



**MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA SANTÉ**

inspection générale des affaires sociales



N° 2015-082R

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

inspection générale de l'éducation nationale



N° 2016-017

Les conditions de mise en œuvre des projets linguistiques des jeunes sourds et la qualité de leur parcours

Rapport à

**Madame la ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche**

Madame la ministre des affaires sociales et de la santé

**Madame la secrétaire d'État chargée des personnes handicapées
et de la lutte contre l'exclusion**

**MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES
ET DE LA SANTÉ**

inspection générale des affaires sociales

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

inspection générale de l'éducation nationale

Les conditions de mise en œuvre des projets linguistiques des jeunes sourds et la qualité de leur parcours

Mars 2016

Pierre NAVES

*Inspecteur général
des affaires sociales*

**Gilles PÉTREULT
Laurent BRISSET**

*inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

SYNTHÈSE

De fortes évolutions législatives et médicales

La loi du 11 février 2005 a posé clairement le droit de tout enfant, adolescent ou adulte en situation de handicap à une formation scolaire, professionnelle ou supérieure correspondant à ses besoins et à ses aspirations¹. Elle reconnaît que la langue des signes française (LSF) est « *une langue à part entière* ». Les parents d'enfants sourds peuvent choisir entre une éducation avec une communication bilingue (LSF et langue française) ou en langue française (éventuellement rendue plus accessible par la langue française parlée complétée ou LPC).

Ce cadre général s'applique à la scolarisation d'environ 10 000 enfants ou jeunes sourds recensés par les statistiques disponibles. Ce chiffre est à mettre en regard avec celui de la prévalence de la surdité sévère ou profonde néonatale évaluée récemment à 0,6 pour mille, ce qui donne un nombre de naissances d'enfants sourds profonds à la naissance en France d'un peu moins de 500 par an pour les années 2009 à 2014. Or, depuis 2015, le dépistage de la surdité permanente néonatale a été généralisé et, s'il est difficile d'en apprécier tous les effets à moyen terme, dès à présent un accroissement du recours aux « centres d'action médicosociale précoce » (CAMSP) et à leur capacité de prise de charge ont été observés.

La recommandation de bonnes pratiques de la Haute autorité de santé (HAS) : « *surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans – hors accompagnement scolaire* » s'inscrit dans cette démarche d'aide au choix des parents, confrontés non seulement à la surdité de leur enfant mais aussi à des choix médicaux (appareillage ou non, implant cochléaire ou non) qui sont aussi personnels et sociaux, et interviennent très tôt dans la vie de l'enfant. Cette recommandation de la HAS fait consensus et constitue un document opérationnel de référence.

La reconnaissance de la langue des signes française dans les parcours scolaires

Depuis 1991 et sa reconnaissance officielle comme langue d'enseignement, la place de la LSF s'est progressivement développée dans l'éducation des enfants sourds. La loi de 2005 traduit cette évolution ; elle modifie la définition du bilinguisme donnée par la loi de 1991 en précisant que « *dans l'éducation (...) la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit* ».

La loi de 2005 prévoit aussi que la LSF « *peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle.* »

Des programmes de LSF ont été publiés en juillet-août 2008. Pour l'école primaire, une circulaire souligne la place de la LSF dans la vie du jeune sourd pour qui « *la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite* ». Elle insiste sur la bonne maîtrise du français écrit, et précise la place de l'accès à la forme orale du français. Au niveau du collège, les programmes s'inscrivent dans le cadre d'un enseignement bilingue.

¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, articles 19, 20 et 21.

Les programmes de LSF pour les lycées opèrent une distinction logique entre, d'une part les élèves débutants (en classe de seconde pour le lycée d'enseignement général et technologique et en première année de lycée professionnel) qui peuvent ensuite choisir la LSF comme épreuve facultative de langue au baccalauréat et, d'autre part, les élèves dont la LSF est la langue première, ayant suivi un cursus d'apprentissage depuis l'école primaire.

Pour ces élèves, les « pôles ressources en langue des signes » instaurés à la rentrée 2008 visent à une complémentarité des moyens de formation pour qu'ils puissent poursuivre un parcours scolaire en LSF dans un secteur géographique limité, tenant compte de la population scolaire concernée, des caractéristiques géographiques. La circulaire du 28 mai 2010 portant organisation des « pôles pour l'accompagnement à la scolarité des jeunes sourds » (PASS) élargit les missions du pôle ressource à tous les enfants sourds scolarisés, avec un renforcement de l'enseignement du français et la création d'un médiateur pédagogique dans chaque PASS.

Ce dispositif réglementaire, construit pour l'essentiel en l'espace de trois ans, peu de temps après la loi de 2005, apparaît cohérent et complet pour l'enseignement de la LSF et en LSF.

Une mise en œuvre des choix linguistiques encore limitée

Le code de l'éducation précise la place des enfants sourds et de leurs parents dans des décisions qui les concernent directement et décrit le rôle essentiel de la « maison départementale des personnes handicapées » (MDPH) dans la mise en place de l'information, dans le recueil des choix effectués ainsi que dans la définition des conditions pédagogiques de mise en œuvre, grâce à l'expertise de l'équipe pluridisciplinaire.

Cependant, une réalité bien différente est rapportée par des parents, des professionnels impliqués ou des responsables de MDPH. Selon les situations locales ainsi qu'en fonction des choix des parents, les interlocuteurs mobilisés pour le suivi de l'enfant sourd durant la toute petite enfance sont variés. Il peut s'agir notamment de professionnels du secteur de la santé (médecins, notamment oto-rhino-laryngologistes -ORL-, orthophonistes...) ou de professionnels salariés du secteur médicosocial, après une décision d'admission qui relève du sanitaire (comme le CAMSP), ou de la « commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées » (CDAPH) qui peut orienter vers un « service d'accompagnement familial et d'éducation précoce » (SAFEP).

L'intervention de ces professionnels pour informer a lieu, souvent, après des échanges formels ou informels entre parents, notamment via des associations et/ou à l'initiative des structures médicosociales (au travers de « groupes de parole »), ainsi qu'à la suite d'informations recueillies sur des sites internet (dont www.surdi.info). De fait, la MDPH n'est pas toujours dans le circuit d'information de façon précoce, alors que les dispositions réglementaires lui confient cette responsabilité.

Au-delà des premiers choix qui doivent toujours être sérieusement examinés pour être éclairés, il est nécessaire de réétudier régulièrement les options prises en fonction de l'évolution de l'enfant : les choix initiaux ne doivent pas être considérés comme irréversibles. Les MDPH devraient garantir la qualité de l'information initiale, pour accompagner les familles dans les choix linguistiques et assurer un examen régulier des options prises. Or, les informations concernant les choix linguistiques effectués par les familles ne sont pas recueillies par les MDPH dans le cadre des « projets de vie » ou des « projets personnalisés de scolarisation » (PPS).

Des raisons structurelles (organisation, numérisation, codification) peuvent expliquer l'extrême difficulté que rencontrent les MDPH pour fournir des informations de base donnant une vision d'ensemble. Mais cette absence d'information ne facilite ni le suivi du projet de vie / de scolarisation en prenant en considération la dimension linguistique, ni l'estimation des besoins en personnels (et de formation des personnels), ni l'implantation et la capacité des dispositifs d'enseignement.

La réalité des choix linguistiques

En matière de choix linguistique, pour la très large majorité des parents, dont la vie est déjà bouleversée par l'annonce de la surdité de leur enfant, il n'existe ni demande *a priori* pour un parcours en LSF, ni volonté exclusive d'aller vers l'oralisme. Ce choix est donc préparé durant plusieurs mois, en cohérence d'ailleurs avec l'importance d'une communication avec l'enfant où le visuel et le sensoriel ont toute leur place et avec la perspective que cet enfant soit en mesure de « maîtriser au moins une langue », quelle qu'elle soit.

La demande de LSF, exprimée par la plupart des jeunes rencontrés (ainsi que leurs parents), ne va pas pour autant jusqu'à l'idée d'abandonner le français oral qui permet de communiquer dans l'ensemble de la société et facilite l'accès au français écrit.

Hors le cas des enfants dont les parents effectuent très tôt le choix de la LSF sans aucune acquisition du français oral, l'enjeu consiste sans doute à structurer suffisamment l'acquisition de la LSF tout au long du parcours de l'enfant sourd pour lui permettre de s'exprimer le plus efficacement possible dans les deux modes (français oral et LSF).

Les modalités de scolarisation

Les données sur les établissements et services collectées par le ministère chargé de la santé indiquent que le nombre de jeunes déficients auditifs pris en charge en établissement baisse, avec une réduction du nombre de places installées d'environ 10 %, entre 2006 et 2010, pour s'établir à 5 060. Les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), y compris les services de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS), offrent environ 5 000 places pour des enfants ou adolescents souffrant de troubles auditifs (avec ou sans troubles associés), consacrées pour la moitié environ à des enfants et adolescents sourds profonds. Mais aucune information n'est fournie sur leur mode de communication.

Cette même lacune se retrouve dans les enquêtes réalisées par le ministère de l'éducation nationale (à l'exception d'une étude sur panel réalisée depuis quelques années). L'enquête sur les jeunes déficients auditifs accueillis par un établissement médicosocial en dénombre environ 3 000, dont la scolarité est pour 90 % d'entre eux réalisée en interne, les 10 % restants ayant une scolarité partagée avec un établissement de l'éducation nationale. Les enquêtes réalisées dans les établissements scolaires des 1^{er} et 2nd degrés, pour respectivement 4 000 et 7 500 enfants scolarisés, font ressortir l'importance des scolarisations individuelles (80 % dans le 1^{er} degré ; 85 % dans le second degré) comparées aux scolarisations collectives.

L'enseignement de la LSF

Les établissements et services médicosociaux proposent une offre articulée avec les besoins des établissements de l'éducation nationale : ils constatent un faible nombre de jeunes dont les parents demandent que la langue de leur scolarité soit la LSF. L'initiative de la circulaire du 21 août 2008

créant des « pôles-ressources en LSF », reprise par la circulaire du 28 mai 2010 portant sur l'organisation des PASS vise à pallier cette difficulté, tout en étendant les principes définis aux jeunes sourds oralistes.

Les organisations mises en place pour les PASS, souvent dans un but d'enseignement en LSF, correspondent à des contextes et des ressources disponibles très différents. Ils apparaissent actuellement variés et pour certains encore fragiles, il peut s'agir en effet de parcours structurés progressivement tandis que d'autres sont plus récents, créés par exemple avec l'arrivée à l'âge scolaire de plusieurs enfants sourds nés dans quelques familles demandant que l'enseignement soit effectué en LSF ; ou de parcours en voie de désaffection car les organisations mises en place grâce au dynamisme de quelques personnes n'ont pas perduré ; ou enfin de parcours qui ne s'affichent pas comme tels, notamment au sein d'établissement et services médicosociaux (ESMS).

Cette situation s'explique par la difficulté de maintenir de façon continue, pour toute la durée d'une scolarité de la maternelle jusqu'au collège et au lycée, trois conditions nécessaires à l'existence d'un tel dispositif : regrouper un minimum de 4 à 5 enfants dans chaque cycle ; disposer d'enseignants ayant un niveau suffisant en langue ; définir des modalités permettant une bonne insertion de dispositifs favorisant l'inclusion des élèves dans plusieurs établissements scolaires (école, collège et lycée) situés dans un espace géographique cohérent. À ces trois conditions s'ajoute celle de la participation active de parents d'enfants sourds ainsi que d'associations ayant pour mission le bien-être des sourds et leur l'insertion dans la société.

La mise en place d'enseignements en LSF est moins difficile dans le premier degré du fait de l'unicité du maître ; une certaine complexité apparaît dès le collège ; et l'arrivée au lycée entraîne une diversité de filières et voies de formation possibles et nécessite donc une excellente organisation pour que des jeunes ne communiquant qu'en LSF puissent suivre une scolarité correspondant à leur choix.

Des compétences pédagogiques et linguistiques à renforcer

Les formations des enseignants aux jeunes sourds ont connu d'importantes mutations au cours des dix dernières années et devraient continuer à évoluer.

Préparé au centre national de formation des enseignants intervenant auprès des jeunes déficients sensoriels (CNFEDS), le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS) est un diplôme délivré par le ministère en charge de la santé. Son cadre, fixé par un décret de 1986, est en train d'être réorganisé pour qu'il s'appuie sur un parcours de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF). À cette occasion, le nombre d'heures de formation dédiées à la LPC et à la LSF doit augmenter. L'économie générale de cette formation, axée sur l'enseignement aux jeunes sourds, et les conditions de sa rénovation semblent cohérentes avec les besoins constatés.

Les formations organisées au sein de l'éducation nationale, en vue d'une certification d'enseignants spécialisés du 1^{er} degré (CAPA-SH) et 2nd degré (2CA-SH) pour des élèves à besoins éducatifs particuliers comprennent une option A, correspondant aux déficient auditifs. Ces formations organisées essentiellement par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) sont appréciées. Mais un projet de rénovation est à l'étude, qui doit cependant préserver la spécificité de la formation à la

prise en charge d'élèves sourds. Par ailleurs, en formation continue la priorité donnée à des formations visant le niveau C1 en LSF pour les enseignants en PASS ne doit pas conduire à l'absence de sessions pour les autres personnels.

Le CAPES LSF a été créé en 2009, depuis lors, vingt-neuf enseignants sont devenus certifiés. Mais cet effectif est insuffisant par rapport aux besoins et doit être complété par vingt professeurs contractuels ou vacataires. Il faut cependant noter que la plus grande partie de leur temps d'enseignement est consacré à des lycéens préparant l'option LSF du baccalauréat.

Une certification complémentaire est, par ailleurs, destinée aux enseignants des premier et second degrés souhaitant faire reconnaître leur aptitude à intervenir en LSF, dans le cadre de l'enseignement de la ou des disciplines pour lesquelles ils sont qualifiés par leur concours.

Enfin, les universités après avoir mis en place des formations pour les personnels travaillant auprès des jeunes sourds (souvent sous forme de diplôme universitaire : DU) ont développé depuis les années 2000 une offre de diplômes nationaux (licences professionnelles puis générales et masters), notamment à Paris, Lyon, Toulouse, Marseille, Lille, Poitiers, Grenoble, Rouen...

Par ailleurs, les bases même sur lesquelles reposent ces formations évoluent. L'emploi du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) s'étend et devrait très rapidement s'imposer comme la seule référence et, avec lui, le diplôme de compétences en langues (DCL). La recherche en linguistique et en pédagogie progresse mais devrait s'attacher à assoir sur des bases plus solides les conditions d'enseignement du français écrit pour des jeunes sourds signants ; une collaboration entre INS HEA, CNFEDS et universités est indispensable.

Les voies d'amélioration

Ces recommandations s'orientent dans quatre directions.

Le choix linguistique des parents

Pour accompagner les parents dans la formation de leur choix initial, garantir des possibilités d'évolution du choix tout au long du parcours de formation de leur enfant :

- les ARS doivent s'assurer de l'application de la recommandation de bonnes pratiques de la HAS « surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans » et de la capacité effective des CAMSP et des SAFEP à la mettre en œuvre ;
- les MDPH doivent être soutenue par la caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) afin que toutes puissent effectivement à la fin 2017 préciser le choix linguistique dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) des jeunes sourds.

La place de la LSF et du français oral et écrit dans les parcours scolaires

La place de la LSF est maintenant largement reconnue. Chaque sourd pratique plus volontiers le mode visugestuel ou le mode oral ; mais il est préférable que chacun dispose d'une bonne

connaissance de la LSF et du français oral, ce qui fonde deux recommandations :

- pour les jeunes sourds s’exprimant en LSF, privilégier un enseignement du français oral et du français écrit (bilingue et bimodal)² ;
- pour tous les enfants sourds dès le plus jeune âge (au plus tard à partir de trois ans dans des accueils collectifs : crèches, maternelles, ESMS) et tout au long de la scolarité : organiser des temps de communication en LSF de deux heures hebdomadaires.

Le développement de parcours de formation bilingues ou avec LPC

Le nombre limité de jeunes sourds dont les parents ont choisi qu’ils s’expriment en LSF nécessite un effort tout particulier. Les modalités d’organisation mises au point doivent aussi permettre de soutenir les jeunes sourds oralisants utilisant la LPC, elles nécessitent de :

- en l’absence actuelle de données précises des MDPH, charger la direction générale de l’enseignement scolaire (DGESCO), en relation avec direction générale de la cohésion sociale (DGCS) de piloter un recensement des élèves sourds s’exprimant en LSF, effectué au niveau régional en relation avec les ARS, dans la perspective d’un schéma national de formations bilingues (LSF-français, en incluant une approche bimodale) ;
- améliorer l’accès à une diversité de formations pour des élèves signants ou oralisants en élaborant un schéma régional d’organisation de la scolarisation et de la formation, commun à l’éducation nationale et au secteur médicosocial, incluant les moyens d’accompagnement.

Les compétences pédagogiques et linguistiques des enseignants et des autres personnels

La formation des professionnels est essentielle ; or, d’une part, une certification publique existe désormais pour apprécier le niveau en langue et, d’autre part, les formations universitaires dans le domaine se sont développées ; dès lors, il est nécessaire de :

- reconnaître le DCL comme certification de niveau en LSF pour les deux ministères ;
- favoriser au niveau interministériel les mutualisations et les formations communes entre l’INS HEA, le CNFEDS et les établissements universitaires qui ont développé une offre dans les domaines de la surdité et de la LSF ;
- favoriser la mobilisation de compétences en LSF et LPC dans l’éducation nationale et assurer de bonnes conditions de communication pour les personnels sourds signants dans leur milieu professionnel ;
- poursuivre les efforts réalisés en matière de formation continue et développer la recherche ainsi que la production de ressources pédagogiques et didactiques, notamment sur le passage de la LSF au français écrit.

