

DES UPI POUR ELEVES DEFICIENTS AUDITIFS : UNE ECOLE D'OUVERTURE

Hervé Benoit, Fabrice Bertin, Françoise Claudel, Françoise Duquesne, Anne Vanbrugghe

Formateurs du département surdité du CNEFEI

QU'APPORTENT LES UPI AUX ELEVES SOURDS ?

Hervé Benoit

Le développement de l'intégration scolaire et la construction de l' cole *inclusive* sont les deux facettes d'un même objectif : restaurer l'égalité des chances et promouvoir une véritable équité de traitement pour des jeunes que leurs caractéristiques personnelles pourraient marginaliser dans le contexte d'un environnement scolaire et social normatif. Si le degré de justice et de solidarité auquel atteint une société humaine se mesure à l'aune des efforts qu'elle fait pour offrir à tous, et particulièrement aux plus fragiles d'entre elle, la reconnaissance du droit à la différence, la possibilité de déployer ses talents et l'accès à l'exercice plein et entier de la citoyenneté, alors il est urgent d'apprendre à conjuguer intégration et *inclusion* et de ne plus opposer ces deux modalités complémentaires d'action.

Conjuguer intégration et inclusion

Pour des raisons historiques, nombre de systèmes éducatifs européens, dont le français, ont mis en place deux voies ou deux cursus parallèles, l'un pour les élèves ordinaires, l'autre pour tous ceux qui s'éloignaient tant soit peu de la norme admise. Comme l'explique Peter Evans¹, la principale conséquence a été la création d'une filière dite ordinaire, qui n'estimait pas de son devoir de s'adapter aux besoins de tous les élèves et d'une autre, dite spécialisée, chargée de prendre en charge les jeunes à besoins particuliers rejetés par la première.

C'est à partir de ce contexte global de dualisme éducatif que se sont simultanément développées deux types de réponses. D'une part, les processus d'intégration scolaire et sociale qui consistent à incorporer, à agréger à la majorité des jeunes ceux qui avaient été écartés, d'autre part les politiques de prévention – et d'*inclusion* –, dont la finalité essentielle est de créer le contexte le plus favorable possible pour tous les élèves, en vue d'éviter ainsi toute stigmatisation. Les réponses du premier type sont tournées vers les élèves, qui devront apporter la preuve qu'ils sont capables de s'adapter, celles du second type mettent en question le fonctionnement du système dans sa capacité à prendre en compte la diversité des besoins individuels des élèves. Les premières s'inscrivent dans la logique rééducative, les secondes dans la logique de l'accessibilité.

Une fois encore, il faut néanmoins être conscient que l'opposition radicale des logiques d'action peut conduire à des choix exclusifs, le plus souvent préjudiciables aux usagers concernés. La recherche de l'accessibilité générale du système scolaire, qui implique le partage des pratiques et des savoir-faire intégratifs dans le cadre d'un système éducatif unifié,

¹ Cf. l'article publié dans ce présent dossier : « L'intégration des élèves handicapés dans les enseignements du second degré ».

pourrait effectivement faire courir le risque que les grands perdants de cette dynamique d'*inclusion* ne soient les élèves ayant les besoins les plus spécifiques. Le transfert des compétences d'un secteur professionnel à un autre – des personnels de l'AIS aux enseignants ordinaires – s'accompagne toujours de quelque déperdition, voire de quelque dilution. Parce qu'elle est précisément fondée sur le principe de non discrimination (ni négative, ni positive) et d'indifférenciation des cursus, la démarche d'*inclusion* peut paradoxalement générer sur ses marges des formes de re-différenciation des modes de scolarisation, et même d'exclusion.

La situation des élèves sourds

Les élèves déficients auditifs et notamment les élèves sourds ayant développé, dans le cadre de l'éducation bilingue², un mode de communication en langue des signes sont particulièrement concernés par cette problématique. Les responsables des établissements, les corps d'inspection et les enseignants ont parfois le sentiment que les conditions requises pour la scolarisation de ces élèves en milieu ordinaire sont si spécifiques et si éloignées des pratiques habituelles d'enseignement que l'on atteindrait ici les limites de l'école *inclusive*, c'est à dire de l'accessibilité, à la fois sur le plan scolaire et pédagogique. Ainsi constate-t-on sur le terrain que le développement des dispositifs d'accueil des élèves déficients auditifs dans le second degré (en voie ou non de devenir des UPI) a jusqu'ici d'abord profité aux jeunes sourds capables de bénéficier d'un enseignement oral, certes aménagé en fonction des difficultés de réception, mais toutefois essentiellement fondé sur la norme de la parole, conçu comme horizon indépassable³.

C'est là que le processus intégratif, parce qu'il est centré sur les caractéristiques des jeunes et suppose la connaissance approfondie des types d'obstacles auxquels ils sont amenés à se heurter du fait de leur déficience, peut jouer un rôle essentiel : dialectiquement articulé à celui de l'*inclusion*, il permet en effet de promouvoir **un contexte spécifique**, favorable à la reconnaissance et à la prise en compte de la différence – fût elle d'ordre linguistique et communicationnel – au sein même du milieu scolaire ordinaire.

Et l'unité pédagogique d'intégration...

Par la souplesse qui la caractérise, l'unité pédagogique d'intégration est un dispositif institutionnel qui réunit les conditions de compatibilité entre, d'un côté, l'organisation existante des enseignements du second degré et, de l'autre, l'accueil des sourds *signeurs*⁴, grâce à la reconnaissance et à l'adoption de la langue des signes en tant que langue enseignée (première ou seconde), langue d'enseignement et vecteur d'un ensemble de valeurs et de pratiques culturelles partagées par un groupe significatif de locuteurs dans l'établissement. L'UPI vise en effet à éviter l'*isolement (...) des élèves handicapés (...) afin qu'ils n'aient pas à assumer seuls leur différence dans le moment de l'adolescence*⁵.

