avais pris l'habitude, depuis quelques années, de parler comme tout le monde en Europe et au Québec d'élèves "à besoins spécifiques" ou en "situation de handicap". La loi de 2005 est revenue quelque peu sur ce vocabulaire, ce qui fait - permettez moi d'être un peu critique - que l'on ne sait plus très bien où l'on en est en France dans ce domaine. S'il y a en revanche un avantage à parler de handicap, c'est d'éviter d'"euphémiser" la difficulté et de la prendre à bras le corps.

Une autre difficulté posée par le terme de "handicap" est qu'il renvoie trop, à mes yeux, à une logique de séparation en ne mettant pas suffisamment l'accent sur le fait que nous tous, au-delà des seules personnes "handicapées", nous pouvons avoir des "besoins éducatifs spécifiques". Je tiens donc quant à moi à remettre l'en-

semble des élèves atteints de handicap dans une problématique générale. Je le précise, car la séparation générée par la notion de "handicap" m'a toujours un peu choqué.

Ma communication présentera deux grandes parties. Je ferai, en premier lieu, un cadrage sur ce qui passe au sein des systèmes éducatifs en général, avant d'aborder spécifiquement, en second lieu, les systèmes d'éducation destinés aux personnes handicapées. Je voudrais indiquer ici qu'il s'agira d'une approche comparative des systèmes nationaux de scolarisation, et non pas d'une approche éducative européenne, puisqu'il n'existe pas de système éducatif communautaire.

En effet, l'Union européenne, dans les traités qui lient l'ensemble des états de l'Union, n'est globalement pas compétente en matière d'éducation, à hauteur de 80% ou 90%. Elle s'est uniquement dotée, avec **l'article 126 du "Traité de Maastricht"** (1992) et les **articles 149 et 150 du "Traité d'Amsterdam"** (1997), de compétences éducatives limitées, à hauteur de 10% ou 20%, qui ne portent que sur le soutien et l'accompagnement des politiques éducatives nationales ou régionales, en vue d'améliorer la "qualité scolaire". À l'inverse, il existe, à côté des traités européens dont la Commission est garante, un certain nombre de politiques éducatives européennes contractuelles qui ont été développées au fil des ans, mais ces politiques contractuelles ne renvoient pas expressément aux traités. Ce sont des décisions des chefs d'État et de gouvernement.

Je vais l'illustrer par quelques exemples : vous connaissez tous le **processus de Bologne** (1999) qui a lancé à l'université le **LMD** ("Licence - Master - Doctorat"), la

déclaration de Lisbonne (2000) sur "l'Europe de la connaissance" et le **plan d'action "mobilité des enseignants" de Nice (2000)**, élaboré sous l'avant-dernière présidence française, qui relevait également d'une décision contractuelle. Je vous parle donc bien aujourd'hui d'une **approche comparative des systèmes éducatifs nationaux en Europe**, et non pas d'un système éducatif européen qui n'existe pas (encore ?) à l'heure actuelle.

LES DIFFÉRENTS SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS : CONTEXTUALISATION RAPIDE

Avant d'entrer dans la problématique **ASH** (Adaptation Scolaire et Scolarisation des Handicapés) qui nous rassemble, je vais très rapidement vous présenter les systèmes éducatifs en général, pour "planter le décor", à partir de leurs principaux points de divergence et de convergence.

Les principaux points de convergence

Ils sont, à mon sens, les suivants :

- ♦ Les différents pays européens sont passés, en quelque vingt ans, de 1990 à 2005, d'une scolarisation en "classes ordinaires" légèrement majoritaire à une scolarisation en "classes ordinaires" relativement massive.
- ♦ Les pays européens dissocient fonctionnellement le traitement éducatif de la grande difficulté scolaire (récurrente), qui entre dans la gestion normale des apprentissages et la scolarisation des handicapés. Cette dissociation s'est effectuée en France avec la loi d'orientation d'avril 2005, c'est donc très récent chez nous.
- ♦ La durée de la scolarité obligatoire va en gros de 5/6 ans à 15/16 ans presque dans tous les pays de l'Union Européenne. Les seules vraies exceptions sont, à ce jour, la Pologne et le Luxembourg.
- ♦ Les durées annuelles des enseignements fondamentaux (langue maternelle, langage mathématique et langage du corps), en primaire surtout, sont à peu près les mêmes presque partout.
- ♦ Le niveau de formation universitaire des enseignants tourne autour de "bac + 4" (primaire) à "bac + 5" (secondaire) quasiment partout.

Les points de divergence

Ils sont, eux, un peu plus nombreux, ce qui correspond sur le fond à la "devise" sur laquelle l'Union s'est construite : "**unité dans la diversité**". Voici, ci-dessous, les principaux points de divergence que j'ai relevés afin de cadrer un peu les choses :

- ♦ Il n'y a pas de scolarisation pré-élémentaire (école "maternelle"), ni complète ni même embryonnaire partout. La scolarité maternelle est davantage développée dans les pays latins. Elle ne l'est pas du tout dans les pays germaniques. Dans les pays scandinaves, elle est réduite à une seule année, ce qui correspond à la "grande section" de maternelle en France.
- ♦ Les rythmes scolaires journaliers sont assez différents en Europe : ils vont de deux demi-journées complètes en France à une seule demi-journée en Grèce, en passant par une demi-journée "longue" dans la majorité des autres pays.
- ♦ La promotion automatique pour tous les élèves en classe supérieure, c'est-à-dire sans redoubler, ou bien après redoublement pour les élèves en difficulté, est une question controversée qui agite régulièrement la France et qui met généralement tous les ministres de l'Éducation nationale en porte à faux vis-à-vis de tous les chercheurs, y compris ceux de l'Éducation nationale.

