



HAL
open science

La place de La Langue des Signes dans la scolarisation et la socialisation des enfants sourds et malentendants dans le premier degré

Julien Thomas

► To cite this version:

Julien Thomas. La place de La Langue des Signes dans la scolarisation et la socialisation des enfants sourds et malentendants dans le premier degré. Education. 2014. dumas-01155384

HAL Id: dumas-01155384

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01155384>

Submitted on 26 May 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes, d'Angers et du Maine

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Site du Mans

Année 2013-2014

**'La place de La Langue des Signes dans la scolarisation et la
socialisation des enfants sourds et malentendants dans le premier
degré'**

Thomas JULIEN

Sous la direction de :

Mme Karine BENALI

Mme Joëlle ADEN

Dans le cadre de l'unité d'enseignement consacrée à la Diversité des Langues

MASTER 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), spécialité
Enseignement du Premier Degré (EPD)

REMERCIEMENTS :

Je tiens à exprimer ici ma gratitude à toutes les personnes qui ont manifesté de l'intérêt pour ma recherche et m'ont soutenu tout au long de ce travail :

à

Madame BENALI
Madame ADEN
pour leur écoute attentive et leurs conseils avisés

à

Madame ROPERS, enseignante de CLIS 2,
qui m'a chaleureusement accueilli et m'a aidé sans compter

à

Madame CHANUT, professeure de LSF
qui m'a ouvert les yeux sur le monde des Signeurs.

aux enseignants, et aux AVS de l'école Marceau
qui m'ont permis de découvrir l'univers de la scolarisation adaptée.

Une attention particulière à Alizée DRONNE sans qui une partie de ce travail n'aurait pu aboutir...

'La place de La Langue des Signes dans la scolarisation et la socialisation des enfants sourds et malentendants dans le premier degré'

Table des matières

REMERCIEMENTS :	2
INTRODUCTION.....	6
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	9
DÉFINITIONS.....	10
Handicap et handicapé.....	10
Surdité.....	10
Langue	11
Plurilinguisme	12
Langue de référence.....	12
Langue des Signes Française (ou LSF) et français signé.....	13
Socialisation et scolarisation.....	14
LES LOIS.....	16
LES REPRÉSENTATIONS.....	19
Le concept de représentation.....	20
Les représentations concernant le handicap.....	21
�tymologie.....	21
Définition du handicap.....	21
Représentations et handicap.....	22
L'historique des représentations de la surdité et de la Langue des signes.....	23
Perception de la LSF et de la surdité selon les cultures.....	23
LSF et éducation en Europe.....	24
ÉTUDES SUR LA PLACE DE LA LSF DANS L' ÉDUCATION.....	30
Les structures en place pour la scolarisation.....	31
Une étude sur la place de la LSF dans la scolarisation : l'analyse de Philippe SERO- GUILLAUME.....	32
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	35
DEUXIÈME PARTIE RÉALITÉ DE TERRAIN.....	37
Les structures spécialisées : la CLIS et la CLIS 2.....	38
Cadre opératoire : �tat des lieux à l'�cole Marceau, au Mans (Sarthe).....	40
Partie 1 : La présentation des outils d'analyse.....	40
Mon lieu de stage : l'�cole Marceau, au Mans (Sarthe).....	42
1. L'historique de l'enseignement de la LSF à l'�cole Marceau.....	44
Les observations de stage.....	47
2. Programme et objectifs didactiques en CLIS 2.....	47
3. Le bilinguisme éducatif en CLIS 2.....	49
4. La relation aux élèves en CLIS 2.....	52
5. L'inclusion des élèves de CLIS 2 en classe ordinaire.....	53
Partie 2 : Mes �chantillons.....	55
Partie 3 : L'Analyse des données.....	57
La formation.....	57
Le ressenti des acteurs : les situations d'enseignement et les moyens mis en œuvre.....	59
Le rôle de la Langue des Signes dans la scolarisation et la socialisation des jeunes sourds : leur ressenti propre.....	62
-L'apprentissage de la Langue des Signes.....	62
-La LSF et les situations d'enseignement.....	62
-Les relations avec les autres sourds et les entendants.....	63
-La place de la LSF dans la vie en dehors de l'�cole.....	63
Conclusion du cadre expérimental.....	64
CONCLUSION.....	65

ANNEXES	69
ANNEXE 1.....	70
Entretien sur l'historique de l'école Marceau, ayant eu lieu le 9 mars 2014.....	70
ANNEXE 2	73
Formulaire à destination des enseignants de l'école Marceau.....	73
ANNEXE 3.....	76
Formulaire à destination des AVS de l'école Marceau.....	76
ANNEXE 4.....	78
Formulaire à destination des professeurs de LSF.....	78
ANNEXE 5.....	79
Formulaire à destination des Jeunes Sourds	79
ANNEXE 6 : Réponses des enseignants spécialisés.....	83
ANNEXE 7 : Réponses de l'AVS	88
ANNEXE 8 : Réponse de la professeure de LSF.....	90
ANNEXE 9 : Réponses des Jeunes Sourds.....	91
BIBLIOGRAPHIE.....	95

INTRODUCTION

Mon mémoire, qui a pour sujet la surdité , la LSF , la socialisation et la scolarisation des enfants sourds et malentendants, s'inscrit dans une perspective plus large me concernant, principalement axée sur le handicap, et le milieu familial auquel j'appartiens.

En effet, je suis moi-même porteur de handicap et cette thématique me tient particulièrement à cœur.

De plus, ma mère est orthophoniste spécialisée dans le domaine de la surdité, et je suis sensibilisé au handicap auditif et à la LSF depuis mon enfance. C'est donc un sujet qui a éveillé ma curiosité depuis un certain temps déjà.

Enfin, je suis passionné par les langues étrangères, et, après une licence d'anglais, j'ai choisi comme dominante l'enseignement d'approfondissement concernant les langues étrangères et la diversité, enseignement d'approfondissement sur lequel est basée ma recherche de mémoire.

La langue tient un rôle fondamental en société. Elle est un élément constitutif de l'identité d'une personne et elle permet la communication entre les individus d'un groupe . Plus qu'un moyen de communication , elle est surtout un moyen d'exister, socialement parlant.

La langue entre également pour une grande part dans la transmission d'une culture,l'acceptation d'un individu par la société, la socialisation . Ce processus de socialisation, comme l'indique Bourdieu , se déroule dans la famille mais aussi, et surtout, à l'école.

Le cadre scolaire et le système éducatif sont des facteurs de socialisation par excellence. Ainsi, la scolarisation est à prendre en compte dans le processus de socialisation, qui, selon Bourdieu, passe principalement par le langage oral pour tout un chacun .

Mais qu'en est il pour les porteurs d'un handicap auditif, les sourds ou malentendants ?

Les sourds qui ne peuvent recourir au langage oral pour s'intégrer dans la société ,pour exister, utilisent une langue gestuelle: la Langue des signes !(LSF)

Mais quel est son rôle véritable dans la scolarisation et la socialisation des individus sourds ou malentendants ?

L'existence et l'usage d'une telle langue se doivent d'être étudiés, notamment dans les politiques d'éducation . Où en est on de la prise en compte de la Langue des signes française dans ces politiques?

Quelle place pour la Langue des signes française dans la scolarisation et la socialisation des enfants sourds et malentendants en école primaire ?

Dans un premier temps, nous verrons le cadre théorique de la place de la LSF dans l'éducation.

Ensuite, les lois existant dans le domaine de l'adaptation de la scolarité pour les élèves en situation de handicap auditif.

Enfin, nous examinerons un exemple concret de mise en place des politiques en matière d'éducation : les CLIS 2 et l'exemple de l'école Marceau au Mans (Sarthe).

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

DÉFINITIONS

En premier lieu, il est important de définir les principaux termes et concepts auxquels j'ai été confronté dans ma recherche et auxquels il sera fait référence tout au long de ce mémoire .

Handicap et handicapé

Le handicapé, ou porteur de handicap est « un sujet affligé d'une incapacité incompatible avec toute activité socio-professionnelle normale, que la nature en soit physique, organique, ou psychique. » d'après la définition de l'encyclopédie de la médecine, édition ATLAS .

Selon la loi, n°2005-102, pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées: « constitue un handicap (...) toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle , durable ou définitive , d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles , mentales , cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

La surdité est un handicap reconnu par la Maison Départementale des Personnes Handicapées , dans le sens où elle est « une infirmité qui met [le sourd] en état d'infériorité [vis à vis de l'entendant] ».

Surdité

Elle est définie comme une « défiance auditive, quelle que soit son origine et quelle que soit son importance. » Dictionnaire d' Orthophonie (aux  ditions Ortho- dition, 1997)¹

Il existe différents types de surdité,les dénominations étant fonction du degré de perte de l'audition :

- surdité légère (déficits auditifs entre 20 et 40 décibels)
- surdité moyenne (déficits auditifs entre 40 et 60/70 décibels , qui impliquent une gêne à la compréhension verbale en présence de bruit ambiant)

1 BRIN, COURRIER, LEDERLÉ, MASY, pp185-186, 1997

- surdité sévère (déficits auditifs entre 60 et 90 décibels et la voix conversationnelle est à peine perçue)
- surdité profonde (déficits auditifs supérieurs à 80/90 décibels et incapacité à percevoir les sons aigus et incompréhension d'une grande partie de la parole même avec une prothèse auditive). les surdités sévères et profondes ont des conséquences sur le langage oral et particulièrement son acquisition.

Il y est rappelé que les conséquences de la surdité sont plurielles, dont « le trouble de la communication , l'absence ou retard du langage , et les difficultés d'intégration scolaire ou sociale. »²

Enfin, les prises en charges du handicap auditif sont multiples (appareillage, langue des signes, lecture labiale)

Pour repérer les troubles de l'audition chez l'enfant , on utilise l'audiométrie qui est l'étude de la mesure de l'audition. Le bilan auditif est réalisé par un oto-rhino-laryngologiste, qui doit cibler le type de surdité dont souffre l'enfant.

Langue

La langue est un code de communication.

Pour Saussure, «La langue est définie comme un *système abstrait* de signes que l'on peut apprendre. La langue tient compte des aspects importants du fonctionnement d'une situation communicative, c'est-à-dire, suivant les théories, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe ou la sémantique. »³ Selon Saussure « *la langue est un ensemble de signes, à chaque signe correspondant une idée différente.* ».⁴

2 BRIN, COURRIER, LEDERLÉ, MASY, pp185-186, 1997

3 SYGLASKI, 2008, p1

4 SYGLASKI, 2008, p1

Plurilinguisme

Pour *Francis GOULLIER, IGEN, Représentant national auprès de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe*⁵:

« Par « plurilinguisme », le Conseil de l'Europe entend l'aptitude de l'individu à puiser dans un répertoire de savoir faire et de connaissances dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus variées. »

« Cette définition s'oppose à la conception encore très ancrée d'un apprentissage et d'un enseignement des langues juxtaposés, comme autant de « tuyaux d'orgue » dont la seule finalité consisterait à atteindre le plus haut niveau de maîtrise dans chacune des langues concernées. Le Cadre [Européen de Référence pour les Langues] définit clairement le plurilinguisme comme une compétence unique, naturellement déséquilibrée et évolutive, c'est à dire dans laquelle les niveaux de maîtrise dans les diverses langues et dans les différentes activités langagières de compréhension et d'expression ne peuvent être que très rarement identiques et sont nécessairement appelées à évoluer pendant le parcours individuel. »⁶.

Langue de référence

Dans le cadre de ce mémoire, et pour l'étude de la scolarisation des enfants sourds, nous considérerons la définition de Silvia Lucchini et Patrick Beaudelot:

« La langue de référence est une langue stabilisée et normée où se forment certains concepts et processus langagiers et où il existe une « grammaire intérieure ». »⁷.

Par ailleurs, nous y associerons l'idée que Silvia Lucchini définit lorsqu'elle explique le concept de « langue de référence » : « Nous avons appelé (Lucchini, 2012) langue de référence, la langue dans laquelle les capacités métalinguistiques se sont développées et permettent d'élaborer des « étalons

5 GOULLIER, 2006, p1

6 GOULLIER, 2006, p 2

7 LUCCHINI, BEAUDELOT, 2010, p2

de mesure » par rapport auxquels les autres langues sont analysées, distinguées ou rapprochées. »⁸.

Dans l'étude qui suit, nous considérerons que la langue de référence est la langue normée pour l'enfant sourd, celle avec laquelle il a le plus d'affinités, celle par laquelle il a construit le plus de concepts : la langue qui structure sa pensée.

Langue des Signes Française (ou LSF) et français signé

Tout d'abord , il est bon de rappeler ce qu'est une langue.

La langue est un code de communication qui « permet aux membres de la communauté qui [la] parlent d'échanger entre eux sans ambiguïté »⁹.

Ce code est créé en commun , il se forme au fil du temps en fonction des besoins de communiquer de la communauté. C'est la communauté qui permet l'existence de la langue et son développement , ses modifications.

La langue possède une structure qui lui est propre, notamment en terme de syntaxes de phrases.

La plupart des langues ont recours au langage oral comme au langage écrit .

La langue des signes est une langue à part entière, dans le sens où:

- elle permet aux personnes sourdes ou malentendantes de se comprendre et d'échanger.
- elle dépend de la communauté qui l'utilise (en premier lieu la communauté Sourde)
- elle a sa structure syntaxique propre.

La Langue des signes a une spécificité qui lui est propre : elle n'utilise ni le langage oral ni le langage écrit , elle est basée sur les signes , c'est une langue gestuelle. Elle utilise des configurations manuelles , des positionnements et des mouvements qui s'organisent dans l'espace. C'est une langue visuelle et spatiale.

Elle intègre malgré tout , pour 64% de ses signes, une labialisation. (mouvement des lèvres plus ou moins prononcé lors de l'exécution d'un signe)¹⁰.

8 LUCCHINI, p306

9 IVT, 1987, p13

10 SERO-GUILLAUME, 2008, p42

Cette labialisation est une réminiscence du français d'origine , à partir duquel elle est construite.

Le français signé n'est pas une langue car il n'a pas de structure syntaxique propre mais emprunte celle du français. En effet, les signes (empruntés à la LSF) suivent l'ordre des mots du français. Le français signé est calqué sur le français (oral ou écrit) , c'est une adaptation de la langue française à la spécificité de la déficience auditive.

Socialisation et scolarisation

La socialisation est « un processus d'intériorisation des normes et des valeurs propres à une culture ou une sous-culture d'appartenance qui permet à un individu de remplir les rôles (ensemble de normes auxquelles est soumise l'action d'un individu) qui lui sont assignés par ses statuts (positions particulières occupées par un individu) et favorise ainsi son intégration sociale »¹¹: c'est le processus qui fait de l'individu un être social, suivant la définition de Durkheim . Ce dernier ne fait pas de différence entre la socialisation et l'acte d'éducation d'un individu.

Les agents favorisant la socialisation sont multiples: famille, groupe des pairs, associations, médias, entreprise et école.

Durkheim met l'accent sur le rôle particulièrement important de l'école.

En effet, « l'apprentissage scolaire constitue un processus essentiel de la socialisation, c'est un canal privilégié d'intégration à la société ».¹²

Pour lui, l'école favorise « l'ouverture sur les autres, le brassage social ».

Elle est « le principal espace extra-familial de mise en place des conditions externes de la fabrication de l'être social ».¹³

Au vu de ce postulat, on comprend l'importance de la scolarisation dans le processus de socialisation d'un individu.

Le concept de scolarisation recouvre « l'action de scolariser » (définition du ministère de l'éducation) ou « l'action de donner une instruction scolaire » (*Esprit*, juillet 1947). Il fait aussi référence au « fait d'être scolarisé ».

11 Cours de Sciences économiques et sociales, chapitre « Socialisation »

12 Cours de Sciences économiques et sociales, chapitre « Socialisation »

13 Cours de Sciences économiques et sociales, chapitre « Socialisation »

Le verbe 'scolariser' désigne l'idée d' « assurer un enseignement scolaire aux enfants, soumettre à l'obligation scolaire les enfants d'un certain âge. » ou encore « soumettre à la discipline scolaire. »¹⁴.

Après avoir défini les principaux termes et concepts du mémoire, nous allons voir ce qu'il en est du cadre légal et des politiques d'éducation concernant la scolarisation des jeunes porteurs de handicap et notamment de handicap auditif .

14 *Encyclopédie de l'éducation*, 1960, p 99

LES LOIS

L'ensemble des textes de lois stipule l'obligation et les différentes possibilités de scolarisation des élèves en situation de handicap.

La loi pour l'obligation de scolarisation des individus porteurs de handicap est la loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

L'une des premières lois à s'intéresser aux spécificités de la surdité dans le cadre de la scolarisation et des apprentissages pour les jeunes handicapés est la loi du 18 janvier 1991 et plus précisément l'article 33 de ladite loi:

« 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. »¹⁵

Il indique la possibilité de recourir à une éducation bilingue (comprenant Langue des signes et français) pour l'éducation des élèves atteints de surdité.

Vient ensuite la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances , la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Cette loi remplace la loi du 18 janvier 1991 et reprend l'idée du choix entre communication bilingue et communication orale pour l'éducation des jeunes sourds ou malentendants.

Elle officialise la reconnaissance de la Langue des signes comme « une langue à part entière » (article 75). Ce que corrobore la dernière phrase de l'article: « [La diffusion de la LSF] dans l'administration est facilitée »¹⁶ qui implique que la LSF peut être utilisée dans les relations que la personne handicapée auditive entretient avec les administrations.