Les regroupements, qu'il s'avère *opportun de prévoir, pour certaines activités*, prennent leur place dans le cadre de *parcours personnalisés*⁶. Se trouvent ainsi ouvertes des perspectives

² L'article 33 de la loi 91-73 du 18 janvier 1991 (portant dispositions relatives à la santé publique et aux assurances sociales) spécifie que *Dans l'éducation des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue – langue des signes et français – et une communication orale est de droit.*

³ Voir l'article de Fabrice Bertin, dans la rubrique *Etudes* de ce numéro, qui montre que dès le début du 19^{ème} siècle, *les enfants présentant une surdité légère et moyenne, qui avaient bénéficié d'une éducation auditive et de l'articulation artificielle sont orientés vers le milieu ordinaire(...).*

⁴ C'est à dire locuteurs de la langue des signes française (LSF).

⁵ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001 : *Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI).*

⁶ *Ibidem.*

pour un enseignement de la langue des signes française, pour un enseignement en langue des signes française, dont le ministre de l'Education nationale a affirmé en février 2002 la *légitimité pédagogique*⁷. Certains rectorats⁸ ont d'ores et déjà pris l'initiative de recruter, sur des contrats d'auxiliaires, des professeurs de langue des signes française, afin de les affecter dans des collèges et lycées scolarisant de jeunes sourds.

Il reste que l'absence actuelle d'un diplôme d'Etat sanctionnant une compétence disciplinaire en langue des signes, que pourtant le ministre appelait de ses vœux en 2002, rend ce recrutement particulièrement délicat. C'est pourquoi le CNEFEI et l'université de Paris 8 ont déposé en janvier dernier, auprès de la direction de l'Enseignement supérieur du ministère de l'Education nationale un projet de licence professionnelle de pédagogie et de didactique de la LSF, première étape sur le chemin d'une licence d'enseignement conduisant à un CAPES⁹. L'élaboration d'un véritable statut pour ces enseignants passe sans nul doute par un rapprochement des certifications des enseignants pour déficients sensoriels des ministère de la santé et de l'Education nationale, prévu au titre de la mesure 20 du plan *Handiscol'* de 1999. Il implique également que soit précisé le statut pédagogique de la langue des signes afin que celle-ci ne puisse en aucun cas être assimilée au langage parlé complété (LPC), irremplaçable outil d'accessibilité au français oral, mais simple technique de codage, là où la LSF est une langue à part entière, c'est à dire l'indispensable support de la pensée¹⁰, pour ceux qui l'ont acquis naturellement. Cela pose notamment le problème de l'utilisation de la LSF comme simple soutien, dans le cadre d'un enseignement délibérément oraliste.

On voit bien que l'UPI réunit les conditions nécessaires à l'émergence de projets respectueux de la différence, au sens le plus large de ce terme, mais qu'il faudra la volonté pédagogique des responsables et des équipes pour concrétiser toutes les potentialités de ce dispositif et faire en sorte qu'elles ne soient pas exploitées *a minima*. Et s'il faut une perspective à long terme, pourquoi ne pas viser quelque chose qui aurait à voir avec le fonctionnement d'un lycée international, établissement bilingue s'il en fut.

MAIS QU'EN PENSENT LES ELEVES ?

Fabrice Bertin

Les considérations présentées ici sont le fruit d'entretiens réalisés avec des élèves sourds de plusieurs UPI. Ces entretiens ont été réalisés selon le mode de communication privilégié de l'élève, langue des signes française (L.S.F) ou français signé ; ils ont été menés individuellement selon un guide semi-directif (présenté en annexe)¹¹. Toutefois, la trame ne

⁷ Conférence de presse sur la langue des signes, discours de Monsieur le Ministre de l'Education nationale : *Il convient d'organiser, tout au long de la scolarité, un enseignement en langue des signes ou une reprise partielle, en langue des signes, des cours traditionnels. Il faut aussi intégrer des épreuves en langue des signes dans les diplômes nationaux. On doit enfin envisager un diplôme spécifique de compétences sur le modèle des diplômes de langues étrangères.* Texte disponible sur le site www.cnefei.fr

⁸ Par exemple les rectorats de Paris (lycée François Truffaut) et de Clermont-Ferrand (collège Gérard Philippe).

⁹ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire.

¹⁰ Cf. « Actes du colloque Conceptualisation et surdité des 10 et 11 mai 2001, CNEFEI, Suresnes » *La nouvelle revue de l'AS*, n° 17, 1^{er} trimestre 2002, Editions du CNEFEI, 2002, Suresnes (disponible sous forme de tiré à part, 80 p.).

¹¹ Dans une moindre mesure, nous avons aussi utilisé les résultats d'un questionnaire réalisé auprès des élèves sourds et entendants du collège G. Philippe à Clermont-Ferrand. Ces résultats nous ont été gracieusement transmis par la CPE stagiaire de cet établissement, Karine REY qui est à l'initiative de ce travail important. Ceux-ci sont riches d'enseignement, mais ce questionnaire a été réalisé par écrit, ce qui n'est pas toujours en faveur des élèves sourds.

Cette précision nous donne l'occasion de remercier les élèves qui ont gentiment accepté de se livrer à notre « interrogatoire » ainsi que les établissements qui nous ont bien voulu nous accueillir pour ce travail.

constitue qu'un support qui nous a servi de fil conducteur, l'entretien s'est élargi de lui-même au fil de la communication.