En Europe, le passage en classe supérieure ne se fait pas partout de la même façon. Si le redoublement est très pratiqué en France, dans les pays anglophones et scandinaves, il n'est généralement pas pratiqué, sauf à la demande des familles ou en cas de maladie. Le redoublement se voit donc surtout dans les pays germaniques et latins. Dans ce cadre, la France détient avec le Portugal le taux de retard à 14 ans le plus important de l'UE (près de 40%). En Islande le taux de retard est inférieur à 0,5%. D'une manière générale, il est inférieur à 2% dans les pays nordiques.

- ♦ Le mode d'organisation et de gestion du système éducatif va de fortement centralisé à fortement décentralisé suivant les états. Dans certains états, il n'y a même pas véritablement d'organisation au plan national, tout ou presque est géré par les établissements eux-mêmes. Au Danemark par exemple, dans le cadre d'une étude que j'ai effectuée sur la mobilité géographique des enseignants, je ne suis pas arrivé à trouver beaucoup de données nationales, en dehors de celles qui m'étaient fournies par l'agence nationale "SOCRATES" locale, parce que chaque établissement avait ses propres données et qu'il n'y avait guère de collationnement des données statistiques sur l'ensemble du pays.

APPROCHE COMPARATIVE EUROPÉENNE DES SYSTÈMES NATIONAUX DE SCOLARISATION DES ENFANTS ET ADOLESCENTS À “BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS”

Évolution des cadres politique et juridique

- ♦ **Déclaration de Salamanque** (UNESCO : 1994) : elle définit cadres et principes d'action “généraux”.
- ♦ **Charte de Luxembourg** (UE : 1996) : elle fixe le cadre et les principes d'action “pratiques” issus d'un programme européen d'échanges et de partenariats (Hélios II). Elle a réellement été construite à partir de la pratique quotidienne des différents pays européens.
- ♦ **Article 13 du traité d'Amsterdam** (UE : 1997) : il interdit toute discrimination (au détriment des personnes handicapées notamment).
- ♦ **Déclaration de Madrid** (UE : 2002) : elle stipule que l'école joue le rôle principal dans la compréhension et l'acceptation des droits des personnes handicapées.

Chronologie du changement de paradigme intervenu en matière de scolarisation des handicapés à la fin du XX^{ème} siècle

D'une manière tout à fait globale, la tendance actuelle de scolariser en milieu ordinaire de plus en plus d'élèves handicapés, avec des appuis techniques ou médicaux le cas échéant, s'est développée de façon assez différenciée dans les différents pays de l'Union. La chronologie relative de ce changement de paradigme est parlante en soi :

- ♦ Italie : 1971/1977/1992 ;
- ♦ Danemark : 1994 ;
- ♦ Allemagne : 1994 ;
- ♦ Espagne : 1995 ;
- ♦ UE : 1995 (Résolution du Conseil européen/Création de l'Agence européenne de Copenhague) ;
- ♦ Angleterre : 1996 ;
- ♦ Portugal : 1997 ;
- ♦ France : 2005 (loi de février 2005).

Vous voyez que l'Italie a développé très vite une scolarisation en classe ordinaire très importante. La France, en revanche, y est passée beaucoup plus tard que les autres pays. Mais il ne s'agit pas seulement de passer à une scolarisation plus massive en école ordinaire, il faut pouvoir le faire correctement : ces données ne représentent donc pas un “hit-parade” des

différents pays. Tous les autres pays sont en général passés à la scolarisation massive, ou du moins majoritaire, des enfants handicapés en classe ordinaire dans la deuxième moitié des années 1990. La résolution du Conseil européen et la création de l'Agence européenne de Copenhague datent d'ailleurs de 1995.

Essai de “typologisation” des différentes politiques nationales de scolarisation des enfants et adolescents à “besoins éducatifs particuliers” développées en Europe

J'ai essayé, à des fins de clarification, de regrouper en quatre grandes politiques les différentes politiques nationales. Voici ce qu'il en résulte. L'on peut constater ainsi en Europe :

- ♦ Une **scolarisation importante dans des structures spécialisées**. C'est le cas en Belgique, ce qui peut expliquer par exemple qu'une partie des familles françaises du Nord fasse scolariser leurs enfants vers la Belgique. C'est le cas également en Suisse, bien qu'elle ne fasse pas partie de l'Union européenne. Il s'agit bien là d'un choix politique : scolariser des enfants en structure spécialisée parce que l'on considère que le plus important, pour un élève handicapé, est de bénéficier d'un plateau technique et médical correspondant à son handicap, que l'école n'est pas toujours à même de le fournir. Ce qui permet éventuellement de faire des économies d'échelle. En Suisse, presque 80 % des enfants à besoins éducatifs particuliers sont de la sorte scolarisés dans des structures spécialisées.