La nouveauté intervient avec l'idée développée dans l'article 75 de cette loi (devenu l'article L 312-9-1 du Code de l'éducation).

En effet , dans cet article il est dit que « tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la Langue des signes française. »¹⁷

Cette notion d'élève concerné est définie dans la Circulaire n°2008-109 du 21 août 2008 relative à la mise en œuvre du programme de LSF à l'école primaire : ce sont « les élèves qui se situent dans la proximité de vie immédiate et obligée d'un ou plusieurs sourds »¹⁸ ce qui comprend

15 Loi n°91-73 du 18 janvier 1991

16 Loi n°2005-102 du 11 février 2005, article 75

17 Article L312-9-1 du Code de l'éducation

18Circulaire n°2008-109 du 21 août 2008

indubitablement « des élèves entendants dont la LSF constitue une langue sociale obligée »¹⁹ , élèves qui pourront avoir accès à l'enseignement de la LSF.

Cet article de loi met donc en avant l'intérêt de la pratique de la LSF pour l'élève sourd et son entourage, avec une visée de socialisation, d'intégration du porteur de handicap dans le groupe social que représentent les autres élèves de l'école .

Cet article a donc pour objectif de faciliter l'intégration sociale du jeune sourd dans le milieu scolaire. C'est une grande avancée légale et juridique théorique.

Enfin, cet article de loi permet aussi de choisir la LSF comme « épreuve optionnelle aux examens et concours »²⁰ , ce qui peut être interprété à la fois comme un encouragement, une valorisation de sa pratique et de son usage, et un moyen pour les sourds de tirer un bénéfice de leur différence, qui les a longtemps désavantagés.

On peut retenir de l'article L 312-9-1 de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qu'il favorise la socialisation des personnes déficientes auditives par la mise en avant sans équivoque de la Langue des signes.

Mais, si les lois sont en faveur d'une prise en compte du handicap et de ses spécificités (notamment LSF) pour l'éducation et la scolarisation des sourds et malentendants actuellement, il n'en a pas toujours été ainsi.

Qu'en est il des représentations sur la LSF et la surdité , notamment celles des premiers amenés à la côtoyer : les enseignants et les personnels soignants ?

19 GACHET, 2010, p95

20 Circulaire n°2008-109 du 21 août 2008

LES REPRÉSENTATIONS

Il serait inconcevable de traiter des représentations sans parler de leur évolution historique, car les coutumes, normes et valeurs qui les forgent dépendent précisément de l'époque à laquelle elles se développent . Les représentations bougent, changent en fonction des époques.

Dans cette partie, je m'attacherai tout d'abord à définir le concept de représentation en lui-même. Par la suite, nous verrons les représentations concernant spécifiquement le handicap puis l'histoire des représentations de la surdité et de la LSF.

Le concept de représentation

La notion de représentation est crée par l'homme dans le champ disciplinaire de la sociologie.

Il existe différents types de représentations définis par les sociologues. Dans le cadre de ce mémoire et de la recherche sur la socialisation des personnes en situation de handicap auditif, nous nous intéresserons plus particulièrement aux représentations collectives.

Cette notion de « représentations collectives » émerge à la fin du 19 me siècle dans l'analyse de DURKHEIM²¹. Il émet l'idée que la société possède une emprise assez importante sur l'individu pour modifier la réalité sociale : le groupe force une certaine croyance, vision du monde chez l'individu.

Ainsi DURKHEIM envisage les représentations collectives comme les croyances et valeurs communes à tous les membres d'une même société . Selon lui, les représentations collectives peuvent être de l'ordre du sens commun, du mythe, de l'idéologie, de la religion, de la science ou de la culture, tout élément constituant de la vie sociale.²²

Dans les années 1960, MOSCOVICI a lui aussi étudié le phénomène des représentations sociales.

21 DANIC, 2006, pp29-30-31

22 DANIC, 2006, pp29-30-31

Son analyse porte sur les causes et les conséquences de ces représentations : il envisage deux catégories de représentations sociales. La première est celle des représentations en tant que produits de la réalité: l'individu perçoit et interprète continuellement son environnement, ce qui amène à la création d'un monde intériorisé, décalé de la réalité objective .²³

La seconde catégorie découle de celle-ci: les représentations comme productrices de la réalité par la mise en place dans l'action du schéma social (subjectif) intériorisé par l'individu.²⁴

Pour MOSCOVICI, l'individu subit son environnement et le modifie à la fois, il est acteur. Il crée ses représentations qui contribuent à la création de la réalité .

Pour MOSCOVICI, la réalité intériorisée influe donc sur la réalité objective extérieure qui transforme à son tour cette réalité intériorisée dans un échange sans fin.²⁵

Les représentations concernant le handicap

Étymologie

Le terme handicap vient de l'anglais « hand in cap » (la main dans le chapeau) qui était utilisé principalement dans le domaine du jeu : il désignait les personnes qui faisaient preuve de meilleures performances que les autres, les personnes hors norme.

Ainsi, dans le domaine du jeu, il s'agissait d' handicaper un participant trop performant pour donner à tous la possibilité de remporter la victoire (donner l'égalité du droit à gagner en fait).²⁶

Définition du handicap

Ce terme utilisé dans le langage courant s'est substitué au vocabulaire péjoratif et dépréciatif présent jusqu'alors (invalide, infirme, mutilé...).Il fait référence aux déficits, aux limitations (physiques, mentales) d'une personne et surtout à ses conséquences sur la vie sociale de l'individu.

23 DANIC, 2006, pp29-30-31

24 DANIC, 2006, pp29-30-31

25 DANIC, 2006, pp29-30-31

26 CHANRION, 2006

WOODS²⁷ définit le handicap comme une déficience qui a pour conséquence d'empêcher l'individu de tenir son rôle social : pour lui, le handicap est avant tout le fruit de l'environnement. En soi, la déficience n'est pas invalidante, elle le devient en situation, lorsque la personne se trouve en interaction et qu'elle ne peut accomplir la tâche à laquelle elle est assignée. L'environnement génère le handicap.

Enfin, la notion de handicap est étroitement liée à la société dans laquelle vit l'individu. En effet, le handicap marque une différence vis à vis d'une norme commune à l'ensemble d'un groupe social (normalement on entend, la surdité est donc un handicap, une différence qui a des conséquences sociales).²⁸

Être handicapé, c'est être diff rent, 'anormal' et en subir les conséquences d'un point de vue social.

Représentations et handicap

Les représentations sur le handicap ont évolué au fur et à mesure des découvertes scientifiques et de la rationalisation des sociétés au fil de l'Histoire.

En effet, dans l'Antiquité par exemple, le handicap était considéré comme une punition divine, une faute à expier marquée par cette différence. Il en résultait généralement une exclusion, un rejet du reste de la société.

Au Moyen-âge, cette pensée perdure et les handicapés font peur (opprobre public). Toutefois, les fous par exemple sont traités différemment du fait de leur handicap : ils ont une plus grande liberté d'expression que les autres.

Du 16 me siècle au 19 me siècle, les avancées de la science permettent de déterminer l'hérédité du handicap (les médecins s'attachent à découvrir la cause de ces déficiences) de sorte que les parents sont culpabilisés par la société. Les handicapés sont regroupés et mis à l'écart (asiles par exemple) ce qui entraîne une certaine stigmatisation sociétale.

Au 20 me siècle, deux modèles de gestion du handicap se mettent en place :

- en Allemagne, le régime nazi recherche l'annihilation de la différence, avec des conséquences inhumaines.
- en France, après la première guerre mondiale se mettent en place des structures spécialisées de prise en charge, des centres de r education pour les poilus : la marginalisation est toujours présente

²⁷ CHANRION, 2006

²⁸ CHANRION, 2006

mais une idée se développe, celle du potentiel des personnes en situation de handicap, potentiel que l'on peut faire germer.

En terme d'éducation, les classes spécialisées sont mises en place mais cela entraîne une certaine dérive dans la mesure où les élèves subissent alors les tests d'intelligence et sont orientés en conséquence : on est encore loin de l'intégration des personnes handicapées.

L'année 1975 est un tournant vis à vis du regard porté sur le handicap : en effet, la loi d'insertion obligatoire pour les enfants en situation de handicap est votée. C'est un grand changement en terme de représentations ; un regard positiviste même si le manque de moyens empêche la mise en place directe du projet pour tous.

Aujourd'hui, la société prend en charge le handicap (structures de soin,...) et les personnes en situation de handicap sont incluses, dans la mesure de leurs possibilités et des moyens, dans la vie sociale. Malgré tout, cette perception évidente d'une différence entre les handicapés et les 'valides' est mal vécue des deux cotés : elle engendre de nombreux stéréotypes dévalorisants vis à vis de la personne handicapée et crée un malaise sensible chez la personne valide (malaise vis à vis de la vulnérabilité).

Les représentations doivent être traitées conjointement à l'histoire.

Nous étudierons donc dans cette partie parallèlement l'histoire des représentations de la surdité et de la LSF.

L'historique des représentations de la surdité et de la Langue des signes

Perception de la LSF et de la surdité selon les cultures

La langue des signes est une langue ancienne.

En effet, dès l'instant où une personne sourde vit dans un groupe social quelconque, il y a obligatoirement usage de signes et de gestes pour communiquer: l'ancêtre de la LSF, une langue des signes primaire.

Cette Langue des Signes est « l'expression naturelle des personnes sourdes car (...) la surdité

implique une perception visuelle et spatiale du monde. »²⁹

Une langue des signes primaire était déjà utilisée en -3000 avant notre ère, en Mésopotamie.³⁰

Mais , si la Langue des signes était vraisemblablement utilisée dès la manifestation de surdité , il n'en reste pas moins que cette dernière était perçue différemment en fonction des sociétés et des cultures.

Ainsi pour les Perses ou les Égyptiens la surdité relevait de la faveur céleste , une manifestation des divinités qui marquaient favorablement l'individu. Pour les tribus indiennes ou les communautés africaines du Sud-Sahara, la surdité n'était pas un handicap à l'intégration sociale puisqu'elle n'empêchait pas le sourd d'exercer quelque statut que ce fût.

À contrario, pour les Grecs de l' Antiquité être sourd était honteux.³¹

C'est « l'expression gestuelle qui dérange car elle est l'expression d'une infirmité. »³²

Malgré cela certains philosophes, tels Platon ou Aristote, admettent « l'aspect langagier des signes des sourds »³³, au 4ème siècle avant Jésus-Christ.

Ces mêmes philosophes émettent des doutes quant aux capacités intellectuelles des sourds : pour Aristote, « l'ouïe est le sens le plus précieux pour le développement de l'intelligence ». Il met en avant l'importance de la perception du langage oral dans la constitution de la capacité à raisonner, dans son ouvrage *'Sur la sensation et le sensible'*.

LSF et éducation en Europe

- Première période : tolérance et indifférence

Le fait est que les civilisations et cultures européennes s'appuient sur les travaux et les pensées des philosophes Grecs .

Cette idée a donc pris racine , persisté.

Au 4ème siècle après Jésus-Christ , ce sont les congrégations religieuses qui sont chargées de l'instruction des enfants sourds , notamment les Bénédictins dont le mode de vie s'adapte

29 GOLASZEWSKI, 2010, p15

30 BERTIN, 2010, p14

31 IVT, 1987, p17

32 BERTIN, 2010, pp14-15

33 BERTIN, 2010, p14

parfaitement au langage gestuel des sourds : ces moines sont astreints à la règle monastique du silence et communiquent eux aussi par gestes et signes. On remarque d'ailleurs des « similitudes entre la Langue des signes et la langue gestuelle utilisée par les moines »³⁴, on suppose donc une influence réciproque.

Et St-Augustin remarque à propos d'une famille de sourds bourgeois milanais :

« Leurs gestes formaient les mots d'une langue ».³⁵

Le Moyen-Âge est « tolérant voire indifférent »³⁶ à l'égard des sourds et de la communication gestuelle, car c'est une époque « du geste »³⁷ où la société est rurale et manuelle. Le travail est accessible aux sourds, ils sont donc « autonomes et [peuvent] subvenir à leur besoins »³⁸.

Au 16ème siècle, Montaigne écrit dans les Essais :

« Nos muets disputent, argumentent, content des histoires par signes (...) il ne leur manque rien à la perfection de se savoir faire entendre. (...) [ils] ont besoin des alphabets des doigts et grammaire en gestes. »³⁹

Montaigne reconnaît ainsi la capacité de raisonnement et de réflexion des sourds.

- Deuxième période : l'éducation des sourds

-Intolérance à l'égard des signes, de la communication gestuelle

C'est au 16ème siècle que les prêtres (dont Pedro de Ponce, bénédictin) se rendent compte que l'on peut éduquer un sourd.

En 1620, Pablo Bonet publie '*Simplification des lettres de l'alphabet et méthode de l'enseignement permettant aux sourds de parler*'. La méthode de dactylologie française est dérivée de son alphabet.

La dactylologie est un code qui attribue un geste à chaque lettre.

L'objectif restant d'enseigner le français oral.

Pour les enseignants de l'époque, « les gestes [de la langue des Signes] ne peuvent être un outil valable pour exprimer la pensée humaine et ils ne pourront jamais en eux-mêmes former une langue. »⁴⁰. La méthode d'enseignement à cette époque requerrait que « l'élève touche la gorge du

34 BERTIN, 2010, pp15-16

35 IVT, 1987, p18

36 BERTIN, 2010, p16

37 BERTIN, 2010, p15

38 BERTIN, 2010, p15

39 IVT, 1987, p18

40 IVT, 1987, p19

professeur et essaie d'imiter (...) les vibrations qu'il sent et l'articulation des organes qu'il voit »⁴¹.

Au 17ème siècle et au 18ème siècle , même si les sourds sont considérés comme intelligents , leur mode de communication gestuel ne convient pas à la société de l'époque car l'idée qui y prévôt est que l'homme éduqué est celui qui parle bien.

Les sourds sont donc stigmatisés.

-Une avancée : l'utilisation des signes

Au milieu du 18ème siècle, un homme modifie radicalement la perception de l'enseignement à donner aux sourds : L' Abbé Charles Michel de l'Épée (1712-1789).

Il apprend le Langage des signes avec deux sœurs sourdes muettes , conçoit que « les gestes pourraient exprimer la pensée humaine autant qu'une langue orale »⁴² et estime qu'il faut utiliser ce langage dans l'enseignement des sourds. Il tient compte de l'identité culturelle des sourds.

Il publie un livre en 1776, *'Institution des sourds-muets'* où il présente son système des signes méthodiques. Ce système utilise des signes calqués sur le français oral et permet de retranscrire des idées en français écrit . Malheureusement la « traduction » de certains mots français nécessite une multiplicité des signes, ce qui ne permet pas un acte de compréhension univoque de la part du sourd.

Cette conception de l'enseignement surprend et divise la société et les enseignants en France: il fait polémique.

L' Abbé créé également une école et regroupe les sourds , ce qui est bénéfique aux sourds comme à la Langue des signes: « une langue , avant de s'apprendre,se prend, se parle, s'écoute, s'échange, les autres parlants sont nécessaires »⁴³. Il permet donc un développement et une certaine structuration de la LSF pour et par la communauté Sourde.

En 1789, à sa mort, son école devient l'Institution Nationale des Sourds-Muets.

L' Abbé Sicard (1742-1822) lui succède à la tête de l'Institution.

Après lui , Bébien (1749-1834) devient responsable pédagogique à l'Institut, en 1817. Il est présenté par Berthier comme « l'homme digne de saisir la pensée entière de l'Abbé de l'Épée et de la féconder. »⁴⁴

41 IVT, 1987, p19

42 IVT, 1987, p20

43 BERTIN, 2010, p19

44 IVT, 1987, p26

Bébian envisage la thèse d'une éducation véritablement bilingue car il part du postulat que la Langue des signes est irremplaçable pour le développement intellectuel des sourds.

La LSF devient donc la langue de l'enseignement des sourds sous la direction de Bébian, et elle est aussi la langue reconnue de la communauté Sourde.

Bébian rend légitime par la même occasion la présence des professeurs sourds à l'Institution.

Le 19^{ème} siècle marque le point d'orgue de l'épanouissement intellectuel des sourds en France et le Mouvement Sourd se développe.

L'exemple le plus marquant de cet épanouissement est Ferdinand Berthier, doyen des professeurs sourds à l'Institut de Paris entre 1840 et 1850 : « [Il] sait ce qu'il pense et exprime admirablement sa pensée. »⁴⁵

En 1834 , Berthier crée la Société Centrale des Sourds-Muets de Paris et renforce le sentiment d'appartenance à un groupe , une communauté pour les Sourds.

Indépendamment , en 1816 , Laurent Clerc , professeur à l'Institut de Paris part aux États Unis dans l'optique d'importer les méthodes françaises d'enseignement gestuel pour les sourds . Il rencontre le professeur Gallaudet et ils fondent dans le Connecticut la première école américaine ayant recours au système gestuel d'enseignement.

-L'interdiction de la LSF dans l'enseignement

En France les débats sur l' efficacité des méthodes gestuelles et oralistes font rage.

En effet les progrès en matière de médecine laissent présager qu'il serait possible de guérir la surdité, ce qui donne du poids aux arguments du courant oraliste.

Berthier, ardent défenseur de la méthode gestuelle, « entrevoit l'idée d'une éducation bilingue comprenant la parole »⁴⁶.