Le premier constat que nous avons pu faire est que les élèves sourds n'ont que rarement l'occasion de pouvoir s'exprimer ; ils ont tous été surpris qu'on leur demande leur avis. Pourtant, leur point de vue est particulièrement intéressant et éclairant : il nuance le propos selon lequel *l'intégration scolaire est réussie*, souvent tenu par des équipes pédagogiques qui, il est vrai, s'investissent beaucoup. Pour la majorité des ces élèves, leur présence dans le collège, via l'UPI, est valorisante puisqu'ils sont dans le même établissement que les autres. Cependant, à la différence de leurs camarades du collège, pour qui la question de suivre des cours dans l'établissement ne se pose même pas, eux se savent *intégrés*, ils se sentent pièces rapportées et perçoivent cette intégration comme une faveur, une *gentillesse* qu'on leur consent. Ainsi s'efforcent-ils de se rendre transparents, rencontrant au passage quelques aberrations pédagogiques que personne ne relève vraiment, et qu'eux-mêmes vivent comme un passage obligé. Il faut noter que les élèves interrogés sont tous très indulgents par rapport à des situations qui pourraient les révolter ou à des professeurs qui ne leur prêtent pas attention : *il faut comprendre, il (elle) ne connaît pas les sourds* est une phrase récurrente, et vraie au demeurant. Cette tolérance est tout à l'honneur de ces élèves, mais est elle toujours réciproque ? Un nombre significatif d'élèves nous ont rapporté des situations où ils ont éprouvé le sentiment qu'il leur était implicitement (et paradoxalement) reproché de ne pas entendre. On peut citer par exemple les dictées musicales à la flûte à bec ou les interrogations écrites où les questions sont posées oralement et où il n'est pas question de répéter, car *ce serait trop facile* (la lecture labiale reste difficile, surtout quand on a la tête penchée sur sa feuille).

L'immense majorité des élèves, pour ne pas dire la totalité, n'ont pas choisi leur orientation, ils se sentent même étrangers à toute décision les concernant. Beaucoup ont connu l'établissement spécialisé ou la CLIS avant l'UPI et sont donc en mesure de comparer entre *être avec des sourds* ou *être avec des entendants*. **Les réponses expriment la volonté d'être avec les deux à la fois**, c'est-à-dire plusieurs sourds dans une classe d'entendants. L'UPI semble donc leur convenir, si ce n'est que les relations avec leurs camarades entendants sont difficiles, voire inexistantes. La barrière de la communication joue évidemment un rôle important dans ces relations : dispersés dans leurs classes respectives, ils disent leur isolement, leur malaise. C'est la classe des entendants, et non la leur ; ils participent difficilement aux conversations entre élèves, mais aussi aux cours. Ils sont largement en retrait de toute participation orale (vocale ou gestuelle), par peur de l'incompréhension, des moqueries... A la question *rencontres-tu des difficultés au sein de ta classe ?*, aucun élève sourd n'a répondu alors que *les élèves malentendants s'étaient autant exprimés, voire même plus, que les entendants*¹². Ce silence est révélateur d'un profond malaise, et il serait sans doute important de s'y arrêter pour tenter de l'interpréter.

Souvent, une absence totale de communication avec le professeur a été évoquée. Lorsque les élèves ne comprennent pas, ils demandent à *l'interprète*¹³, rarement, voire jamais, au professeur, ce qui interroge beaucoup. N'est il pas question ici d'adaptations pédagogiques qui incombent aux enseignants ? Il est vrai que les enseignants du second degré n'ont pas la tradition ancienne d'accueil d'élèves à besoins spécifiques qui caractérise le premier degré,

¹² Résultats du questionnaire du collège G. Philippe.

¹³ Il est à signaler que, dans aucun des établissements où nous avons été accueilli, il n'y a d'interprète professionnel. La fonction de l'interprète est de transmettre le plus fidèlement possible un message d'une langue dans une autre langue, il n'intervient pas dans la communication. Il s'agit donc plus d'interfaces de communication, ayant un degré variable de maîtrise de la LSF (alors que précisément l'interprète est parfaitement bilingue). Le rôle de ces interfaces (qui sont orthophonistes, éducateurs, professeurs des écoles spécialisés...) est mal défini et relève plus de l'adaptation pédagogique ; rôle qui est normalement celui du professeur...

mais la poursuite d'une intégration scolaire dans le second degré passe par ces adaptations. Il y va de sa crédibilité même. Ces adaptations bénéficient d'ailleurs à tous les élèves, elles ne sont pas seulement au service des élèves sourds : les élèves entendants le reconnaissent, ils *profitent* de plus d'explications, de plus de temps. Notons bien que ces adaptations pédagogiques ne résolvent pas tout et ne croyons pas qu'il suffise de rendre visuelle une explication pour que la compréhension soit immédiate ! Ainsi, par exemple, la situation suivante nous a-t-elle été rapportée : en cours de SVT, le professeur, pour simuler un séisme, dispose sur son bureau du matériel et ferme les tiroirs avec force pour que tout s'écroule. Sous prétexte que la scène est visuelle (encore faut-il en comprendre le *sens...*), il est demandé à l'interprète d'arrêter toute traduction. Les élèves sourds voient donc leur professeur secouer violemment les tiroirs à plusieurs reprises, mais sans en saisir la raison, puisqu'ils sont privés du contexte de l'action que seul le discours peut construire. Ces situations ne sont pas exceptionnelles et peuvent engendrer un sentiment d'humiliation. Elles sont dues souvent à une méconnaissance de la part du professeur plus qu'à une mauvaise volonté, à la peur aussi que le message pédagogique ne lui échappe au profit de l'interprète, qui *rend les choses plus faciles*¹⁴. La question centrale est peut-être que le professeur s'interroge sur ce qu'il faut que l'interprète traduise pour que les élèves comprennent.