- ♦ La **coexistence pragmatique de structures scolaires spécifiques, de dispositifs d'intégration souples à géométrie variable et de modalités d'intégration à l'école ordinaire**, comme c'est le cas en Allemagne. L'exemple Allemand est particulièrement intéressant en ce que cette cohabitation de différents dispositifs est revendiquée, affichée. Les Allemands disent à travers leur politique que, finalement, ils ne savent pas ce qui est le plus important pour ces enfants : vaut-il mieux être en structure spécialisée, à mi-temps ou quart-temps, ou bien en école ordinaire, etc. ? Peut-être même que le même enfant ou adolescent, à différents moments de sa vie ou de son parcours, aura besoin d'utiliser successivement plusieurs structures. Ce pragmatisme revendiqué semble être une caractéristique de la politique allemande. Encore une fois, il ne s'agit pas là d'un jugement de valeur ou d'une hiérarchisation entre les pays.

- ♦ **Politique majoritaire en Europe, la scolarisation en classe ordinaire de plus de la moitié des élèves**. Ce choix va grandissant au fur et à mesure que le temps passe, non pas seulement parce que les gouvernements le souhaitent, mais parce que la pression des associations

de parents d'enfants handicapés y pousse. L'exemple emblématique en est le Danemark, d'ailleurs proche de l'exemple français. En France, plus de la moitié des élèves handicapés scolarisés dans l'Éducation nationale le sont en milieu ordinaire, notamment en primaire.

♦ **La scolarisation systématique en classe ordinaire, ou presque systématique.** L'exemple quasi unique de cette politique est l'Italie, qui est le pays qui l'a également mis en place le plus rapidement. L'idée principale sous-jacente en est qu'un enfant, handicapé ou pas, a besoin d'être scolarisé avec son groupe d'âge pour leur permettre de franchir ensemble les mêmes étapes de socialisation, afin notamment qu'il n'ait pas trop de difficulté, immédiatement ou ultérieurement, de communication, de socialisation et de relation. Il faut, en effet, pour les Italiens mettre ensemble les enfants du même âge pendant le temps de la scolarisation. Les choix effectués par les Italiens se sont traduits par des efforts notables dans le domaine de la formation des enseignants et de l'encadrement des élèves.

Ces différentes approches dans la scolarisation des élèves à "besoins éducatifs spécifiques", qui toutes renvoient à des conceptions "respectables" du "handicap", qui toutes présentent des avantages et des inconvénients, peuvent bien sûr se discuter. Il serait intéressant d'analyser les plus et les moins de toutes ces approches, ce qui ne serait évidemment pas simple. Vous voyez donc que tous les pays européens n'ont pas fait les mêmes choix. Il est à noter, aussi, qu'avec une définition commune du handicap fondé sur les critères de l'OMS, les pays européens en arrivent pourtant à des taux de handicapés dans la population très différents. En Grèce, on est à 1 % de personnes handicapées par rapport à la population totale, contre 12,5 % au Danemark. Il n'y a bien évidemment ni plus ni moins de personnes handicapées d'un côté ou de l'autre, mais la définition du handicap est plus ou moins extensible. Cela signifie également que, dans certains pays, on fait beaucoup pour peu de personnes, tandis que dans d'autres on fait moins pour beaucoup de monde.

À chacun de voir après quelle est la solution qui présente la plus grande efficacité dans les solutions proposées (avec la même somme d'argent bien entendu!)

Pour votre information, je voudrais enfin vous signaler ici que l'**agence européenne de Copenhague** a défini une grille de lecture et de comparaison des différentes politiques éducatives légèrement différente de celle que je vous ai présentée :

- ♦ Approche unique : scolarisation en "classes ordinaires" quasi-systématique (exemple : Italie).
- ♦ Approche duelle : coexistence de deux voies de sco-

larisation exclusives l'une de l'autre (exemple : Belgique).

- ♦ Approche multiple : utilisation pragmatique de toutes les modalités de scolarisation (exemple : Allemagne).

L'Agence de Copenhague réduit le nombre de classes de politique différentes, mais elle se rapproche quand même de ce que je viens de vous présenter. Ce qui vous permet de voir qu'il y a différentes manières d'analyser les données.

Tendances majeures en matière de scolarisation des enfants et des adolescents à besoins éducatifs particuliers mises en œuvre en Europe

Je vais donc, non pas vous présenter les différents types de politique en Europe, mais les tendances lourdes que l'on retrouve à peu près partout, c'est-à-dire l'analyse du fait majoritaire. J'ai ainsi pu identifier sept grandes tendances que l'on retrouve de manière majoritaire en Europe :

- ♦ Adaptations législatives et réglementaires progressives pour développer l'inclusion ou scolarisation en classe ordinaire.