En 1880, le Congrès de Milan rend son verdict : « La méthode orale pure doit être préférée. »⁴⁷

L'exclusion de la méthode gestuelle dans l'éducation des sourds est votée par les 163 congressistes entendants (sur 164) à Milan, bastion de la méthode oraliste. Seuls les américains se refusent au vote.

Dans la continuité du Congrès de Milan, les professeurs sourds de l'Institut de Paris sont remerciés

45 IVT, 1987, p28

46 IVT, 1987, p31

47 IVT, 1987, p32

en 1887.

Les conséquences de l'interdiction de la méthode gestuelle sont multiples.

Tout d'abord , cette interdiction attise la défiance des entendants à l'égard de la Langue des signes (qui a perdu de fait son statut de langue), de la communauté sourde et de la surdité.

Ensuite, elle a aussi un impact sur la représentation que les sourds, et notamment les enfants ont d'eux-mêmes : ils ressentent un sentiment de honte et de culpabilité face à leurs difficultés à communiquer avec d'autres, ils ont un besoin impérieux de la LSF et se sentent coupables car son usage leur est interdit.

Enfin, puisque personne ne leur enseigne plus la LSF, elle s'étiole entre leurs mains et la communauté sourde doit faire face à un appauvrissement de sa langue. Les plus jeunes sont coupés de la communauté et cette dernière tremble sur ses bases.

L'interdiction de l'usage des méthodes gestuelles dans l'éducation des jeunes sourds a donc été dommageable à la fois à la communauté et à la LSF.

Elle a engendré un phénomène de repli des sourds sur eux-mêmes : les sourds vivent entre eux , dans des « ghettos »⁴⁸ et il n'y a pas de visée de socialisation dans leur éducation.

-La reconnaissance progressive de la LSF et de la communauté

La prise de conscience de cet état de fait et de la validité de l'usage de la Langue des signes intervient lors du 6ème Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds à Paris en 1971. Lors de ce congrès , malgré le contexte international, les participants se comprenaient par le biais de la Langue des Signes : ce fut une révélation.

En 1973 fut créée l' UNISDA , l'Union Nationale pour l'Intégration Sociale des Déficiants Auditifs , organe qui a pour but de représenter les sourds auprès des ministères et qui doit participer à leur éducation.

Après le Congrès de la Fédération Mondiale des Sourds à Washington en 1975, il devient évident qu'il faut recommencer à utiliser la LSF dans l'éducation. L'exemple de l'éducation des Sourds aux États Unis, où la LSF a droit de cité, sert de déclic.

Suivent les lois de 1981 et 2005 auxquelles j'ai déjà fait référence plus haut.

Elles forment la base de la reconnaissance actuelle de la Langue des signes, tant pour son usage au

48 IVT, 1987, p36

sein de la communauté Sourde , pour la socialisation, que pour l'éducation, et pour l'enseignement aux sourds et malentendants, dans un cadre institutionnel.

Il apparaît clairement que les représentations sur la LSF et la surdité ont de tout temps façonné les méthodes d'éducation et d'enseignement aux enfants sourds.

Après avoir donné un aperçu de l'historique des représentations sur la LSF et la surdité et leurs conséquences sur les politiques d'éducation, je vais maintenant m'intéresser aux études portant sur l'éducation actuelle des jeunes sourds et malentendants et la place qu'y occupe la Langue des signes .

ÉTUDES SUR LA PLACE DE LA LSF DANS L'ÉDUCATION

En premier lieu, je vais présenter les structures en place pour la scolarisation des élèves déficients auditifs.

Les structures en place pour la scolarisation

La Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) est la structure essentielle lors de la mise en place de la scolarisation de l'enfant . Elle a pour rôle d'expliquer aux parents les différentes possibilités de scolarisation , en lien avec les lois existantes (comme la loi du 11 février 2005).

La famille et l'enfant doivent alors faire un choix concernant le mode de communication souhaité pour le parcours scolaire (communication par Langage Parlé Complété ou communication par Langue des signes dans le cadre du bilinguisme institué par la loi).

Une fois la décision prise, une équipe pluridisciplinaire , composée de personnels qui évaluent les besoins de l'enfant, dresse un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Le but est de déterminer « l'impact de [la] déficience sur [les] capacités d'apprentissage »⁴⁹ de l'enfant (développement du langage ou développement intellectuel et social..) et de « définir les modalités de déroulement de [sa] scolarité ».⁵⁰

Il existe différents types de structures susceptibles d'accueillir les élèves atteints de surdité:

- les établissements en 'milieu ordinaire' (classe standard dans un établissement scolaire standard)
- les CLIS (classes d'accueil spécialisées implantées dans des établissements scolaires standards).

Si la famille choisit la communication par Langue des signes et l'enseignement bilingue, alors la scolarité de l'enfant se déroulera dans une classe spécialisée de type CLIS 2 .

Le bilinguisme est défini dans les textes institutionnels comme « une perspective dynamique s'inscrivant dans les potentialités individuelles de chaque enfant. »⁵¹ de telle sorte que «   partir de la Langue des signes , l'institution scolaire [s'efforce] de construire avec [l'enfant] un accès graduel au français en prenant pour socle le français écrit. »⁵²

49 GOLASZEWSKI, 2010, p29

50 GOLASZEWSKI, 2010, p 31

51 GOLASZEWSKI, 2010, p36

52 GOLASZEWSKI, 2010, p36

Il est à noter que leurs connaissances et compétences en français oral ne sont pas évaluées au cours de leur scolarité.

Les enseignants responsables de ces classes sont titulaires du Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ils sont formés en Langue des signes par des professeurs de LSF recrutés par l'Éducation Nationale.

Une étude sur la place de la LSF dans la scolarisation : l'analyse de Philippe SERO-GUILLAUME

J'ai choisi de présenter l'étude et les théories de monsieur SERO-GUILLAUME car il a grandement inspiré la démarche pédagogique de madame ROPERS, l'enseignante chez qui je suis allé en stage d'observation à l'école Marceau pour recueillir des données dans le cadre de ma propre recherche.

Monsieur SERO GUILLAUME est un théoricien qui a travaillé sur les pédagogies à mettre en œuvre pour l'éducation des élèves en situation de handicap auditif. Il a plus particulièrement travaillé sur l'usage et la place de la Langue des Signes en situation d'enseignement.

Il développe, entre autres, l'idée selon laquelle les enfants sourds ou malentendants ont besoin de se constituer une langue de référence (Langue des Signes ou langue française) pour développer leurs capacités cognitives et suivre l'enseignement dispensé dans les structures spécialisées.⁵³

Je me suis intéressé à ses recherches dans la mesure où madame Dominique ROPERS a eu Philippe SERO GUILLAUME comme professeur.

Ses théories ont alimenté la réflexion de madame ROPERS, tout autant que sa pratique pédagogique : on y retrouve l'idée d'associer la LSF à l'enseignement du langage en CLIS 2, base de départ de la mise en place de l'enseignement bilingue à l'école Marceau, antérieure à la loi de 2005.

Pour lui, la nouvelle place de la LSF dans l'éducation des jeunes sourds ne change rien au problème d'acquisition des apprentissages car aucune langue de référence n'est réellement en place chez ces élèves : le problème de communication en situation de classe persiste donc pour les élèves sourds.⁵⁴

53 SERO-GUILLAUME ; 2008, pp13-14

54 SERO-GUILLAUME ; 2008, pp13-14

Le choix du mode de communication pour la famille est trompeur : il détourne l'attention des politiques pédagogiques de terrain. Le gouvernement s'essaie à « la politique de l'autruche en matière de bilinguisme ». ⁵⁵.

L'ambiguïté des textes officiels et des programmes de LSF le prouve, la question n'est plus d'ordre éducatif, elle est communautaire. On rend aux Sourds une partie de leur culture et de leur identité en reconnaissant la validité de la LSF pour la scolarisation, sans donner de solution concrète au problème de fond : l'éducation des jeunes sourds.

En effet, les sourds ont besoin d'une langue de référence qui leur permette un développement métalinguistique et intellectuel équivalent à celui d'un entendant. Le problème est que seuls 10% des sourds ont des parents également sourds ⁵⁶ : ils ont la possibilité de se forger une langue de référence. Les 90% des jeunes sourds de parents entendants n'ont pas cette chance.

Le problème est le manque de temps : pour que la LSF devienne la langue de référence de ces enfants (langue dans laquelle ils auront la possibilité de raisonner et de faire abstraction, de se décentrer) il leur faut une grande connaissance de cette langue.

Il faudrait que la découverte, l'installation et l'intériorisation de cette langue interviennent avant la mise en place des enseignements et des apprentissages en théorie, ce qui est impossible en pratique.

Enfin, si la Langue des signes devient la langue de référence de l'enfant, elle ne doit « pas devenir une langue théorique présente seulement pour expliquer le français. » ⁵⁷.

La Langue des signes et la langue française écrite doivent être considérées comme égales d'un point de vue linguistique : dans le respect du concept de bilinguisme tel qu'il est développé dans les textes, elles devraient bénéficier du même statut aux yeux des enfants comme des enseignants.

La Langue des signes doit rester une langue vivante, l'enseignant doit laisser place aux « capacités de fabricant de langue » de l'enfant sourd , que n'entame pas le handicap qu' est la surdité.

Pour conclure , le réel problème que soulève monsieur SERO-GUILLAUME n'est pas le mode de communication dans l'éducation, mais plutôt le manque de pédagogie spécialisée adaptée au handicap de la surdité .

En effet, les enseignements disciplinaires pour les sourds ne sont pas spécifiés dans les textes officiels : il faut en déduire que les sourds et malentendants doivent recevoir les mêmes enseignements que les entendants, ce qui est impensable au vu des difficultés qui résultent de la

55 SERO-GUILLAUME ; 2008, pp13-14-15

56 SERO-GUILLAUME, 2008, p 56

57 SERO-GUILLAUME, 2008, p65

surdité chez l'enfant.

Philippe SERO-GUILLAUME accuse les institutions officielles et le monde de l'éducation « d'évacuer les difficultés liées aux méthodes d'enseignement »⁵⁸ grâce à la reconnaissance nouvelle de la Langue des signes et de la différence des sourds dans le domaine de l' ducation.

Il n'est guère enthousiaste quant aux changements qu'occasionne la place nouvellement admise de la LSF dans l'instruction des sourds et met en doute les résultats de la solution actuelle du bilinguisme.

Cette analyse reflète le seul point de vue de Philippe SERO-GUILLAUME, mais elle permet de constater que l'avis n'est pas unanime quant à la validité de l'idée de la Langue des signes comme mode de communication et d'enseignement pour les personnes qui souffrent de déficience auditive.

58 SERO-GUILLAUME, 2008

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

La Langue des signes, nous l'avons vu, a une histoire ancienne, qui l'a d'abord desservie.

En effet, dans la civilisation européenne, après le Moyen Âge, elle représentait un frein dans la socialisation des sourds : elle était perçue comme la dimension stigmatisant leur handicap.

Les sourds eux-mêmes ont subi les représentations injustifiées des entendants tout au long de l'Histoire.

Mais grâce à des hommes doués de sagesse tels Montaigne en son temps, l'Abbé de l'Épée , Bébien ou Berthier, ils furent reconnus d'abord comme individus puis comme groupe social, communauté:

Les Sourds.

La langue des signes leur fut accordée pour leur éducation et leur épanouissement intellectuel, puis arrachée au détriment de leur communauté et de la Langue des signes elle-même (Congrès de Milan)

Aujourd'hui , la Langue des signes a été reconnue comme langue et comme héritage de la communauté Sourde. Elle trouve sa place dans le monde de l'éducation, qui s'est adapté et a créé des structures et institutions qui l'intègrent dans les méthodes d'éducation (Bilinguisme).

Ainsi, malgré une histoire tumultueuse impliquant reconnaissance et interdiction successives la Langue des Signes s'est finalement imposée comme langue possible d'enseignement pour les sourds : Mais pour quelle réalité et quels résultats ?

Dans ma troisième partie, l'étude de terrain, portant sur l'éducation et la socialisation des jeunes sourds grâce à la LSF, nous permettra d'apporter un éclairage certain sur les moyens mis en place dans le cadre de l'application de la loi de 2005 en faveur des personnes handicapées.

En effet, cette étude se fera au moyen d'observations réalisées en stage à l'école Marceau , école des Pays de la Loire qui dispose d'une structure CLIS pouvant accueillir des enfants sourds. Entreront aussi en ligne de compte dans mon cadre expérimental, des entretiens avec des enseignants de cette école, spécialisés ou non, et des questionnaires destinés aux sourds jeunes adultes, et aux différents professionnels travaillant dans le cadre de la CLIS 2, qui pourront partager leur avis et donner un autre point de vue.

J'analyserai les données collectées dans l'optique de repérer le possible clivage existant entre les politiques d'éducation et la réalité de l'enseignement en classe à des enfants sourds.

DEUXIÈME PARTIE RÉALITÉ DE TERRAIN

Exemple de l'école Marceau CLIS 2 (handicap auditif)

Les structures spécialisées : la CLIS et la CLIS 2

Pour mes recherches dans le cadre expérimental, j'ai réalisé un stage d'observation à l'école Marceau.

Ce stage s'est déroulé en grande partie en CLIS 2, une classe spécialisée d'intégration scolaire pour les enfants atteints d'un handicap auditif.

La circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002 stipule la réglementation en vigueur concernant ces structures spécialisées. Elle définit aussi bien le cadre matériel (locaux adaptés), le nombre d'élèves par classe (soit 15 élèves dans la structure CLIS et 12 en CLIS 2), que le rôle spécifique des enseignants dans ces structures, la place du projet personnalisé de scolarisation (ci après PPS) et les élèves concernés par ces structures spécialisées.

La structure CLIS 2 a pour vocation d'accueillir :

« -les enfants déficients auditifs n'ayant jamais été scolarisés.

-les enfants sourds ou malentendants intégrés dans les classes ordinaires pour lesquels l'évolution du handicap, la modification du comportement ou la nécessité de soutiens plus intensifs font provisoirement préférer cette solution en vue d'une réintégration ultérieure dans de meilleures conditions.

-les enfants qui, après avoir bénéficié des services d'un établissement spécialisé, ont acquis des compétences suffisantes dans le domaine de la communication, y compris par l'emploi des codes spécifiques que la perte auditive rend nécessaires ; pour s'intégrer aux règles de vie d'une école et tirer profit de l'enseignement qui y est dispensé. »⁵⁹

Le professeur des écoles qui enseigne dans une classe de CLIS 2 est un « spécialiste de l'enseignement aux élèves handicapés. »⁶⁰ Il se doit d'adapter son enseignement en fonction du PPS de chaque élève de la classe : « l'enseignant organise le travail des élèves handicapés dont il a la responsabilité en fonction des indications des projets personnalisés de scolarisation, en lien avec l'enseignant référent et avec les enseignants des classes de l'école ou, le cas échéant, ceux d'une

59 Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991

60 Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

unité d'enseignement. »⁶¹

Le projet personnalisé de scolarisation est un projet mis en place conjointement avec la MDPH (et sous l'autorité de celle-ci) : il organise la scolarisation des enfants et adolescents handicapés en « proposant des modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement de celle-ci, figurant dans le plan de compensation. ».⁶²

En CLIS 2, le choix du mode de communication pour l'enseignement tout au long de la scolarité fait partie intégrante du Projet Personnalisé de Scolarisation : le mode de communication bilingue Langue des Signes Française et Français écrit est l'une des possibilités du plan de compensation, prévu par la loi de 2005.

61 Circulaire n°2002-113 du 30 avril 2002

62 Site internet de la MDPH, définition du PPS

Cadre opératoire : état des lieux à l'école Marceau, au Mans (Sarthe)

Partie 1 : La présentation des outils d'analyse

En fin de Master 1, j'avais envisagé pour mes recherches d'organiser des entretiens avec les personnels travaillant dans les structures spécialisées CLIS 2 : j'aurais aimé pouvoir rencontrer des enseignants de CLIS 2, des AVS et des professeurs de LSF. Je voulais également mener des entretiens avec les parents d'élèves en situation de handicap auditif pris en charge en CLIS 2.

J'envisageais une recherche très générale sur les CLIS 2, et la place de la LSF dans la socialisation et la scolarisation des enfants sourds et malentendants.

Le but de ces entretiens aurait été de mieux comprendre comment est vécue la scolarisation des enfants en situation de handicap auditif et leur socialisation dans l'école, par la multiplicité des points de vue de personnes en contact avec eux.

Je tenais également à rencontrer des enfants scolarisés en CLIS 2 pour évoquer ces sujets avec les premiers concernés.

Lors de mon Master 2, j'ai eu l'occasion d'accomplir un stage d'observation à l'école Marceau, au Mans (Sarthe). Je me suis alors rendu compte de la difficulté de réalisation de ces recherches par le biais de ces outils d'analyse : il m'était impossible de mener à bien les entretiens envisagés lors du Master 1. Tout d'abord par manque de temps pour rencontrer les professionnels concernés (AVS, enseignants de CLIS 2, professeur de LSF). Ensuite parce que, ne connaissant que de très maigres bases de LSF, je ne pouvais communiquer aisément tant avec les élèves de CLIS 2, qu'avec la professeure de LSF Sourde qui signait mais n'oralisait pas.

Enfin, je n'avais pas réalisé la difficulté que représente la prise de contact avec les familles des élèves de CLIS 2 : madame ROPERS, ma maîtresse de stage à Marceau, m'a très vite expliqué que ce ne serait pas facile de rencontrer les familles et qu'elles n'étaient pas les plus à même de me renseigner sur les sujets qui me préoccupaient particulièrement (la socialisation et la scolarisation des enfants sourds et la place de la LSF dans ces processus). Je ne pouvais donc mener à bien les entretiens.