La place de la LSF est généralement réduite à un espace minimum ; elle n'est présente que lorsqu'*on ne peut pas faire autrement*. Dans ces conditions, il ne pourrait s'agir d'offrir la possibilité d'une éducation bilingue aux élèves qui le souhaitent ; obligation légale pourtant¹⁵. Il s'agit pourtant d'une langue vivante d'une grande richesse, mais quasiment invisible dans ces établissements, absolument pas valorisée et très peu enseignée. Aucune manifestation culturelle en LSF (théâtre, contes...) n'est organisée malgré quelques manifestations d'intérêt ici ou là. C'est une reconnaissance qui pourrait être valorisante pour les élèves sourds et qui pourrait favoriser l'existence d'un espace de rencontre avec les élèves entendants, souvent curieux et désireux de mieux connaître cette langue gestuelle.

Enfin, nous avons constaté que, dans des établissements accueillant des élèves *handicapés auditifs*, on fait bien peu dans le domaine de l'accessibilité : les avertisseurs lumineux pour signaler début ou fin des cours ou pour l'alarme incendie sont rares ou inexistantes, de même pour les panneaux ou les indications écrites. C'est cette inaccessibilité communicationnelle ou situationnelle qui fabrique le handicap ; il n'est pas le fait de ces élèves qui ont des besoins spécifiques. L'intégration ne peut se réaliser que si elle est envisagée de façon réciproque : intégrer et être intégré ne peuvent se concevoir l'un sans l'autre¹⁶. Elle ne pourra être effective que le jour où les entendants seront eux aussi *intégrés* dans le collège des sourds.

Guide d'entretien

La vie dans le collège

- Comment s'est passée votre orientation ? Avez-vous choisi de venir dans ce collège ? Est-ce que vous le vouliez ?
- Comment vous sentez-vous dans ce collège ? Comment se passe les relations avec les camarades entendants ?
- Quel est votre scolarisation antérieure (établissement spécialisé, CLIS...) ? Qu'est-ce qui change ? Qu'est-ce que vous préférez ? Pourquoi ?
- Que veut dire pour vous *intégration* ? (différents signes ont été proposés :

¹⁴ Mais pourquoi devraient-elles être difficiles ?

¹⁵ Loi du 18 janvier 1991, *op.cit.*

¹⁶ cf. l'article de F. Bertin *Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires ?* dans la rubrique *Etudes* de ce numéro.

intégration individuelle, collective...)

La communication en classe

- Comment communiquez-vous de préférence ? (LSF, oral avec/sans LPC...)
- Comment le professeur communique-t-il avec vous ? Y a-t-il des adaptations pédagogiques spécifiquement pour vous ? (documents...) Utilise-t-il le rétroprojecteur ?
- Comment communiquent les élèves entendants avec vous ? Quel est leur comportement en classe ?
- Préférez-vous les cours avec les entendants ou les regroupements de soutien ?
- Qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous dans la communication en classe ?
- Souhaitez-vous des cours de LSF ? La LSF est-elle à votre avis une discipline ?

LE DIFFICILE PASSAGE A L'UPI : QU'EST-CE QUI FAIT DONC SI PEUR ?

Anne Vanbrughe

De nombreux établissements accueillant des enfants sourds de 2 à 21 ans se sont lancés dès 1975, dans l'intégration en milieu ordinaire de leurs élèves. Des dispositifs allant de l'intégration individuelle totale à l'intégration partielle, en passant par la classe spéciale intégrée dans une école de quartier, ont progressivement vu le jour. D'abord en maternelle puis dans les niveaux supérieurs. Les enseignants spécialisés et leurs collègues n'en sont plus à leurs débuts dans cette tentative de faire vivre et travailler ensemble des enfants aux besoins et aux compétences parfois différents.

En 2000, à la parution du texte sur les CLIS 2, puis en 2001 celui des UPI, les professionnels de la surdité n'ont guère trouvé à redire aux principes développés. Dans les lieux qui ne disposaient pas de structures permettant de scolariser les élèves sourds dans le second degré, ce texte est apparu comme une opportunité d'élaborer des projets innovants, concertés entre les SSEFIS, souvent émanations des établissements spécialisés, et les collèges et lycées avoisinants. Ces derniers par la voix de leur principaux et proviseurs se sont d'ailleurs montrés très intéressés par l'ouverture dans leur établissement d'une UPI, pour des raisons qui témoignent tantôt de la bonne volonté à appliquer des directives ministérielles, tantôt d'une réelle conscience et prise en compte d'une évolution nécessaire porteuse d'une dynamique favorable à tous, parfois d'un simple calcul en terme d'effectifs.

Il n'en va pas de même pour les lieux disposant déjà de structures d'accueil d'élèves sourds dans les établissements du second degré, où l'on observe une plus grande résistance au changement. Les témoignages recueillis sur le terrain font apparaître un certain nombre de réticences qu'il convient d'examiner attentivement.

Lecture et interprétation du texte

le ressenti d'un désaveu : La première réserve tient à un profond sentiment de désaveu, le texte étant apparu au mieux comme l'officialisation superflue d'un dispositif existant, au pire comme la négation du travail effectué sur le terrain. Cet argument est mis en avant à la fois par les personnels d'encadrement représentants de l'institution et par les professionnels spécialisés.