♦ Promotion, dans ce cadre, de politiques éducatives privilégiant les approches intégratives et, de plus en plus, inclusives avec, parfois, reconversion corrélative des établissements spécialisés en "centres de ressources", tendance que j'ai trouvée très intéressante en tant que chercheur. Les professionnels servent alors de point d'appui, de ressources pour tous les collègues qui doivent accueillir les enfants handicapés. En France, nous n'avons pas encore cette politique, que je trouve très intelligente.

♦ Remplacement de la seule logique "statique" diagnostique par une logique plus "dynamique" davantage centrée sur le "pédagogique". Je fais écho sans le dire à l'utilisation du terme de "handicap" qui réduit la personne à son handicap sans la prendre en compte la globalité. On exclut alors un peu la personne du monde des autres, des "valides". Quand on parle de besoin éducatif spécialisé, on est dans une dynamique plus ouverte, on est plus centré sur le pédagogique.

♦ Scolarisation à partir de projets éducatifs individualisés ou personnalisés précisant les adaptations curriculaires, objectifs poursuivis, pédagogies mises en œuvre, didactiques utilisées, appuis et ressources nécessaires, etc. Car on ne peut pas scolariser en milieu ordinaire un enfant en situation de handicap si on ne prépare pas cette scolarisation dans le cadre d'un pro-

jet, aussi bien avec la famille qu'avec les enseignants, les soignants, etc. Ce projet, qui engage tout le monde, précise ses objectifs, les adaptations envisagées, les moyens mis en œuvre, etc.

- ◆ Développement de la prise en charge collective et intercatégorielle des enfants et adolescents à besoins éducatifs spécifiques ou particuliers. On s'est aperçu dans tous les pays d'Europe que l'on ne réussissait pas tout seul, même vis-à-vis d'enfants qui n'ont pas de problèmes particuliers. Il est nécessaire pour réussir de travailler en équipe au sein de l'école et au-delà, avec les structures d'appui qui entourent l'élève et l'école.

- ◆ Accroissement de la place et du rôle des parents dans la scolarisation des enfants et adolescents à besoins éducatifs spécifiques. Tous les pays d'Europe se sont rendus compte que les parents étaient indispensables en tant que co-éducateurs. Il ne faut en effet pas qu'il y ait d'incohérence entre ce qui se fait à l'école et à la maison. Au-delà du droit des parents à accepter ou à refuser une scolarisation en milieu spécialisé, ce qui existe partout, on a constaté une montée en puissance de la co-éducation entre parents et professionnels.

Des **évaluations** de ces politiques nationales de scolarisation sont mises en œuvre, selon des critères parfois différents. Trois grands indicateurs de "réussite" sont mobilisés, souvent conjointement :

- ◆ La réussite scolaire : en France par exemple, on considère souvent qu'un enfant qui souffre de situation de handicap est efficacement intégré quand il a de bonnes notes ! Je caricature un peu bien sûr ! Malgré tout, ce critère est important à prendre en compte.

- ◆ Dans les pays scandinaves, on parle plutôt d'autonomie : un enfant s'intègre quand son autonomie individuelle se développe.

- ◆ Dans les pays latins, enfin, on regarde, pour valider la réussite, plutôt la capacité de communication et la capacité à nouer des échanges entre les valides et ceux qui le sont moins, et réciproquement.

En guise de conclusion, je dirais volontiers que dans tous les pays d'Europe, et en France notamment, nous avons collectivement fait des progrès, certes tardifs, toujours insuffisants, mais néanmoins réels. Cependant, il existe encore en matière d'égalisation des droits et des pratiques, d'autres frontières à repousser. Car ce n'est plus tant aujourd'hui la scolarisation et la formation des enfants et adolescents handicapés qui pose le plus de difficulté, mais l'insertion professionnelle. Dans un monde dans lequel les tensions sociales et économiques se développent, cette insertion devient en effet

de plus en plus difficile pour tous, et évidemment encore plus pour les handicapés, fussent-ils qualifiés. C'est un problème massif, qui se trouve largement devant nous. Cette question ne peut pas être traitée par des compensations financières, car il s'agit aussi de droits humains.

Voici, enfin, la liste de quelques sites web qui vous permettront d'en savoir plus :

- ◆ <http://www.eurydice.org> : monographies sur les systèmes éducatifs européens.

- ◆ <http://www.european-agency.org> : scolarisation des enfants et des adolescents à besoins éducatifs spécifiques dans l'Union Européenne.

- ◆ <http://www.nordspes.org> : forum du "Conseil Nordique" pour l'éducation, qui regroupe la Scandinavie plus la Finlande, l'Islande et les pays baltes.

Ainsi qu'une sélection d'articles de revues que vous connaissez sans doute, qui font le point de façon synoptique et généraliste sur ce qui s'est passé :

- ◆ "L'Intégration en Europe", Agence européenne pour les enfants et adolescents à besoins éducatifs spécifiques, 1998.

- ◆ "L'Europe des personnes handicapées", Réadaptation, N° 496, 2003.

- ◆ "Intégration scolaire et pratiques pédagogiques effectives en Europe", Agence européenne pour les enfants et adolescents à besoins éducatifs spécifiques, 2003.

- ◆ Champollion P., "Approche comparative des systèmes européens de scolarisation des jeunes handicapés", La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, N° 33, 2006.