² Bilingue et bimodal : français écrit, la LSF et français oral ; des précisions figurent notamment p. 27 et p. 35.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. De fortes évolutions législatives et médicales	2
1.1. La loi de 2005 conforte les possibilités de choix pour les enfants sourds	2
1.2. Un secteur médical actif pour les soins aux enfants sourds et leur éducation.....	4
1.2.1. <i>L'accompagnement des familles et le suivi du jeune enfant sourd.....</i>	<i>5</i>
1.2.2. <i>Les implants cochléaires.....</i>	<i>7</i>
1.2.3. <i>Le dépistage néonatal de la surdité</i>	<i>8</i>
2. Une reconnaissance de la langue des signes française dans les parcours scolaires	10
2.1. Un cadre législatif et réglementaire pour la langue des signes française.....	10
2.1.1. <i>La langue des signes française reconnue comme langue</i>	<i>10</i>
2.1.2. <i>Des modes de communication précisés par des textes successifs.....</i>	<i>11</i>
2.2. Des programmes d'enseignement de langue des signes française	11
2.2.1. <i>Pour l'école primaire</i>	<i>11</i>
2.2.2. <i>Pour le second degré.....</i>	<i>12</i>
2.3. Des formations pour les élèves entendants et des parcours de formation pour les élèves sourds	13
2.3.1. <i>La création d'une épreuve facultative de LSF au baccalauréat.....</i>	<i>13</i>
2.3.2. <i>Des pôles ressources en LSF aux pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds (PASS)</i>	<i>13</i>
3. Une mise en œuvre des choix linguistiques encore limitée	15
3.1. Des procédures d'information explicites mais peu appliquées	15
3.1.1. <i>Une procédure d'information clairement établie.....</i>	<i>15</i>
3.1.2. <i>Des dispositifs d'information variables</i>	<i>16</i>
3.1.3. <i>Des choix de mode de communication non identifiés dans les projets</i>	<i>18</i>
3.1.4. <i>Des choix linguistiques rarement exprimés pour les jeunes enfants diagnostiqués sourds</i>	<i>19</i>
3.1.5. <i>Des choix de mode de communication récemment intégrés aux projets personnalisés de scolarisation</i>	<i>21</i>
3.2. Une lente évolution des modalités de scolarisation	22
3.2.1. <i>Dans le secteur médicosocial</i>	<i>22</i>

3.2.2.	<i>Dans l'éducation nationale</i>	29
3.3.	Une place reconnue de la langue des signes française par l'ensemble des parties prenantes	33
3.3.1.	<i>De rares approches quantitatives de l'usage de la langue des signes française.....</i>	33
3.3.2.	<i>Des pratiques bilingues et bimodales répandues.....</i>	35
3.3.3.	<i>Des évolutions à assurer pour favoriser la maîtrise linguistique et préserver les choix des enfants et jeunes sourds.....</i>	36
4.	Des compétences pédagogiques et linguistiques à renforcer	38
4.1.	Deux filières de formations pour l'éducation des jeunes sourds.....	39
4.1.1.	<i>Les formations et certifications professionnelles pour l'éducation des jeunes sourds placés sous l'autorité du ministère en charge de la santé.....</i>	39
4.1.2.	<i>Les formations et certifications professionnelles pour l'éducation des jeunes sourds placées sous l'autorité du ministère de l'éducation nationale</i>	40
4.2.	Les évolutions en cours	44
4.2.1.	<i>Les certifications linguistiques (en LSF) : de la diversité à l'unité ?</i>	45
4.2.2.	<i>L'offre universitaire de formations linguistiques s'est développée pour l'enseignement de la LPC et de la LSF</i>	45
4.2.3.	<i>La rénovation des certifications pour l'éducation des jeunes sourds.....</i>	47
4.3.	Des ressources dispersées pour le suivi et l'accompagnement des personnels.....	50
4.3.1.	<i>Le suivi et l'accompagnement des personnels chargés d'enseignement</i>	50
4.3.2.	<i>Une formation continue en LSF à soutenir.....</i>	53
4.3.3.	<i>La nécessité de développement de la recherche et des ressources pédagogiques</i>	56
4.3.4.	<i>Mobiliser une diversité de compétences pour un assurer le fonctionnement des écoles et établissements.....</i>	57
5.	Les voies d'amélioration.....	58
5.1.	Le choix linguistique des parents	58
5.2.	La place de la LSF et du français oral et écrit dans les parcours scolaires	59
5.3.	Le développement de parcours de formation bilingues ou avec LPC.....	59
5.4.	Les compétences pédagogiques et linguistiques des enseignants et des autres personnels..	60
Annexes	63

Introduction

Les directeurs de cabinet de la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la ministre des affaires sociales, de la santé et des droits des femmes ont adressé au chef de l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) et au doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) une demande de mission (voir annexe 1) dont l'objet est : « Conditions et qualité de la prise en charge des projets linguistiques par les établissements médicosociaux accueillant des jeunes sourds » mais dont le texte de la lettre élargit très sensiblement le périmètre. Cette mission a été confiée à Gilles Pétreault et Laurent Brisset (IGEN) ainsi qu'à Pierre Naves (IGAS).

Le contexte de la mission

La loi de 2005 a constitué une étape très importante pour l'ensemble des personnes handicapées et plus particulièrement pour les jeunes sourds en renouvelant la définition de l'éducation bilingue introduite par la loi de 1991. À la suite, le ministère de l'éducation nationale a établi des programmes spécifiques, dans le premier degré et le second degré pour l'enseignement de la langue des signes française (LSF) ; il a aussi notamment créé un CAPES LSF, dont sont actuellement titulaires vingt-neuf enseignants.

Dans le même temps, les progrès techniques et médicaux étaient réalisés dans la pose d'implants cochléaires pour presque tous les enfants dont la surdité le justifie (et quand les parents en sont d'accord). En matière linguistique, la stratégie à adopter à l'égard des enfants et de leurs parents, orientation vers la LSF ou vers l'oralisation, est éclairée par une recommandation de bonnes pratiques de la haute autorité de santé (HAS).

Ces évolutions ne constituent qu'une partie des changements qui produisent leurs effets pour tous les jeunes sourds, mais de façon différente selon l'âge de l'enfant, son domicile et le choix linguistique qu'ont fait ses parents.

La délimitation du périmètre et des axes d'étude de la mission

La lettre de mission ouvrant la perspective sur plusieurs approches, la mission s'est placée du point de vue des enfants et de leurs parents, ainsi que de celui des professionnels. Ce choix méthodologique, cohérent avec la notion de « parcours », était conforté par la nécessité de comprendre quelle organisation était opérationnelle pour les jeunes dont la langue d'enseignement est la LSF et dont les effectifs restent faibles.

La mission s'est donc attachée à comprendre, de la naissance d'un enfant sourd jusqu'à son orientation professionnelle, la place reconnue et l'attention accordée aux parents, les modalités d'intervention des professionnels et leur formation, les organisations développées par le ministère de l'éducation nationale et par les établissements médicosociaux qui relèvent du ministère chargé de la santé. Elle a cherché à apprécier la qualité des formations de personnels existantes et l'état du développement de formations universitaires ainsi que de la recherche dans le champ de la linguistique et de la didactique pour les jeunes sourds.

Le déroulement et la méthode de la mission

La mission a, dans un premier temps, rencontré les principaux acteurs nationaux, notamment au niveau de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et de la direction générale de la cohésion sociale (DGCS) et étudié les sources statistiques. Elle a rapidement constaté que le mode d'expression des jeunes (français oral ; français oral + langue française parlée complétée (LPC) ; LSF ; autres modes d'expression, notamment pour des enfants présentant d'autres déficiences) n'était pas repéré, sauf dans des études récentes ou ponctuelles.

Elle s'est déplacée (voir annexe 2) dans huit départements, de six académies et cinq régions, avec, à chaque fois, des temps d'observations en classe, des moments d'échanges avec des professionnels ainsi qu'avec des élèves et des parents³. Elle a eu des échanges approfondis avec des responsables d'organisations publiques et privées ainsi que des représentants d'associations nationales de personnes sourdes.

1. De fortes évolutions législatives et médicales

Les évolutions récentes dans la vie des jeunes sourds et de leurs parents s'inscrivent dans un contexte marqué par la convergence de deux grands types d'évolutions :

- une évolution du cadre législatif et réglementaire avec des spécificités pour les enfants sourds, comportant notamment la reconnaissance de LSF dans les parcours scolaires ;
- une évolution des pratiques médicales.

1.1. La loi de 2005 conforte les possibilités de choix pour les enfants sourds

La loi du 11 février 2005 pose clairement le droit de tout enfant, adolescent ou adulte en situation de handicap à une formation scolaire, professionnelle ou supérieure correspondant à ses besoins et à ses aspirations⁴. Sa mise en œuvre s'est accompagnée d'une importante mobilisation de moyens, a permis une évolution des pratiques au sein des écoles et établissements scolaires et a largement contribué au développement de la scolarisation des élèves handicapés en milieu ordinaire.

Les dispositifs d'enseignement pour les élèves sourds ne sont pas dérogatoires à la règle générale applicable aux élèves en situation de handicap ; en fonction notamment des décisions des « commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées » (CDAPH), les élèves peuvent être scolarisés en classe ordinaire, dans un dispositif collectif d'une école ou d'un établissement scolaire, ou encore dans une unité d'enseignement, qu'il s'agisse de modalités internes à l'établissement médicosocial ou de classes externalisées au sein d'une école ou d'un établissement scolaire.

³ Déplacements dans 18 écoles ou collèges avec des temps d'observation dans 26 classes ; rencontres avec des professionnels de 9 établissements ou services médico-sociaux (ESMS) ; pour plus de précisions, voir en annexe 2 la liste des personnes rencontrées.

⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, articles 19, 20 et 21.

La surdité, quelques repères :

La d ficiency auditive, appréciée (de façon sommaire) en perte bilatérale de décibels (dB), est considérée comme : **profonde**, quand la perte est supérieure à 90 dB ; **sévère**, quand elle est comprise entre 70 et 90 dB ; **moyenne**, entre 40 et 70 dB ; **légère**, entre 20 et 40 dB.

Les modalités pour compenser une d ficiency auditive et ses effets sur la communication sont (schématiquement) :

- **des appareils** entièrement extérieurs au corps ou partiellement implantés près du nerf auditif (prothèses auditives, implants cochléaires...) ;
- **des signes** visuo-gestuels qui permettent un échange d'information (mais qui ne permettent pas toutes les possibilités de l'audition : nécessité de visualiser l'émetteur ; impossibilité d'entendre les divers bruits ou sons...) ; **la langue des signes française (LSF)** en représente une forme extrêmement élaborée ;
- **des aides** visuo-gestuelles (par des positions des doigts à proximité de la bouche)   la compréhension de la lecture labiale ; **le codage LPC** (langue française parlée complétée) en est l'exemple le plus pratiqué en France. Certaines aides sont seulement visuelles comme **les pictogrammes**, utilisés notamment pour de jeunes enfants ou des personnes présentant des troubles des fonctions cognitives.

Concernant plus particulièrement la surdité, la loi de 2005 et les textes qui en sont issus comportent des dispositions spécifiques portant sur :

- la reconnaissance de la langue des signes française (LSF) qui est « *une langue à part entière* » et qui « *peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours* »⁵ ;
- le droit des familles à choisir entre une éducation avec une communication bilingue (LSF et langue française) ou en langue française ( ventuellement rendue plus accessible par la LPC), ainsi que la formulation dans le cadre du projet de vie qui relève de la « maison départementale des personnes handicapées » (MDPH)⁶ ;

Article L. 112-3 du code de l'éducation (depuis le transfert par l'ordonnance n  2008-1304 du 11 décembre 2008* de l'article L. 112-2-2 issu de l'art. 19 de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) : « *Dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit.* »

*l'ordonnance du 11 décembre 2008 modifie l'organisation de la partie législative du code de l' ducation.

⁵ Art. L. 312-9-1 du code de l' ducation.

⁶ Cf. code de l'éducation, art. R. 351-21   23.

- l’obligation faite aux écoles et établissements scolaires ainsi qu’aux établissements médicosociaux de prendre en compte ces choix linguistiques dans l’organisation de leur parcours :
 - « *Les écoles et les établissements scolaires (...) qui proposent des dispositifs collectifs spécifiquement adaptés aux besoins des jeunes sourds élaborent un document relatif aux conditions d’éducation et au parcours scolaire proposés à ces derniers. Ce document précise notamment le ou les modes de communication retenus.* »⁷ La validation de ce document dépend de l’éducation nationale : Inspecteur de l’éducation nationale (IEN) ou chef d’établissement, autorités académiques ;
 - « *Les établissements ou services [médicosociaux concernés] élaborent un document annexé au projet d’établissement ou de service relatif aux conditions d’éducation et au parcours scolaire proposés aux jeunes sourds. Ces conditions doivent figurer dans l’état descriptif des caractéristiques du projet de création ou d’extension de l’établissement (...). Le document (...) précise notamment le ou les modes de communication retenus.* »⁸ Il n’existe pas ici de validation hiérarchique, mais une information de la MDPH ;
 - « *Les décisions d’autorisation relatives à la création ou à l’extension des établissements et services accueillant des jeunes sourds (...) sont prononcées (...) en tenant compte des besoins exprimés par les jeunes sourds ou leurs familles et recensés par la commission des droits et de l’autonomie des personnes handicapées. Les autorités habilitées à délivrer les autorisations d’extension ou de création d’établissements et services (...) et les autorités responsables (...) de l’éducation nationale coordonnent leurs projets en vue de permettre, au même niveau, l’exercice du libre choix du mode de communication.* »⁹

Outre ces dispositions concernant l’éducation, des mesures portent sur l’accessibilité des services publics par les personnes sourdes :

- dans leurs relations avec les services publics, qu’ils soient gérés par l’État, les collectivités territoriales ou un organisme les représentant, ainsi que par des personnes privées chargées d’une mission de service public, les personnes déficientes auditives bénéficient, à leur demande, d’une traduction écrite simultanée ou visuelle de toute information orale ou sonore les concernant (...). Le dispositif de communication adapté peut notamment prévoir la transcription écrite ou l’intervention d’un interprète en langue des signes française ou d’un codeur en langage parlé complété.¹⁰

1.2. Un secteur médical actif pour les soins aux enfants sourds et leur éducation

Tout d’abord, la haute autorité de santé a produit, au cours des années récentes, une recommandation de bonnes pratiques : « *surdité de l’enfant : accompagnement des familles et suivi*

⁷ Code de l’éducation, art. R 351-24.

⁸ Code de l’éducation, art. R 351-25.

⁹ Code de l’éducation, art. R 351-26.

¹⁰ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, art. 78.

de l'enfant de 0 à 6 ans – hors accompagnement scolaire » (décembre 2009)¹¹ et une fiche de bon usage des technologies médicales : « le traitement de la surdité par implants cochléaires ou du tronc cérébral » (2007 ; actualisée en 2011)¹². Par ailleurs, à la suite de l'évaluation, réalisée par la HAS, du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale, le cadre de ces pratiques a été précisé par l'instruction du 22 décembre 2014 relative au déploiement (sur l'ensemble du territoire national) du programme de dépistage de la surdité permanente néonatale.

1.2.1. L'accompagnement des familles et le suivi du jeune enfant sourd

La recommandation de bonnes pratiques de la HAS pose notamment les termes du choix linguistique qui s'offre aux familles d'enfants sourds, soulignant ce qui les relie :

- les deux approches (audiophonatoire et visuogestuelle) ont des objectifs communs à atteindre avant les trois ans de l'enfant :
- maintenir et développer toutes formes de communication, verbale ou non verbale, entre l'enfant et son entourage ;
- promouvoir le développement d'au moins une langue, le français et/ou la LSF.

... mais aussi en marquant ce qui peut les distinguer :

- l'apprentissage de la LSF peut s'envisager dans le cadre des deux approches. En revanche, avant les trois ans de l'enfant, l'approche audiophonatoire et l'approche visuogestuelle se distinguent fondamentalement sur le principe de stimuler ou non dès que possible la voie auditive, la stimulation ayant pour objectif de promouvoir le développement du français parlé.

Cette recommandation souligne également qu'en « l'état actuel des connaissances scientifiques, il n'a pas été possible de recueillir un consensus entre les différents acteurs pour proposer de recommander une approche plutôt qu'une autre (approche audiophonatoire ou approche visuogestuelle) ».

Des informations précises doivent cependant être apportées aux parents par les professionnels :

- le préjugé selon lequel l'acquisition précoce d'une langue des signes retarderait l'acquisition d'une langue parlée n'est pas scientifiquement validé ;
- le niveau de langue obtenu en langue parlée ou en langue des signes dépend principalement des 3 facteurs suivants : la langue utilisée au domicile avec l'enfant selon le projet éducatif des parents, le seuil auditif de l'enfant et la présence ou non de troubles associés ;

¹¹ Haute autorité de santé. *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire. Recommandations de bonnes pratiques*. Décembre 2009, 43 p. :

http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_recommandations.pdf

Ici pp. 10-11. Une synthèse de ce document existe également :

http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/surdite_de_lenfant_-_0_a_6_ans_-_synthese_des_recommandations.pdf

¹² Sa synthèse en 4 pages est accessible à :

http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/fiche_bon_usage_implants_cochleaires.pdf

- le choix initial d'un projet éducatif selon une approche visuogestuelle ou selon une approche audiophonatoire en français ou en français avec LSF peut être adapté ou modifié secondairement, en particulier au regard de l'acquisition observée de la langue proposée, de l'évolution du développement global de l'enfant, et d'éventuels troubles associés diagnostiqués initialement ou secondairement.

Des évolutions ultérieures dans le choix linguistique sont possibles dans la mesure où plusieurs critères sont pris en compte, le premier d'entre eux étant « *l'acquisition observée de la langue proposée* ».

Aussi, d'autres sections de cette recommandation portent sur l'évaluation régulière du développement de la communication et de la (ou des) langue(s) utilisée(s) (tous les six mois jusqu'à trois ans, tous les ans ensuite). Elles s'appuient sur :

- des études cliniques qui ont montré que :
 - la stimulation et l'éducation auditive avant les deux ans de l'enfant permettent d'atteindre un niveau de langue parlée supérieur à celui obtenu par les enfants qui n'ont pas bénéficié de stimulation et d'éducation auditive avant cet âge ;
 - l'environnement linguistique en langue des signes proposé avant l'âge de cinq ans permet d'atteindre un niveau de langue écrite et un niveau de langue des signes supérieurs à ceux obtenus par les enfants sans troubles associés à qui la langue des signes est proposée au-delà de cinq ans alors que la langue parlée n'est pas acquise.