Les uns se sentent récusés dans leur fonctionnement institutionnel, comme si les projets qu'ils avaient mis en place étaient soudain devenus caducs, les autres voient leurs compétences remises en cause. En effet les enseignants spécialisés, qui faisaient parfois fonction de professeurs d'une discipline dans les collèges ou lycées, aux côtés de leurs collègues titulaires du CAPES, se voient dépossédés de cet enseignement. Certes, ils n'ont pas les diplômes requis, mais ils estiment posséder des compétences liées à la connaissance du public particulier qu'ils accueillent. En revanche, les professeurs du second degré certifiés connaissent fort peu de choses des implications de la surdité. Face à ce dilemme dont chacun est conscient, le texte apparaît trancher clairement en faveur de la compétence disciplinaire. S'il appartient à chacun de prendre méthodiquement connaissance des textes, interlignes compris, il s'avère qu'un accompagnement de cette lecture par les corps d'inspection est tout à fait indispensable. Très souvent les enjeux fondamentaux d'une politique nationale échappent en grande partie aux acteurs de terrain qui, à défaut de comprendre les motivations d'une décision, ne peuvent qu'en constater les effets à leur rencontre. Par ailleurs, derrière ce malaise lié à une lecture pessimiste, se joue également la défense du métier d'enseignant spécialisé : nombre d'entre eux craignent en effet qu'à devenir des enseignants de SEFIS, ils ne soient plus que les répétiteurs des professeurs, enseignants de soutien, sans classe et sans véritable autonomie pédagogique.

La question des moyens : Le second argument qui engage certains professionnels, sinon à éviter, du moins à différer le passage en UPI, est la récurrente question des moyens. La crainte majeure, qui confine parfois au procès d'intention, réside dans le fait de voir s'ouvrir largement les vannes d'une intégration massive et irréversible d'enfants sourds dans le second degré, sans que cela s'assortisse de moyens d'accompagnement, de formation et de suivi suffisants.

Cette crainte est souvent fondée sur des expériences d'intégrations rat es, faute de conditions requises, relevant davantage de la gestion d'une pénurie que de la juste adéquation de moyens aux besoins de l'enfant. De là à conclure qu'il vaut mieux une bonne classe spécialisée qu'une mauvaise intégration, il n'y a qu'un pas. Néanmoins à bien y réfléchir, l'UPI supposant un projet concerté, dont la cheville ouvrière n'est autre que le SEFIS doté d'un personnel averti, la meilleure façon de garantir à une UPI des conditions optimales de bon fonctionnement est sans doute de les anticiper, en montant et en défendant des projets où rien n'est laissé au hasard.   l'occasion de la mutation d'une classe spécialisée en UPI, la remise à plat de certains fonctionnements ronronnants, rarement réactualisés au fil des années et des changements de personnels, n'en serait que plus bénéfique.

La cristallisation autour du texte des UPI de la question de fond : l'intégration des élèves sourds

Sur fond de débat autour de la création des UPI, c'est bien la question même de l'intégration des élèves sourds qui semble se jouer. Aucun des acteurs entendus ne remet en cause le bien fondé du principe d'accueil des enfants sourds dans les classes ou les écoles ordinaires, mais beaucoup s'interrogent sur l'efficacité et les effets à moyen et long termes de l'intégration sur certains enfants sourds, dont les besoins exigent une adaptation des dispositifs pédagogiques telle qu'elle relève de la haute voltige.

La variété des situations et des modes de communication des enfants exige un cahier des charges au cas par cas qui s'accommode fort peu des fluctuations et des contraintes institutionnelles et contextuelles. Le cas des enfants sourds signeurs est fréquemment évoqué comme le révélateur des disfonctionnements et des difficultés du système éducatif à s'adapter aux besoins de ces élèves. Nous ne développerons pas ici la problématique de la mise en

œuvre des projets bilingues français/LSF ; rappelons toutefois, en écho aux remarques de certains enseignants, que l'un des risques encourus, s'il l'on y prend garde, lors de la mise en place d'une UPI, comme de toute intégration, est de voir se disséminer les élèves sourds dans les établissements ordinaires, en de si faibles effectifs qu'il deviendrait quasiment impossible de prétendre proposer à ceux qui le souhaitent une éducation bilingue.

Parmi les enfants sourds, certains ne peuvent acquérir le français de façon naturelle, précoce, et suffisamment confortable pour qu'on puisse leur proposer un enseignement en français oral. Or plus de 90% des enfants sourds étant nés de parents entendants, ils ne peuvent accéder à la langue des signes qu'au sein d'une communauté de locuteurs de LSF variée et conséquente et leurs compétences linguistiques ne peuvent s'affermir que par l'apprentissage scolaire. Si ces conditions se trouvent souvent réunies dans le cas d'une prise en charge en établissement spécialisé, la situation d'intégration de faibles effectifs risque de mettre en péril l'avenir de ces enfants, en leur ôtant la seule chance qu'ils ont de disposer d'une langue pour accéder aux connaissances fondamentales.

L'inquiétude des enseignants spécialisés à ce propos justifie en partie leurs réticences à signer un chèque en blanc à la création d'UPI, dont ils n'ont pas la garantie qu'elles satisferont à toutes ces exigences. La disparité sur le plan national des moyens mis à la disposition des projets d'intégration les confortent dans cette position.

DES REPONSES PEDAGOGIQUES ADAPTATIVES

Françoise Duquesne

Pour les déficients auditifs, l'accessibilité se pose moins en termes d'aménagements techniques, comme pour des élèves handicapés moteurs ou visuels, qu'en termes de médiation linguistique.

Face à un élève sourd, tout enseignant se trouve d'emblée en difficulté dans la communication. Ce n'est plus le collégien sourd seul qui est en situation de handicap : c'est aussi le cas du professeur. Au collège, l'enseignement de toutes les disciplines est véhiculé par une langue, le français, qui est en général, une langue maternelle pour l'enseignant et la plupart de ses élèves, mais qui, pour ceux d'entre eux qui sont sourds, n'est qu'une langue seconde.

Lorsque l'élève sourd est un bon lecteur labial, une communication directe en français peut être établie entre lui et ses professeurs, mais c'est à lui que reviennent les efforts d'adaptation les plus importants. Cette situation d'intégration, la plus fréquente jusqu'à présent, a montré ses limites en produisant chez les élèves sourds de forts sentiments d'isolement au sein d'un groupe. La multiplication des UPI dans les collèges ouvre de nouvelles perspectives et engendre une autre conception de l'intégration : c'est à l'environnement de s'adapter.