- ◆ "L'École à l'épreuve du handicap", Cahiers pédagogiques, N° 459, 2008.

Enfin, je voudrais terminer cette intervention par quelques mots plus littéraires. J'ai beaucoup aimé la présentation de M. Tarabbo. J'ai été moi aussi il y a quelque temps professeur de lettres. Aussi, pour le "stimuler" encore plus dans l'évocation de la poésie en LSF, je lui conseillerais volontiers, après Rimbaud et Valéry, de s'essayer à Mallarmé, ce qui serait peut-être encore plus difficile, mais peut-être encore plus probant. C'était bien sûr un petit clin d'œil...

Je clorai définitivement en faisant référence à un

européen dont l'influence a été très grande en Europe, il s'agit de Shakespeare! Une nouvelle traduction d'Hamlet vient de paraître, et nous montre que finalement, la problématique qui nous agite n'est pas nouvelle, elle existe depuis longtemps puisqu'on la trouve déjà dans Hamlet.

“Les êtres qui portent en eux les stigmates de leur défaut, fût-il unique, pourquoi faut-il que toutes leurs autres vertus en soient obscurcies dans le regard d'autrui ?” (W. Shakespeare, Hamlet, I, IV, 1601)

J'aurais pu également citer un autre grand européen, Goethe, qui disait que les hommes méprisaient ceux qu'ils ne connaissaient pas...

Je vous remercie de m'avoir écouté. ❖

*Pierre CHAMPOLLION
Inspecteur d'académie
Formateur en sciences humaines et sociales
Chercheur en sciences de l'éducation,
Université Joseph Fourier
IUFM de Grenoble
UMR ADEF*

Questions de la salle

Participante

Je suis Directrice pédagogique à l'institut de réhabilitation de la parole et de l'audition de Ronchin (IRPA). Nous avons beaucoup parlé de la scolarisation des jeunes handicapés. Or, qui dit scolarisation dit enseignant spécialisé. J'ai cru comprendre que l'avenir des établissements spécialisés était un peu "en stand by". Quel est l'avenir des enseignants spécialisés de l'Éducation nationale, ainsi que des directeurs pédagogiques qui interviennent dans ces établissements ? Mme Golaszewski a-t-elle une réponse ?

M. Paul SIMPSON

Au RU, nous commençons à reculer un peu sur ce point et nous voulons arrêter la clôture des écoles spécialisées. Le parti conservateur, qui constituera peut-être le prochain gouvernement, est tout à fait contre la fermeture des établissements spécialisés et a affirmé qu'il y mettrait fin. Ils vont même encourager les parents à établir de nouvelles écoles. Chez nous, quand les écoles spécialisées ferment, les compétences et les professeurs spécialisés travaillent pour les autorités locales à soutenir les enfants dans les écoles ordinaires. Les compétences ne sont pas perdues.

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Un mot, puisque j'ai été interpellée. Je ne suis pas en train de dire que j'ai LA réponse, mais nous entendons quand même cette réponse depuis le début de nos débats, à savoir que nous avons plus que jamais besoin de tous les dispositifs existants. Il n'existe pas de voie unique. Il n'y a pas un dispositif qui serait nettement supérieur aux autres, car en matière de handicap (auditif ou autre), la diversité est telle que pour répondre à une telle variété de problématiques et pour permettre aux familles de faire des choix éclairés, il faut leur proposer toute une gamme de possibles. Il faut conserver ce qui existe, développer ce qui n'existe pas et créer des passerelles entre tout cela. Mais il n'est pas question de détruire ce qui fonctionne.

Participante

Développer ce qui n'existe pas, je suis tout à fait d'accord, mais vous savez que les moyens ne vont pas se développer à la même cadence que les besoins. Ces moyens vont-ils être pris dans les établissements spécialisés pour renforcer la scolarisation du milieu ordinaire ? C'est en tout cas le sentiment que l'on a au niveau de l'inspection académique du Nord.

Mme Mireille GOLASZEWSKI

Nous l'avons déjà dit, il faut effectivement beaucoup de moyens pour s'occuper de ces enfants à besoins particuliers, mais on ne va pas déshabiller Pierre pour habiller Paul. Il faut que les rectorats et les inspections académiques construisent au mieux cette répartition des moyens financiers pour pouvoir répondre aux attentes et aux besoins des familles.

Mme Nicole TAGGER

Je voudrais poser une question à M. Champollion. Il y a 25, 30 ans, les enfants sourds de France étaient voués à un nombre extrêmement limité de métiers : cordonnier, lingère, imprimeur... Depuis une décennie, quinze ans, leurs espoirs de formation se sont améliorés et extraordinairement diversifiés. Il se dit dans le secteur de la surdité que certaines évolutions vers le "tout-intégrant" pourraient faire revenir à ces situations-là, c'est-à-dire limiter les possibilités, limiter l'espérance de formation des enfants sourds. Je voudrais savoir, puisque vous avez parlé des critères qui différencient les divers systèmes, s'il y a quelques informations sur les possibilités, les espérances de formation des élèves handicapés en fonction des différentes options choisies par les états de l'Union européenne ?