Deux schémas éducatifs, avec des décisions à prendre dès les premiers mois, se dessinent alors :

- l'acquisition du français dans ses deux modalités (langue parlée et écrite) nécessite :
 - la stimulation de la fonction auditive par l'intermédiaire d'appareils conventionnels d'amplification puis, si indiqué, d'implants cochléaires ;
 - l'imprégnation linguistique quotidienne de l'environnement ;
 - un apprentissage explicite avec des rééducations orthophoniques plurihebdomadaires centrées sur l'apprentissage de la parole, de la lecture labiale et sur les acquisitions lexicales et syntaxiques de cette langue. Cet apprentissage n'exclut pas l'acquisition de la langue des signes dont le lexique et la structure grammaticale sont différents.
- l'approche audiophonatoire¹³ permet de proposer un programme d'intervention précoce où le français parlé est proposé alternativement avec la LSF, sans préjuger de la langue première qui sera utilisée par l'enfant pour s'exprimer. La communication et les échanges dans la vie quotidienne peuvent avoir lieu dans l'une ou l'autre langue. La LSF facilite la compréhension et les échanges lors de situations dans lesquelles le français parlé est difficilement perçu par l'enfant. L'utilisation des deux langues permet à l'enfant de développer les spécificités de toute personne bilingue : imprégnation de deux cultures, stratégies de compensation entre les deux langues, flexibilité cognitive¹⁴.

¹³ Cette approche peut aussi être présente dans le cadre de projets d'éducation avec « communication bilingue ».

¹⁴ *Ibidem*, pp. 13-14.

Des recommandations concernant l'approche visuogestuelle sont également présentées :

- privilégier la communication à partir des différentes afférences sensorielles demeurées actives, en particulier visuelles, et non à partir des afférences déficitaires ;
- proposer dans les lieux d'accueil de l'enfant un espace de jeu, d'activités et de rencontre où la LSF est utilisée au minimum 5 heures par semaine, si possible par plusieurs interlocuteurs sourds ou entendants ;
- intégrer dans les équipes d'accueil des professionnels sourds compétents formés à l'enseignement de la langue et à l'aspect relationnel et éducatif ;
- afin de placer l'enfant sourd dans un environnement en LSF selon des conditions équivalentes de stimulation, de transmission et de communication de la langue à celles proposées à un enfant ordinaire au regard du français parlé, il est nécessaire :
 - que les interlocuteurs de l'enfant, en particulier ses parents et frères et sœurs ou les personnes qui en assurent la garde quotidienne, connaissent ou apprennent cette langue ;
 - de vérifier la nécessité ou non de proposer une aide à la famille en vue d'acquérir cette langue, en particulier de distinguer si la famille utilise du français signé¹⁵ ou la LSF ;
 - de proposer à la famille, selon le moment et en fonction des besoins repérés, des cours de LSF ou d'accompagnement à la communication en situation réelle dans les lieux habituels de l'enfant¹⁶.

Cette recommandation de la HAS, rarement citée spontanément, mais connue dans ses grandes lignes par les responsables rencontrés, n'a été l'objet d'aucune critique. Aux questions posées sur son actualité, voire son actualisation, les réponses ont confirmé qu'il s'agissait d'un document opérationnel et équilibré, qui faisait consensus et constituait une référence toujours valide.

1.2.2. Les implants cochléaires

Le second document de référence produit par la HAS est l'évaluation du traitement de la surdité par implants cochléaires ou du tronc cérébral. Sa version publiée en 2007¹⁷ indique le nombre d'implants réalisés par les centres implantateurs (en 2005 : des CHU seulement ; 303 enfants traités et 377 adultes). Une fiche de bon usage des technologies médicales reprenant le titre du rapport d'évaluation avait été produite à la suite. Une version révisée de cette fiche a été publiée en 2012, après les avis de la commission nationale d'évaluation des dispositifs médicaux et des produits de

¹⁵ Le « français signé » consiste à souligner des propos en français oral par des signes relevant de la LSF ; au regard de la LSF conventionnelle, des signes peuvent manquer et la syntaxe ne correspond pas à celle de la LSF. (La présente explication est rédigée par la mission).

¹⁶ Synthèse des recommandations des bonnes pratiques, op. cit. p. 4.

¹⁷ HAS. *Traitement de la surdité par pose d'implants cochléaires ou d'implants du tronc cérébral*. Mai 2007, 152 p. http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/rapport_implants_cochleaires.pdf ; en avait été tirée, une fiche de « *bon usage des technologies médicales* » de 4 pages, mise à jour en janvier 2012 ; voir : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/fiche_bon_usage_implants_cochleaires.pdf

santé¹⁸. D'après ces données, en 2010, le nombre d'implantations bilatérales concerne 31 enfants et celui des implantations unilatérales 348 enfants¹⁹.

Au regard des pratiques européennes, un accroissement du nombre d'implantations était envisagé pour la population adulte et enfant : « *La projection des chiffres européens permet d'estimer à 1 000 le nombre d'implantations annuelles d'ici cinq ans en France* »²⁰.

Si aucun chiffre précis sur le nombre de jeunes enfants implantés n'est actuellement disponible, le total réalisé en France est aujourd'hui de 1 200 par an, la moitié concernant les moins de vingt ans. La pratique semble s'être largement répandue et concerne une part importante d'enfants sourds actuellement scolarisés à l'école maternelle et à l'école élémentaire. L'implantation se fait fréquemment autour de l'âge d'un an, certains interlocuteurs estimant qu'à deux ans, il s'agit d'une « implantation tardive ».

1.2.3. Le dépistage néonatal de la surdité

Les pratiques de dépistage précoce de la surdité mises en place au moins depuis 2005 dans certains CHU sont maintenant clairement définies par l'arrêté du 3 novembre 2014 relatif au cahier des charges national du programme de dépistage de la surdité permanente néonatale dont la publication a été suivie par celle de l'Instruction DGS/MC1/DGOS/R3/DSS/1B n° 2014-354 du 22 décembre 2014 relative au déploiement du programme de dépistage de la surdité permanente néonatale en application du cahier des charges national.

Sans détailler les étapes d'un protocole précis qui doit tenir compte des pratiques existantes dans chaque maternité, les objectifs de ce programme permanent, coordonné par chaque agence régionale de santé (ARS), sont clairement indiqués :

- le dépistage de la surdité chez le nourrisson a pour objectif la mise en place précoce de prises en charge adaptées pour favoriser le développement du langage et de la communication de l'enfant sourd au sein de sa famille, sans préjuger de l'approche éducative qui sera choisie ultérieurement par la famille²¹.

La première étape du dépistage consiste en une vérification de l'audition au cours du séjour en maternité par des méthodes objectives, non invasives. En cas de détection d'une possible surdité, le diagnostic est ensuite précisé par plusieurs investigations. L'annonce de la surdité est en général réalisée quand l'enfant a moins d'un an²².

¹⁸ Ces avis ont été rendus, comme pour tout type de dispositif médical, à la suite de la demande de fabricants d'implants cochléaires.

¹⁹ http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2011-12/digisonic_sp-29_novembre_2011_3994_avis.pdf

²⁰ *Ibidem*, p. 22.

²¹ Arrêté du 3 novembre 2014 relatif au cahier des charges national du programme de dépistage de la surdité permanente néonatale : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029754753>

²² Cette instruction comporte également des informations sur les réponses à apporter pour l'interprétariat LSF ou le codage LPC lors des entretiens avec les parents et précise qu'il leur est possible de refuser ces tests.

La prévalence de la surdité permanente néonatale, appréciée par la HAS en 2007 à « *au moins 1 pour 1 000 naissances* »²³, a pu être évaluée récemment de façon précise pour les générations 1997 à 2005 à partir des deux registres français de handicap de l'enfance²⁴ : « *La prévalence globale à huit ans pour les enfants nés entre 1997 et 2005 était de 0,58 [0,5 - 0,7] pour 1 000 enfants résidant dans les départements couverts par les registres. L'étiologie était connue dans environ la moitié des cas et une origine génétique était retrouvée dans plus de 30 % des cas.* »

En s'appuyant sur un taux de 0,6 pour mille, le nombre de naissances d'enfants sourds s'élèverait en France²⁵ à peu moins de 500 par an pour les années 2009 à 2014.

Les effets à moyen terme de cette généralisation du dépistage de la surdité permanente néonatale sont aujourd'hui difficiles à estimer, comme le souligne l'étude citée ci-dessus et fondée notamment sur des données collectées en Haute-Garonne :

- les engagements novateurs, précurseurs et parfois objet de controverse des différents acteurs locaux, témoignent d'engagements pluriels, mais particulièrement solides autour de cette problématique en Haute-Garonne, dont les répercussions potentielles en termes d'attractivité et de mesure de la prévalence à l'âge de huit ans restent difficilement quantifiables à ce jour²⁶.

Une détection plus précoce de la surdité de l'enfant peut naturellement avoir une influence sur les choix linguistiques initiaux des parents, en particulier pour les enfants naissant dans des familles entendantes, ainsi que sur l'accompagnement des familles et le suivi des enfants sourds. De telles observations et réflexions ont été présentées plusieurs fois spontanément à la mission.

Elles ont été traduites, dans trois des régions visitées, par l'accroissement de la capacité de prise en charge de « centres d'action médicosociale précoce » (CAMSP). Si des adaptations s'effectuent de fait localement au fil de l'eau, les premiers résultats de la généralisation du dépistage permettront sans doute de définir, aux niveaux national et régional, des stratégies de modification des capacités ou des modalités de prise en charge. Les services des ARS pourraient alors mieux se mobiliser, à l'image de ce qui se passe actuellement pour la prise en charge d'enfants et d'adultes souffrant de troubles autistiques, pour celle des enfants et adultes polyhandicapés pour le déploiement des dispositifs ITEP (instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques).

²³ Cf. *Évaluation du dépistage néonatal systématique de la surdité permanente bilatérale*. HAS, Service évaluation médico-économique et santé publique. Janvier 2007, 18 p.

http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/evaluation_du_depistage_neonatal_systematique_de_la_surdite_permanente_bilaterale_synthese_et_perspectives.pdf

²⁴ Malika Delobel-Ayoub, Dana Klapouszczak, Christine Cans, Catherine Arnaud, Marit Elisabeth Van Bakel : *données épidémiologiques sur les surdités bilatérales sévères et profondes en France pour les générations 1997 à 2005*. Bulletin épidémiologique hebdomadaire, 15 décembre 2015, pp. 781-788.

http://www.invs.sante.fr/beh/2015/42-43/pdf/2015_42-43.pdf.

²⁵ De 498 à 486 si l'on se réfère la base de l'INSEE : Base des naissances et décès par commune (hors Mayotte). Mis en ligne le 15-09-2015. http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?reg_id=99&ref_id=etat-civil-naissances.

²⁶ *Ibidem*, p. 788.

2. Une reconnaissance de la langue des signes française dans les parcours scolaires

Depuis 1991 et sa reconnaissance officielle comme langue d'enseignement, la place de la LSF s'est progressivement développée dans l'éducation des enfants sourds. Un ensemble cohérent a été élaboré pour installer l'enseignement de la LSF de l'école maternelle au lycée, en développant des programmes spécifiques et en cherchant à définir des parcours de formation en LSF pour les élèves sourds. L'identification et la création de compétences particulières pour l'enseignement de et en LSF répondent également à cette volonté²⁷.

2.1. Un cadre législatif et réglementaire pour la langue des signes française

2.1.1. La langue des signes française reconnue comme langue

La loi de 2005 reconnaît la langue des signes française comme une langue en tant que telle et, à travers le suivi par une instance majeure pour le pilotage du système éducatif, incite au développement de son enseignement. L'article L. 312-9-1 du code de l'éducation est ainsi libellé :

- la langue des signes française est reconnue comme une langue à part entière. Tout élève concerné doit pouvoir recevoir un enseignement de la langue des signes française. Le Conseil supérieur de l'éducation veille à favoriser son enseignement. Il est tenu régulièrement informé des conditions de son évaluation. Elle peut être choisie comme épreuve optionnelle aux examens et concours, y compris ceux de la formation professionnelle. Sa diffusion dans l'administration est facilitée.

Il ne s'agit plus simplement, ni d'un mode de « communication », ni de remplir une fonction d'auxiliaire à l'appui de la langue française orale, mais de la reconnaissance d'un statut de langue autre que le français oral.

De plus, un objectif de mise en œuvre d'un enseignement de cette langue est assigné au système éducatif pour « tout élève concerné ». Une telle formulation ouvre l'enseignement de la LSF à un public qui dépasse largement celui des sourds qui auraient choisi un parcours de formation dans cette langue visuo-gestuelle : il peut s'agir d'autres enfants sourds suivant un parcours oraliste, d'élèves entendants issus de familles sourdes ou ayant un membre de leur famille qui l'est, d'élèves ayant des camarades sourds ou s'intéressant simplement à la langue des signes. Différentes circulaires, notamment en 2008, développeront ces différentes possibilités.

En termes de pilotage, il est demandé à l'instance nationale consultative majeure qu'est le conseil supérieur de l'éducation de suivre la question de l'enseignement de la langue des signes, cas rarissime pour un organisme essentiellement amené à émettre des avis sur des projets de textes ministériels.

²⁷ Cf. *infra*, 4^{ème} partie p. 38 et suivantes.

2.1.2. Des modes de communication précisés par des textes successifs

Depuis 1991, la loi²⁸ laisse le choix éducatif aux parents ; elle indiquait alors 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* ».

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 abroge le texte précédent et introduit dans l'article L. 112-3 du code de l'éducation les dispositions suivantes : « *dans l'éducation et le parcours scolaire des jeunes sourds, la liberté de choix entre une communication bilingue, langue des signes et langue française, et une communication en langue française est de droit* ».

Ceci s'inscrit parfaitement dans l'esprit de la loi de 2005 qui affirme la participation de la famille et exige son accord pour toute décision. Par rapport à 1991, la liberté de choix entre deux modes de communication est confirmée, tandis que la description de chacun de ces modes évolue.

La « communication bilingue » se décompose maintenant en « langue des signes et langue française » ; il s'agit d'une reconnaissance de la langue des signes en tant que telle, dans une forme d'équivalence entre les deux. Si naturellement la langue française renvoie à l'écrit du fait de l'absence de forme écrite standardisée et usuelle de la LSF, aucune précision n'est apportée ici sur la place du français oral.

Deux conceptions peuvent ainsi se retrouver reconnues par ce texte : d'un côté une substitution totale de la communication visuo-gestuelle à toutes les formes de français oral, de l'autre une utilisation simultanée ou alternée de la LSF et du français oral. Cependant, l'expression « communication en langue française » remplace celle de « communication orale » de la loi de 1991. Une telle formulation englobe la forme écrite et la forme orale du français et a l'avantage d'être plus adaptée pour bien situer les compétences à développer chez les jeunes sourds.

2.2. Des programmes d'enseignement de langue des signes française

Les programmes de LSF ont été publiés en juillet et août 2008.

2.2.1. Pour l'école primaire

Le programme d'enseignement de la langue des signes française à l'école primaire fait l'objet de l'arrêté du 15 juillet 2008 ; il s'agit bien d'un enseignement spécifique qui est « *dispensé aux élèves concernés dans le cadre horaire de l'enseignement du français* »²⁹.

Des précisions sont apportées par la circulaire³⁰ du 21 août 2008, notamment sur le sens de l'expression « communication bilingue », en faisant référence aux « *conclusions unanimes d'un groupe d'experts, compétents dans le domaine de la linguistique, de la déficience auditive, de la communication et de l'institution scolaire* »³¹, ainsi que sur le public visé par cet enseignement.

²⁸ Loi 91-73 du 18 janvier 91 (article 33).

²⁹ Arrêté du 15 juillet 2008, art. 1. <http://www.education.gouv.fr/cid22247/mene0817503a.html>

³⁰ Circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008 portant sur les conditions de mise en œuvre du programme de langue des signes françaises à l'école primaire. <http://www.education.gouv.fr/cid22246/mene0800665c.html>

³¹ L'avis complet est disponible à l'adresse suivante :

http://www.cndp.fr/ressources-lsf/primaire/pdf/definition_du_bilinguisme.pdf. L'essentiel est repris dans la circulaire.

2.2.1.1 Bilinguisme et parcours scolaires

La circulaire souligne la place de la langue des signes dans la vie du jeune sourd pour qui « *la pratique de la langue des signes française tient lieu d'équivalent de communication orale, et la langue française écrite tient lieu de langue écrite* ». Pour renforcer, si besoin était l'importance d'une bonne maîtrise du français écrit, la circulaire précise qu'il constitue, à travers l'usage des écrans, « *le moyen par excellence de communication entre les sourds et la majorité des entendants* ».

Cette circulaire précise également la place de l'accès à la forme orale du français dans « le cadre du bilinguisme en situation scolaire », indiquant qu'il est « *souhaité, autant que faire se peut, que les jeunes sourds aient un accès même limité à l'oral* » afin de traduire en pratique un principe de base : le français oral est « *un complément important qui ne saurait être ni ignoré ni construit de façon privilégiée* ». La circulaire indique aussi que les enfants et jeunes qui choisissent la communication bilingue « *ne seront pas évalués sur leurs compétences en français oral qui, par conséquent, ne sera pas systématiquement enseigné* ».

2.2.1.2 Publics

L'analyse des textes législatifs et réglementaires conduit cette circulaire à distinguer, en ce qui concerne la LSF, deux types de publics :

- le programme de LSF s'adresse donc nécessairement aux jeunes sourds dont les parents ont fait le choix de la communication bilingue ;
- un accès à la LSF est également rendu possible pour « *les élèves qui se situent dans la proximité de vie immédiate et obligée d'un jeune sourd* » dans la mesure où « *une telle acception apparaît à l'évidence trop restrictive pour permettre aux jeunes sourds d'établir, avec leur environnement proche, une communication aisée favorisant une scolarité réussie.* » ; l'accès à l'enseignement de la LSF peut donc également, « *dans la mesure du possible* », s'adresser par exemple aux fratries et aux camarades de classe.

2.2.2. Pour le second degré

Des programmes de langue des signes française pour le collège et pour les lycées sont publiés³² dans le même bulletin officiel en 2009.

Au collège, ce programme s'inscrit dans le cadre d'un « *enseignement bilingue tel qu'il est prévu par la loi n° 2005-102 (...), enseignement que les parents peuvent choisir pour leur enfant sourd* ».