Pour les élèves sourds, les UPI répondent à leur aspiration à de plus grandes ambitions scolaires : qu'ils soient oralistes ou non, ils peuvent maintenant tous accéder à un enseignement du second degré dispensé par des professeurs de discipline. Les efforts d'adaptation sont alors partagés entre tous les partenaires : l'institution, les enseignants et les collégiens sourds ou entendants. Différents niveaux d'adaptation peuvent être envisagés : l'institution peut mettre à disposition des interprètes français/LSF qui servent d'interfaces entre les professeurs et les élèves, les professeurs peuvent soutenir leur discours oral à l'aide du LPC pour favoriser la compréhension de leur cours en français ou encore certains professeurs maîtrisent suffisamment la LSF eux-mêmes pour enseigner directement leur discipline dans cette langue, comme dans toute autre section bilingue.

Suivant les situations, les difficultés diffèrent ainsi que les remèdes. Les rencontres avec les différents partenaires et les informations recueillies dans la plupart des UPI que nous avons

étudiées nous ont incités à articuler notre analyse autour de quatre points : la transmission des informations, la prise de notes, le soutien et l'évaluation. Ces points semblent rassembler les préoccupations de la majorité des enseignants d'UPI pour élèves présentant une surdité.

La transmission des informations

Dans toutes les phases de son enseignement, pour énoncer une consigne, pour communiquer une information, pour donner une explication ou pour transmettre des connaissances disciplinaires, le professeur utilise la voie orale, la plupart du temps en langue française. Si l'élève sourd utilise la lecture labiale, avec ou sans LPC, son attention est, au final, tellement mobilisée pour déchiffrer les messages en eux-mêmes que ses capacités de concentration s'épuisent rapidement. Il lui faut des *respirations* pour interpréter et comprendre chaque information. Si l'élève sourd dispose d'un interprète, il existe nécessairement un décalage entre ce que dit l'enseignant aux élèves entendants et ce que reçoit l'élève sourd. De plus, il peut se produire que ce collégien sourd ait besoin d'améliorer son niveau de langue en LSF pour comprendre l'interprète. Dans chacun des cas, le rythme du discours informatif du professeur est ralenti.

Pour l'enseignant, gérer cet écart de compréhension entre les élèves sourds et les autres constitue une importante difficulté qui va se retrouver à toutes les phases de son cours. Toutes les situations de communication orale vont prendre deux fois plus de temps. Or, les enseignants du second degré se plaignent souvent de manquer de temps pour terminer leurs programmes ; ainsi ce ralentissement global du rythme de la classe sera vécu par les professeurs comme un frein à la réalisation de leur mission première et donc l'intégration d'élèves sourds comme un *handicap* au sens premier (hippique) du terme. Cette contrainte est ressentie d'autant plus fortement, que bien souvent les démarches pédagogiques du second degré sont principalement fondées sur le mode de la transmission.

Favoriser les situations de construction des connaissances : Choisir d'introduire les nouvelles notions à partir de situations sur lesquelles les élèves peuvent agir, concrètement ou mentalement, diminue la part du langage dans les premières phases de l'apprentissage : on ne pose pas, en préalable à la notion, la connaissance de sa définition, de ses propriétés ni de tout le vocabulaire nécessaire à sa formalisation. Par exemple, en mathématiques¹⁷, une situation-problème bien choisie amènera l'apprenant à construire de nouveaux outils pour résoudre de façon plus pertinente. En sciences expérimentales, l'observation d'un phénomène ou d'une expérience initiera l'émission d'hypothèses explicatives. En histoire, des documents pourront être comparés et la recherche d'éléments communs conduira les élèves à dégager des propriétés caractéristiques d'une période ou d'un événement.

Placer les élèves sourds dans des situations qui ont du sens par rapport à la réalité et qui impliquent une démarche active, leur évite de se raccrocher à des indices linguistiques pour chercher à comprendre la notion visée, au risque de passer ainsi à côté de ses caractéristiques conceptuelles. Bien souvent, on observe alors chez eux des attitudes de type *je fais comme si...* qui s'effondrent lorsqu'on leur demande d'appliquer cette notion dans un exercice.

La plus grande efficacité de ce mode pédagogique, basé sur la construction des connaissances par les élèves plutôt que sur la transmission par l'enseignant, a été mise en évidence et éprouvée par des chercheurs comme R. Tremblay et F. Charron¹⁸.

D'autre part, si cette démarche pédagogique qui privilégie l'entrée dans les apprentissages par le *faire* plutôt que par le *dire* répond mieux aux besoins des élèves sourds, nombre d'élèves entendants pourraient en bénéficier avec profit. En effet, les sourds ne sont pas les seuls

¹⁷ Duquesne F., *Apprendre à raisonner en mathématiques à l'école et au collège*, Cnefei, Suresnes, 2002.

¹⁸ Tremblay R. et Charron F., *Conceptualisation et surdité*, Cégep du Vieux Montréal, Québec, 1992.

collégiens en difficultés face à un enseignement fondé majoritairement sur la maîtrise de la langue française et l'abstraction.

L'utilisation des supports visuels : Proposer des situations présentant des liens avec la réalité se décline différemment suivant les disciplines et les supports utilisés. En histoire, en géographie, en biologie, en physique, on peut s'appuyer sur des documents écrits, des photos, des schémas ; en économie ou en mathématiques le dessin, les figures, les graphiques ou les schémas, (des *camemberts* aux *histogrammes*), permettent aux collégiens sourds d'appréhender visuellement les données qu'ils doivent traiter et, à tous, de mieux comprendre les informations rencontrées dans la vie courante.