M. Pierre CHAMPOLLION

Je ne pourrai pas vous répondre complètement car je ne dispose pas des données suffisantes pour le faire, mais je peux vous dire que tous les pays se heurtent à cette difficulté-là, moins en terme de différenciation des parcours de formation ou d'orientation qu'en terme

d'insertion professionnelle derrière. Cette problématique n'est pas propre aux enfants sourds, elle concerne l'ensemble des enfants en situation de handicap. C'est quelque chose que mes collègues qui travaillent dans les collèges et lycées connaissent bien : la carte des formations accessibles aux enfants en situation de handicap est plus réduite pour de nombreuses raisons (de niveau, d'équipement, d'éloignement...), que celle qui s'offre aux enfants qui ne souffrent pas de ces difficultés-là. Donc, l'orientation est plus douloureuse, plus difficile pour les enfants en situation de handicap.

Néanmoins, au-delà du constat qui est très difficile à vivre pour les familles, les enfants et les enseignants, j'ai quand même l'impression que l'on pousse de plus en plus vers une différenciation. À titre personnel, j'ai moins de souci pour cette différenciation des parcours pour les enfants en situation de handicap - y compris avec le développement de l'intégration ou de l'inclusion - que je n'en ai pour l'accès à l'emploi de ces mêmes enfants.

Travailler dans le champ d'une carte scolaire plus réduite à des espaces de liberté que peuvent conquérir des enfants handicapés est très difficile, sachant qu'il ne faut pas lesurrer non plus : il faut leur permettre de développer leur espace de liberté mais en même temps, il faut savoir leur dire que tout ne sera pas accessible systématiquement. Il ne faut pas leur couper les ailes et il ne faut en même temps pas les empêcher de rêver un peu, car ce rêve conduit aussi à la réussite. La problématique de l'orientation des enfants en situation de handicap est difficile et elle est généralement assez douloureusement vécue. Mais je pense qu'avec le développement de l'intégration, l'orientation de ces enfants sera au contraire plus facile à l'avenir.

Je suis actuellement chercheur à l'IUFM, je ne porte donc en rien la parole du Ministère, je parle à titre tout à fait personnel, mais une des questions qui se pose dans le monde de la formation, ce n'est pas seulement de former des enseignants spécialisés mais c'est aussi de permettre aux enseignants non spécialisés d'avoir un minimum de connaissances pédagogiques ou didactiques afin d'accueillir dans leurs classes des enfants handicapés. Or nous sommes actuellement très loin du compte, que ce soit dans les IUFM, les écoles normales, le Ministère... Nous n'avons pas suffisamment pris à bras-le-corps cette dimension qui aurait dû être développée normalement après la loi du 11 février 2005. Pour parler de Grenoble, que je connais bien, nous n'avons pas pu ou pas su prendre véritablement en compte cette dimension-là.

Mme Lucia de ANNA

Maintenant, nous pouvons dire que nous avons beaucoup d'étudiants handicapés qui sont devenus cher-

cheurs universitaires, ingénieurs, architectes, etc. Si certains l'ont fait, peut-être que c'est possible aussi pour les autres. On peut maintenant avoir comme horizon une situation qui existe, avec des personnes qui ont atteint ces objectifs et qui nous montrent que c'est une situation réelle. Auparavant, il n'y avait pas de groupes constitués qui se battaient pour atteindre ces objectifs élevés et en faire la promotion.

Nous travaillons avec le ministère du travail pour permettre une égalité des conditions de formation mises en place. C'est un problème pour tous les jeunes. Les jeunes en situation de handicap bénéficient d'une législation qui leur offre plus de possibilités.

M. Bernard GOSSOT

Si vous me le permettez, je vais compléter la réponse de ma collègue sur l'avenir des établissements spécialisés. Je crois qu'il n'y a pas d'inquiétude à se faire. Dès lors que nous sommes dans une nouvelle logique, on ne peut pas rester dans l'ancienne. Les établissements spécialisés vont être utiles, continueront à être utiles, mais selon un autre mode de fonctionnement. C'est moins une question de moyens qu'une question de manière de fonctionner.

Les établissements spécialisés qui ont des moyens, des compétences considérables peuvent devenir et deviendront des centres ressources avec des personnels qui resteront spécialisés avec leurs compétences et leurs missions, mais qui seront amenés à travailler autrement et peut-être ailleurs, de manière plus mobile. Les Unités d'Enseignements, dont le décret devrait paraître prochainement, préfigurent leur nouveau mode de fonctionnement. Mais si on lit le projet de décret, on voit que rien ne menace les établissements, au contraire, nous avons grandement besoin d'eux. Ils peuvent être rassurés sur ce point.

Participante

Je voudrais revenir sur deux points. Premièrement, l'avenir des établissements spécialisés. Je partage votre approche, à savoir que nous devons tourner complètement la page de la loi de 75 et nous tourner vers la philosophie de la loi du 11 février 2005 qui prévoit une individualisation des réponses. Nous aurons donc de moins en moins de réponses institutionnelles déconnectées d'un contexte particulier, d'une histoire particulière, d'un moment clé, et des réponses à des besoins particuliers faits chaque année : c'est le fameux PPS que nous évaluons dans le cadre des équipes pluridisciplinaires. Dans le cadre de ce PPS, se posent des problèmes d'évaluation : nous avons des certificats médicaux trop simplifiés, avec le souci de préserver un secret médical qui fait que nous n'avons pas connaissances des retentissements de la déficience ou de la pathologie sur la vie quotidienne ou les apprentissages.