Pour les lycées généraux, technologiques et professionnels, les programmes s'adressent à deux groupes d'élèves distincts :

- les élèves ayant suivi le cursus d'apprentissage depuis l'école primaire et le collège : la LSF est leur langue première ;

³² Bulletin officiel du 16 juillet 2009. Collège : http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/programme_de_langue_des_signes_francaise_au_college_bo_juillet_2009.pdf
Lycées : http://cache.media.education.gouv.fr/file/29/14/4/Programme_LSF-lycee_65144.pdf

- les élèves débutant en classe de seconde pour le lycée d’enseignement général et technologique et en première année de lycée professionnel.

Ces programmes sont structurés en trois parties, pour la « LSF langue première au lycée d’enseignement général et technologique » et pour la « LSF langue première au lycée professionnel ». La troisième partie correspond au programme pour « les grands débutants au lycée d’enseignement général et technologique et au lycée professionnel » ; elle définit les contenus de l’enseignement optionnel, sachant que les élèves peuvent ensuite choisir la LSF comme épreuve facultative de langue au baccalauréat.

2.3. Des formations pour les élèves entendants et des parcours de formation pour les élèves sourds

Les évolutions en direction des élèves concernent deux publics différents, mais l’une comme l’autre visent tout particulièrement à favoriser l’inclusion des élèves sourds communiquant en LSF.

2.3.1. La création d’une épreuve facultative de LSF au baccalauréat

Une épreuve facultative de langue des signes française³³ a été créée à la session 2008 du baccalauréat général, et du baccalauréat technologique pour une série, puis étendue à l’ensemble des formations technologiques en 2009. Une note de service de septembre 2007 en fixe les conditions (déroulement de l’épreuve, critères d’évaluation) tout en précisant que « *cette épreuve, qui n’est en aucun cas réservée aux seuls sourds ou malentendants (...) peut être choisie à l’examen par tout candidat* »³⁴ ; il est également rappelé que cette épreuve doit « être évaluée par des examinateurs compétents et répondant aux critères prévus par le code de l’éducation »³⁵.

Puis, deux ans plus tard, un arrêté de 2010 intègre la langue des signes française à la liste des 44 langues proposées à l’épreuve facultative dans toutes les spécialités de baccalauréat professionnel³⁶. Pour toutes ces langues « *cette interrogation n’est autorisée que dans les académies où il est possible d’adjoindre au jury un examinateur compétent* ». L’une des deux annexes porte spécifiquement sur l’épreuve en LSF (déroulement de l’épreuve, critères).

2.3.2. Des pôles ressources en LSF aux pôles pour l’accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds (PASS)

Les pôles ressources en langue des signes instaurés à la rentrée 2008 visent à une complémentarité des moyens de formation pour que les élèves sourds dont les parents ont choisi le mode de communication bilingue puissent poursuivre un parcours scolaire en LSF dans un secteur géographique limité. Il s’agit de réellement mettre en œuvre le choix du bilinguisme. La définition de ces pôles dans les académies devait tenir compte de la population scolaire concernée, des caractéristiques géographiques, de la disponibilité de la ressource humaine, des possibilités offertes par les technologies de l’information et de la communication dans l’enseignement.

³³ Arrêtés du 10 septembre 2007, BO n° 39 du 1er novembre 2007) et du 12 octobre 2007, BO n° 41 du 15 novembre 2007.

³⁴ Note de service n° 2007-191 du 13 décembre 2007. Les caractères gras figurent dans le texte du Bulletin officiel.

³⁵ *Ibidem* ; les articles suivants sont visés : D. 334-21 (baccalauréat général), D. 336-20 (baccalauréat technologique) et D. 336-38 (dispositions particulières à la série hôtellerie).

³⁶ Arrêté du 8 avril 2010 - JO du 27 avril 2010. <http://www.education.gouv.fr/cid51727/mene1009660a.html>

La circulaire du 28 mai 2010 portant organisation des « pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds »³⁷ élargit la notion de pôle ressource, précisant que les pôles « *trouvent leur légitimité dans le fait que les jeunes sourds ayant fait le choix bilingue, donc celui de la communication en face à face par la LSF, doivent être regroupés, puisque l'apprentissage de la LSF suppose des interactions langagières entre pairs, si possible dans des classes ordinaires* ». Il s'agit également d'inclure dans ces pôles les élèves sourds dont les familles ont fait le choix de la communication en langue française. Un objectif pédagogique essentiel consiste à « *renforcer prioritairement l'apprentissage du français, écrit pour les élèves ayant fait le choix d'une communication bilingue, écrit et oral pour les élèves ayant fait le choix d'une communication en langue française* ».

Cette circulaire précise plusieurs modalités de fonctionnement :

- tous les élèves sourds scolarisés en établissement scolaire doivent se voir proposer un renforcement de l'enseignement du français, à hauteur d'une heure par semaine au minimum ;
- un médiateur pédagogique est désigné dans chaque PASS ;
 - il sera choisi parmi les professeurs (du premier ou du second degré) ayant acquis la certification complémentaire en LSF ;
 - il aura pour tâche d'assurer une médiation pédagogique auprès des élèves sourds qui pourront le rencontrer à une heure donnée fixée dans les emplois du temps, pour faire état de leurs difficultés scolaires ;
 - il servira aussi de médiateur auprès de ses collègues professeurs disciplinaires auxquels il rendra compte des difficultés spécifiques des élèves sourds à suivre, par exemple, telle ou telle partie du cours ;
 - il pourra aussi assurer l'interface dans la communication (français / LSF ou LSF / français) entre les parents et les professeurs ou le personnel administratif de l'établissement, selon les besoins.

Il s'agit à la fois d'assurer « un temps d'enseignement de la LSF conséquent » pour ceux qui ont choisi la communication bilingue et en permettre l'accès aux élèves qui ont fait le choix de la communication en langue française, « *l'expérience montrant qu'un bon nombre d'entre eux acquièrent aussi la LSF à un moment donné de leur parcours scolaire* ». Le choix linguistique initialement effectué peut connaître des évolutions qui dépendent de la situation de chaque élève et le PASS vise aussi à rendre de tels changements possibles et efficaces.

Le recours au numérique est également mentionné pour faciliter les interactions dans les différents cours (reconnaissance et synthèse vocale), ainsi que la formation des enseignants pour une initiation à l'usage des outils technologiques, un apprentissage de la technique du codage et des formations à des pratiques pédagogiques adaptées.

³⁷ Circulaire n° 2010-068 du 28 mai 2010, portant organisation des « pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds » ; <http://www.education.gouv.fr/cid52184/mene1013746c.html>. Lors de l'élaboration du présent ce rapport, cette circulaire était en cours de réexamen dans le cadre d'un groupe de travail réuni par le ministère de l'éducation nationale.

En termes de modalités de scolarisation, la circulaire souligne enfin que les élèves sourds doivent pouvoir être scolarisés avec les élèves entendants, et ce, « *quel que soit le choix du mode de communication fait par leurs familles* ».

Pour terminer sur le PASS, un travail de réécriture de cette circulaire incluant éventuellement un changement d'appellation du dispositif est en cours depuis plusieurs mois.

Ce dispositif réglementaire a été construit pour l'essentiel en l'espace de trois ans, peu de temps après la loi de 2005. Il apparaît cohérent et complet pour l'enseignement de la LSF et en LSF.

3. Une mise en œuvre des choix linguistiques encore limitée

La reconnaissance de la LSF a entraîné des évolutions dans le système éducatif comme dans l'organisation de l'information à délivrer aux familles. Il s'agit maintenant d'examiner en quoi consistent les choix linguistiques des familles et comment ils peuvent être mis en œuvre dans des parcours d'éducation et de formation des enfants et jeunes sourds.

3.1. Des procédures d'information explicites mais peu appliquées

Une information sur les choix linguistiques possibles est clairement prévue par les textes officiels à différents niveaux. Malgré des efforts réels, les dispositifs prévus ou existants sont encore incomplètement mis en œuvre et se trouvent souvent critiqués pour ce qui est présenté comme un manque d'objectivité. De fait, une véritable gestion des choix linguistiques est à organiser dès les premiers mois et tout au long du parcours de formation.

3.1.1. Une procédure d'information clairement établie

Le code de l'éducation, cité dans la partie précédente pour présenter les choix de modes de communication et leur formalisation dans le PPS, précise aussi la place des enfants sourds et/ou de leurs parents dans des décisions qui les concernent directement.

La MDPH joue, dans la réglementation, un rôle essentiel dans la mise en place de l'information, dans le recueil des choix effectués ainsi que dans la définition des conditions pédagogiques de mise en œuvre, grâce à l'expertise de l'équipe pluridisciplinaire pour l'élaboration du plan de compensation.

Extraits du code de l'éducation :

Art. R. 351-21 : Afin d'éclairer le libre choix entre les deux modes de communication prévus par l'article L. 112-2, 2 du présent code, une information est délivrée au jeune sourd et, le cas échéant, à ses représentants légaux s'il est mineur ou majeur protégé. Cette information est assurée par la maison départementale des personnes handicapées instituée par l'article L. 146-3 du code de l'action sociale et des familles. L'équipe pluridisciplinaire instituée au sein de la maison départementale des personnes handicapées veille à ce que le jeune sourd et, le cas échéant, ses représentants légaux aient reçu toute l'information nécessaire sur les modes de communication prévus à l'article L. 112-2, 2 du présent code. Elle est informée du mode de communication choisi.

Art. R. 351-22 : Le mode de communication adopté par le jeune sourd est inscrit dans le projet de vie mentionné à l'article R. 146-28 du code de l'action sociale et des familles, après un diagnostic constatant les difficultés d'accès à la communication orale et la nécessité du recours à des modalités adaptées de communication. Ce choix peut être confirmé, précisé ou modifié dans le projet de vie.

Art. R. 351-23 : L'équipe pluridisciplinaire élabore le projet personnalisé de scolarisation inclus dans le plan personnalisé de compensation en respectant le mode de communication choisi.

Cependant, en pratique, les membres de la mission ont entendu décrire une réalité bien différente, que ce soit de la part de parents, de professionnels impliqués ou de responsables de MDPH rencontrés.

3.1.2. Des dispositifs d'information variables

Selon les situations locales et en fonction des choix des parents, les interlocuteurs mobilisés pour le suivi de l'enfant sourd durant la toute petite enfance peuvent être différents. Il peut s'agir :

- de professionnels du secteur de la santé seulement : médecins – notamment oto-rhino-laryngologistes (ORL) – et autres professionnels de santé (orthophonistes...);
- de professionnels salariés du secteur médicosocial, en relation ou non avec un établissement de santé, après une décision d'admission qui relève du sanitaire (CAMSP par exemple);
- de professionnels salariés du secteur médicosocial après une décision de la CDAPH et notamment ceux du « service d'accompagnement familial et d'éducation précoce » (SAFEP).

Les informations délivrées par ces professionnels interviennent le plus souvent en parallèle avec des échanges formels ou informels entre parents – notamment via des associations et/ou à l'initiative des structures médicosociales (au travers de « groupes de parole ») – et des prises d'informations réalisées sur des sites internet, notamment www.surdi.info, site géré par la fondation OVE (œuvre des villages d'enfants), pour le « centre national d'information sur la surdité » (CNIS)³⁸.

³⁸ « Surdi-Info » est un service qui s'adresse à la fois aux parents qui apprennent que leur enfant est sourd ou malentendant et aux personnes qui découvrent qu'elles perdent l'audition. La fondation OVE gère une soixantaine d'établissements et services sociaux et médicosociaux pour personnes en situation de handicap ou en grande difficulté, adultes, adolescents et enfants, principalement implantés dans la région Rhône-Alpes. La fondation a été retenue, après appel à projet, pour gérer le site « Surdi-Info » qui est principalement financé par le ministère des affaires sociales et de la santé (DGCS). Le « centre national d'information sur la surdité » (CNIS) a été créé en 2013, à l'initiative du ministère des affaires sociales et de la santé. Il est constitué d'une petite équipe, comprenant des professionnels de l'information et documentation, des professionnels du web, et des travailleurs sociaux connaissant la surdité pour assurer l'accueil téléphonique. Un comité de pilotage composé de représentants de l'État, des associations nationales de personnes sourdes, d'une association de professionnels... est chargé de définir le cadre d'action du CNIS.

De fait, la MDPH n'est pas toujours dans le circuit d'information de façon précoce, alors que l'article 64 de la loi du 11 février 2005³⁹ lui a confié cette responsabilité.

Une circonstance rend plus complexe l'appréciation de cette réalité. En effet, pour un certain nombre de cas, la surdité constitue une « porte d'entrée du handicap », la première déficience à être diagnostiquée alors que d'autres troubles peuvent apparaître ultérieurement (par exemple : troubles des fonctions cognitives, troubles envahissants du développement, dysphasie). Si la fréquence de ces situations de polyhandicap est faible, celles-ci n'en posent pas moins des problèmes humains très vifs, accentués par le fait que seuls quelques établissements spécialisés peuvent prendre en charge des jeunes souffrant de ces troubles, avec des questions concomitantes de listes d'attente et de distance avec le domicile.

La qualité, la fiabilité et la neutralité de la première information apparaissent essentielles. Cependant, certains interlocuteurs manifestent une certaine suspicion sur l'information délivrée. Les critiques viennent aussi bien des tenants de la LSF – pensant que la volonté de réparation qui anime le milieu médical l'empêche de percevoir tout l'intérêt de la LSF –, que du milieu médical, où certains estiment qu'une excellente maîtrise de la LSF suppose de disposer de fortes capacités intellectuelles et de baigner très jeune dans un milieu familial qui pratique la LSF, ce qui est très rarement le cas s'agissant de parents entendants.

Trois principes pourraient guider les modalités d'intervention des professionnels chargés de l'information :

- privilégier la capacité à communiquer pour un nourrisson qui, au départ, ne dispose pas de langage (premières productions signées vers huit mois et demi, une dizaine de signes vers treize mois et demi⁴⁰), comme l'indique d'ailleurs la recommandation de la HAS déjà citée ;
- tenir compte des évolutions techniques rapides et fortes concernant les implants cochléaires et l'appareillage en général, avec aujourd'hui des pratiques d'implantation très précoces, dès neuf mois (certains interlocuteurs parlant « d'implants tardifs à deux ans »), permettant une audition de bonne qualité et facilitant l'apprentissage du langage oral. Il convient aussi de tenir compte du fait que le succès n'est pas au rendez-vous dans tous les cas ;
- présenter aux parents une information aussi objective et complète que possible, séparée de l'intérêt que pourraient avoir les acteurs qui la délivrent (par posture professionnelle ou par engagement personnel) à privilégier les choix qu'ils préconisent : LSF exclusive, oral seulement, oral et LPC.

Au-delà des premiers choix qui doivent toujours être sérieusement examinés pour être éclairés – même lorsqu'ils apparaissent comme des évidences – il est nécessaire de réétudier régulièrement les options prises en fonction de l'évolution de l'enfant ; les choix initiaux ne doivent pas être

³⁹ Article codifié dans le code de l'action sociale et des familles (CASF), à l'article L. 146-3 : « *La maison départementale des personnes handicapées exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille* ».

⁴⁰ Cf. Brigitte Charlier, *L'évaluation des compétences linguistiques en langue des signes*, in Catherine Hage, Brigitte Carlier, Jacqueline Leybaert, *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd, pistes d'évaluation*. Bruxelles : Éditions Mardaga, 2006, pp. 127-149. (Ici p. 134).

considérés comme irréversibles. L'ensemble de ces principes correspond à des missions que la loi confie aux MDPH : garantir la qualité de l'information initiale, accompagner les parents dans les choix linguistiques et assurer un examen régulier des options prises⁴¹.

3.1.3. Des choix de mode de communication non identifiés dans les projets

Dans les faits, les informations concernant les choix linguistiques effectués par les parents ne sont pas recueillies par les MDPH dans le cadre des « projets de vie » ou des « projets personnalisés de scolarisation » (PPS).

Des manques ont déjà été soulignés dans le rapport sur les unités d'enseignement⁴² à propos de l'absence de PPS, de ses conséquences concernant la qualité de l'accompagnement de l'enfant et de ses parents ainsi que sur celle des projets pédagogiques. L'absence d'une instance externe chargée de garantir l'intérêt de la famille et de l'enfant dans le dialogue qui s'engage ensuite entre celle-ci et les établissements médicosociaux peut être dommageable. Elle peut donner d'une part un poids important aux moyens et contraintes existantes de l'établissement ainsi qu'à ses choix habituels d'organisation de la scolarité. Elle rend plus difficile, d'autre part, la mise en place, entre les tutelles et l'établissement, d'un dialogue sur la qualité de l'usage des moyens affectés qui soit fondé sur des besoins clairement identifiés.

Ce rapport soulignait également que « l'absence de PPS, donc de référence à un cahier des charges initial, rend vaine toute tentative d'évaluation » et remarquait qu'en s'appuyant sur le seul PPS pour « l'organisation de la scolarité des élèves en situation de handicap sans prévoir le contrôle de la mise en place effective de cet outil, le législateur s'est privé des moyens réels de leur garantir un parcours conforme à leurs besoins et privilégiant, autant que possible, la scolarisation en milieu ordinaire »⁴³.

La constitution de données chiffrées est très importante pour anticiper et prendre des décisions ; mais d'une part les applications actuelles rendent difficiles le renseignement des champs et l'extraction de données, d'autre part la pratique qui consistait à créer d'autres outils à renseigner spécifiquement ne s'est pas poursuivie dans plusieurs MDPH. Dès lors, la comptabilisation du handicap renvoie le plus souvent au nombre de décisions d'orientation dans des établissements ou services médicosociaux autorisés à prendre en charge des enfants avec des troubles auditifs. Cette mesure est très imparfaite puisque, d'une part, elle est bien loin de recenser tous les enfants concernés, d'autre part elle repose sur une approximation dès lors que des établissements et des services disposent souvent d'un agrément qui ne concerne pas seulement les troubles auditifs (par exemple : TFA/TSL) ; la répartition entre le handicap auditif et les autres pour lesquels l'établissement est agréé dépend alors des décisions d'orientation de la CDAPH et du fonctionnement de l'établissement.

⁴¹ Ce qui était déjà recommandé en p. 46 du rapport de l'IGAS, *Bilan du fonctionnement et du rôle des Maisons départementales des personnes handicapées*, Christine Branchu, Michel Thierry, Aurélien Besson, novembre 2010 : « 3.4.1. Mieux accompagner les personnes, par un dialogue plus précoce.