Je fis le choix de restreindre mon objet de recherche : je me concentrais alors sur l'école Marceau en particulier dans l'optique d'une étude de cas.

Je voulais faire un état des lieux des moyens mis en œuvre pour l'application de la loi de février 2005, permettant le choix d'un mode de communication bilingue (LSF et français écrit) tout au long de la scolarité des enfants en situation de handicap auditif. Je voulais également considérer l'impact de l'usage de la Langue des Signes sur la scolarisation et la socialisation de ces élèves différents.

Pour cela, je décidai d'utiliser principalement deux outils d'analyse lors de ma recherche :

- Tout d'abord, le stage d'observation, qui me permettait d'être en contact avec les élèves, les enseignants, les AVS, et les professeurs de LSF, dans le cadre même de la structure spécialisée CLIS 2. Cet outil d'analyse présentait plusieurs avantages. Premièrement celui d'être sur le terrain et d'observer les situations d'enseignement en classe, donc de me faire mon propre avis à propos de la scolarisation des élèves. Ensuite, ce stage me permit de communiquer avec l'enseignante que j'observais : madame ROPERS, qui m'apportait de nombreuses informations, explications et qui répondait aux questions que je me posais à partir des situations de classe.

Lors du stage, j'ai eu l'occasion d'observer deux types de situations : l'enseignement en CLIS 2, avec un effectif réduit (une dizaine d'élèves sourds ou malentendants à chaque séance observée) et l'inclusion en classe ordinaire pour certains élèves de la CLIS 2 (deux à trois élèves sourds dans une classe d'entendants à chaque séance observée).

- Ensuite, je choisis de concevoir des questionnaires à destination des enseignants de CLIS 2, des professeurs de LSF, des AVS et des jeunes sourds et ce pour plusieurs raisons : il me fallait me renseigner sur le ressenti de la situation (rôle de la CLIS 2, place de la LSF, validité des moyens mis en œuvre) de tous les acteurs concernés.

Le choix du questionnaire répond également à un besoin primordial d'étudier l'aspect socialisation pour les élèves sourds : comme je l'ai évoqué antérieurement, il m'était impossible de converser de ces sujets avec les élèves de primaire lors de mon stage, car nous n'avions pas de langue commune de communication.

Pour cela, je décidais de prendre contact, par le biais des questionnaires, avec les jeunes sourds ou adultes sourds ayant été scolarisés à l'école Marceau : Eux seuls avaient

suffisamment de recul pour répondre aux questions posées ou pour simplement en comprendre le sens.

Les questionnaires étaient donc plus propices au recueil de données dont j'estimais avoir besoin que les entretiens précédemment envisagés.

Les limites des outils d'analyse

Malgré tout, ces outils de recherche présentent des limites : tout d'abord, le fait que peu de jeunes ou d'adultes sourds ont pu répondre au questionnaire en raison de la relative 'jeunesse' de la possibilité d'enseignement bilingue : peu d'élèves sourds sont passés par la CLIS 2 de Marceau depuis la loi de 2005 et ont bénéficié de cette possibilité, et peu ont un niveau de compréhension de la langue écrite suffisant pour répondre au questionnaire.

Ensuite, vis à vis de mes observations : lors du stage, je ne savais pas vraiment ce que je tenais à observer : je venais en classe sans optique consciente d'observation. Les situations observées déclenchaient des questions, des remarques et des analyses de ma part. Cela tenait aussi au fait que je ne savais pas vraiment quelle hypothèse de recherche je tenais à vérifier: je me laissais guider sans véritablement chercher à cadrer mes observations lorsque j'étais en classe.

Cela fut bénéfique dans la mesure où mes observations ne furent pas biaisées par des à priori de recherche et de réflexion.

Mon lieu de stage : l'école Marceau, au Mans (Sarthe)

L'école Marceau, au Mans (Sarthe), permet la scolarisation d'élèves en situation de handicap auditif. En effet, elle dispose de classes et de personnels spécialisés pour l'enseignement aux élèves sourds et malentendants (structure CLIS 2). C'est la seule école permettant l'accueil des enfants atteints d'un handicap auditif dans le département de la Sarthe.

Elle compte « 330 élèves dont 35 sont inscrits en CLIS. »⁶³. L'école Marceau compte également des classes de CLIS 1 (déficience mentale TED) et CLIS 3 (déficience visuelle).

63 Données recueillies sur le site internet de l'école Marceau

Les élèves inscrits en CLIS 2 sont répartis sur trois classes, dont celle de madame ROPERS.

Mon stage se déroula principalement dans cette CLIS 2, sous la responsabilité de madame ROPERS, mais j'ai également eu l'occasion d'observer les deux autres enseignantes de CLIS 2.

J'ai envoyé mes questionnaires à tous les professionnels travaillant à l'école Marceau, dans le cadre de l'étude de cas que j'ai décidé de réaliser :

J'ai donc envoyé les questionnaires :

- aux quatre enseignantes spécialisées de l'école : j'ai obtenu des réponses de chacune des sollicitées.
- à la seule professeure de LSF travaillant dans l'école, elle m'a également répondu.
- à l'AVS de la classe de Dominique ROPERS, que j'avais déjà pu observer en pratique.

Pour recueillir les données concernant les jeunes sourds et les adultes sourds, ce fut plus difficile, dans la mesure où je ne pouvais les rencontrer dans l'enceinte de l'école. Je me suis donc tourné vers madame ROPERS qui m'a présenté une ancienne élève de la CLIS 2. Cette dernière s'est chargée de transmettre les questionnaires à d'autres jeunes sourds ayant été scolarisés à Marceau dans le cadre de la CLIS 2. Eux-mêmes ont diffusé le questionnaire autour d'eux à d'anciens élèves de leur connaissance.

Par conséquent, j'ignore le nombre de questionnaires envoyés finalement mais j'ai reçu 10 réponses de jeunes sourds.

Le nombre de réponses peut sembler réduit mais il correspond à l'échelle restreinte de ma recherche, qui se veut une étude de cas de l'école Marceau, non une analyse généralisable à grande échelle.

Le contexte explique également en partie le faible nombre de réponses : notamment pour ce qui est du questionnaire destiné aux jeunes sourds : peu d'adultes ou de jeunes sourds ayant été scolarisés à Marceau sont en mesure de prendre acte du questionnaire et d'y répondre . Cela tient aussi à la

relative jeunesse de l'adaptation de la structure à l'utilisation du mode de communication bilingue LSF / français écrit en situations d'enseignement.

Bien que précurseur dans ce domaine, le projet d'éducation bilingue en CLIS 2 à l'école Marceau a en effet subi un coup d'arrêt de plusieurs années, en raison des manques de personnel qualifié (en LSF) et de financement.

L'historique de l'enseignement de la LSF à l'école Marceau

Pour bien comprendre la place de la LSF dans les enseignements à l'école Marceau, au Mans, il est nécessaire de remonter dans l'histoire : de suivre le fil des implications des professionnels dans cette démarche qui débouche sur la mise en place d'une structure permettant un enseignement par mode de communication bilingue.

Les informations utilisées pour concevoir cette partie ont été recueillies lors d'un entretien avec madame ROPERS⁶⁴. Certaines données sont également extraites d'un article '*Rappel historique d'une démarche engagée dans les années 80-90 dans le département de la Sarthe et état de la situation actuelle*', rédigé par elle.

Madame ROPERS commença à enseigner dans une classe spécialisée à Marceau en 1985. Dans l'article intitulé '*Rappel historique d'une démarche engagée dans les années 80-90 dans le département de la Sarthe et état de la situation actuelle*', publié en juin 2008, elle évoque des « situations de non-communication »⁶⁵ fréquentes en classe en 1988 : elle éprouvait alors les plus grandes difficultés pour interagir avec les élèves : « l'intégration [était] inexistante ou presque. »⁶⁶

Elle décide alors de faire participer deux élèves de sa CLIS 2 à des ateliers de LSF animés par Monica COMPANYS. Ils se déroulaient au château de Vincennes, dans le local d' IVT, à Paris, à raison d'un mercredi par mois. Pour participer à ces ateliers, une « participation financière des

64 L'entretien est en partie consultable en Annexe

65 ROPERS, 2008, p1

66 ROPERS, 2008, p1

parents » était nécessaire.⁶⁷

Ces ateliers furent une révélation, pour les enfants comme pour madame ROPERS dans la mesure où ils permirent « la découverte d'une langue avec laquelle les enfants pouvaient communiquer entre eux naturellement »⁶⁸ : la Langue des Signes.

A partir de ce moment, madame ROPERS envisage de monter un projet « pour qu'un enseignement de la LSF puisse voir le jour à l'école Marceau »⁶⁹. L'association APAJH (Association pour adultes et jeunes handicapés), dont elle est alors membre, soutient financièrement ce projet.

L'expérimentation commence à la rentrée 89-90, avec un financement de l'Éducation Nationale : « Les cours de LSF débutent en novembre 1989 à l'école Marceau. »⁷⁰

Les enfants aussi bien que les parents participent à ces cours dispensés un samedi matin tous les quinze jours, par deux professeurs de LSF (Monica COMPANYS et Pascal POLIKOVSKI.)

Ce projet est « une réussite totale ».⁷¹

En effet, madame ROPERS évoque une « modification du comportement des enfants (moins de nervosité)parce qu'échanges meilleurs avec les parents et globalement plus de communication, pour les professionnels et les parents entendants, meilleure appréhension des difficultés rencontrées par les enfants sourds dans l'acquisition du langage, pour les enfants, mémorisation facilitée par la LSF du fait d'une symbolisation plus immédiate »⁷².

Madame ROPERS choisit alors de se former à la Langue des Signes françaises, sur ses propres deniers pour améliorer sa pratique pédagogique. Les cours de LSF sont organisés par le CNEFEI et la formation dure trois ans.

Le projet concernant la LSF est reconduit pour l'année 1990-1991 et budgétisé avec des financements conjoints de l' APAJH, l'Éducation Nationale, quelques partenaires privés et les parents d'élèves. Les cours de LSF sont maintenus à raison d'un cours par semaine pour les enfants et de deux cours par mois pour les parents.

Entre 1991 et 1999, Monica COMPANYS, embauchée par l'APAJH, qui est en contrat avec l'Éducation Nationale, enseigne la LSF aux élèves de la CLIS 2 à l'école Marceau.

Elle organise également un « un groupe de parole pour les parents une fois par mois, Main dans la

67 ROPERS, 2008, p1

68 ROPERS, 2008, p1

69 ROPERS, 2008, p1

70 ROPERS, 2008, p1

71 ROPERS, 2008, p1

72 ROPERS, 2008, p1

main. »⁷³

Les cours de LSF sont ensuite « étendus aux classes ordinaires intégrant les enfants sourds (...) Les dispositions relatives à la prise en charge des enfants sourds, mentionnées dans la nouvelle loi de 2005, étaient appliquées avant l'heure. »⁷⁴

Entre septembre 1998 et juin 2006, l'école Marceau bénéficie d'un « demi poste d'aide pédagogique auprès des enfants sourds »⁷⁵ attribué par l'Inspection d'Académie.

Malgré tout, à partir de janvier 2000, pour des raisons diverses les cours de LSF sont interrompus.

En septembre 2002, madame COULOIGNER reprend le flambeau et met en place un projet 'APAC' (atelier de pratiques artistiques et culturelles) « avec pour thème le théâtre et la LSF »⁷⁶. Étant un franc succès, ce projet fut reconduit de 2004 à 2007 : il prévoyait 24 heures d'interventions d'un artiste sourd sur l'année. Un projet fut ensuite monté en lien avec Cultiv'art à Nantes. Ces projets permettaient la rencontre (fort rare et appréciée) des élèves de CLIS 2 avec des adultes sourds, professionnels : « Les enfants ont pu rencontrer des professionnels Sourds, discuter, échanger, voire se confronter à eux pour certains de nos élèves pour qui cette rencontre avec un adulte sourd épanoui, qui ne cherchait pas à se rapprocher du modèle entendant mais qui au contraire vivait sa différence comme une particularité et non comme un handicap, fut un véritable choc. »⁷⁷

Entre 2006 et 2007, le poste de professeur de LSF reste vacant pour cause de manque de financement.

En 2007, « une petite dizaine d'heures d'enseignement [fut] consacrée à l'enseignement de la LSF. La budgétisation s'effectuant sur l'enveloppe consacrée aux vacataires en langues vivantes étrangères. »⁷⁸

En 2008 est entamée la réflexion concernant la mise en place d'un « pôle expérimental innovant »⁷⁹ dont ferait partie l'école Marceau : « Ce pôle représente un dispositif de parcours scolaire bilingue de la maternelle au collègue »⁸⁰, conséquence directe de la loi de février 2005.

Un enseignement de la LSF par des professionnels Sourds est donc pérennisé dans cette optique.

73 ROPERS, 2008, p2

74 ROPERS, 2008, p1

75 ROPERS, 2008, p1

76 ROPERS, 2008, p3

77 ROPERS, 2008, p1

78 ROPERS, 2008, p4

79 ROPERS, 2008, p4

80 ROPERS, 2008, p4

Les observations de stage

Cette partie est dédiée aux observations que j'ai eu l'occasion de réaliser lors de mon stage chez madame ROPERS, ou avec des jeunes sourds suivant les enseignements en inclusion en classe ordinaire.

Programme et objectifs didactiques en CLIS 2

-La démarche de l'enseignant

En CLIS 2, le programme d'enseignement à observer est le même que pour une classe 'en milieu ordinaire'.

Malgré tout, l'enseignant de CLIS 2 fait face à un public spécifique : il doit tenir compte des possibilités, des besoins et des lacunes de ses élèves. En raison de leur déficience auditive, les jeunes sourds font preuve de nombreuses lacunes tant dans l'acquisition du langage (lexique) que dans l'appropriation d'un certain capital culturel.

En effet, le handicap auditif a des répercussions évidentes sur la capacité des sourds à communiquer , à interagir avec le monde extérieur (cellule familiale, société). De nombreuses informations ne leur sont pas accessibles de ce fait : cet isolement a pour conséquence un certain déficit de savoirs considérés comme basiques pour les entendants.

Ainsi, pour l'enseignant, l'enjeu est de cerner les lacunes des élèves tout autant que leurs besoins spécifiques pour pouvoir adapter son enseignement : par exemple, il est possible d'avoir à revenir sur le programme de CE2 pour travailler une notion de CM1 ou CM2, dans la mesure où le savoir nécessaire à l'acquisition de la notion travaillée est absent chez les élèves.

Le théoricien SERO-GUILLAUME parle à ce propos de « déplier l'accordéon du savoir ». Il s'agit d'envisager l'ensemble des savoirs ou connaissances comme un réseau : chaque connaissance mène à une autre ou en dépend, chaque savoir est relié à un autre, ils sont interdépendants.

En pratique, avec des élèves en situation de handicap auditif, l'enseignant se retrouve face au problème suivant : le savoir qu'il veut enseigner dépendant d'une connaissance normalement

acquise antérieurement (du moins pour les élèves entendants). Or cette connaissance est (souvent) absente chez les élèves malentendants du fait même de leur handicap.

L'enseignant doit donc s'adapter, jongler, passer d'une connaissances à une autre dans un va et vient constant pour établir le réseau de savoirs susceptible de permettre l'acquisition de la notion qu'il voulait enseigner en premier lieu.

A ce propos, madame ROPERS, enseignante en CLIS 2 (école Marceau, Le Mans) chez qui je fus en stage d'observation pour ma recherche de mémoire (cadre expérimental), m'a relaté l'anecdote suivante : dans le cadre d'un chapitre d'histoire, *Les invasions barbares*, elle eut à raconter la traversée du Rhin par les Germains lors de l'invasion de l'Empire Romain.

La première question des élèves ne porta pas sur l'aspect historique du récit mais plutôt sur un point de géographie : ils se demandaient ce qu'était le Rhin.

L'enseignante se rendit compte qu'ils ignoraient pour une grande part l'existence des fleuves et rivières de France et d'Europe: ce fut le chapitre suivant abordé en géographie.

Au fur et à mesure de sa pratique en CLIS 2, madame ROPERS se rendit compte de deux choses :

- - le lien évident à entretenir entre différentes disciplines pour les comprendre mieux (ici histoire et géographie), un exemple certain de l'existence d'un réseau de savoirs interdépendants.
- - l'ampleur des lacunes en terme de capital culturel chez les jeunes sourds du fait de leur handicap, qui malgré une prise en charge en structures spécialisées (CLIS 2, orthophonie), a des répercussions sur le long terme. Ces lacunes proviennent principalement de la difficulté (ou impossibilité) pour l'enfant sourd de communiquer avec ses parents (sa cellule familiale) à un âge où de nombreux savoirs (considérés comme ' de base ') sont construits dans cette sphère.

L'anecdote rapportée par madame ROPERS est tout a fait révélatrice de cette démarche d'enseignement qui consiste à travailler les chapitres du programme au fil des lacunes et des besoins des élèves : on recherche avant tout à créer du sens dans les apprentissages, en ' déroulant l'accordéon du savoir '.

Dans cette situation, l'enseignement d'un programme officiel est hautement subjectif et dépend particulièrement des élèves de la CLIS 2 (besoins, lacunes, savoirs déjà présents).