Vous ne donnerez pas un complément 4 comme vous donnerez un complément 6 par exemple. Si vous n'avez pas de détails, vous ne pouvez pas faire d'évaluation correcte.

À l'inverse, certains rééducateurs ou paramédicaux noircissent les traits afin de faire entrer l'enfant dans le champ du handicap pour pouvoir bénéficier de moyens de compensation, voire de surcompensation. Pour faire une bonne évaluation, quelque chose qui réponde véritablement aux besoins de l'enfant, nous avons besoin d'une évaluation objective et de faire confiance aux équipes de professionnels qui sont au sein des équipes pluridisciplinaires, des MDPH, qui s'appuient sur des gens compétents ayant une expérience professionnelle longue derrière eux.

Deuxième point : la formation professionnelle. Les travailleurs handicapés en France peuvent bénéficier d'une RQTH qui leur donne un statut un peu protégé. Les problèmes d'insertion professionnelle ensuite sont les mêmes que pour le commun des mortels : la crise économique et la remontée du chômage ne facilitent pas l'intégration des personnes handicapées.

Il y a actuellement au sein des grands groupes, des grosses entreprises cotées au CAC 40, une espèce d'affichage en termes médiatiques, d'un quota de personnes handicapées, un peu comme le commerce équitable si vous voulez. On affiche une étiquette "commerce équitable" et on affiche de même une étiquette "je suis pour l'insertion des personnes handicapées"! Mais après tout, si l'on peut en bénéficier, je ne vois pas pourquoi il faudrait s'en priver.

La question posée ce matin était "que fait l'Éducation nationale pour accepter des personnes sourdes dans la profession d'enseignant?" Je suis une personne sourde profonde, j'ai passé à l'époque les diplômes ordinaires de l'Éducation nationale, sans aide. Donc l'Éducation nationale peut avoir des personnes handicapées, mais concernant ma demande d'aménagement au concours de professeur des écoles, ma marge de manœuvre est faible. Je ne peux pas demander la présence d'un interprète LSF, je ne peux pas non plus demander que la personne ne s'exprime que par écrit, comme je peux le faire au bac.

M. Pierre CHAMPOLLION

C'est effectivement de la responsabilité de l'État employeur qui recrute les enseignants. Nous avons encore beaucoup de travail à faire sur l'aménagement des concours. Nous sommes loin d'être allés au bout de ce qu'il est possible de faire.

Pr Françoise DENOYELLE

Nous arrivons au terme de ce colloque. Je voudrais remercier les orateurs car nous avons eu des interventions de très grande qualité, avec une mention spéciale pour nos orateurs étrangers qui ont parlé en français, et nous savons combien cela est difficile et stressant.

Je voudrais remercier à nouveau le comité scientifique, dirigé par M. Bernard Gossot, avec une mention spéciale pour Mme Nicole Tagger qui a beaucoup travaillé pour contacter les différents intervenants.

Je voudrais remercier les participants d'être restés présents jusqu'à la fin pour la majorité d'entre vous. Ce qui a marqué ce colloque c'est la richesse des débats et leur sérénité. ACFOS s'est donnée pour mission de permettre ce type d'échanges, toujours dans un but constructif.

Nous allons d'ailleurs sur les conseils de Mme Mireille Golaszewski envoyer un courrier aux ministères de l'Éducation nationale et de la Santé, afin d'expliquer qu'au terme de ce colloque il est apparu qu'un rapprochement entre les deux ministères était fondamental et qu'il était soutenu par l'ensemble des participants, si vous êtes d'accord avec cette interprétation. Il est important pour faire avancer les choses.

Pour conclure, je vous invite aux journées d'études ACFOS du 13 et 14 novembre 2009, qui vont prolonger les thèmes dont nous avons parlé, puisque nous traiterons de la manière dont les enfants sourds s'approprient la langue française. J'espère que vous viendrez nombreux.

Merci à tous et bon retour. ❖

Remerciements

ACFOS tiens à remercier tout particulièrement :