Les personnes ne doivent pas être laissées seules (...) mais être aidées par un dialogue qui permette de percevoir toutes les potentialités de la personne, ses besoins et l'éventail des réponses possibles. »

⁴² Ministère des finances et des comptes publics, ministère des affaires sociales et de la santé, ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Les unités d'enseignement dans les établissements médicosociaux*. Pour l'IGEN - IGAENR, rapport 2014-090, pour l'IGAS, 2014-46R, pour le CGEFI, 14.03.09. Décembre 2014, 105 p.

⁴³ *Ibidem*, p. 36.

Les chantiers se succèdent pour les MDPH (organisation, numérisation, codification). Cet enchaînement de tâches structurelles a été mis en avant par tous les responsables de MDPH rencontrés à l'occasion de cette mission pour expliquer leur extrême difficulté à fournir des informations de base donnant une vision d'ensemble : il n'est pas aujourd'hui possible de savoir, sans un important travail de traitement de données nécessairement existantes, voire de reprise des dossiers individuels, combien d'enfants ayant des troubles des fonctions auditives disposent d'un dossier, d'un financement, d'un projet. Si les orientations, la gestion individuelle du dossier et de la notification permettant des prises en charge financières sont assurées – c'est bien sûr essentiel –, ces procédures sont encore loin de répondre à l'ensemble des missions confiées aux MDPH par la loi de 2005.

Au final, les choix linguistiques des parents et de leurs enfants sont suggérés par la philosophie générale affichée par l'établissement médicosocial auquel ils sont adressés et en fait gérés à l'interne par un ESMS qui a la possibilité d'intégrer ces choix dans le parcours de formation en fonction de son projet linguistique.

La question des choix linguistiques se pose cependant plusieurs années avant toute scolarisation, dès l'élaboration du projet de vie de l'enfant détecté sourd. Or l'absence d'information délivrée à ce sujet par la MDPH, ne facilite pas :

- le suivi du projet de vie / de scolarisation selon cette dimension linguistique, ainsi que le recours, si besoin, à un tiers pour établir (ou rétablir) le dialogue entre les parents et les professionnels, qu'ils exercent dans des établissements ou services sanitaires, médicosociaux ou dans l'éducation nationale ;
- l'estimation des besoins en personnels et en termes de formation des personnels ainsi que d'implantation et de capacité des dispositifs d'enseignement.

3.1.4. Des choix linguistiques rarement exprimés pour les jeunes enfants diagnostiqués sourds

La grande majorité de la population concernée (90 à 95 %) concerne des enfants sourds nés dans une famille entendante. Or, les professionnels rencontrés soulignent la difficulté pour les parents de répondre d'emblée à la question des choix linguistiques. Aux réaménagements que suppose toute naissance dans une famille, s'ajoutent les bouleversements entraînés par le diagnostic précoce d'un handicap. Prenant en considération cette situation, une période de latence de quelques mois est en général observée par les professionnels entre le premier dépistage et la confirmation du diagnostic, permettant de définir le plus sereinement possible les perspectives qui s'offrent à l'enfant.

Pour la très large majorité de ces parents, il n'existe ni demande *a priori* pour un parcours en LSF, ni volonté exclusive d'aller vers l'oralisme. Les propos de nombreux interlocuteurs rencontrés sont bien résumés par ce directeur de SESSAD : « *dans les faits, les choses sont compliquées. 5 à 7 % d'enfants sourds naissent de parents sourds signants qui choisissent pratiquement tous la LSF. La même proportion de parents, entendants, fait un choix oraliste. Entre les deux, les parents se tournent vers les professionnels et les associations de parents et hésitent, en tentant le passage par la langue française* ».

Les entretiens conduits dans le cadre de la mission indiquent que le choix linguistique ne se présente pas comme une simple alternative, entre français oral et LSF, pour la plupart des familles où naît un enfant sourd. Si, pour certains parents sourds, la maîtrise de la LSF s'impose de toute évidence, au

nom de l'accès à une « culture sourde »⁴⁴ qu'ils défendent, au contraire, pour les parents entendants – dans lesquelles naissent la grande majorité des enfants sourds –, il n'existe pas de projet *a priori* en LSF.

Tous les interlocuteurs estiment essentiel d'établir d'abord une communication avec l'enfant, le visuel et le sensoriel ayant toute leur place. Les signes gestuels, standardisés ou non, revêtent une grande importance, y compris dans le cadre de systèmes très basiques mais nécessaires pour la gestion du quotidien (cf. le MAKATON⁴⁵).

Par ailleurs, tous semblent également s'accorder sur le fait qu'il convient que chaque enfant soit en mesure de « *maîtriser au moins une langue* », quelle qu'elle soit.

La demande de LSF est réelle ; elle est reconnue comme permettant aux élèves qui l'utilisent des avancées sur le plan conceptuel. Cependant, la plupart des jeunes rencontrés (ainsi que leurs parents) ne souhaitent pas pour autant abandonner le français oral qui permet de communiquer dans l'ensemble de la société et facilite l'accès au français écrit.

Observations sur la gestion du projet linguistique par la MDPH des Yvelines (à partir des informations qualitatives fournies par des responsables de la MDPH, de SSEFIS - SAFEP⁴⁶ et de l'éducation nationale) :

- peu de parents formulent dès les premiers mois un choix clair sur le projet linguistique de leur enfant ;
- en fonction de la demande des parents, l'orientation prioritaire est prononcée vers le service associatif dont la philosophie correspond à leur projet linguistique ; mais pour ne pas entraver une réorientation, une désignation des deux SSEFIS du département est présente dans les notifications ;
- 190 enfants du département ont une orientation vers un établissement ou service pour déficient auditif ; mais il n'est pas possible de chiffrer ceux qui sont suivis par un professionnel libéral ou par un CAMSP (leur intervention ne nécessite pas d'orientation préalable) avec une scolarisation en milieu ordinaire.

Les nombreux professionnels, responsables, parents et jeunes rencontrés lors des visites n'ont pas décrit ou évoqué de tensions dans les mêmes termes que ceux utilisés par les associations nationales ; comme l'indique un responsable de MDPH : « *on n'a pas l'impression que les choix linguistiques posent de problème de grande ampleur ; depuis huit ans, deux familles seulement ont préféré s'organiser pour aller vers d'autres établissements* ».

Mis à part les enfants dont les parents effectuent très tôt le choix de la LSF sans aucune acquisition du français oral, l'enjeu consiste sans doute à structurer suffisamment l'acquisition de la LSF tout au

⁴⁴ L'expression « culture sourde » est utilisée ici avec la même prudence, par contextualisation, que celle dont fait preuve, par exemple, Isabelle Estève, en p. 215 de sa thèse *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement*. Université de Grenoble, 2011.

⁴⁵ Le MAKATON est un programme d'aide à la communication et au langage, constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes, mis au point en 1973-1974 par Margaret Walker, orthophoniste britannique, pour répondre aux besoins d'un public d'enfants et d'adultes souffrant de troubles d'apprentissage et de la communication (voir www.makaton.fr).

⁴⁶ Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire - Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce.

long du parcours de l'enfant sourd pour lui permettre de s'exprimer le plus efficacement possible dans les deux modes (français oral et LSF).

3.1.5. Des choix de mode de communication récemment intégrés aux projets personnalisés de scolarisation

Le décret du 11 décembre 2014 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap⁴⁷ insère ou modifie neuf articles du code de l'éducation et traduit ainsi dans le cadre réglementaire les principes affirmés à l'article 19 de la loi du 11 février 2005⁴⁸ inscrits aux articles L. 112-2 de ce même code. Alors que presque dix années se sont écoulées entre la publication de la loi et celle de ce décret, l'arrêté relatif au document formalisant le « projet personnalisé de scolarisation » (PPS) mentionné à l'article D. 351-5 du code de l'éducation est signé dès le 6 février 2015. Les principales dispositions de cet arrêté, applicables au 1^{er} septembre 2015, sont les suivantes :

- l'annexe 1 formalise le PPS ; celui-ci comporte, dès la première page, une rubrique intitulée « choix du mode de communication (effectué par les parents) dans le cadre d'un parcours linguistique » avec un renvoi à la nomenclature des modes de communication ;
- l'annexe 2 définit dix nomenclatures ; la première, consacrée aux « modes de communication », comprend trois catégories :
 - 1.1 Langue française ;
 - 1.2 Langue française avec LPC (langue française parlée complétée) ;
 - 1.3 Communication bilingue (Langue française + LSF : langue des signes française).

Cette liste reconnaît la place de la LSF tout en accordant une place au codage du français oral, soulignant dans l'un et l'autre cas le besoin d'un soutien expert, disposant de connaissances, d'une technicité et d'une pratique suffisantes, qu'il s'agisse de s'exprimer en langue des signes ou de faciliter l'accès à une communication orale soutenue par un codage gestuel qui soit efficace.

Cette nomenclature indique aussi clairement que le choix du français avec LPC peut entraîner des décisions de compensation et conditionne la nature même du PPS. Ainsi, suivre des cours en inclusion, notamment pour un parcours au lycée ou à l'université, peut demander de disposer de nombreuses heures hebdomadaires (souvent de l'ordre de 15 à 20 heures) de présence d'un codeur LPC. Dans le premier degré également, malgré l'unicité du maître, en fonction de la situation de l'enfant et de sa capacité à suivre à l'oral durant un certain temps sans fatigue excessive, la présence d'un codeur peut être recommandée. Ceci vient, d'une part de la technicité nécessaire pour coder efficacement – qui n'est pas acquise après une première formation –, d'autre part de la difficulté à faire classe pour tous les élèves tout en codant pour un ou quelques-uns d'entre eux. Les modalités d'aide pour permettre à un élève sourd de suivre un enseignement en LSF sont assez semblables, même s'il s'agit bien de deux notions différentes, la LSF étant une véritable langue alors que le codage LPC offre un appui à la lecture labiale du français oral. Dans les situations rencontrées, pour des temps de classe définis, l'interface (au sens de codeur LPC ou d'interprète LSF) tantôt soutient l'énoncé des paroles de l'enseignant, tantôt effectue des reformulations, des rappels et aide les élèves à la réalisation de leur travail en apportant des informations adaptées.

⁴⁷ Plus précisément, le décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap.

⁴⁸ Insertion de l'article D. 112-1-1 et modification, souvent de cohérence, des huit articles D. 351-4 à D. 351-11.

Soulignons également que la formulation « communication bilingue » dans cette nomenclature traduit les options rendues possibles par la loi, à savoir une LSF exclusive ou non de la pratique du français oral.

L'existence de ces rubriques dans le PPS permet d'explicitier le choix du mode de communication et de confier la responsabilité de sa mise en œuvre à l'organisme chargé de suivre le projet de vie comme le projet personnalisé de scolarisation. Elle conduit à poser des questions concernant d'une part le moment opportun pour effectuer ce choix, d'autre part les modalités de suivi de sa mise en œuvre et de son éventuelle évolution.

À l'heure actuelle, la mission ne peut que constater le fossé existant entre le cadre général déterminé par le décret de décembre 2014, précisé par l'arrêté du 6 février 2015 et les pratiques existantes ; aucune des MDPH dont la mission a rencontré les responsables ne réalisait de « vrais PPS⁴⁹ » et ceci pour trois raisons :

- une charge de travail importante, notamment dans d'autres domaines de compétence des MDPH où des retards devaient être prioritairement comblés ;
- un manque de professionnels médicaux au sein des équipes techniques, conduisant à des choix « par défaut » ;
- un retard important des éditeurs d'applications informatiques qui n'ont pas encore intégré ce nouveau modèle de document.

3.2. Une lente évolution des modalités de scolarisation

3.2.1. Dans le secteur médicosocial

Pour le secteur médicosocial, la loi de 2005 prévoit la possibilité de maintenir des emplois d'enseignants dans les ESMS tout en cherchant à favoriser des modalités de scolarisation plus inclusives.

3.2.1.1 Les modalités de scolarité restent classiques

La politique de scolarisation voulue par la loi de 2005 se concrétise tout particulièrement dans les établissements médicosociaux par la création et le développement des unités d'enseignement⁵⁰. Leur mission première est la mise en œuvre de « *tout dispositif d'enseignement concourant à la réalisation du projet personnalisé de scolarisation, au service du parcours de formation de l'élève* ». Partie intégrante de l'établissement médicosocial, l'unité d'enseignement dispose d'un projet pédagogique qui « *constitue un volet du projet de l'établissement ou service médico-social, ou du pôle de l'établissement de santé* »⁵¹. De la même manière, la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation de chaque élève est un volet de son *plan individualisé d'accompagnement (PIA)* élaboré

⁴⁹ Pour respecter l'apparence de la loi, mais sans en respecter ni l'esprit ni la lettre, certaines MDPH appellent PPS des documents qui sont que de simples notification d'orientation.

⁵⁰ Décret n° 1752 du 30 décembre 2005 et, pour la mise en œuvre concrète, décret n° 2009-378 et arrêté du 2 avril 2009.

⁵¹ Arrêté du 2 avril 2009 article 2.

par l'établissement médicosocial (EMS) pour répondre, de manière cohérente, à l'ensemble de ses besoins⁵².

La création d'une unité d'enseignement résulte d'un accord conventionnel entre l'éducation nationale (ou autre service public compétent) et l'établissement médicosocial qui constatent conjointement la nécessité de celle-ci pour réaliser les projets personnels de scolarisation des élèves accueillis et décident de collaborer à cette fin ; ils établissent alors une convention constitutive qui prévoit notamment les moyens d'enseignement à y affecter sous forme de dotation horaire globale.

L'unité d'enseignement est organisée soit dans les locaux d'un établissement scolaire, soit dans les locaux d'un établissement ou d'un service médicosocial, soit dans les locaux des deux établissements ou services⁵³.

Le rapport établi en 2014 sur les unités d'enseignement⁵⁴ porte sur l'ensemble des établissements et services médicosociaux. Pour les établissements accueillant des enfants ou adolescents en situation de handicap sensoriel ou moteur, il est souligné que « *les pratiques scolaires sont bien plus proches du cursus ordinaire, l'objectif lorsqu'il n'y a que peu de troubles associés étant de parvenir aux diplômes et qualifications avec des aménagements d'épreuves. Des effets de filières de formation existent à l'échelle nationale* »⁵⁵.

Les statistiques collectées sont issues de systèmes de gestion ou d'enquêtes spécifiques émanant des deux autorités de tutelle. Dans la mesure où, d'une part elles ne cherchent pas à apprécier les mêmes réalités et où d'autre part elles reposent sur des méthodologies d'enquête différentes, les données obtenues ne coïncident pas exactement. Les informations qu'elles fournissent permettent cependant d'obtenir une bonne représentation de la réalité.

➤ *Un secteur médicosocial moins demandé*

Selon l'enquête « Établissements et services » (ES) de 2010, 5 063 places étaient installées⁵⁶ dans des établissements pour les déficients auditifs⁵⁷, soit 4,7 % de l'ensemble des places installées pour des enfants ou adolescents handicapés. De manière plus précise :

- ce secteur des établissements pour jeunes déficients auditifs est celui où, entre 2006 et 2010, la baisse du nombre de places installées est la plus forte⁵⁸ ; en quatre ans leur nombre s'est réduit de 460, soit de près de 10 % ;

⁵² Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 article 1^{er} : « *La mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation prévu à l'article L. 112-2 du code de l'éducation constitue l'un des volets du projet individualisé d'accompagnement* ».

⁵³ Article 10 du décret du 2 avril 2009.

⁵⁴ Ministère des finances et des comptes publics, ministère des affaires sociales et de la santé, ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Les unités d'enseignement dans les établissements médico-sociaux*. Pour l'IGEN - IGAENR, rapport 2014-090, pour l'IGAS, 2014-46R, pour le CGEFI, 14.03.09. Décembre 2014, 105 p.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 36.

⁵⁶ Dans le secteur de la santé : « *Le nombre de places est égal au nombre de patients pouvant être accueillis en même temps. Il s'agit des places installées au 31 décembre, c'est-à-dire en état d'accueillir des malades, y compris celles fermées temporairement pour cause de travaux. Ce nombre ne correspond pas nécessairement aux capacités autorisées et recensées dans la carte sanitaire, puisque les établissements disposent d'un délai maximum de trois ans pour une mise en conformité avec les autorisations reçues.* » (cf. <http://www.ecosante.fr/DEPAFRA/321.html>).

⁵⁷ Cf. DREES. *Établissements et services pour enfants et adolescents handicapés, résultats de l'enquête ES 2010*. Document de travail, série statistiques, n° 177, mars 2013. (Ici tableau 2, p. 22 ; chiffre hors prise en compte des places pour de jeunes sourds-aveugles, elles étaient 896 au 31 décembre 2006 et sont au nombre de 905 au 31 décembre 2010).

⁵⁸ *Ibidem*, tableaux 175, p. 184 et 2, p. 22.

- le nombre de structures diminue (de 87 à 76) comme celui des personnels affectés à ces établissements (– 230 pour s'établir à 4 950, soit – 5,25 %) ⁵⁹.

Quant aux services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD ; y compris les SSEFIS), selon cette même enquête ES 2010 :

- ils offraient 4 994 places (sur 43 257 au total soit 11,5 % ⁶⁰) agréées pour des enfants ou adolescents souffrant de troubles auditifs (avec ou sans troubles associés) ;
- ils prenaient en charge, en 2010, 10,3 % des enfants accueillis en SESSAD ⁶¹ (contre 12,4 % en 2006) ⁶² ;

Ces 10,3 % se répartissent, selon les catégories détaillées de déficience principale, entre ⁶³ :

- déficience auditive bilatérale profonde (< à 90 dB) : 4,6 % ;
- déficience auditive bilatérale sévère (< à 70 dB et ≥ à 90 dB) : 2,6 % ;
- déficience de l'acuité auditive moyenne (< à 40 dB et ≥ à 70 dB) : 2,3 % ;
- déficience de l'acuité auditive légère (< à 20 dB et ≥ à 40 dB) : 0,3 %.

Les surdités profondes représentent donc moins de la moitié des enfants et adolescents suivis par des SSEFIS.