Puisque l'élève sourd doit regarder l'interprète ou lire sur les lèvres du professeur, il ne peut ni lire ni analyser un support visuel en suivant simultanément les explications du professeur. Plutôt que commentés par le professeur, ces supports visuels gagnent donc à être utilisés pour initier des travaux de recherche, susciter l'émission d'hypothèses ou favoriser des échanges de points de vue. Selon leur nature et les objectifs visés, ces documents peuvent être distribués individuellement, par groupes ou encore exposés collectivement avec un épiscopes, un rétroprojecteur ou un vidéo- projecteur.

La gestion des échanges entre les élèves : Non seulement l'élève sourd, dans la classe, doit pouvoir établir une communication avec le professeur, mais il est fondamental aussi pour lui qu'il puisse interagir avec ses pairs : être intégré ne consiste pas uniquement à partager géographiquement un même lieu. D'autre part, le rôle des interactions entre pairs dans les apprentissages n'est plus à démontrer. Un professeur qui cherche à rendre ses élèves acteurs de leurs apprentissages, privilégie des phases au cours desquelles ceux-ci peuvent exprimer et confronter leurs points de vue. Il est donc indispensable qu'une communication puisse aussi s'établir entre les élèves entendants et sourds.

Certains collèges proposent des cours de LSF aux élèves entendants, souvent nombreux à être attirés par cette langue *théâtrale*. Pour des échanges de proximité, entre autres, cette solution se révèle rapidement utile et intéressante. Cependant, il faut un temps et un investissement relativement importants pour obtenir un niveau de LSF qui suffise à communiquer dans une situation d'apprentissage. Au fur et à mesure qu'on progresse dans les niveaux de classe, les raisonnements sont de plus en plus abstraits et nécessite un niveau de langue plus élevé (en LSF comme en français). On ne peut envisager que tous les élèves entendants parviennent à ce niveau. C'est donc à l'interprète que le professeur va de nouveau recourir. Mais suivre les débats et traduire, d'un côté les arguments du sourd aux entendants, de l'autre ceux des entendants au sourd représente une lourde tâche ; de plus la spontanéité des échanges peut en souffrir. Une autre voie est possible qui consiste à intégrer plusieurs élèves sourds dans une même classe. Le premier avantage de cette solution est d'éviter l'impression d'isolement très souvent mal vécue par les élèves sourds lorsqu'ils se retrouvent seuls dans une classe. D'autre part, dans les séances de recherche et d'expérimentation pour construire des notions, on peut organiser le travail en constituant des petits groupes dont l'un ne regroupe que des élèves sourds : les échanges pour élaborer des propositions au sein des groupes se font donc en LSF pour les uns et en français pour les autres, sans perdre en spontanéité et sans alourdir la circulation d'idées. L'interprète n'intervient alors que lors de la mise en commun des différentes propositions des divers groupes.

Limiter la prise de notes

Puisque l'élève sourd prend les informations uniquement par le canal visuel, il lui est impossible, en simultané, de noter le contenu du discours qu'il reçoit (à moins d'écrire sur une

feuille sans la regarder !). Les professeurs sont donc devant la nécessité de diminuer les temps de prise de note et de trouver d'autres moyens pour que les élèves gardent des traces du travail effectué en classe. En se limitant à certaines situations ponctuelles, un collégien entendant peut servir de secrétaire à celui qui est sourd sans pour autant s'en trouver surchargé. Plus généralement, le cours peut être conçu avec des étayages qui évitent aux élèves de consacrer trop de temps à *gratter du papier*. Par exemple, les différents points abordés dans la séance peuvent être donnés à l'avance aux élèves sous forme de plan, de schéma ou d'organigramme. Les résumés de cours ou les documents d'accompagnement peuvent facilement être photocopiés. D'ailleurs, les manuels pourraient être mieux utilisés et apprendre aux élèves à en tirer parti au mieux est un objectif pédagogique utile à tous les collégiens. Trop souvent ils n'entrent en classe que comme recueil d'exercices plutôt que comme un outil permettant de fixer visuellement les points essentiels du cours. Les éléments supplémentaires que l'enseignant estime nécessaires de donner aux élèves pour qu'ils puissent s'y référer ultérieurement peuvent être affichés ou projetés au tableau puis distribués à chacun pour y être consignés dans leurs cahiers.

Le soutien

L'originalité et la force de ce dispositif d'intégration qu'est l'UPI, c'est de permettre des temps d'intégration individuelle ou à plusieurs comme des moments où les élèves sourds sont regroupés entre eux pour bénéficier de temps d'enseignements spécifiques selon leurs besoins. Par exemple, ils sont pris en charge par des enseignants de LSF, eux-mêmes sourds, afin d'améliorer leur niveau de langue et de les aider à traduire en LSF des concepts de plus en plus abstraits. L'enseignant coordonnateur de la classe peut aussi profiter de ces regroupements pour mettre en place des activités d'ordre méthodologique : par exemple, pour apprendre à tirer parti de documents écrits, à se repérer dans un manuel, à utiliser des informations écrites et à les synthétiser sous forme de schémas...

Impliquer les enseignants du second degré dans le soutien des élèves sourds : Dans certaines disciplines, les élèves sourds ne sont pas intégrés systématiquement dans leurs niveaux de référence. Par exemple, en langues vivantes, les difficultés de certains élèves ne leur permettent pas de tirer profit de séances au cours desquelles l'apprentissage oral de la langue étrangère est privilégié. Il est possible alors de faire appel à un professeur de langue vivante du second degré qui enseigne sa discipline au sein de l'UPI, exclusivement avec les élèves sourds. On peut même envisager un travail en doublon, enseignant de LSF/ professeur de langue vivante du collège : la LSF peut se substituer au français oral pour améliorer la compréhension et la production de textes écrits dans la langue vivante étudiée.