De même, l'enseignant met en place une progression globale des enseignements sur l'année scolaire : elle reste hautement théorique dans la mesure où, en fonction des connaissances des élèves et des besoins du professeur pour travailler telle ou telle notion, l'enseignant devra adapter sa progression continuellement, dans le but de concilier le niveau des élèves (scolaire, culturel), ses attentes propres (en fonction des élèves, de leur handicap et de leurs spécificités) et les objectifs inscrits dans les textes institutionnels (comme le BO de 2008 ou celui de 2012, le Socle Commun de Connaissances et de Compétences) auxquels il doit se référer.

En CLIS 2, plus que dans une classe standard, la progression des enseignements n'est jamais fixée et n'a pas valeur de carcan pour l'enseignant. L'adaptation reste et demeure le maître-mot de la pratique professionnelle.

Le bilinguisme éducatif en CLIS 2

-Le rôle de la LSF, du français et du français signé

Le document intitulé '*Les classes d'intégration scolaire pour enfants atteints d'un handicap auditif*', datant de 1991, précise explicitement le cadre légal qui régit l'enseignement bilingue en CLIS 2.

En effet, on peut lire, dans le paragraphe consacré à la '**communication pour l'enseignant**' que :

« une priorité sera donnée aux conditions de réalisation de l'échange oral et l'utilisation de la langue écrite »⁸¹. Malgré tout la Langue des Signes est citée comme moyen de communication susceptible de pallier aux difficultés des élèves sourds ou malentendants : « la LSF ou certains codes spécifiques déjà connus des enfants pourront être utilisés par le maître spécialisé »⁸².

Il y est également précisé que l'enseignement bilingue est un choix qui relève de la décision de la famille de l'élève, et ne peut en aucun cas être imposé sans consentement de cette dernière. Ce choix est inscrit dans le Projet Personnalisé de Scolarisation qui définit les modalités d'adaptation de l'éducation de l'élève sourd tout au long de sa scolarité : « le projet global indiquera précisément quel moyen de communication autre que la langue française orale sera éventuellement utilisé »⁸³.

81 Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991, p6

82 Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991, p6

83 Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991, p6

Lors de mon stage à Marceau, j'ai pu observer de multiples situations où madame ROPERS utilisait la LSF, le français signé conjointement à l'oralisation et au français écrit.

Lorsqu'elle a commencé à utiliser la LSF en classe pour enseigner, madame ROPERS s'est heurtée à un problème récurrent : La LSF fonctionne différemment du français canonique du point de vue de la structure et de la syntaxe.

Dans un premier temps, madame ROPERS a choisi de suivre une théorie de monsieur SERO GUILLAUME quant à l'enseignement du français de et par la LSF : « Il s'agit d'accueillir la parole de l'enfant en conservant la structure de la LSF » c'est à dire placer une étape intermédiaire entre LSF et français canonique.

La mise en pratique en classe n'est pas facile pour les enseignants qui se heurtent aux structures syntaxiques de la langue française : l'étape intermédiaire requise pour accueillir la parole des élèves fausse leurs conceptions de la grammaire standard en permettant des pis-aller favorisant la compréhension.

Peu convaincue par les résultats de cette démarche qui présente de nombreux inconvénients, elle décide alors de tenter une méthode bilingue 'directe' : elle calque les mots français sur la structure syntaxique de la Langue des Signes. Dans sa pratique et sa pédagogie, elle passe directement de la LSF au français canonique, sans étape intermédiaire.

Cette méthode présente des avantages en terme de transmission de savoirs, de vérification de la compréhension des élèves et de remédiations.

Mais cette méthode ne fonctionne pas aussi bien qu'escompté à première vue : du fait du calque des termes français sur la structure syntaxique de la LSF, les enfants écrivent et parlent un français agrammatique. Cette démarche ne répond donc pas aux attentes pédagogiques et didactiques de madame ROPERS, notamment pour ce qui est de la maîtrise de la langue française écrite.

Elle se tourne alors vers l'utilisation du français signé, qui allie signes et oralisation, à fin d'enseignement. Ce dernier a l'avantage de conserver la structure syntaxique de la langue française canonique tout en y associant les signes de la LSF : les élèves apprennent donc la structure et la syntaxe de la langue française écrite tout en enrichissant leurs connaissances lexicales de la Langue des Signes (donc leurs capacités à communiquer en signes).

Pour madame ROPERS, sans être résolument bilingue (puisque'il est une synthèse de deux langues , un composé linguistique)ce système est ce qui répond le mieux aux besoins des élèves dans les

dispositions actuelles. Le français signé permet aux élèves de progresser de manière équivalente dans les deux langues en même temps.

Malgré tout, madame ROPERS précise bien que le français signé présente également quelques inconvénients : le message délivré n'est pas tout à fait intelligible par des élèves n'oralisant pas.

De plus, il n'a pas la structure de La LSF et n'est qu'un soutien à la compréhension orale par les élèves.

Enfin, en terme de bilinguisme éducatif, il est moins pédagogique puisqu'il ouvre moins de possibilités autant en terme de compréhensions que d'acquisitions de savoirs (découverte et acquisition de lexique de la LSF ou de vocabulaire disciplinaire).

Pour madame ROPERS, le dispositif se prêtant le mieux à l'éducation bilingue aux jeunes sourds en CLIS 2 requerrait la présence de deux adultes spécialisés en CLIS 2 : un enseignant qui oralise sans traduire en LSF, et un locuteur de la Langue des Signes permettant la transition d'une langue à l'autre.

Un autre problème se pose : lorsqu'il s'agit de proposer une éducation bilingue, la LSF n'est nullement la langue de référence des élèves quand ils sont scolarisés : rares sont ceux qui y ont été confrontés avant l'arrivée à l'école. L'acquisition se fait petit à petit, en cours de scolarité (à raison de cours de 90 minutes par semaine).

Ainsi, un vocabulaire et des notions maîtrisées et connues d'un élève entendant, découverts dans la sphère familiale font souvent place à des lacunes pour les enfants déficients auditifs. Ces lacunes débouchent sur un retard lexical et syntaxique important, aux implications multiples.

Ce problème se révèle être celui de l'installation de la langue de référence chez l'enfant déficient auditif, que dénonce monsieur SERO GUILLAUME dans ses écrits.

Qu'en serait il alors de la possibilité de prendre des cours de LSF pour les parents ?

Ceux ci permettant l'installation d'un semblant de langue de référence chez l'enfant.

La relation aux élèves en CLIS 2

L'enseignement en CLIS, et notamment en CLIS 2, est sensiblement différent d'un enseignement en milieu ordinaire, et ce pour plusieurs raisons bien précises.

Tout d'abord, l'enseignant n'a pas à faire au même public, aux mêmes élèves qu'en milieu ordinaire : les élèves dont il est responsable sont porteurs de handicap auditif, associé parfois à certaines pathologies plus lourdes.

L'enseignant doit repenser toute sa façon de communiquer les savoirs et les connaissances en conséquence : par exemple, il devra privilégier les supports visuels aux supports audio, ce pour rendre les activités particulièrement accessibles aux élèves.

Il s'agit également d'intéresser les élèves en associant les notions travaillées au quotidien des élèves et à la vie hors de l'école : j'ai pu par exemple observer lors de mon stage à l'école Marceau (Le Mans), une séance traitant des élections municipales, alors même qu'elles se déroulaient cette semaine-là.

Il y eut d'abord une discussion en LSF, français et français signé sur les événements politiques en tant que tels : les élections municipales.

Madame ROPERS se rendit compte très rapidement que les élèves faisaient état de beaucoup de lacunes dans ce domaine : certains avaient pu observer, grâce à leurs parents, les bureaux de vote, d'autres non, et pour le plupart, l'incompréhension subsistait : Comment cela fonctionnait-il ? Comment on vote ?

Madame ROPERS leur expliqua donc la démarche, signant l'isoloir, les bulletins, la signature et le dépôt dans l'urne. Pour faciliter la compréhension, elle les fit manipuler les cartes d'électeurs et les cartes d'identités qu'elles avaient à disposition avec l'AVS présente à ce moment.

Toute la séance se déroula sous forme de questions-réponses, menées par les élèves, guidées par l'enseignante.

Dans cette situation Madame ROPERS s'est principalement servie de supports visuels manipulables par les élèves (cartes d'identités et d'électeurs) indispensables à la construction de connaissances.

Cet aspect visuel de l'enseignement, tout autant que la manipulation, omniprésents en CLIS 2 sont favorisés par la disposition des tables et le nombre réduit d'élèves en classe : les tables sont disposées de manière à former un U, ouvert sur le tableau. Cette disposition en U permet à madame

ROPERS de s'approcher des élèves, facilitant les interactions et la communication par la LSF.

La proximité physique de l'enseignante est aussi très importante : elle permet de créer une certaine dynamique de travail et de rassurer les élèves qui éprouvent une appréhension à se lancer seuls en activité. C'est un rappel visuel que la professeure est toujours là pour aider ou conseiller.

Il est à noter que les groupes classes de CLIS 2 sont généralement réduits : une dizaine d'élèves tout au plus pour une classe. Ce petit nombre permet à l'enseignant de se focaliser bien plus aisément sur chaque élève pour favoriser son éducation et sa scolarité : le professeur peut plus facilement situer leurs difficultés en situation. Quels problèmes rencontrent ils ? Comment faire pour y pallier ?

En raison du petit nombre d'élèves par classe, la relation qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève est basée sur l'affectif, ancrée dans une reconnaissance mutuelle de la personne au-delà de la fonction : l'enseignant est un adulte et l'élève un enfant.

Ainsi l'enseignant passe du temps avec les élèves à parler de la vie en société, des activités du week-end, des sentiments et des sensations de chacun : il s'agit d'établir le lien social dont sont privés ces élèves en dehors de l'école, pour la simple raison qu'ils ne peuvent communiquer ou ne sont pas compris par leurs proches (parents entendants par exemple) : aucune des deux parties (élèves ou proches) n'ont suffisamment de base dans un mode de communication pour établir ce contact.

En CLIS 2, l'enseignant représente plus que sa fonction, il est un interface avec lequel communiquer ou vers lequel se tourner, pour ces élèves.

L'inclusion des élèves de CLIS 2 en classe ordinaire

-Le rôle des AVS

Lors de mon stage à l'école Marceau, plusieurs collègues de madame ROPERS, enseignant en classes ordinaires, m'ont permis d'assister à leurs séances lorsque des élèves de CLIS 2 étaient en inclusion.

La première chose que je remarquai fut cet aspect 'normal' du déroulement de la séance : si l'enseignant ne m'avait pas averti de la place des élèves sourds ou malentendants , je n'aurai pu les situer seul avec certitude. Le seul indice trahissant leur différence était la présence de l'Auxiliaire de Vie Scolaire qui circulait dans la classe, s'arrêtant parfois à leurs côtés.

Ce manque d'intérêt pour les élèves sourds et leurs besoins en inclusion, de la part de l'enseignant, me choqua en premier lieu. Je m'en enquerrai auprès de lui. Il me répondit que son objectif principal était justement de rendre la scolarité des ces élèves inclus la plus ordinaire possible : il s'agissait de réduire au maximum la dépendance qu'éprouvaient les élèves vis à vis de l'AVS ou de l'enseignant.

En effet, ces élèves de CLIS ne se sentent pas capables de réaliser les activités seuls car ils ne sont pas assez confiants dans leur capacités. C'est une conséquence directe de la présence permanente de l'enseignant ou de l' AVS à leur côté en CLIS.

L'objectif de l'enseignant de classe ordinaire est donc de permettre une autonomie de plus en plus importante des élèves sourds ou malentendants vis à vis de l'aide qui leur est proposée.

Pour cela, il faut nécessairement adapter les supports pédagogiques, notamment exploiter au maximum les supports visuels : l'utilisation des TICE est recommandée dans cette optique.

Dans la classe de cet enseignant, en séance de mathématiques, j'ai pu observer un AVS qui se contentait de transmettre les consignes données aux élèves en signes. Ce choix était conscient et réfléchi, il répondait à cet objectif d'autonomisation des élèves.

A l'inverse dans une autre classe, j'ai remarqué l'implication à outrance d'un AVS dans le travail des enfants sourds dont il s'occupait. Cette hyper-implication, lorsque l' AVS fait à la place de l'élève, résulte d'un manque de formation, qui a pour conséquence une méconnaissance de la Langue des Signes. Étant incapable de se faire comprendre de l'enfant ou de communiquer avec lui, l' AVS devait donc faire devant lui, pour lui montrer quelles étaient les attentes de l'enseignant.

Le problème de ce type de situation et de relation élève/AVS est que l'enfant compte de plus en plus sur l'Auxiliaire de vie scolaire, quitte à dépendre finalement de la personne qui devait en premier lieu l'aider.

Par ailleurs, un autre aspect de la situation est délétère pour l'élève : les AVS n'ont pas un niveau de LSF qui leur permette de traduire le cours de l'enseignant et d'assurer la transmission des savoirs, ils n'ont pas non plus de formation pédagogique adaptée pour analyser les erreurs des élèves dont ils ont la responsabilité et les aider à y remédier. Ce manque de formation a des conséquences importantes sur le développement cognitif des élèves sourds ou malentendants, qui ne bénéficient pas d'une partie des informations transmises au reste du groupe classe.

Enfin, j'ai repéré lors de mon stage que, malgré l'inclusion en classe ordinaire, les élèves de CLIS 2 restent isolés du reste du groupe classe : un isolement géographique (lié aux déplacements

nécessaires et fréquents des adultes, AVS ou enseignant autour d'eux) autant que social. Le problème de la communication reste une barrière car les élèves entendants ne connaissent pas, ou très peu la LSF : les élèves sourds participent donc très peu en classe ordinaire. Lors d'une séance j'ai observé une situation intéressante : une élève sourde locutrice de la LSF et oralisante servait d'interface entre l'enseignant de la classe et le reste du groupe d'une part, et un élève sourd sachant seulement signer d'autre part, mais qui tenait à participer.

La volonté et le plaisir que démontrait cette élève dans la tâche de traductrice qui lui incombait était un bel exemple d'acceptation de l'autre.

Cette situation d'entraide montre l'envie de partage qui anime ces classes où se côtoient sourds et entendants pour apprendre ensemble, au-delà de la différence.

Partie 2 : Mes échantillons

Les questionnaires que j'ai conçus comme outils d'analyse dans le cadre de ma recherche sont au nombre de quatre.⁸⁴

Ils sont destinés aux différents acteurs de la scolarisation et de la socialisation des enfants sourds et malentendants, ainsi qu'aux jeunes sourds et aux sourds adultes ayant bénéficié de la structure CLIS 2 à l'école Marceau.

Cet outil d'analyse m'a permis de recueillir le ressenti des anciens élèves et des professionnels : les individus les plus au fait de la situation, étant donnés leurs rôles importants et complémentaires dans cette structure spécialisée.

J'ai en premier lieu décidé de rédiger un questionnaire à destination des enseignants de CLIS 2, acteurs-clés de la scolarisation des élèves malentendants.

Je tenais à recueillir des données concernant la formation nécessaire, du point de vue de la spécialisation au handicap et de la connaissance de la Langue des Signes, pour pouvoir enseigner dans cette structure. La dernière partie de mon questionnaire traite plus particulièrement du ressenti des enseignants spécialisés quant à la prise en charge du handicap, aux adaptations de scolarisation

⁸⁴ Les différents questionnaires et les données sont consultables en Annexe

(type communication bilingue LSF, français écrit) et à la formation donnée aux professionnels dans cette optique.

Je décidai par la suite de créer un questionnaire pour les Auxiliaires de Vie Scolaire, acteurs non moins centraux de la scolarité de l'élève.

Mes questions portent principalement sur la formation des AVS, ainsi que sur leur ressenti quant à leur rôle vis à vis de l'enfant qu'ils suivent. Je m'enquerrai également de leur avis vis à vis des moyens (en terme de formation par exemple) mis en œuvre en réponse à la loi de février 2005.

Je me suis rapidement rendu compte, grâce à mon stage, de l'importance des professeurs de LSF dans la CLIS 2.

En effet, parce qu'ils rendent possible la mise en place de l'enseignement bilingue LSF / français écrit sur le terrain, je me devais de recueillir leur opinion au sujet de l'application de la loi de 2005 et de la pertinence des moyens mis en place pour y parvenir.

Enfin, je ne pouvais envisager de traiter de la scolarisation et de la socialisation des enfants sourds et malentendants sans m'adresser aux premiers concernés : les jeunes et les adultes sourds et malentendants ayant été scolarisés en CLIS 2 à Marceau, et disposant d'une connaissance intime de la structure sur le terrain, d'un ressenti de première importance vis à vis des moyens déployés pour eux.

A l'aide du questionnaire qui leur est destiné, je voulais recenser l'impact qu'a eu, de leur point de vue, l'utilisation de la LSF au cours de leur scolarité et en dehors de l'école (en famille, ou dans la vie quotidienne). Ce qui m'intéressait particulièrement, au delà de leur ressenti sur la LSF et la scolarisation, était bel et bien l'idée qu'ils se faisaient du rôle de la LSF dans leur socialisation. Je ne pouvais recueillir ces données concernant spécifiquement l'interaction LSF - Socialisation nulle part ailleurs que chez les adultes sourds ou malentendants eux-mêmes.

Enfin, ce questionnaire m'a également permis de me faire une idée de leur opinion quant aux moyens mis en œuvre pour l'application de la loi de février 2005 concernant l'adaptation de la scolarité des élèves déficients auditifs.