➤ *Des parcours scolaires surtout internes dans les établissements médicosociaux*

L'enquête 32 relative à la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médicosociaux est administrée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale. Elle est renseignée par les responsables des établissements et le taux de réponse se situe aux alentours de 75 %. Les données de 2013-2014 portent sur 3 023 enfants et jeunes ayant des troubles des fonctions auditives scolarisés dans le médicosocial ⁶⁴. Pour autant, cette enquête n'en est pas moins très instructive.

Tout d'abord, les jeunes déficients auditifs accueillis en établissement médicosocial sont très majoritairement (78 %) scolarisés à temps complet en scolarisation interne dans l'unité d'enseignement, sans temps passé dans un établissement scolaire ou de formation autre.

⁵⁹ Cette diminution aurait été nettement plus importante si des associations gestionnaires n'avaient pas demandé et obtenu des agréments pour prendre en charge des enfants souffrant de troubles spécifiques du langage (TSL).

⁶⁰ *Ibidem*, tableau 260, p. 252.

⁶¹ *Ibidem*, tableau 265, p. 255.

⁶² Dans le même délai de quatre ans, le pourcentage des jeunes pris en charge par un SESSAD au titre des troubles de la parole et du langage s'accroissait de 1,5 % et ceux des troubles du psychisme de 2,3 %.

⁶³ *Ibidem*, tableau 266, p. 256.

⁶⁴ Les 28 élèves relevant du secteur hospitalier répertoriés dans l'enquête n'ont pas été pris en compte ici.

Tableau 1 : La scolarisation dans les établissements hospitaliers et médicosociaux en 2013-2014

Nombre total d'enfants avec des troubles auditifs	Nombre total d'enfants scolarisés	Scolarisation à temps complet	Scolarisation à temps partiel
3 023	3 023	2 367	656

Source : DEPP, enquête 32 relative à la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médicosociaux

De plus, parmi les 22 % d'élèves scolarisés à temps partiel en interne, 70 % y sont pour une durée d'au moins un mi-temps (soit 4, 5, 6, 7 ou 8 demi-journées) :

Tableau 2 : Temps de scolarité pour les temps partiels (par demi-journée de scolarisation)

Temps de scolarité (en demi-journées)	1	2	3	4	5	6	7	8	TOTAL
Nombre d'enfants concernés	71	80	43	142	46	132	123	19	656
Pourcentage	10,8	12,2	6,6	21,6	7	20,1	18,8	2,9	100

Source : DEPP, enquête 32 relative à la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médicosociaux

Certes, 279 (soit 42 %) de ces enfants et jeunes scolarisés en interne à temps partiel en unité d'enseignement bénéficient d'une scolarité complémentaire dans un autre établissement relevant du ministère de l'éducation nationale (SEGPA, ULIS collège ou école, en classe élémentaire ou maternelle), du ministère de l'agriculture ou en CFA ainsi que, pour quelques-uns, dans un autre établissement médicosocial⁶⁵. Mais, rapportée à l'ensemble, cette population ne constitue que 9 % de l'effectif.

Les scolarités partagées de ces 279 enfants et jeunes se caractérisent par un temps de scolarité hebdomadaire de 6,2 demi-journées (soit plus de 75 % du temps complet) ; la durée de scolarité hors classe spécialisée représente 45 % de ce temps de scolarité (2,8 demi-journées en moyenne par enfant ou jeune).

Ainsi, malgré des pratiques de scolarisation vers le milieu ordinaire qui s'affirment, les établissements médicosociaux continuent de recourir très largement à une scolarité interne, en raison notamment de l'importance des troubles qui affecteraient les enfants et les jeunes qui y sont accueillis.

➤ *Une scolarisation en classe ordinaire plus répandue dans les écoles et établissements scolaires*

Les enquêtes 3 et 12 du ministère de l'éducation nationale recensent chaque élève en situation de handicap par école ou établissement scolaire. Administrées par la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) en relation avec la DEPP, ces enquêtes coordonnées par les

⁶⁵ Plus précisément :

- les structures de scolarité complémentaire relèvent en très grande majorité de l'enseignement ordinaire (205/279 = 73,4 %), que ce soit en maternelle (51), en élémentaire (97) ou dans le second degré (57) ;
- les dispositifs spécialisés de l'éducation nationale (CLIS, ULIS ou SEGPA) sont fréquentés par 44 enfants ou jeunes, soit 15,8 % ;
- les formations professionnelles (en CFA ou autre : 14) ainsi que dans les établissements agricoles (7) représentent une part limitée des formations complémentaires (7,5 %).

conseillers techniques adaptation et scolarisation des élèves handicapés (CT-ASH) des recteurs sont renseignées par les enseignants référents, collectées par les inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'adaptation et de la scolarisation des élèves handicapés (IEN-ASH), validées par les directeurs académiques des services de l'éducation nationale (DASEN) au niveau départemental. Elles connaissent un taux de réponse voisin de 100 %.

Ces enquêtes permettent notamment de comparer les modalités de scolarisation des élèves reconnus comme étant en situation de handicap et ayant des troubles auditifs⁶⁶ à la situation de l'ensemble des élèves en situation de handicap, mais ne permettent pas actuellement de distinguer ces modalités selon leurs choix linguistiques.

Le tableau ci-dessous montre que, parmi les élèves en situation de handicap, la proportion d'élèves ayant des troubles auditifs scolarisés en école et établissements scolaires est de 2,9 %, alors que la proportion de places installées⁶⁷ les concernant dans le secteur médicosocial – et dans des établissements qui ont une très forte scolarisation interne – est de 4,7 %. Outre les questions liées aux caractéristiques des troubles auditifs, cette plus forte implication du secteur médicosocial où l'enseignement en interne est très développé peut aussi expliquer une moindre scolarisation en dispositif collectif pour les élèves ayant des troubles auditifs.

Plusieurs particularités ressortent nettement, à commencer par la bien plus faible part de scolarisation collective (16,9 % au lieu de 30,8 %, près de moitié moins), dans le premier comme dans le second degré.

Tableau 3 : Modalités de scolarisation des élèves ayant des troubles des fonctions auditives

Secteur	troubles auditifs				élèves en situation de handicap			
	classe ordinaire	dispositif collectif	total	% collectif	classe ordinaire	dispositif collectif	total	% collectif
public	2 902	697	3 599	19,4	91 694	44 573	136 267	32,7
privé	438	2	440	0,5	12 214	2 931	15 145	19,4
1^{er} degré	3 340	699	4 039	17,3	103 908	47 504	151 412	31,4
public	2 281	540	2 821	19,1	61 385	29 223	90 608	32,3
privé	672	38	710	5,4	14 556	3 365	17 921	18,8
2nd degré	2 953	578	3 531	16,4	75 941	32 588	108 529	30,0
TOTAL	6 293	1 277	7 570	16,9	179 849	80 092	259 941	30,8

Source : DGESCO A1

Il convient de souligner que cette statistique ne mentionne pas la méthode de communication utilisée par et avec l'élève sourd (appareillage externe ou interne permettant d'entendre et oralisation ; nécessité d'un codage LPC ; utilisation de la LSF...). L'ajout d'une rubrique qui pourrait

⁶⁶ Les enfants et jeunes seulement scolarisés dans des établissements médico-sociaux ou dans des classes externalisées d'unités d'enseignement n'y figurent pas ; ceux-ci sont recensés dans l'enquête 32 abordée *supra*.

⁶⁷ Cf. *supra*, note 56 p. 23.

repandre les catégories définies pour le nouveau projet personnalisé de scolarisation⁶⁸ permettrait de prendre en compte cette dimension essentielle en pratique pour la scolarisation des enfants sourds, d'autant plus depuis la reconnaissance légale de la LSF puis les avancées portées par la loi de 2005.

Notons également que le ministère de l'agriculture⁶⁹ conduit de son côté une enquête sur les élèves disposant d'un PPS et suivant une scolarité dans ses établissements. En 2014-2015, les jeunes ayant des troubles des fonctions auditives représentent 3,5 % de cet effectif (87 sur 2 452) ; ils se répartissent de la 4^{ème} à la classe préparatoire aux grandes écoles, les niveaux les plus concernés étant ceux des baccalauréats professionnels (36), suivis par ceux des CAP (19), du second cycle général et technologique (13), de quatrième et troisième (12), enfin de post-baccalauréat (7). Six d'entre eux reçoivent l'appui d'un enseignant spécialisé, tandis que tous les autres sont scolarisés de façon exclusive en classe ordinaire. Ils sont tous scolarisés à temps complet.

3.2.1.2 La diversité linguistique bien prise en compte dans certains établissements médicosociaux

Certains établissements et services spécialisés s'efforcent de bien identifier et prendre en compte la diversité des choix linguistiques comme l'indiquent ces objectifs fixés pour un service : « constater le ou les mode(s) de communication », « évaluer la capacité du jeune à communiquer dans sa langue »⁷⁰. La LSF a ici toute sa place.

Les offres linguistiques des établissements visités sont le plus souvent bilingues et bimodales (c'est à dire comportant un apprentissage de la LSF et du français oral) dans leur principe, comme en témoigne par exemple le projet de l'École intégrée Danielle Casanova (EIDC) d'Argenteuil (Val-d'Oise) : « acquisition de la langue française orale et écrite, acquisition de la LSF ». Outre des temps consacrés spécifiquement à la LSF, les pratiques décrites prennent aussi en compte les techniques d'appui à un choix oraliste que constituent la LPC, la méthode verbotonale, voire l'usage ponctuel de courtes phrases ou de signes de la LSF pour renforcer la compréhension d'un message oral.

Tous les responsables d'établissements ou de service visités étaient en capacité d'indiquer les modalités de communication des enfants accueillis ou pris en charge. Parmi les établissements visités, deux exemples intéressants peuvent notamment être cités.

Le suivi des projets linguistiques des élèves de l'EIDC est formalisé dans des documents récapitulatifs. Le « projet linguistique de la famille » (oral, bilingue, LSF) est clairement défini, et traité selon trois « choix » (en cours de détermination, LSF, langue française orale) ; l'écrasante majorité des choix se tourne vers le « bilingue » (au sens de bilingue et bimodal, c'est-à-dire LSF et français oral et écrit) : sur les 214 réponses renseignées⁷¹ pour le « projet linguistique de la famille », la part de LSF seule est faible (6 %) tandis que le mode bilingue / bimodal atteint 50 % et le seul recours à l'oral 45 %.

Sans prétendre à une forme de représentativité, puisqu'il ne s'agit que d'un seul EMS, le nombre de jeunes pris en charge (plus de 200), les tranches d'âge concernées (de moins de 3 ans à 20 ans), la

⁶⁸ Cf. *supra*, p. 21.

⁶⁹ Source : *Résultats de l'enquête de recensement des élèves en situation de handicap dans l'enseignement agricole (2014-2015)*. Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt.

⁷⁰ Projet d'accompagnement du SSEFIS de l'EIDC, auprès de l'ULIS du collège Langevin-Wallon à Saint-Gratien.

⁷¹ Cf. tableaux en annexe 3.

diversité des modalités de scolarisation (en inclusion individuelle, en ULIS, par classe externalisée...) ainsi que l'ouverture du champ de choix de communication permettent de dégager plusieurs observations :

- la scolarisation de jeunes dont la LSF est la langue d'expression est importante à tous les niveaux d'enseignement ;
- le souhait des parents que leur enfant sourd soit pris en charge et scolarisé de façon à ce qu'il oralise et comprenne l'expression verbale d'autres personnes est très largement dominant ;
- la demande d'environ la moitié de ces parents est également que leur enfant puisse s'exprimer en LSF et la comprendre.

Dans cet établissement médicosocial qui comporte six structures différentes, il convient également de noter, d'une part qu'une forte proportion d'élèves ayant fait le choix du bilingue - bimodal est scolarisée dans les unités d'enseignement, d'autre part que leur nombre semble s'accroître au fil de la scolarité dans les ULIS de collège et au lycée. Le besoin de personnels en mesure de signer, en particulier enseignants, ainsi qu'une pratique plus large de la LSF lors de la scolarité élémentaire en unité d'enseignement peuvent éclairer ces constats.

Par ailleurs, le SSEFIS qui accompagne des élèves depuis la maternelle jusqu'au collège reste presque exclusivement oraliste. Techniquement, ceci peut s'expliquer par la très forte dispersion des scolarités en inclusion et par les besoins en ressources comme en compétences pour assurer une pratique de la LSF dans ces conditions d'enseignement. Si la loi de 2005 porte bien, d'une part la reconnaissance de la LSF comme langue, d'autre part la volonté de développer la scolarisation des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, cependant en pratique ces deux objectifs apparaissent difficiles à concilier. La mise en place de regroupements pour un enseignement en LSF ou comportant une part significative de LSF afin d'en favoriser la pratique apparaît donc comme un mode d'organisation à encourager.

Des améliorations pourraient être apportées quant à l'organisation du soutien pédagogique délivré par l'établissement pour donner une place plus importante à la LSF, mais la notion de projet linguistique est bien prise en compte : l'affirmation de cette politique éducative est notamment traduite dans des programmes de formation concernant tous les personnels de l'établissement.

Les choix opérés par l'Institut national de jeunes sourds (INJS) de Paris s'inscrivent dans une logique semblable, le bilinguisme pratiqué étant bimodal comme en témoigne le projet linguistique de l'établissement. Celui-ci, précisé au moment de la constitution du pôle LSF en 2007, indique que les activités visent à « *mettre les jeunes sourds en situation d'apprentissage de la langue française orale et écrite et de la LSF de manière qu'elles soient maîtrisées comme langues de communication et langues d'enseignement* »⁷².

L'enseignement en LSF se déroule essentiellement au sein de l'établissement. Les élèves des classes externalisées en collège ou lycée de voie générale ont essentiellement un enseignement en français écrit et oral avec l'appui de la LPC lorsque c'est utile, ainsi qu'un temps d'enseignement de LSF. En

⁷² INJS de Paris, *Projet linguistique adopté par le conseil d'administration en juin 2007*, in *Projet d'établissement 2011-2015*, annexe 2, pp. 74-80. (<http://www.injs-paris.fr/sites/www.injs-paris.fr/files/pe-injs-2011-2015.pdf>). Les passages entre guillemets des paragraphes suivants sont des extraits de ce document.

inclusion individuelle dans les lycées technologiques ou professionnels, les élèves peuvent disposer de l'appui d'une interface de communication LPC ainsi que d'un professeur CAPEJS⁷³ pour la LSF en fonction de leurs besoins : « *le mode de communication privilégié est le français oral avec ou sans LPC. La LSF est utilisée en tant que de besoin* »⁷⁴.

L'offre de formation au niveau secondaire comprend notamment un « collège LSF » en interne, où « des cours de LSF sont assurés ainsi que de l'entraînement au décodage » et il existe un collège « section d'enseignement spécial » en vue de préparer au certificat de formation générale (CFG) pour un « projet professionnel diplômant » où les modes de communication sont adaptés « au regard des projets personnalisés ». Après le collège, l'INJS comprend un lycée professionnel où des CAP et des baccalauréats professionnels sont proposés dans 8 domaines en formation initiale et par alternance, et concerne tous les élèves, qu'ils aient choisi la LSF ou le français oral.

Concernant les préconisations pédagogiques dispensées par les autorités de tutelle en direction des établissements ou services médicosociaux, les inspecteurs pédagogiques et techniques (IPT) chargés du suivi des professeurs titulaires du CAPEJS et des établissements médicosociaux dans lesquels ils exercent estiment que « *le premier travail des équipes consiste à donner aux familles le sentiment de la nécessité de la LSF* »⁷⁵; ils déclarent encourager les enseignants à intégrer cette préoccupation à leur action envers les enfants et leurs familles ou à développer des pratiques d'enseignement qui incluent la LSF – comme en témoignent les rapports fournis – par exemple en signant systématiquement de façon conventionnelle, de manière bien identifiée et dans le respect de la syntaxe de la LSF. Plutôt que de produire des recommandations écrites à caractère général, leur méthode vise à fournir des conseils adaptés à la situation de chacun pour améliorer des pratiques professionnelles.

3.2.2. Dans l'éducation nationale

3.2.2.1 Quelques parcours LSF bien implantés dans des écoles et établissements scolaires

Afin d'organiser de manière adéquate les compétences et les moyens pour que chaque jeune sourd puisse bénéficier, pendant toute sa scolarité, d'un enseignement dans la langue choisie, deux notions complémentaires sont utilisées :

- le terme de « parcours », utilisé dans la lettre de mission IGAS - IGEN, est couramment utilisé dans de nombreux textes de références tant du ministère de l'éducation nationale que du ministère des affaires sociales et de la santé (parcours scolaire ; parcours de vie, de santé, de soins) ; il s'agit ici d'organiser le cheminement d'un individu dans un système existant de services pour que celui-ci puisse progresser de façon cohérente. Ce terme, porté notamment par la loi de 2005 (« parcours de formation », « parcours scolaire des jeunes sourds »), apparaît donc de façon très logique dans la circulaire qui instaure l'enseignement bilingue pour les élèves sourds ;
- le terme de « pôle » apparaît dans les textes officiels concernant l'éducation des jeunes sourds dans la circulaire du 21 août 2008 sur les conditions de mise en œuvre du programme de la langue des signes française à l'école primaire, avec la notion

⁷³ Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (voir *infra*, p. 33 et suivantes).

⁷⁴ *Ibidem*, p. 26.

⁷⁵ Entretien du 2 décembre 2015.

de « pôle-ressource en LSF » ; il s'agit d'assurer « la nécessaire continuité entre les niveaux d'enseignement » en fixant comme objectif l'établissement progressif, dans chaque académie, d'une « carte des "pôles-ressources en LSF" où cet enseignement pourra être dispensé ». Ce terme apparaît également dans le titre même de la circulaire du 28 mai 2010 portant sur l'organisation des « pôles pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds » et dans l'acronyme de « PASS » qui en est issu.

D'abord centrée sur les besoins des élèves signants, cette notion s'étend très légitimement à l'ensemble des élèves sourds, quel que soit leur choix linguistique, avec la publication de la circulaire de 2010 sur les PASS. La scolarisation des élèves sourds doit pouvoir s'organiser aussi pour des élèves qui ont fait un choix oraliste avec les moyens d'accompagnement nécessaires et une même question réunit ces élèves, celle de la maîtrise du français écrit : « un effort sans précédent doit être accompli afin de s'assurer de la maîtrise de la lecture et de l'écriture par tous les élèves sourds, a minima. **Le PASS doit servir de cadre à la réalisation de cet objectif. Il s'agit de renforcer prioritairement l'apprentissage du français, écrit pour les élèves ayant fait le choix d'une communication bilingue, écrit et oral pour les élèves ayant fait le choix d'une communication en langue française** »⁷⁶. Cette circulaire souligne également que, pour les élèves oralistes, « l'expérience montre qu'un bon nombre d'entre eux acquièrent aussi la LSF à un moment donné de leur parcours scolaire ». La réunion de compétences sur l'ensemble des modes de communication spécifiques des sourds doit faciliter l'accès à la langue des signes pour les élèves qui en ressentent le besoin durant de leur parcours.