De façon générale, il peut s'avérer nécessaire de conforter les apprentissages des élèves sourds pour leur permettre de mieux suivre le cursus ordinaire : **des apports disciplinaires** leur sont alors proposés dans le cadre de l'UPI. Il semble pertinent de ne pas laisser ces phases d'approfondissements à la seule charge des enseignants spécialisés. Les professeurs du second degré peuvent intervenir directement auprès de ces élèves lorsqu'ils sont regroupés dans l'UPI et les faire bénéficier de leur formation disciplinaire. Par exemple, en français, les enseignants peuvent d'un commun accord décider que l'enseignant spécialisé se réservera le soutien en grammaire et que celui de discipline s'attellera à l'abord plus délicat de la littérature.

En outre, les connaissances didactiques des professeurs du second degré sont nécessaires pour **mettre les savoirs disciplinaires enseignés en perspective sur le long terme** : par exemple, en mathématiques, un professeur enseigne la notion de proportionnalité en 6^e autrement que ne le ferait un enseignant du premier degré parce qu'il sait comment cette notion se retrouve

en 3^e, que ce soit à propos du théorème de Thalès ou des droites représentatives des fonctions affines.

Enfin, les institutions qui se dirigent dans cette voie, à savoir favoriser l'accomplissement du soutien disciplinaire par un enseignant du collège, soulignent combien, pour les élèves sourds, **envisager les connaissances à un niveau supérieur stimule et motive leur désir d'apprendre.**

Au final, ces adaptations pédagogiques nécessitent un certain nombre de moyens en termes de personnels et de temps attribué aux équipes pour se concerter et inventer de nouvelles réponses aux difficultés d'accueil de ces adolescents.

L'évaluation

Dans toutes les structures que nous avons étudiées, l'évaluation est placée en tête dans la liste des adaptations les plus contraignantes. Peu d'enseignants ou d'équipes prétendent avoir trouvé de réponse satisfaisante et cohérente au niveau de l'aménagement du tiers temps. Lorsque celui-ci est donné aux élèves en temps effectif, certains professeurs prennent sur la pause de la récréation quand c'est possible, d'autres laissent les élèves finir leur contrôle au moment de leur regroupement dans l'UPI. D'autres choisissent d'attribuer le même temps d'évaluation à tous les élèves mais, pour ceux qui sont sourds, ils diminuent d'un tiers le travail exigé ou encore augmentent d'un tiers la note donnée...

Pour dépasser ce stade de l'arrangement, il semble bien qu'il soit nécessaire d'engager une réflexion plus approfondie sur le concept de *niveau de connaissances* et d'envisager d'autres modalités d'évaluation : par exemple, prendre en compte les capacités d'un élève à mobiliser les connaissances nécessaires pour résoudre une situation-problème pluridisciplinaire (y compris savoir où les chercher et comment) ; mesurer ses aptitudes à travailler en équipe, à argumenter dans un débat cognitif, à mener un projet dans son long terme, etc.

Il reste aussi beaucoup à inventer au niveau de la forme des productions qu'on pourrait évaluer. Alors que notre société évolue vers l'utilisation de technologies très visuelles pour communiquer des informations (pubs, clips, jeux vidéos, icônes sur les écrans et les modes d'emploi, camemberts et histogrammes...), notre système scolaire exige toujours des résultats exposés en langue française, orale mais surtout écrite. Alors qu'évalue-t-on exactement ? Comment distinguer les savoirs des capacités à les exprimer ? Ces questions mériteraient qu'on s'y attaque réellement et les ébauches de réponses ne bénéficieraient pas qu'aux élèves sourds. Cela fait un certain temps déjà que les enseignants signalent à quel point ils se trouvent démunis face aux carences de certains élèves en culture écrite.

CONCLUSION

Alors que l'efficacité du collège unique est remise en cause, les UPI nous fournissent peut-être l'occasion de repenser les formes d'enseignement qui y sont pratiquées selon un modèle différent : au lieu de les concevoir uniquement comme la transmission de connaissances abstraites dont on s'applique à évaluer l'appropriation progressive, on pourrait les orienter vers l'acquisition active d'une culture générale solide, fondée sur la maîtrise des connaissances fondamentales et fortement adossée à la pratique de la citoyenneté dans la vie scolaire.

Par exemple, le socle commun de connaissances et de compétences que chaque élève devrait acquérir à l'issue de sa formation obligatoire pourrait intégrer des modules de découverte dans des champs plus larges comme les secteurs culturels, scientifiques, techniques. Ces situations permettraient aux collégiens d'établir des liens entre les connaissances enseignées, finalisant ainsi les apprentissages disciplinaires dans des contextes plus proches de leur quotidien.

Dans ce cadre, la rencontre entre collégiens entendants et sourds, celle entre la langue française et la LSF, celle d'une autre culture et d'une autre histoire, enrichiraient les uns et les autres à égalité, sans situer les uns (intégrés) par rapport aux autres (intégrant).

L'intégration est un choix de société que les enseignants sont prêts à assumer. Encore faut-il, pour le réaliser, mettre en œuvre les moyens indispensables, comme des temps de concertation pour les équipes et plus particulièrement de formation pour les enseignants. Il est évidemment important de proposer aux professeurs *intégrant* informations et formation concernant la surdité, les règles élémentaires de la communication, les caractéristiques linguistiques de la LSF, l'histoire et la culture des sourds, mais ces connaissances ne prendront sens que dans la perspective plus vaste d'un collège *inclusif*, capable de répondre par des pratiques adaptatives, différenciées et efficaces, aux besoins de tous les élèves.