Partie 3 : L'Analyse des données

A l'aide de mes observations et des données recueillies grâce aux questionnaires, je compte vérifier mon hypothèse de départ, élaborée en Master 1 comme suit :

'Les moyens mis en œuvre en pratique ne sont pas à la hauteur des attentes institutionnelles pour l'application de la loi de février 2005, soit pour l'adaptation de l'enseignement en faveur des élèves en situation de handicap auditif.'

Pour vérifier cette hypothèse, je me propose d'analyser plus particulièrement trois aspects de la situation sur lesquelles j'ai concentré ma recherche :

- Premièrement, la formation prévue pour les différents professionnels qui ont un rôle à jouer dans la scolarisation des élèves sourds ou malentendants.
- Ensuite, le ressenti de ces acteurs vis à vis de l'adaptation des situations d'enseignement et vis à vis des moyens mis en œuvre dans cette optique.
- Enfin, je me pencherai sur l'aspect de la socialisation des jeunes sourds et malentendants : j'étudierai le rôle, la place de la Langue des Signes dans ce processus, grâce aux réponses collectées à partir du questionnaire qui leur était destiné.

La formation

-Les enseignants de CLIS 2

Les enseignants spécialisés doivent, pour travailler en CLIS 2, être détenteurs du diplôme CAPA-SH, « le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap ». Ils doivent s'être spécialisés dans l'option A pour être chargés « de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds ou

malentendants »⁸⁵.

Il est à noter que deux des enseignantes spécialisées de l'école Marceau avaient déjà des bases de LSF avant de commencer la formation.

Dans le cas des formations récentes, notamment pour le CAPA SH, l'Éducation Nationale prend en charge l'aspect financier de la formation en Langue des Signes. En revanche, avant la loi de 2005, la formation devait être financée par l'enseignant lui-même.

Il est possible de se former à la LSF à Suresnes ou à Lyon, sur demande, à raison de trois semaines dans l'année. L'Éducation Nationale prend alors en charge financièrement une partie de la formation.

Il est également possible de se former à l'EFLS (École Française de Langue des Signes), à Paris.

La formation se déroule alors trois semaines par an pendant deux ans. Il est à noter qu'elle est en partie financée par l'Éducation Nationale.

Il existe également d'autres formations, notamment à l'INSHEA (l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés), par le biais de l'Éducation Nationale.

Enfin, il existe des stages de perfectionnement LSF en formation continue au Mans ou à Angers, grâce à l'association APAJH et diverses autres associations. Le financement est alors pris en charge en partie par l'Éducation Nationale, et en partie par l'enseignant lui-même, sur ses propres deniers.

Malgré cela, les trois enseignantes pensent que la formation ne correspond pas aux attentes liées à la loi de février 2005(réponses unanimement négatives à la question « Cette formation vous paraît elle suffisante pour répondre à la loi de 2005 ? »⁸⁶) car le niveau atteint en LSF est loin d'être suffisant pour assurer l'enseignement bilingue (« la LSF n'est malheureusement pas assez mise en avant faute de moyens (enseignants, sourd, formations, ...) »⁸⁷).

-Les AVS

Les AVS ne bénéficient pas de formation à la Langue des Signes Française avant leur recrutement en CLIS2. La formation à la LSF intervient une fois l'AVS en poste, avec un financement de la part

85 Arrêté du 5 janvier 2004, décret n°2004-13

86 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

87 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

de l'Éducation Nationale.

Après cette formation, l'AVS a l'équivalent d'un niveau B1 en Langue des Signes.

Elle certifie qu'à son avis, la formation dispensée est insuffisante pour assurer convenablement son rôle dans le cadre de l'enseignement bilingue tel qu'il est prévu par la loi de 2005.

-Les professeurs de LSF

La formation de la professeure de LSF enseignant à Marceau correspond à une 'licence professionnelle d'enseignement de la Langue des Signes Française en milieu scolaire', qu'elle a obtenue à l'université Paris 8.

Elle fait état d'un manque de professionnels enseignant la Langue des Signes aux élèves déficients auditifs. Elle estime également insuffisant le temps accordé à l'enseignement de la LSF dans le cadre de l'éducation bilingue.

Le ressenti des acteurs : les situations d'enseignement et les moyens mis en œuvre

En situation d'enseignement, la LSF est utilisée « en permanence »⁸⁸ ou « souvent »⁸⁹ par chaque enseignante interrogée. Pour autant, elles reconnaissent toutes s'exprimer le plus souvent en français signé, notamment pour communiquer avec les élèves : « La LSF est indispensable pour faire passer les concepts disciplinaires. J'utilise le français signé plus fréquemment. »⁹⁰

En classe, l'AVS remarque également une prédominance du français signé dans sa communication avec les élèves (peut être associé à une oralisation ?).

Les rôles de ces deux acteurs-clés de la scolarisation des élèves sourds ou malentendants diffèrent

88 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

89 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

90 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

mais sont complémentaires, dans les textes comme dans les faits :

l'enseignant de CLIS 2 se doit d'adapter l'enseignement aux élèves : les supports (visuels par exemple), comme les attentes. Il fera évidemment usage de la LSF dans le cadre de la communication bilingue. Son objectif principal consistera à « combler les déficits notamment culturels ou lexicaux des élèves. ».⁹¹

Il est à noter qu'il n'existe pas de programmes disciplinaires spécifiques à la CLIS2, en dehors de ceux concernant l'acquisition de la Langue des Signe (référentiel de compétences, évaluations...).

Concernant les objectifs éducatifs, les enseignants ne sont pas unanimes : les objectifs à atteindre pour un élève en situation de handicap auditif sont les mêmes que ceux pour un élève entendant.

En revanche, il ne s'agit pas de les atteindre dans le même temps que l'élève qui n'est pas en situation de handicap : un même élève de CLIS 2 peut par exemple travailler les mathématiques pour un niveau de CE1 et la lecture pour un niveau CP au cours de la même journée.

A ce propos, les CLIS fonctionnent avec une logique de cycles très proche de la pensée de Jules Ferry lorsqu'il évoque sa conception de l'école.

Il est à noter que les objectifs éducatifs doivent rester les mêmes que pour les élèves entendants mais ils « doivent être adaptés, différenciés »⁹² en fonction des besoins des élèves.

L'AVS quant à elle, a pour rôle de réexpliquer, reformuler les notions abordées en classe avec l'aide de la LSF, mais aussi aider l'enfant à réussir le travail en classe et l'autonomiser dans ses apprentissages.

Elle intervient principalement dans le cadre de la CLIS 2 mais peut aussi assister un élève en inclusion dans une classe ordinaire.

La professeure de Langue des Signes dispose d'un moindre temps d'enseignement aux élèves de CLIS 2. En effet, elle n'enseigne la LSF aux élèves déficients auditifs qu'à raison de 90 minutes par semaine.

91 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

92 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

Pour tous les acteurs concernés, cette situation d'enseignement bilingue LSF / français écrit dans le cadre de la CLIS 2 montre ses limites : le ressenti est particulièrement mitigé.

Malgré quelques points positifs, dont la présence de la LSF dans la scolarisation et la participation de professionnels sourds, avancées non négligeables en terme d'enseignement et de prise en compte du handicap, le fond et la forme du dispositif restent à améliorer.

Pour les professionnels travaillant en CLIS 2, plusieurs aspects de la situation sont à repenser :

- Tout d'abord la formation en LSF, tant pour les enseignants que pour les AVS ne répond pas aux attentes pour le projet d'enseignement bilingue.

En effet, la « LSF n'est pas assez mise en avant faute de moyens (enseignants sourds, formations) »⁹³ ce qui pose un problème de communication et d'épanouissement pour les élèves de CLIS 2.

De plus, « les AVS accompagnant les élèves en CLIS ou en inclusion n'ont pas non plus un niveau de LSF très bon et ne sont pas toujours bien formés »⁹⁴.

- Pour les élèves en projet bilingue LSF / français écrit, le temps consacré à l'apprentissage de la LSF avec la professeure est loin d'être suffisant. Deux heures d'enseignement de la LSF seraient idéales dans l'optique d'une application convenable de la loi de 2005 soit une scolarisation et une éducation bilingue effectives.
- De l'avis des enseignants spécialisés, l'inclusion des élèves sourds et malentendants en classe ordinaire ne leur est pas réellement bénéfique dans la mesure où les inclusions en classe restent des intégrations d'élèves sourds dans des classes ordinaires : seule la présence d' AVS pour accompagner l'enfant lui permet de suivre car très peu d'adaptations sont consenties et organisées pour lui dans la classe. C'est davantage l'élève qui s'adapte à la classe d'inclusion que l'inverse. Ensuite, l'accompagnement de l'élève par l'AVS en inclusion en classe ordinaire n'est pas la meilleure des solutions car se posent à nouveau les problèmes de compétences et de formation : « l'accompagnement des jeunes sourds se fait au rabais dans l'Éducation Nationale. »⁹⁵.
- Les enseignants déplorent également le manque de professionnels de l'éducation sourds pour mener des projets communs dans les classes.

93 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

94 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

95 Données recueillies dans le questionnaire transmis aux enseignants spécialisés

- Enfin, le manque de moyens matériels dans les classes (pas d'internet, ni d' ordinateurs fonctionnels) a pour conséquence une certaine difficulté en situation d'enseignement, dans la mesure où les supports visuels et les TICE doivent être exploités au maximum avec les élèves déficients auditifs.

Le rôle de la Langue des Signes dans la scolarisation et la socialisation des jeunes sourds : leur ressenti propre

Les données évoquées dans cette partie ont été recueillies grâce au questionnaire transmis aux jeunes sourds.

-L'apprentissage de la Langue des Signes

Un tiers des jeunes sourds qui ont répondu au questionnaire ont appris la LSF à l'école, dans le cadre de l'éducation bilingue. 25 pour cent expliquent avoir également appris la Langue des Signes chez eux . 17 pour cent précisent d'ailleurs avoir commencé son apprentissage avant l'école.

-La LSF et les situations d'enseignement

Malgré tout, la moitié des jeunes sourds estiment la LSF accessoire dans les apprentissages tandis que seuls 38 pour cent des sondés la pensent indispensable.

La prédominance du français signé sur la LSF dans l'éducation, évoquée par les enseignants de CLIS 2, est corroborée par les anciens élèves scolarisés dans la structure ou en inclusion.

En effet, seulement 50 /100 des élèves disent avoir bénéficié d'un enseignement bilingue.

Parmi eux, 70 pour cent évoque une prédominance du français signé vis à vis de la LSF en terme de soutien à l'enseignement.

Au-delà des situations d'enseignement, la LSF semble très utile dans les situations de communication quotidienne : par exemple avec les personnels spécialisés (sans recherche didactique), les autres sourds ou les entendants.

-Les relations avec les autres sourds et les entendants

90 pour cent des anciens élèves évoquent des relations amicales avec les élèves entendants de l'école Marceau. Un tiers des jeunes sourds communiquait avec eux exclusivement par le biais de la LSF, tandis que plus de la moitié des sondés évoque son utilisation assez rare (56/100 = parfois).

La situation où la Langue des signes semble être le plus facteur de socialisation est la relation aux autres sourds. Dans ce cadre de communication, on peut aisément imaginer son usage facilité, les deux locuteurs maîtrisant la même langue : 70 pour cent des jeunes sourds interrogés disent l'utiliser toujours.

Un autre élément important qui permet de se faire une idée de la socialisation des jeunes sourds dans le premier degré est le souvenir qu'ils conservent de leur passage à l'école primaire. A la lecture des chiffres, on comprend que 80 pour cent des sondés gardent un bon ou très bon souvenir de leur scolarisation dans le premier degré. Ce pourcentage est en baisse pour le collège.

-La place de la LSF dans la vie en dehors de l'école

Pour analyser la place de la LSF dans la socialisation des jeunes sourds, j'ai choisi de les questionner sur leur usage de cette langue dans leur vie de tous les jours, en dehors de l'école.

60 pour 100 des anciens élèves l'utilisent au quotidien, principalement pour communiquer avec leurs amis (53 pour cent) et leurs familles (41 pour cent).

Enfin 60 pour 100 souhaiteraient parfois bénéficier des services d'un interprète dans des situations de la vie courante.

Conclusion du cadre expérimental

Pour conclure, la Langue des Signes semble nécessaire aux individus déficients auditifs à plus d'un titre : dans les situations d'enseignement, où elle favorise les apprentissages, comme dans les situations de communication qui permettent leur socialisation et leur épanouissement.

Malgré la prise en compte de cette langue par l'Éducation Nationale, son utilisation dans le cadre des enseignements reste limitée par le manque de moyens mis en place : peu de professionnels sourds l'enseignent actuellement, la difficulté principale reste pour les jeunes sourds de se constituer au delà d'une langue de communication, une langue de référence sur laquelle construire les notions.

Pour ce qui est de la deuxième mission de l'école : la socialisation, le bilan reste mitigé.

Les jeunes sourds ont plus accès à la LSF qu'auparavant, c'est un fait.

Malgré tout, les entendants ne sont pas nombreux à avoir eu accès à l'enseignement de cette langue.

Au sortir de l'école, les jeunes sourds se retrouvent donc limités dans leur usage de la LSF par le nombre réduit de locuteurs de cette langue : ils se retrouvent finalement isolés dans la société actuelle, obligés bien malgré eux de rester entre eux.

L'usage de la LSF dans l'enseignement a permis la reconstruction d'une communauté sourde : la socialisation est donc bien présente mais elle ne dépasse pas la barrière du handicap auditif, comme envisagé à l'origine. Les sourds et malentendants sont isolés entre eux dans la communauté entendante, largement majoritaire. L'isolement est aujourd'hui moins détectable, palpable, ou visible, car il est devenu relatif.

CONCLUSION

L'objectif de ma recherche était de vérifier l'hypothèse selon laquelle **'Les moyens mis en œuvre en pratique ne sont pas à la hauteur des attentes institutionnelles pour l'application de la loi de février 2005, soit pour l'adaptation de l'enseignement en faveur des élèves en situation de handicap auditif**, hypothèse envisagée au cours de ma première année de Master.

En premier lieu, je tenais particulièrement à vérifier la place de la Langue des Signes Française dans la socialisation et la scolarisation des enfants sourds et malentendants sur le terrain.

Pour ce faire, j'ai commencé par étudier les dispositions légales qui prévoient notamment l'utilisation de la LSF en situations d'enseignement : la loi de février 2005 pour l'adaptation de la scolarité des élèves en situation de handicap auditif envisage par exemple la mise en place d'un mode de scolarisation bilingue LSF /français écrit pour l'éducation des enfants sourds.

Dans les textes, il est possible pour chaque enfant atteint de déficience auditif de faire le choix de ce mode de communication pour sa scolarité.

Je me suis alors intéressé aux réalités de terrain : est ce véritablement possible de bénéficier d'un enseignement à la hauteur de celui destiné aux entendants en privilégiant le mode de communication bilingue ?

Je conçus alors mon hypothèse de recherche telle qu'énoncée plus tôt.

Pour pouvoir vérifier cette hypothèse, j'envisageai différents outils d'analyse (entretiens, stage d'observation à l'école Marceau, questionnaires aux principaux acteurs de la scolarisation des sourds). Je me rendis rapidement compte de la difficulté de réaliser une analyse globale et générale de la situation : Ma recherche évolua donc en étude de cas de l'école que j'avais la possibilité d'observer : l'école Marceau.

Je décidai dans cette optique de réduire mes outils d'analyse au stage d'observation et aux questionnaires déjà envisagés.

Je me concentrai particulièrement sur le fonctionnement de la structure CLIS 2, qui accueille les élèves en situation de handicap auditif et sur le rôle des principaux professionnels y travaillant : je

voulais comprendre le rôle de la Langue des Signes dans les situations d'enseignement et le principe du bilinguisme éducatif permis par la loi de 2005.

Je tenais également à comprendre l'impact de la connaissance et de l'usage de la LSF par les sourds pour leur propre socialisation : le questionnaire que je leur destinai me permit de recueillir les données utiles à l'analyse de cet aspect de ma recherche.

Après interprétation des données recueillies, aussi bien par le biais des questionnaires que des observations effectuées à l'école Marceau, je peux avancer que l'usage de la LSF est primordial autant en situation d'enseignement qu'en situation de communication pour l'enfant sourd.

En effet, son apprentissage permet la constitution d'une langue de référence qui, au delà de la simple acquisition de connaissances, autorise l'enfant à interagir avec un monde qui lui était jusqu'alors refusé : la Langue des Signes permet à l'élève de s'épanouir pleinement en tant qu'enfant.

Ensuite, le dispositif de communication bilingue favorise l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires par l'élève : il présente une véritable avancée en terme de pédagogie différenciée et de scolarisation de l'élève déficient auditif.

Les données recueillies grâce aux questionnaires aux jeunes sourds permettent d'établir l'importance de la LSF pour ce qui est des interactions de l'individu déficient auditif avec le monde qui l'entoure, en dehors même de l'école.

La LSF est le mode de communication principalement utilisé par les sourds dans la vie quotidienne.

Le fait que cette langue soit enseignée à l'école primaire favorise donc sans conteste la socialisation des élèves.

Enfin, malgré ces conclusions positives, le dispositif d'enseignement aux enfants sourds en CLIS 2 présente aujourd'hui encore des limites non négligeables. Les professionnels pointent par exemple du doigt le manque de formation qui leur est accordée pour exercer convenablement leur métier.

La formation des différents acteurs de la structure (enseignants, AVS...) semble insuffisante dans l'optique de l'application effective des dispositions de la loi de février 2005, notamment en ce qui concerne le mode de communication bilingue.