Les organisations qui ont été mises en place pour les PASS correspondent à des contextes et des ressources disponibles très différents. Les dispositifs mis en place sur l'ensemble du territoire national apparaissent actuellement disparates et pour certains encore fragiles.

Pour s'en tenir aux seuls « parcours LSF », dans la mesure où ils sont mieux identifiés, une grande hétérogénéité peut être observée. Autour de dispositifs répondant aux prescriptions de la circulaire, des organisations qui peuvent être regroupées en trois catégories sont parfois qualifiées de « PASS » ou de « parcours » :

- des parcours existant *de facto*, comme à Paris où des enfants peuvent commencer une scolarité en maternelle dans un établissement (public ou privé sous contrat), être scolarisés dans un autre établissement en primaire, dans un collège puis un lycée (établissement public, privé sous contrat ou établissement national médicosocial) ;
- des parcours « temporaires », comme à Rennes, où l'arrivée de plusieurs enfants sourds venant de quelques familles dont les parents souhaitent que leur enseignement soit effectué en LSF fonde l'ouverture de classes bilingues. Organisées avec pragmatisme (recrutement par contrat d'un enseignant sourd) pour faire face à ce besoin, ces classes pourraient évoluer avec l'âge des enfants et en fonction des recrutements à venir ;
- des parcours désaffectés (ou en voie de désaffectation), les organisations mises en place souvent grâce au dynamisme de quelques personnes n'ayant pas perduré, que ce soit notamment du fait de la baisse du nombre d'enfants à scolariser ou de la qualité des enseignements dispensés.

⁷⁶ Circulaire du 28 mai 2010. Les passages en caractères gras correspondent à la publication de ce texte au bulletin officiel.

Cette situation s'explique par la difficulté de maintenir de façon continue pour toute la durée d'une scolarité de la maternelle jusqu'au collège et au lycée, trois conditions nécessaires à l'existence d'un tel dispositif :

- s'appuyer sur un minimum de quatre à cinq enfants dans chaque cycle, de façon à permettre des échanges entre enfants (ainsi qu'une efficience de l'enseignant) ;
- disposer d'enseignants ayant un niveau suffisant en langue et renforcer leurs compétences par l'organisation régulière de formations spécifiques ;
- définir des modalités permettant une bonne insertion de dispositifs favorisant l'inclusion des élèves dans plusieurs établissements scolaires (école, collège et lycée) situés dans un espace géographique cohérent.

À ces trois conditions s'ajoute celle de la participation active de parents d'enfants sourds ainsi que d'associations ayant pour mission le bien-être des sourds et leur l'insertion dans la société.

La mise en place d'enseignements en LSF apparaît moins difficile dans le premier degré du fait de l'unicité du maître et de la pratique répandue des classes multi-niveaux, tout en restant potentiellement fragile si l'on considère le petit nombre de professeurs concernés. Une certaine complexité apparaît dès le collège, car le nombre d'enseignants pour un même groupe s'accroît fortement, puisqu'il existe très peu de pratiques multi-niveaux et que la vie au sein d'établissements, aux effectifs en général plus importants et aux organisations plus complexes, est moins facile à appréhender pour les élèves. L'arrivée au lycée est encore plus complexe, du fait de la diversité de filières et voies de formation possibles ; le nombre d'élèves concernés par chacune d'entre elles peut alors être très faible, tandis que la plus forte spécialisation des cours demande une expertise très avancée en LSF.

La pérennité des organisations scolaires pour un enseignement de la LSF et en LSF doit permettre aux élèves de conduire tout au long de leur scolarité des apprentissages structurés tout en répondant à leurs besoins du quotidien. Cela suppose d'être en capacité de réunir les élèves sourds signants pour une partie de leur temps de scolarité, et de mobiliser des enseignants compétents en LSF ; ce besoin linguistique concerne aussi d'autres personnels, surtout dans les établissements du second degré. La proximité du domicile de la famille reste un facteur essentiel à prendre en compte dans l'implantation des dispositifs de scolarité, mais des solutions d'hébergement dans des internats sont parfois recherchées en relation avec les familles, afin de donner à certains élèves la possibilité de s'inscrire dans une organisation mieux adaptée.

Au-delà de la question des choix linguistiques, la mission note également dans certains endroits une forme de sélectivité de l'accès aux parcours LSF, que les raisons reposent sur le niveau scolaire des jeunes sourds ou sur la présence ou pas de handicaps associés ; comme l'indique un des interlocuteurs rencontrés, « *ce n'est pas le choix linguistique qui conditionne le parcours, mais la présence ou non de troubles associés et le niveau scolaire* ». La question de l'accès à une LSF bien maîtrisée peut se poser à l'ensemble des élèves sourds, quel que soit le parcours scolaire dans lequel chacun d'entre eux s'inscrit, et il convient sans doute de s'assurer localement que la possibilité de recevoir un enseignement de / en LSF est effective pour tous ceux qui en ont fait le choix ou en auraient besoin pour s'exprimer plus aisément. En revanche, elle ne saurait expliquer et encore moins justifier, comme la mission a pu le constater, l'absence d'échanges entre enseignants de deux dispositifs accueillant des élèves sourds dans un même établissement.

Pour accompagner des inclusions individuelles ou qui concernent deux ou trois élèves d'une même école ou établissement scolaire, certains services médicosociaux prévoient l'intervention d'interfaces LSF (ou LPC selon les besoins) durant plusieurs heures au cours d'une semaine. De tels appuis sont précieux pour les élèves qui peuvent alors accéder à une plus grande diversité de formations. Sur certains territoires⁷⁷, une étroite complémentarité existe entre des moyens mis en œuvre par le secteur médicosocial et ceux de l'éducation nationale. Elle apparaît nécessaire partout.

3.2.2.2 Un accompagnement en secteur libéral pour la majorité des jeunes sourds

Les enquêtes 3 et 12 déjà évoquées⁷⁸ recensent également les modalités d'accompagnement des élèves. Elles montrent que les choix effectués par les familles d'enfants et de jeunes sourds scolarisés dans le premier et le second degré se distinguent de l'ensemble de la population en situation de handicap. Les écarts sont particulièrement significatifs :

- les élèves ayant des troubles des fonctions auditives sont plus nombreux à être accompagnés (88,5 % contre 77 %), les besoins apparaissant plus largement répandus pour ce type de handicap ;
- la majorité des suivis s'effectue dans le secteur libéral, auprès d'orthophonistes notamment (52,6 %) ;
- le recours au médicosocial est plus réduit, qu'il s'agisse d'établissement (4,8 % au lieu de 16,9 %) ou de services (17,2 au lieu de 30,1 %) soit au total 22 % contre 47 %, c'est-à-dire moins de la moitié. 1 662 élèves⁷⁹ déficients auditifs du premier et second degré sont ainsi accompagnés par des établissements et services médicosociaux.

Tableau 4 : Modalités d'accompagnement des élèves ayant des troubles des fonctions auditives

ENSEMBLE	Effectifs		%	
	troubles auditifs	Tous types	troubles auditifs	Tous types
Établissement médicosocial	362	43 938	4,8	16,9
Sanitaire	1 052	34 157	13,9	13,1
SESSAD	1 300	78 327	17,2	30,1
Libéral	3 984	43 770	52,6	16,8
Non accompagnés	872	59 749	11,5	23
Total général	7 570	259 941	100	100

Source : DGESCO A1

⁷⁷ Cf. académie de la Guadeloupe : le plan d'intervention des quatre maîtres spécialisés itinérants option A est établi en relation avec le SSEFIS ; la coordination est réalisée par l'inspecteur ASH avec l'appui de la coordonnatrice et de l'enseignant référent.

⁷⁸ Cf. *supra*.

⁷⁹ Pour les services médicosociaux, l'écart avec les chiffres de l'enquête ES sont importants : alors que l'on compte 4 994 places de SESSAD agréées pour des enfants ou adolescents souffrant de troubles auditifs, 1 300 seulement sont répertoriés dans les enquêtes 3 et 12. Cela peut s'expliquer tout d'abord par l'absence de prise en compte de secteurs hors éducation nationale, mais surtout par le fait que les enquêtes 3 et 12 demandent d'identifier seulement le type d'intervenant principal.

Le secteur médicosocial joue un rôle significatif, mais qui est loin d'être majoritaire dans l'accompagnement des élèves ayant des troubles auditifs inscrits dans les écoles et établissements scolaires. Son action reste cependant déterminante pour les parents et enfants qui bénéficient d'un tel appui. Ces chiffres traduisent surtout la volonté de nombreuses familles de trouver des réponses adaptées tout en restant dans le système éducatif ordinaire, en inclusion individuelle ou collective, ainsi que leur investissement dans un accompagnement spécialisé.

3.3. Une place reconnue de la langue des signes française par l'ensemble des parties prenantes

La reconnaissance par la loi de la place de la LSF a progressivement sorti cette langue de la relégation pour lui conférer un véritable statut. Ceci a permis une compréhension partagée de ce qu'elle peut apporter et a favorisé les changements d'attitude.

À côté de l'intérêt reconnu des pratiques oralistes pour faciliter l'intégration dans la société, la LSF s'est vue reconnaître une place légitime et se développe au nom d'un ensemble d'arguments :

- un code visuo-gestuel constitue un mode de communication accessible par le très jeune enfant, qui très tôt peut commencer à s'exprimer dans des rudiments de LSF, puis développer une expression complexe ;
- ce mode de communication très synthétique et fortement lié au sens s'avère utile pour la conceptualisation ;
- l'apprentissage et la maîtrise de la LSF assurent au jeune sourd une voie de dialogue et d'échange avec d'autres personnes sourdes tout au long de sa vie et lui permet de s'affranchir de la communication orale et de la lecture labiale (avec ou sans LPC) lorsque la situation permet de s'en dispenser et de la privilégier à certaines étapes de son évolution personnelle (situation ou étape de la vie, notamment l'adolescence) ou dans certaines situations (fatigue provoquée par une attention constante, le bruit, défaillances des appareils, activités physiques et sportives...).

Si dans la tonalité générale des entretiens conduits par la mission, ces points sont dans l'ensemble reconnus, l'étendue de l'usage effectif de la LSF reste difficile à apprécier, mais le rapport entre mode visuo-gestuel et mode oral est davantage présenté sous l'angle de la complémentarité que de l'antagonisme.

3.3.1. De rares approches quantitatives de l'usage de la langue des signes française

Une recherche récente de la DREES⁸⁰ pour l'ensemble de la population sourde en France indique que 283 000 personnes connaissent et utilisent la langue des signes, dont 51 000 ont une limitation fonctionnelle auditive (LFA) moyenne à très grave.

Pour cette dernière catégorie, l'étude souligne d'une part que l'utilisation de la langue des signes augmente fortement selon la gravité de la limitation (de 0,5 à 5,5 %), d'autre part que « *l'usage de la langue des signes est plus fréquent quand les problèmes auditifs sont apparus dans l'enfance* ».

⁸⁰ Laurence Haeusler, Thibaud De Laval, Charlotte Millot, *Étude quantitative sur le handicap auditif à partir de l'enquête « Handicap-Santé »*, DREES, série Études et recherches, n° 131, août 2014, 156 p. Cf. notamment pp. 65-66.

56 % des personnes ayant des limitations fonctionnelles auditives et utilisant la langue des signes sont devenues sourdes avant l'âge de 6 ans.

En revanche, il faut également mentionner que, parmi les individus souffrant de problèmes auditifs de naissance, seulement 13 % pratiquent la langue des signes et 8 % la comprennent sans l'utiliser.

L'étude montre aussi que la langue des signes est plus répandue chez les jeunes et que le niveau de limitation fonctionnelle auditive est déterminant pour l'importance de sa pratique :

Tableau 35 - Connaissance de la langue des signes, selon l'âge et le niveau de limitation fonctionnelle auditive (LFA)

	Moins de 15 ans	Entre 15 et 29 ans	Entre 30 et 44 ans	Entre 45 et 59 ans	Plus de 60 ans	Ensemble
Limitations moyennes	0,5 %	1 %	0,5 %	0,6 %	0,3 %	0,5 %
Limitations graves	30,3	10,8 %	1,9 %	0,3 %	0,3 %	1,1 %
Limitations très graves ou totales	22,9 %	44,2 %	51,0 %	7,0 %	1,9 %	5,5 %
Ensemble	10,0 %	5,1 %	2,4 %	0,8 %	0,3	1,0 %

LECTURE : 0,5 % DES PERSONNES DE MOINS DE 15 ANS AYANT DES LFA MOYENNES UTILISENT LA LANGUE DES SIGNES.
 CHAMP : PERSONNES AYANT DES LFA MOYENNES À TOTALES, VIVANT À LEUR DOMICILE.
 SOURCES : ENQUÊTE HANDICAP-SANTÉ 2008, VOLET MÉNAGES, INSEE.

L'accroissement de la connaissance de la langue des signes selon la tranche d'âge jusqu'à 44 ans pour les LFA très graves ou totales est à souligner, tout comme l'importance du taux de moins de 15 ans avec une limitation grave, qui montre que la pratique de la LSF n'est plus seulement limitée aux sourds profonds. Ces évolutions sont sans doute amenées à se poursuivre dans la mesure où les données de cette étude datent de 2008 et ne peuvent refléter l'étendue des changements intervenus depuis la loi de 2005.

La DEPP a constitué un panel d'élèves en situation de handicap nés en 2001 et 2005⁸¹ et réalisé à la rentrée 2013 une enquête auprès de leurs parents, à partir de questionnaires auto-administrés sous forme papier, ou d'interviews téléphoniques pour les non-répondants aux questionnaires papier. Cette enquête a été très bien remplie par les parents d'enfants ayant des troubles auditifs (94,8 % de retour, pour une moyenne de 80,9 % sur l'ensemble des handicaps, soit le meilleur taux de tout le panel).

Les parents avaient à répondre à un questionnaire à choix multiples. « Si votre enfant a des troubles auditifs importants, utilise-t-il ? » : La langue des signes française (LSF) / Le langage parlé complété (LPC) / Indifféremment la LSF et le LPC / Aucun des deux ». Les réponses laissent apparaître :

- une stabilité des choix linguistiques pour ces deux générations : 17 et 19 % en LSF ; 9 et 10 % avec LPC ; 6 % les deux ; 51 et 53 % indiquant « aucun des deux », 12 et 16 % ne donnant pas de réponse ;
- pour des effectifs totaux respectivement de 663 et 682 enfants pour ces deux générations, les élèves seulement signants représentent 130 enfants auxquels s'ajoutent 41 enfants utilisant la LSF et le LPC.

⁸¹ Cf. DEPP, note d'information n° 2015-04, *À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. Il s'agit d'enfants scolarisés dans les écoles, les établissements scolaires et les établissements médicosociaux.*

En prenant toutes les précautions utiles du fait du mode d'enquête qui peut laisser subsister des écarts d'interprétation entre les répondants, la pratique de la LSF concerne 20 à 30 % des élèves ayant des troubles auditifs et représente alors une population nationale de 130 à 170 élèves par classe d'âge. Considérant leur dispersion géographique, les trente académies pourraient alors n'avoir à scolariser, par classe d'âge, que quelques élèves dont les parents ont choisi la LSF. Pour disposer des compétences linguistiques nécessaires, l'organisation de regroupements comme le développement de l'appui des services médicosociaux pour soutenir la scolarité dans ses aspects linguistiques apparaissent indispensables.

3.3.2. Des pratiques bilingues et bimodales répandues

Sans reprendre l'histoire d'un débat passionné et complexe sur la place d'une langue des signes dans les apprentissages, il convient cependant de rappeler que certains chercheurs estiment que la langue des signes (LS) est la « *seule langue naturelle de l'enfant sourd* »⁸² et que « *ce n'est qu'en LS [que l'enfant sourd] peut développer les compétences cognitives, sociales et psychologiques qui le réalisent comme être parlant à part entière* »⁸³. L'apprentissage du français écrit représente alors celui d'une langue seconde qui doit s'effectuer à partir du fonctionnement de la langue des signes, privilégiant une « *authentique approche contrastive du français écrit et de la LSF [...]* », en fonction de « *l'expression des grandes catégories linguistiques (temps, personne...) et selon les grands registres discursifs (distinction entre le monologique et le dialogique, et diversité des genres : narratif, argumentatif, explicatif, prescriptif...)* ». L'auteur indique également qu'en matière de pédagogie et de didactique « *presque tout reste à faire, hormis ce qu'ont déjà amorcé les enseignants sourds des classes bilingues* »⁸⁴.

Notons qu'il existe aussi un débat sur ce que devrait être une didactique et une pédagogie du français écrit adaptée à la langue des signes. Les chercheurs peuvent notamment promouvoir l'invention d'une description totalement nouvelle fondée sur une approche sémiologique et l'iconicité de la langue des signes⁸⁵, ou bien une mise en correspondance des catégories grammaticales utilisées pour décrire le français, qu'il soit écrit, oral ou en langue des signes française⁸⁶.

Dans quelques classes observées où le mode signé est utilisé de façon exclusive, l'apprentissage de l'écrit passe principalement par l'écriture globale de mots parfois soutenue par l'alphabet dactylogique. En fin d'école élémentaire, les textes produits restent brefs, le plus souvent de l'ordre d'une à deux lignes. Par rapport à des élèves qui suivent une éducation oraliste, la capacité à écrire n'a sans doute pas ici une place aussi centrale dans l'apprentissage de la lecture, mais les compétences en écriture apparaissent essentielles à bien maîtriser pour s'exprimer avec tous et accéder à une diversité de ressources permettant de développer les connaissances, les compétences et la culture. Les recherches pédagogiques et didactiques pour organiser l'apprentissage de l'écrit par les élèves sourds signants à partir de la LSF sont donc certainement à poursuivre.