- ♦ **Mme Christine ALBANEL**, Ministre de la Culture et de la Communication, **M. Xavier DARCOS**, Ministre de l'Éducation nationale, **M. Bertrand DELANOË**, Maire de Paris et **Mme Valérie LETARD**, Secrétaire d'Etat chargée de la Solidarité qui nous ont accordé leur Haut Patronage ;
- ♦ Le **BIAP** (Bureau International d'Audiophonologie) pour son parrainage ;
- ♦ La **Fondation Orange** pour sa participation au financement de la Vélotypie et des interprètes en LSF ;
- ♦ **Phonic Ear** pour l'installation gracieuse de la boucle magnétique et pour sa présence au colloque ;
- ♦ **Les membres bénévoles du comité scientifique** pour l'organisation et la préparation de ce colloque, et tout particulièrement son Président, **M. Bernard GOSSOT** ;
- ♦ **Les orateurs** de ces deux journées pour leur présence et la relecture de leurs textes qui a permis l'édition des ces actes ;
- ♦ **Les administrateurs d'ACFOS, les volontaires et les bénévoles** dont la présence a permis le bon déroulement des deux journées ;
- ♦ **Les familles** qui ont accepté de répondre à notre questionnaire et de se laisser filmer ;
- ♦ Les interprètes de la société "**Langue des Signes - EP**" pour leur présence, bien qu'ayant été sollicités tardivement ;
- ♦ La société "**Système RISP**" pour sa transcription des débats ;
- ♦ La **librairie Thierry Garnier** pour sa présence au colloque ;
- ♦ Et enfin **tous les participants** à ces deux journées dont la présence, les encouragements et les critiques constructives ont permis de faire avancer le débat sur la question de la scolarisation et l'avenir des jeunes sourds.

Glossaire

- AAH** Allocation aux Adultes Handicapés
AGEFIPH Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
AEEH Allocation d'Éducation de l'Enfant Handicapé
AISPAS Aide à l'Insertion Socioprofessionnelle et à la Promotion des Adultes Sourds
ANCE Association Nationale des Communautés Éducatives
APA Allocation Personnalisée d'Autonomie
ASEH Aide à l'Accueil et à la Scolarisation des Élèves Handicapés
AVS Auxiliaire de Vie Scolaire
AVSI Auxiliaires de Vie Scolaire Individualisée
BAHA Bone Anchored Hearing Aids (*Aides auditives ostéo-intégrées*)
BATOD British Association of Teachers of the Deaf
BEP Brevet d'Études Professionnelles
BEPC Brevet d'Études du Premier Cycle
BIAP Bureau International d'Audiophonologie
BSL British Sign Language
BTS Brevet de Technicien Supérieur
BUCODES Bureau de Coordination des Associations de Devenus Sourds et Malentendants
CAF Caisse d'Allocation Familiale
CAFPEFDA Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Professeur d'Enseignement Technique aux Déficiants Auditifs
CAMSP Centre d'Action Médico-Sociale Précoce
CAPA-SH Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de Handicap
CAP Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPEJS Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement des Jeunes Sourds
CCPE Commissions de Circonscription Préscolaire et Élémentaire
CDA Commission des Droits et de l'Autonomie
CDAPH Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CDES Commission Départementale de l'Éducation Spéciale
CDOS Centre de Diagnostic et d'Orientation de la Surdité
CEOP Centre Expérimental Orthophonique et Pédagogique
CIS Centre d'Information pour la Surdité
CLIS CLasse d'Intégration Scolaire
CMPP Centre Médico-Psycho-Pédagogique
CNAMTS Caisse Nationale d'Assurance Maladie des Travailleurs Salariés
CNSA Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie
CODALI CODage Audition Langage et Intégration
COTOREP Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel
CPAM Caisse Primaire d'Assurance Maladie
CROP Centre de Rééducation de l'Ouïe et de la Parole
CSA Contribution Solidarité Autonomie
CSG Contribution Sociale Généralisée
CTES Commission Territoriale de l'Éducation Spécialisée
CTNERHI Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations
DA Déficience Auditive
DAM Déficience Auditive Moyenne
DAP Déficience Auditive Profonde
DAS Déficience Auditive Sévère
DB Décibel
DDASS Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales
DEGESCO Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
EMS Établissement Médico Social
EN Éducation Nationale
EVS Emploi de Vie Scolaire
FEAPDA European Federation of Associations of Teachers of the Deaf
FNSF Fédération Nationale des Sourds de France
GAPE Groupe d'Analyse Politique de l'Éducation
GEVA Guide d'ÉVALuation des besoins de compensation de la personne handicapée
GIP Groupement d'Intérêt Public
HF Haute Fréquence
IC Implant Cochléaire
IFIC Institut Francilien d'Implantation Cochléaire
IGAS Inspection Générale des Affaires Sociales
IGEN Inspection Générale de l'Éducation Nationale
IJS Institut de Jeunes Sourds
INJS Institut National de Jeunes Sourds
INS HEA Institut National Supérieur de formation et de recherche pour les jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés
IUFM Instituts Universitaires de Formation des Maîtres
LPC Langue Parlée Complétée
LSF Langue des Signes Française
MDA Maison Départementale de l'Autonomie
MDPH Maison Départementale des Personnes Handicapées
MDSF Mouvement des Sourds de France
ONDAM Objectifs Nationaux des Dépenses d'Assurance Maladie
PAI Projet d'Accueil Individualisé
PCH Prestation de Compensation du Handicap
PEA Potentiel Évoqué Auditif
PPC Plan Personnalisé de Compensation
PPS Projet Personnalisé de Scolarisation
RMI Revenu Minimum d'Insertion
RQTH Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé
RU Royaume-Uni
SAFEP Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce
SEES Section d'Éducation et d'Enseignement Spécialisés
SEHA Section pour Enfants avec Handicaps Associés
SESSAD Service d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile
SSEFIS Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire
UPI Unité Pédagogique d'Intégration
URAPEDA Union Régionale de Parents d'Enfants Déficiants Auditifs