Il estiment également que l'enseignement de la LSF aux élèves est à revoir à la hausse. Le manque de personnel qualifié ou de moyens financiers empêchent pour l'instant l'adoption de telles

mesures.

Le bilan vis à vis de l'application de la loi de 2005 sur le terrain reste donc mitigé.

La LSF est bel et bien primordiale à l'éducation et à la scolarisation de l'élève en situation de handicap auditif, mais les moyens mis en place dans les structures spécialisées ne sont pas à la hauteur des attentes institutionnelles telle la loi de février 2005.

ANNEXES

ANNEXE 1

Entretien sur l'histoire de l'école Marceau, ayant eu lieu le 9 mars 2014.

Par souci de lisibilité, j'ai décidé de conserver les informations les plus importantes dans le cadre de ma recherche. En effet, l'entretien dura plusieurs heures le même jour et devint assez vite un monologue retraçant le développement de l'enseignement de la LSF et des structures spécialisées à l'école Marceau (Le Mans, Sarthe).

Par commodité, j'ai donc utilisé les crochets [] pour modifier des passages du discours et rendre la lecture plus facile en supprimant les digressions et éléments superflus. Ceci ne reflète évidemment que mon propre point de vue.

« Dans les années 1968-1969, il y avait deux classes d'enfants malentendants à Marceau. C'était avant loi d'intégration de 1975.(...)

Il faut rappeler le rôle du CMPP (centre médico-psycho-pédagogique) en 1983-1984(...)

En 1985 je suis un an de formation [à la LSF] à Suresnes (Hauts de Seines).(...)

C'est une formation au diplôme du CAEI [qui correspond à] 3 semaines d'initiation à la LSF, alors non reconnue comme langue à part entière.(...)

A mes débuts en CLIS 2 à Marceau (Le Mans), je me heurte à des problèmes de compréhension et de communication constants avec mes élèves.

J'envisage le biais du théâtre et des mimes (sous forme d'ateliers) pour entrer en communication plus facilement avec certains d'entre eux.Ces ateliers ont lieu une fois par mois.

Les budgets requis [permettant] le financement de ces projets proviennent de sponsors privés (rôle de l'APAJH (Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés), Ouest FM, les fenêtres DUVAL).(...)

En 1989-1990, des cours de LSF sont donnés tous les 15 jours sur le temps scolaire, aux parents et aux enfants et des cours de LSF en formation continue sont donnés aux enseignants dans le cadre de l' INSHEA ('Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés), à raison de 3 semaines /an pendant 3 ans.(...)

le bilinguisme dans les apprentissages

« Le problème rencontré est le suivant : La LSF fonctionne différemment du français du point de vue de la structure et de la syntaxe.

Selon une théorie d'un linguiste (monsieur SERO GUILLAUME) :

« Il s'agit d'accueillir la parole de l'enfant en conservant la structure de la LSF » c'est à dire placer une étape intermédiaire entre LSF et français canonique.

La mise en pratique en classe n'est pas facile pour les enseignants qui se heurtent la structure rigide de la grammaire française : l'étape intermédiaire requise pour accueillir la parole des élèves fausse leurs conceptions de la grammaire standard en permettant des pis aller favorisant la compréhension.(...)

Je me forme durant trois ans à la Langue des Signes.(...)

Je décide alors de tenter une méthode bilingue 'directe' sans contrevenir au français canonique en le modelant aux grès de la LSF.

Dans ma pratique et ma pédagogie, je passe directement de la LSF au français canonique.

Les avantages [sont surtout visibles pour ce qui est de la] vérification de la compréhension des élèves, de la remédiation. La transmission de savoirs [est également] plus aisée.(...)

J'ai malgré tout parfois recours au français signé associant l'oralisation à certains signes méthodiques, cela plutôt dans l'optique d'acquisitions de la part d'enfants susceptibles d'oraliser.

Le français signé présente un autre avantage en terme de gain de temps : oraliser puis signer la même idée est une perte de temps pour une enseignante seule en CLIS ainsi qu'une perte d'attention des élèves(...)

malgré tout le français signé présente également quelques inconvénients : le message délivré n'est pas tout à fait intelligible par des élèves n'oralisant pas.

Il n'a pas la structure de La LSF et n'est qu'un soutien à la compréhension orale par les élèves.(...)

Enfin, en terme de bilinguisme éducatif, il est moins pédagogique puisqu'il ouvre moins de possibilités autant en terme de compréhensions que d'acquisitions de savoirs (vocabulaire LSF ou disciplinaire).(...)

[Je pense que] le dispositif suivant [serait] le plus adapté à l'éducation bilingue pour les élèves sourds et malentendants :

-La présence en classe d'un enseignant qui oralise

-La présence en classe d'un adulte professionnel de LSF qui traduit

(ici dans le cadre d'élèves jeunes)(...)

L'un des problèmes rencontrés est que la LSF n'est nullement la langue première [ou langue de référence] des élèves quand ils sont scolarisés : l'acquisition se fait petit à petit, en cours de scolarité. Ainsi, un vocabulaire et des notions maîtrisées et connues d'un élève entendant, découverts dans la sphère familiale fait souvent place à une lacune pour les enfant déficients auditifs.

Ces lacunes ne débouchent souvent que sur un retard lexical et syntaxique important, aux implications multiples.

Quand est il alors de la possibilité de prendre des cours de LSF pour les parents ?

Ceux ci permettant l'installation d'une langue de référence chez l'enfant.(...)

Un documentaire très intéressant concernant l'éducation et la scolarisation des jeunes sourds dans le premier degré :

'L'œil et la main :Ces sourds qui entendent', passé sur France 5(...)

Entre 2005 et 2008, aucun professionnel compétent ne s'est présenté à Marceau pour mettre en place un dispositif

d'éducation bilingue en réponse à la loi (loi de 2005)

Malgré tout, un projet théâtre interne à l'école fut mené dans ce sens (non sur les deniers de l'éducation nationale).

En 2008, en réponse à la loi furent instaurés les pôles LSF dans le cadre d'un maillage territorial de la France et ce avec l'aval du ministre de l'éducation nationale.

Entre 2000 et 2008, à Marceau, il n'y avait pas eu de cours de LSF pour les élèves sourds et malentendants.(...)

Le pôle de LSF situé au Mans présentait un avantage géographique : le rassemblement des enfants sourds et malentendants de Sarthe

en 2008, il y a deux classes [spécialisées] à Marceau et une classe en collège.(...)

Une déléguée aux pôles LSF rencontra le recteur en juillet 2008 et obtint une enveloppe budgétaire permettant le recrutement d'une professeur de LSF vacataire à la rentrée 2009 : les cours sont alors assurés.

l'inauguration du pôle LSF est prévue pour octobre 2009 mais n'a pas lieu à cause de l'effervescence étudiante cette année là.(...)

les pôles LSF deviennent [ensuite] PASS (pôle accompagnement scolarisation des sourds).(...)

l'apprentissage de LSF pour l'élève [est prévue] sur un créneau de 90 minutes /semaine

la communication entre enseignant et professeur de LSF est indispensable (pour l'étude du vocabulaire en fonction des notions, par exemple).(...)

Les CLIS sont formées dans une logique de cycles (en fonction du niveau de l'élève plus que son âge).(...)

[Ces structures] furent mises en place principalement grâce aux revendications des parents. ».

ANNEXE 2

Formulaire à destination des enseignants de l'école Marceau

Dans le cadre de mon mémoire, je mène une recherche portant sur le rôle de la LSF dans la transmission des savoirs, (notamment dans le premier degré) ainsi que pour l'intégration dans la structure scolaire, familiale, et sociétale d'un individu porteur d'un handicap auditif. Ce questionnaire porte principalement sur la scolarisation de l'élève sourd ou malentendant (structures, personnels, moyens), et le ressenti des différents acteurs. Dans un second temps, il est question de la situation des jeunes malentendants avant l'école, et au sortir du milieu scolaire : quelle est la place de la LSF dans leur vie de tous les jours, quel ressenti vis à vis de leur scolarisation dans le premier degré et quelle 'situation familiale'.

Rappel : la loi de 2005 est la loi visant à l'inclusion des enfants porteurs de handicaps dans le milieu scolaire ordinaire. Dans le cas de jeunes sourds, la famille peut choisir une éducation bilingue LSF/ français écrit (en CLIS 2) avec des inclusions en milieu ordinaire en fonction des situations, des capacités et des besoins de l'élève. [*Ce paragraphe de présentation figure en entête de chaque questionnaire.*]

Quel est le diplôme requis pour enseigner en CLIS 2 ?

Aviez-vous déjà des bases en LSF avant de commencer votre formation ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

A quel niveau de LSF vous a amené votre diplôme ?

L'Éducation Nationale prend elle en charge votre formation continue en LSF ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Sous quelle forme ? Durée / fréquence/ Niveau atteint

Cette formation vous paraît elle suffisante pour répondre à la loi de 2005 ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Quelle est la place de la LSF dans votre enseignement en pratique ? Vous signez

Une seule réponse possible.

- En permanence
- Souvent
- Parfois
- Jamais

Vous exprimer vous le plus souvent...

Une seule réponse possible.

- En LSF ?
- En français signé ?

Dans quel contexte utilisez vous le plus la LSF ?

Intervenez vous auprès des élèves en inclusion ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Les objectifs éducatifs et didactiques en CLIS 2 sont ils les mêmes que dans les autres classes ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Si non, quelles différences ?

Votre rôle diffère-t-il de celui d'un enseignant classique ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Si oui, en quoi ?

Existe-t-il des programmes ou des documents d'accompagnement spécialisés (type BO ou Eduscol) prenant en compte les différences dues au handicap pour la mise en oeuvre des enseignements ?

Existe-t-il une continuité des adaptations dans le second degré ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Quel est votre ressenti vis à vis de la prise en charge des enfants sourds et malentendants dans le premier degré ?

A votre avis, le dispositif actuel répond-t-il aux obligations de la loi de 2005? ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Points positifs ?

Points négatifs ?

ANNEXE 3

Formulaire à destination des AVS de l'école Marceau

Aviez vous une formation en LSF avant votre recrutement comme AVS ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Si oui, quel niveau aviez vous ?

Avez vous reçu une formation depuis votre recrutement ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Si oui, cette formation a été prise en charge par :

Plusieurs réponses possibles.

- Vous-même
- L' Education Nationale
- Autre

Niveau atteint ?

Diriez vous que la formation reçue est suffisante pour assurer un enseignement bilingue tel que le préconise la loi de 2005 ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

En classe, vous exprimez vous essentiellement :

Une seule réponse possible.

- En LSF
- En français signé

Intervenez vous :

Une seule réponse possible.

- Dans la CLIS 2 ?
- Auprès d'un élève en inclusion ?
- Autre :

D'après vous en quoi consiste votre rôle auprès de l'enfant déficient auditif ?

Plusieurs réponses possibles.

- Traduire les consignes et les explications de l'enseignant en LSF
- Réexpliquer, reformuler les notions abordées en classe avec l'aide de la LSF
- Aider l'enfant à réussir le travail en classe
- Autonomiser l'enfant dans ses apprentissages
- Autre :

Diriez vous que la prise en charge des enfants déficients auditifs à l'école Marceau répond aux obligations de la loi de 2005 ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Si non, pourquoi ?

ANNEXE 4

Formulaire à destination des professeurs de LSF

Quelles formations avez vous faites pour devenir professeur de LSF ?

Comment intervenez vous dans l'école ?

Plusieurs réponses possibles.

- cours de LSF aux élèves déficients auditifs
- cours de LSF aux élèves entendants
- cours en CLIS en binôme avec l'enseignant entendant
- cours en binôme avec l'enseignant de la classe d'inclusion
- Autre :

Quel est le nombre d'heures d'enseignement de la LSF hebdomadaire dont bénéficie un élève Déficient Auditif?

Diriez-vous que l'organisation mise en place à l'école Marceau répond aux obligations de la loi de 2005?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Si non, pourquoi?

ANNEXE 5

Formulaire à destination des Jeunes Sourds

Quand avez vous commencé à apprendre à signer ?

Plusieurs réponses possibles.

- Avant l'école
- En famille
- En rééducation
- à l'école maternelle
- à l'école primaire
- Au collège
- Au lycée
- Autre :

Avez vous bénéficié d'un enseignement bilingue ?

- Oui
- Non

Avez vous bénéficié d'un soutien à l'enseignement

Plusieurs réponses possibles.

- En LSF
- En français signé

Etiez vous scolarisé :

Plusieurs réponses possibles.

- En CLIS
- En intégration

Dans vos apprentissages, vous diriez que la LSF était :

Une seule réponse possible.

- Indispensable
- Accessoire
- Inutile

Quel souvenir gardez vous de l'attitude de l'enseignant (e) par rapport aux élèves déficients auditifs en CLIS?

Une seule réponse possible.

- Bienveillante
- Attentive

- Très aidante
- Indifférente
- Hostile

Quel souvenir gardez vous de l'attitude de l'enseignant (e) par rapport aux élèves déficients auditifs, en milieu ordinaire ?

Une seule réponse possible.

- Bienveillante
- Attentive
- Très aidante
- Indifférente
- Hostile

Quelle relation l'AVS avait elle avec vous ?

Une seule réponse possible.

- Stimulante
- TROP présente
- TROP indifférente

Vos relations avec les élèves entendants :

Une seule réponse possible.

- Amicales
- Conflictuelles
- Pas ou peu de relations

Vous communiquez en LSF avec l' AVS :

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Vous communiquez en LSF avec l'enseignant (e) de CLIS ?

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Vous communiquez en LSF avec l'enseignant (e) de la classe ordinaire

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Vous communiquez en LSF avec les entendants ?

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Vous communiquez en LSF avec les autres sourds ?

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Quel souvenir gardez vous de votre scolarisation en école primaire ?

Une seule réponse possible.

- Très bon
- Bon
- Moyen
- Mauvais
- Très mauvais

Quel souvenir gardez vous de votre scolarisation au collège ?

Une seule réponse possible.

- Très bon
- Bon
- Moyen
- Mauvais
- Très mauvais

Quelle est la place de la LSF dans votre vie actuelle ? Vous communiquez en LSF :

Une seule réponse possible.

- Quotidiennement
- Parfois
- Jamais

Vous communiquez en LSF avec :

Plusieurs réponses possibles.

- votre famille
- vos amis
- à votre travail
- dans vos démarches administratives

Auriez vous besoin d'un interprète ?

Une seule réponse possible.

- Toujours
- Parfois
- Souvent

- Jamais

Votre père est :

Plusieurs réponses possibles.

- Entendant
- Déficient auditif
- Signeur
- Oralisant

Votre mère est :

Plusieurs réponses possibles.

- Entendante
- Déficiante auditive
- Signeuse
- Oralisante

Vos frères et soeurs sont :

Une seule réponse possible.

- Entendants
- Déficients auditifs

ANNEXE 6 : Réponses des enseignants spécialisés

Quel est le diplôme requis pour enseigner en CLIS 2 ?

Il faut être titulaire du CAPA-SH option A. MAIS lorsque l'un des enseignants de Clis 2 est absent, c'est un enseignant "ordinaire" qui assure le remplacement. Il n'y a aucun maître remplaçant formé à l'option A ... concours professeur des écoles + certification option A (surdité)

Aviez-vous déjà des bases en LSF avant de commencer votre formation ?

Oui 2 67 %

Non 1 33 %

A quel niveau de LSF vous a amené votre diplôme ?

En 1985, lorsque j'ai fait ma formation, la LSF n'était pas reconnue comme actuellement. J'ai donc suivi seulement une initiation de 3 semaines si mes souvenirs sont bons, qui ne correspondait à aucun niveau. niveau Je ne sais pas encore

L'Éducation Nationale prend elle en charge votre formation continue en LSF ?

Oui 2 67 %

Non 1 33 %

Sous quelle forme ? Durée / fréquence/ Niveau atteint

oui et non. Sur demande nous pouvons participer à une formation à Suresnes 3 x 1 semaine dans l'année. Formation donc occasionnelle. Pas d'autres formations en LSF. L'Education Nationale propose des formations à l'INSHEA de Suresnes ou à Lyon. J'ai suivi une formation à Suresnes de 3 semaines par an pendant 3 ans de 1989 à 1991, une formation à l'EFLS (Ecole Française de Langue des Signes) à Paris 14ème de 3 semaines par an pendant 2 ans pris en charge en partie par l'EN une formation à Lyon en 2006 de deux fois 1 semaine. J'ai fait d'autres stages au Mans à l'APAJH pris en charge par l'APAJH en partenariat avec l'EN et des formations de ma poche à Angers, des colloques à Paris de ma poche également. Je n'ai pas été évaluée depuis un moment et ne sais donc pas exactement mon niveau. formation CAPA SH et possibilités de stages tout au long de la carrière mais difficiles à obtenir cette année 60h réparties sur 5 sessions de 3 semaines (2 fois par semaine)
Cette formation vous paraît elle suffisante pour répondre à la loi de 2005 ?

Oui 0 0 %

Non 3 100 %

Quelle est la place de la LSF dans votre enseignement en pratique ? Vous signez

En permanence 2 67 %

Souvent 1 33 %

Parfois 0 0 %

Jamais 0 0 %

Vous exprimer vous le plus souvent...

En LSF ? 1 33 %

En français signé ? 2 67 %

Dans quel contexte utilisez vous le plus la LSF ?

Pour les situations d'apprentissage spécifique, par exemple, une leçon d'histoire, la lecture/compréhension d'un texte, d'une poésie, les questions de compréhension. La LSF est alors indispensable pour faire passer les concepts et vérifier que ceux-ci soient bien intégrés. Lors de la passation des consignes, la lecture d'une histoire (dans ces cas là nous sommes 2) J'utilise les 2 mais le français signé plus fréquemment. Je communique en LSF avec les élèves qui l'utilisent principalement, également pour lire les histoires et de temps en temps selon les enseignements. Je communique en français signé surtout avec les élèves qui oralisent et lorsque je suis avec tous les élèves oralisant et signant.

Intervenez vous auprès des élèves en inclusion ?

Oui 2 67 %

Non 1 33 %

Les objectifs éducatifs et didactiques en CLIS 2 sont ils les mêmes que dans les autres classes ?

Oui 2 67 %

Non 1 33 %

Si non, quelles différences ?

Les objectifs en CLIS 2 peuvent être les mêmes que ceux de CE1 pour un élève en maths et les mêmes que les CP pour ce même élève en français. Et cela peut être différent pour un autre élève.

Les objectifs ne peuvent être les mêmes car ils sont travaillés plus lentement et donc plus

longtemps. mais à des vitesses différentes avec des moyens différents plus de temps : emplois du temps différents en fonction de la fatigabilité de l'élève, supports adaptés Oui, mais ceux-ci doivent être adaptés, différenciés.

Votre rôle diffère t il de celui d'un enseignant classique ?

Oui 3 100 %

Non 0 0 %

Si oui, en quoi ?

accompagnement au plus près des besoins de l'élève avec un maximum de sécurité Mon rôle est davantage dans l'adaptation auprès de chaque enfant pour son bien être général (santé, psychologique, social, ...) et dans les enseignements. Nous permettons également le lien entre les différents intervenants autour de l'enfant. Je suis bien sûr les programmes EN mais j'adapte mes cours au niveau de compréhension de mes élèves, j'ai recours au visuel (tableaux, schémas clairs) et à la LSF évidemment que mes collègues dits ordinaires ne possèdent pas. Mon rôle est aussi de rebondir sur des sujets ou des notions traités en classe qui posent problème. Je construis ainsi une partie de mes apprentissages sur ce que me renvoient les élèves et j'essaie ainsi de combler leur déficit lexical, culturel, etc...

Existe t il des programmes ou des documents d'accompagnement spécialisés

(type BO ou Eduscol) prenant en compte les différences dues au handicap pour la mise en oeuvre des enseignements ?

pas vraiment (un référentiel des compétences de l'enseignant spécialisé) Il existe des programmes spécifiques pour l'apprentissage de la LSF, l'évaluation des compétences et des vidéos sur le site cndp.fr/ressources-lsf . Il existe aussi quelques DVD d'apprentissage du français écrit avec support LSF comme "Les peurs de Petit-Jean" sur lequel j'ai travaillé en 2009-2010. Mais pas de programmes EN spécifiques pour la mise en oeuvre des enseignements. Non pas de programmes spécialisés ou documents à ma connaissance. Nous adaptons les programmes selon les projets des élèves.

Existe t il une continuité des adaptations dans le second degré ?

Oui 3 100 %

Non 0 0 %

Quel est votre ressenti vis à vis de la prise en charge des enfants sourds et

malentendants dans le premier degré ?

Je trouve que la LSF n'est malheureusement pas assez mise en avant faute de moyens (enseignant sourd, formations, ...) et que les élèves ne baignent pas assez dedans à mon goût pour les aider à s'épanouir et communiquer davantage. Les AVS accompagnant les élèves en CLIS ou en inclusion n'ont pas non plus un niveau de LSF très bon et ne sont pas toujours bien formés. Nous manquons également de moyens matériels dans notre école pour le moment comme internet, plusieurs ordinateurs fonctionnels,... Pour les élèves à projet bilingue (majorité sur l'école), pas assez d'heures de cours de LSF par semaine: 2h seraient le minimum au lieu d'1h30 - L'accompagnement AVS n'est pas la meilleure solution: problème de compétences, de formation. Comme à Angers ou à Nantes, ce sont des interfaces de communication ou des professeurs CAPEJS (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds - formation ministère des affaires sociales à Chambéry) qui assurent TOUTES les inclusions et aucune AVS ... L'accompagnement des jeunes sourds se fait au rabais au sein de l'EN, là je suis un peu en colère !!! Il faudrait également des ateliers de LSF pour les élèves entendants volontaires donc embaucher 2 personnes au lieu d'une actuellement. Des cours gratuits de LSF sont proposés une fois par semaine aux adultes volontaires au Lycée Touchard-Washington qui dépend du PASS qui je le rappelle comprend la maternelle Pesche, l'école Marceau, le collège A. Paré et le lycée Touchard), c'est donc une très bonne initiative MAIS plusieurs collègues volontaires de Marceau ne peuvent s'y rendre à cause de l'horaire alors que Marceau accueille 19 élèves sourds !!!!!!! Quelques personnes en profitent, c'est bien mais d'autres auraient pu aussi en bénéficier ! l'inclusion a ses limites (échanges restreints avec les entendants)

A votre avis, le dispositif actuel répond-t-il aux obligations de la loi de 2005? ?

Oui 0 0 %

Non 2 100 %

Points positifs ?

La présence d'enseignants sourds pour enseigner la LSF. Les inclusions des élèves dans les classes ordinaires dès que cela est possible et le retour en CLIS pour les disciplines plus difficiles pour l'élève. beaucoup de moyens humains Je pense que j'ai développé dans le point précédent.

Points négatifs ?

Le manque de présence d'enseignants sourds pour travailler ensemble sur un même projet en classe.

Le manque de formation en LSF. Les inclusions en classe restent des intégrations d'élèves sourds dans des classes ordinaires, à part la présence d'AVS pour accompagner l'enfant, très peu d'adaptions pour lui dans la classe. C'est davantage l'élève qui s'adapte à la classe d'inclusion que l'inverse. classement des élèves en fonction de la déficience mais pas assez en fonction des besoins personnel pas assez formé en LSF pour un enseignement de qualité moyens humains pas forcément adaptés au besoins des élèves et peu formés.

ANNEXE 7 : Réponses de l'AVS

Aviez vous une formation en LSF avant votre recrutement comme AVS ?

Oui 0 0 %

Non 1 100 %

Si oui, quel niveau aviez vous ?

Avez vous reçu une formation depuis votre recrutement ?

Oui 1 100 %

Non 0 0 %

Si oui, cette formation a été prise en charge par :

Vous-même 0 0 %

L' Éducation Nationale 1 100 %

Autre 0 0 %

Niveau atteint ?

a peut près b.1

Diriez vous que la formation reçue est suffisante pour assurer un enseignement

bilingue tel que le préconise la loi de 2005 ?

Oui 0 0 %

Non 1 100 %

En classe, vous exprimez vous essentiellement :

En LSF 0 0 %

En français signé 1 100 %

Intervenez vous :

Dans la CLIS 2 ? 1 100 %

Auprès d'un élève en inclusion ? 0 0 %

Autre 0 0 %

D'après vous en quoi consiste votre rôle auprès de l'enfant déficient auditif ?

Traduire les consignes et les explications de l'enseignant en LSF 0 0 %

Réexpliquer, reformuler les notions abordées en classe avec l'aide de la

LSF 1 33 %

Aider l'enfant à réussir le travail en classe 1 33 %

Autonomiser l'enfant dans ses apprentissages 1 33 %

Autre 0 0 %

Diriez vous que la prise en charge des enfants déficients auditifs à l'école

Marceau répond aux obligations de la loi de 2005 ?

Oui 1 100 %

Non 0 0 %

Si non, pourquoi ?

ANNEXE 8 : Réponse de la professeure de LSF

Quelles formations avez vous faites pour devenir professeur de LSF ?

Licence professionnelle enseignement en milieu scolaire à l'université Paris 8

Comment intervenez vous dans l'école ?

cours de LSF aux élèves déficients auditifs 1 100 %

cours de LSF aux élèves entendants 0 0 %

cours en CLIS en binôme avec l'enseignant entendant 0 0 %

cours en binôme avec l'enseignant de la classe d'inclusion 0 0 %

Autre 0 0 %

Quel est le nombre d'heures d'enseignement de la LSF hebdomadaire dont bénéficie un élève Déficient Auditif?

1h30 par semaine

Diriez-vous que l'organisation mise en place à l'école Marceau répond aux obligations de la loi de 2005?

Oui 0 0 %

Non 1 100 %

Si non, pourquoi?

le nombre d'enseignement de la LSF est insuffisant, normalement plus 2H par semaine, et manque de personnel pour enseigner au collège et au lycée pour que je puisse enseigner seulement au primaire..

ANNEXE 9 : Réponses des Jeunes Sourds

Quand avez vous commencé à apprendre à signer ?

Avant l'école 2 17 %

En famille 3 25 %

En rééducation 1 8 %

à l'école maternelle 1 8 %

à l'école primaire 4 33 %

Au collège 0 0 %

Au lycée 1 8 %

Autre 0 0 %

Avez vous bénéficié d'un enseignement bilingue ?

Oui 5 50 %

Non 5 50 %

Avez vous bénéficié d'un soutien à l'enseignement

En LSF 3 30 %

En français signé 7 70 %

Etiez vous scolarisé :

En CLIS 5 42 %

En intégration 7 58 %

Dans vos apprentissages, vous diriez que la LSF était :

Indispensable 3 38 %

Accessoire 4 50 %

Inutile 1 13 %

Quel souvenir gardez vous de l'attitude de l'enseignant (e) par rapport aux
élèves déficients auditifs en CLIS?

Bienveillante 1 10 %

Attentive 5 50 %

Très aidante 4 40 %

Indifférente 0 0 %

Hostile 0 0 %

Quel souvenir gardez vous de l'attitude de l'enseignant (e) par rapport aux
élèves déficients auditifs, en milieu ordinaire ?

Bienveillante 1 11 %

Attentive 4 44 %

Très aidante 3 33 %

Indifférente 1 11 %

Hostile 0 0 %

Quelle relation l'AVS avait elle avec vous ?

Stimulante 4 57 %

Trop présente 3 43 %

Trop indifférente 0 0 %

Vos relations avec les élèves entendants :

Amicales 9 90 %

Conflictuelles 1 10 %

Pas ou peu de relations 0 0 %

Vous communiquez en LSF avec l' AVS :

Toujours 2 25 %

Parfois 2 25 %

Jamais 4 50 %

Vous communiquez en LSF avec l'enseignant (e) de CLIS ?

Toujours 4 44 %

Parfois 2 22 %

Jamais 3 33 %

Vous communiquez en LSF avec l'enseignant (e) de la classe ordinaire

Toujours 1 13 %

Parfois 2 25 %

Jamais 5 63 %

Vous communiquez en LSF avec les entendants ?

Toujours 3 33 %

Parfois 5 56 %

Jamais 1 11 %

Vous communiquez en LSF avec les autres sourds ?

Toujours 7 70 %

Parfois 2 20 %

Jamais 1 10 %

Quel souvenir gardez vous de votre scolarisation en école primaire ?

Très bon 4 40 %

Bon 4 40 %

Moyen 2 20 %

Mauvais 0 0 %

Très mauvais 0 0 %

Quel souvenir gardez vous de votre scolarisation au collège ?

Très bon 2 20 %

Bon 4 40 %

Moyen 1 10 %

Mauvais 2 20 %

Très mauvais 1 10 %

Quelle est la place de la LSF dans votre vie actuelle ? Vous communiquez en LSF

:

Quotidiennement 6 60 %

Parfois 3 30 %

Jamais 1 10 %

Vous communiquez en LSF avec :

vos famille 7 41 %

vos amis 9 53 %

à votre travail 0 0 %

dans vos démarches administratives 1 6 %

Auriez vous besoin d'un interprète ?

Toujours 1 10 %

Parfois 6 60 %

Souvent 1 10 %

Jamais 2 20 %

Votre père est :

Entendant 8 67 %

Déficient auditif 2 17 %

Signeur 0 0 %

Oralisant 2 17 %

Votre mère est :

Entendante 8 67 %

Déficiente auditive 2 17 %

Signeuse 0 0 %

Oralisante 2 17 %

Vos frères et soeurs sont :

Entendants 9 100 %

Déficients auditifs 0 0 %

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- BEAUSSANT M. (2003). *La scolarité d'un enfant sourd*.
- BERTIN F. (2010). *Les sourds, une minorité invisible*. Éditions Autrement
- BLAIS M. (2006). *La culture sourde : quêtes identitaires au cœur de la communication*.
- BRIN, COURRIER, LEDERLÉ, MASY (1997). *Dictionnaire d'Orthophonie*. Éditions L'Ortho édition.
- GOLASZEWSKI M. (2010). *La langue des signes française à l'école , au collège et au lycée*. Éditions Scérén [CNDP]
- IVT. (1987). *La langue des signes, tome I*. Éditions Ellipses.
- KERBOUC'H S. (2012). *De la Langues des Signes Française à la reconnaissance sociale des sourds*.
- LE CAPITAINE JY (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire: l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Éditions L'Harmattan
- MEYNARDS A. (2008). *Surdité, l'urgence d'un autre regard: Pour un véritable accueil des enfants sourds*.
- POIZAT M. (1996). *La voix sourde*.
- SERO-GUILLAUME P. (2008). *Langue des signes, surdité et accès au langage*. Éditions Du Papyrus
- SERO-GUILLAUME P. (2012). *Langue des signes, surdité et accès au langage*. Éditions Du Papyrus
- Coll, (1978). *Encyclopédie de la médecine* , Éditions ATLAS.
- Coll, (1960). *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*.

Articles

- Actes du Colloque du CERS. (29/01/2011). Grandir et apprendre en LSF; oui mais comment ?
- BERTIN F. (avril 2010). La langue des signes, une langue vivante comme les autres ? Petite histoire d'une grande question linguistique. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N°49
- CHANRION A. (26/09/2006). La notion de handicap et les représentations que l'on en a... *Une souris verte...pour la courte échelle – Formation AVS*
- CUMMINGS J. (2001) La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études ? *SPROGFORUM N°19*
- DANIC I. (décembre 2006). La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu. *Revue ESO n°25*, p29-32.
- GACHET P. F. (avril 2010) La scolarisation des jeunes sourds : où en est on 5 ans après la loi du 11 février 2005? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N°49

- GOULLIER F. (21/08/2006). Qu'entend-on par "Plurilinguisme" ?
- LUCCHINI, BEAUDELOT (2010) Une bonne maîtrise de la langue, un enjeu du secondaire ? *Compte rendu de l'atelier n°2, Université d'été à Louvain la neuve*
- LUCCHINI S. (2004) L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. *Enfance, Volume 57*, p300-315.
- ORIOLES V. (2004). Plurilinguisme : modèles interprétatifs, terminologie et retombées institutionnelles. *Revue française de linguistique appliquée*. Volume 9, p11 à 30.
- ROPERS D. (26/06/2008). Rappel historique d'une démarche engagée dans les années 80-90 dans le département de la Sarthe et état de la situation actuelle.
- SYGALSKI M. (2008) Langage, langue, parole selon Ferdinand de Saussure.
- SIVIS-CERANIC J (2008) Langue maternelle et langue seconde.

Textes institutionnels

- *Article L 312-9-1 du Code de l'éducation*
- *Circulaire n°91-304 du 18 novembre 1991*
- *Circulaire n°2002 113 du 30 avril 2002, relative aux CLIS 2*
- *Circulaire n°2008-109 du 21 août 2008*
- *Loi 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.*
- *Loi 91-73 du 18 janvier 1991*
- *Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances , la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*

Sites internet

- *Site de la Maison Départementale des Personnes Handicapées de la Sarthe:*
www.mdph72.fr
- *Site du ministère de l'Éducation Nationale :*
www.education.gouv.fr

Cours personnels

-cours de Sciences économiques et sociales de lycée ; chapitre sur la socialisation

Résumé : Ce mémoire se propose d'étudier la place de la Langue des Signes dans la scolarisation et la socialisation des enfants sourds et malentendants dans le premier degré.

L'objectif est de dresser un état des lieux des moyens mis en place dans le cadre de l'adaptation de la scolarité des élèves déficients auditifs en réponse à la loi de février 2005 en faveur des personnes handicapées.

Après avoir défini les concepts utiles, le cadre théorique et légal, ce mémoire envisage une étude de cas de l'usage de la Langue des Signes en situation d'enseignement dans une structure CLIS 2, classe spécialisée pour l'accueil des sourds, à l'école Marceau du Mans, en Sarthe.

Il traite également de la socialisation dans la mesure où de jeunes adultes sourds et malentendants expriment leur avis quant à la place de la Langue des Signes dans leur vie d'élèves comme dans leur vie en dehors de l'école, en situation de communication quotidienne.

Mots clés : surdité, Langue des Signes, CLIS 2, enseignement bilingue, langue de référence, scolarisation, socialisation.

Abstract : This work studies the impact of the signing language in socialisation and education for the deaf pupils in elementary school.

The objective is to establish a picture of the means used to allow the schooling adaptation for these pupils, in order to be in accord with the 2005 law.

First, it defines the useful concepts, the law and theoretical aspects, then it deals with the concrete situation of a primary school : Marceau (Le Mans, Sarthe) and its special class CLIS 2 for the education of deaf pupils.

It also deals with socialisation for young deaf and partially deaf adults express their own opinion on the place and use of the signing language in school and in everyday situations.

Key words : deafness, Sign Language, CLIS 2, bilingual education, referencial language, scolarisation, socialisation