⁸² Valérie Duhayer, Mò Frumholtz, Brigitte Garcia, *Acquisition du langage chez l'enfant sourd : quelle oralité pour quel accès à l'écrit ?*, in Mélanges du CRAPEL, n° 29, 2006, pp. 111-129. Ici p. 112 ; cette partie de l'article est rédigée par Brigitte Garcia ; c'est l'auteur de l'article qui souligne le terme « naturel ».

⁸³ *Ibidem*, p. 119.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 121.

⁸⁵ Cf. notamment : Brigitte Garcia, Marc Derycke, *Introduction*, Langage et société 2010/1 (n° 131), p. 5-17.

⁸⁶ Cf. Philippe Séro-Guillaume, Philippe Geneste, *À bas la grammaire*. Éditions du Papyrus, 2014, 125 p.

D'autres chercheurs⁸⁷, à partir d'études suisse et californienne, soulignent le rôle essentiel d'une langue des signes dans l'acquisition de l'écrit tout en reconnaissant les apports que peuvent représenter des pratiques oralistes : « *Il semble donc que pour développer de bonnes capacités en français écrit, les enfants sourds doivent avoir développé de bonnes capacités langagières en français oral ou en LSF, idéalement dans les deux* ».

Par ailleurs, des travaux centrés sur l'analyse des conceptions sous-jacentes de la querelle sur la langue des sourds et l'observation des pratiques linguistiques de petits groupes de jeunes sourds permettent de souligner « *la diversité incluse dans la réalité du bilinguisme sourd* »⁸⁸. Au-delà de la diversité de profils des locuteurs adultes, leur adaptation communicative en fonction des interlocuteurs est soulignée. En classe spécialisée scolarisant des élèves au projet oraliste et d'autres ayant un projet bilingue, les observations montrent des enfants pouvant s'exprimer préférentiellement selon un mode qui n'est pas celui choisi par la famille et qu'il n'existe pas « *d'adéquation directe entre pratiques éducatives (langue de scolarisation, langues en présence dans la classe) et ressources mobilisées par les enfants* »⁸⁹. Les pratiques des enfants comme de la plupart des adultes sourds s'inscrivent dans une bimodalité bilingue, mais celle plus particulièrement des enfants s'oriente « *plutôt dans le monolinguisme avec une utilisation prononcée du canal visuogestuel et ce relativement indépendamment du choix des familles* ». Ceci conduit les auteures à indiquer qu'il « *paraît raisonnable d'une part d'étayer la socialisation langagière des enfants sourds, et spécialement dans la classe, sur une bimodalité bilingue en leur proposant et la LSF et le français oral, et d'autre part, d'accueillir et de didactiser les pratiques effectives dans leurs réalités bilingues, bimodales, linguistiques, non-linguistiques...* ».

Pédagogiquement, dans la plupart des classes observées – dès lors qu'elles ne répondent pas à un projet excluant soit la LSF, soit le français oral – les pratiques comportent aussi bien, d'une part des temps en français oral avec ou sans LPC où l'on étudiera de façon détaillée les mots, leur prononciation et leur écriture tout en connaissant leur sens, d'autre part des moments où la LSF sera le mode dédié en particulier à la compréhension, à l'entrée dans les histoires et les récits. Les deux modes de communication s'épaulent, permettent aux élèves de construire une compréhension de qualité tout en facilitant leur maîtrise de l'écrit. Ainsi, tout en tenant compte des préférences des élèves, les pratiques d'enseignement bilingues et bimodales sont à encourager.

3.3.3. Des évolutions à assurer pour favoriser la maîtrise linguistique et préserver les choix des enfants et jeunes sourds

Du côté de l'éducation nationale, chercher à développer un enseignement bilingue et bimodal suppose tout d'abord d'organiser un enseignement de la LSF de façon précoce, régulière et structurée. Ceci devrait concerner toutes les familles qui en font la demande, à raison d'au moins deux heures hebdomadaires, que ce soit en secteur scolaire ou médicosocial. Cet objectif devrait également être poursuivi dans les accueils collectifs spécialisés destinés à la petite enfance.

⁸⁷ Nathalie Niederberger, Philip Prinz, *La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd ?*, in *Enfance*, octobre 2005, n° 4, p. 285-297.

⁸⁸ Agnès Millet, Isabelle Estève, *La querelle séculaire entre oralisme et bilinguisme met-elle la place de la langue des signes française (LSF) en danger dans l'éducation des enfants sourds ?*, in Délégation générale de la langue française et aux langues de France, *Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 3, 2012, pp. 161-178.

Cf. aussi : Isabelle Estève, *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd, outils d'analyses, socialisation et développement*. Université de Grenoble, 2011. (<https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00988987/document>)

⁸⁹ *Ibidem*, p. 172.

Du fait de la grande dispersion géographique des élèves sourds, de la rareté des compétences actuellement disponibles en LSF⁹⁰ et des risques d'isolement que pourraient ressentir les élèves, l'organisation de regroupements, pour une partie du temps scolaire au moins, apparaît nécessaire. Des dispositifs souples, adaptables aux besoins des élèves et destinés à encadrer de petits groupes sont à développer et à améliorer pour pouvoir répondre à l'évolution des choix linguistiques. Les pôles d'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds (PASS) tels qu'ils sont conçus dans la circulaire de 2010, où les dispositifs s'adressent à tous les élèves sourds quel que soit leur choix linguistique et où l'on privilégie un enseignement « *au plus près possible d'une scolarisation ordinaire* », peuvent tout à fait s'inscrire dans cette perspective.

Ceci demande également de former les enseignants spécialisés à la LSF de façon régulière et suffisamment intense ainsi que d'accompagner leurs pratiques pédagogiques pour qu'ils utilisent judicieusement les différentes modes de communication.

Les établissements médicosociaux qui prennent en charge les jeunes sourds ont largement développé ces dernières années des modalités de scolarisation dans des classes externalisées d'une unité d'enseignement, en particulier dans le second degré. Trois directions d'amélioration pourraient être poursuivies :

- les classes externalisées des unités d'enseignement devraient continuer à être développées, y compris pour les enfants et jeunes ayant des troubles associés ;
- l'inclusion scolaire pratiquée à partir de ces classes externalisées d'établissements médicosociaux peut être accentuée ; cela demande de mettre à disposition des interfaces durant des temps significatifs pour les élèves, selon leurs choix linguistiques et de leurs besoins, que ce soit de façon constante ou partielle pour alléger la charge cognitive ;
- l'organisation d'un enseignement de la LSF de façon précoce, régulière et structurée pour toutes les familles qui le souhaitent semble rapidement réalisable.

Les services médicosociaux constituent des soutiens opérationnels pour la vie quotidienne et la scolarisation de jeunes sourds (SSEFIS ou SESSAD). Ils sont le plus souvent mobilisés en appui à des scolarités en inclusion. Si le savoir-faire existe bien et est assez largement répandu pour les élèves oralistes avec ou sans LPC, la réflexion est à poursuivre pour concevoir des dispositifs localisés concernant plusieurs élèves utilisant la LSF.

Des établissements et services ont bien intégré la LSF comme langue de communication et d'enseignement à travers leurs projets linguistiques et la formation de leurs personnels. Il est important que les niveaux de maîtrise continuent de s'accroître et, à cette fin, des plans de formation internes sont à poursuivre pour disposer de suffisamment de personnels ayant au moins atteint le niveau B2.

Pour mieux répondre aux besoins linguistiques des enfants et des jeunes sourds, une réflexion quant à l'adéquation de la technicité des moyens humains (interfaces en LPC, en LSF, orthophonie, psychomotricité...) est à engager à partir d'un projet linguistique permettant de faire progresser tous

⁹⁰ « Une mise en application de la loi [de 2005] requerrait par ailleurs 1 500 à 2 000 interprètes diplômés dans les dix années à venir. Ils sont environ 350 sur le territoire ». In Brigitte Garcia, Florence Encrevé, *La langue des signes française*, in Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues en France*, Presses universitaires de Rennes, 2013, pp 619-627.

ceux qui sont confiés à un établissement, quel que soit leur choix, tout en préservant leurs possibilités d'évolution.

4. Des compétences pédagogiques et linguistiques à renforcer

Les personnels intervenant auprès des élèves et jeunes sourds doivent disposer d'une formation professionnelle et linguistique (notamment en LSF) d'un niveau adapté. Cela concerne en premier lieu les enseignants mais aussi tous les autres personnels intervenant dans les écoles, collèges, lycées et ESMS (AVS / AESH, personnels de vie scolaire, éducateurs, personnels de santé, conducteurs, etc.).

Or, la formation des enseignants et éducateurs pour les jeunes sourds est en train de changer très vivement sous l'effet conjugué :

- du développement de formations universitaires ;
- des évolutions engagées dans la formation des enseignants spécialisés de l'éducation nationale et des établissements et services médicosociaux ;
- des résultats de recherches sur les modalités de développement de la maîtrise de la langue.

La dualité de compétences en matière d'éducation et d'enseignement aux jeunes sourds – ministère de l'éducation nationale, car il s'agit d'enseignement, et ministère en charge de la santé, car il s'agit de jeunes sourds – s'est traduit historiquement par des approches différentes.

Il peut cependant sembler quelque peu étonnant que leurs établissements de formation de personnels – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (l'INS HEA)) et le Centre national de formation des enseignants intervenant auprès des jeunes déficients sensoriels (CNFEDS) – partageant des missions proches, aient pu coexister aussi longtemps sans avoir développé de véritables partenariats opérationnels, travaillant même parfois même dans un contexte de concurrence feutrée. Pour leur défense, il semble qu'aucune volonté commune n'ait réellement émergé des ministères de tutelle respectifs pour œuvrer à des rapprochements.

En revanche, le développement du système universitaire français (mise en place progressive du LMD⁹¹, mise en œuvre de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007, processus de regroupement des établissements supérieurs, etc.) a bouleversé une situation, figée depuis trop longtemps. INS-HEA et CNFEDS ont été, chacun, contraints de s'adosser à une université. Et ils cherchent maintenant à « mastériser » leurs formations, pour s'inscrire dans des normes de qualité des formations et dans une démarche d'attractivité pour les étudiants, permettant une reconnaissance nationale et même internationale. Un processus fécond de fertilisations croisées est même en marche entre ces établissements et un certain nombre d'universités.

Ces évolutions du paysage de la formation s'accompagnent de nouvelles exigences en matière de communication, notamment en LPC et surtout en LSF, afin de répondre aux besoins des élèves sourds. Par ailleurs, l'annonce par le comité interministériel du handicap de la nécessité pour les enseignants de l'éducation nationale exerçant devant des élèves sourds d'atteindre le niveau C1 en

⁹¹ Licence-master - doctorat, dans le cadre du processus de Bologne.

LSF va entraîner, à terme, le développement de la formation linguistique de tous les personnels concernés.

Les niveaux de maîtrise⁹² de la LSF, quelques notions :

- de façon préliminaire, il est indispensable de rappeler que la LSF est une langue avec son vocabulaire, sa grammaire, etc. Il n'est donc pas à comparer au « français signé » ;
- deux modalités d'appréciation du « niveau de maîtrise de la LSF » sont couramment utilisées :

- des échelles « traditionnelles », comme par exemple celle qui répartit en 16 niveaux (de 1 : découverte à 16 : maîtrise) le niveau en LSF ; ces 16 niveaux sont regroupés ici en quatre « cycles » : du 1^{er} cycle (découverte des principes de la LSF : temporalité, espace et direction, etc.) au 4^e cycle (largement consacré à l'accroissement du vocabulaire) ;

- une échelle s'inscrivant dans le « cadre européen commun de référence pour les langues » (CECRL, publié par le Conseil de l'Europe en 2000) qui va du niveau A1 (débutant) au niveau C1 (utilisateur expérimenté) puis C2 (maîtrise, comme si la LSF était la langue maternelle), sachant que les niveaux B1 et B2 permettent des transferts de connaissances élaborées.

L'appréciation d'un niveau en LPC n'est pas du même ordre. En effet, le code LPC n'est pas une langue ; le codage est une technique dont les règles sont relativement simples mais dont la difficulté vient de la nécessaire rapidité et de l'agilité manuelle à acquérir.

4.1. Deux filières de formations pour l'éducation des jeunes sourds

4.1.1. Les formations et certifications professionnelles pour l'éducation des jeunes sourds placés sous l'autorité du ministère en charge de la santé

Le principal diplôme est le « Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds » (CAPEJS), diplôme d'État délivré par le ministère en charge de la santé, instauré par le décret n° 86-1151 du 27 octobre 1986. Diplôme d'État et non concours de la fonction publique, le CAPEJS ne débouche donc pas directement sur un emploi mais il est obligatoire pour exercer dans les établissements et services accueillant de jeunes sourds relevant du ministère de la santé⁹³. Chaque année, c'est plus d'une vingtaine de personnes qui préparent ce diplôme, en vue de la session qui est organisée en juin. En 2013, environ un millier de titulaires de ce diplôme étaient en exercice⁹⁴.

Les conditions d'admission à la formation sont au nombre de deux : être titulaire d'une licence (ou d'un diplôme équivalent) et avoir trouvé un établissement (ou service spécialisé) employeur qui sera le lieu de stage pratique et qui supportera généralement le coût de la formation (6 930 €, incluant l'inscription au diplôme national de master)⁹⁵. C'est d'ailleurs l'établissement qui est le seul à pouvoir solliciter une inscription.

⁹² Cf. en annexe 4, une grille sur les niveaux de certification du CECRL et le volume horaire de formation pour les atteindre.

⁹³ Les titulaires du CAPEJS peuvent aussi se présenter aux concours externes de recrutement de professeurs d'enseignement général des INJS (institut nationaux des jeunes sourds, établissements publics nationaux).

⁹⁴ Les derniers chiffres datent d'une enquête quadriennale réalisée pour l'année 2010. Au 31 décembre, 930 titulaires du CAPEJS étaient recensés, représentant 748 ETP. Parmi ceux-ci, certains enseignaient en INJS. Ils étaient au nombre de 143 en décembre 2015, y compris ceux en détachement, disponibilité ou mise à disposition (source : DGCS).

⁹⁵ Selon le CNFEDS, 95 % des étudiants sont salariés et 5 % sont parrainés par un ESMS (établissement ou service médicosocial).

Le CAPEJS se prépare en deux ans au CNFEDS⁹⁶, désormais composante de l'université Savoie-Mont-Blanc, à Chambéry, dans le cadre du master mention MEEF, « Pratiques et ingénierie de la formation », parcours « Enseignement et surdité »⁹⁷. Cette année, vingt-deux étudiants sont inscrits en première année de master (M1) et vingt-cinq en seconde (M2).

Les lauréats assurent des missions de rééducateur du langage et de la parole (apprentissage de la parole, perfectionnement, correction du langage oral constitué, etc.) et d'enseignant spécialisé. À cette fin, les candidats suivent une formation théorique de 1 000 heures environ, soit 31 semaines⁹⁸, et une formation pratique de 1 100 heures réparties sur les deux années, soit au total et en moyenne 32 semaines de 25 heures.

Par ailleurs, il existe un autre diplôme, le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur d'enseignement technique aux déficients auditifs (CAFPETDA), diplôme créé en 1976 et construit dans une logique semblable à celle du CAPEJS, soit une formation d'une durée de deux ans d'études uniquement en cours d'emploi et des conditions d'admission conjuguant niveau d'étude et expérience professionnelle⁹⁹. Mais ce diplôme est tombé en désuétude et la dernière session date de 2000. Le nombre actuel de ses titulaires est estimé à moins d'une cinquantaine.

4.1.2. Les formations et certifications professionnelles pour l'éducation des jeunes sourds placées sous l'autorité du ministère de l'éducation nationale

4.1.2.1 Les formations spécialisées menant au CAPA-SH¹⁰⁰ et au 2CA-SH¹⁰¹

Ces deux certifications offrent une option, l'option A, destinée aux enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds et malentendants. Ces certifications sont préparées à l'INS HEA (une vingtaine de candidats par an) et à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Lyon (une dizaine mais pas tous les ans) dans le cadre d'une formation de 400 heures. Aucun niveau en LSF ou en LPC n'est exigé à l'entrée. Mais, avec les 60 heures de LSF dispensées pendant la formation à l'INS-HEA pour le CAPA-SH (10 heures pour le 2CA-SH), seul le niveau A1 semble atteignable, en l'absence d'acquis antérieurs.

⁹⁶ Il assure aussi des formations et des préparations pour les concours de recrutement d'enseignants en charge des aveugles déficients visuels.

⁹⁷ Les projets de référentiels « métier » et « formation » distinguent trois options : une option « éducation précoce et enseignement primaire », une autre « enseignement secondaire » et une dernière « enseignement technique et professionnel ».

⁹⁸ Elle intègre notamment l'unité de valeur (UV) n° 3, incluant la « maîtrise du LPC », et l'UV n°8 consacrée à la « pratique de la LSF », deux enseignements qui font tous deux l'objet d'une épreuve orale.

⁹⁹ Elles sont au nombre de trois :

- soit être titulaire d'un CAP + 4 ans de pratique professionnelle dans la spécialité ;
- soit être titulaire d'un bac technologique ou d'un brevet de technicien + 2 ans de pratique professionnelle ;
- soit être titulaire d'un BTS + 6 mois d'expérience.

¹⁰⁰ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap - premier degré.

¹⁰¹ Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap - second degré (créé en 2004).

Nombre de stagiaires CAPA-SH et 2CA-SH, option A

Année	CAPA-SH	2CA-SH
2011-2012	26	31
2012-2013	16	18
2013-2014	23	11
2014-2015	15	11
2015-2016	22	8

Source : DGESCO-MEN

4.1.2.2 Des enseignants qualifiés en LSF

La circulaire de 2008 déjà citée¹⁰² mentionnait les compétences alors existantes pour assurer un enseignement de ou en langue des signes française :

« Dans le premier degré, des professeurs des écoles, titulaires du CAPA-SH, qui maîtrisent totalement la LSF pour des raisons souvent personnelles, ou qui ont éventuellement complété leurs compétences au niveau requis par des stages de formation continue.

Dans le second degré, des professeurs de collège et lycée, éventuellement détenteurs du 2CA-SH, ayant également appris la LSF pour des raisons personnelles, et qui sont susceptibles d'enseigner la LSF ainsi que leur matière en LSF.

Des enseignants sourds qui possèdent les compétences suffisantes en LSF et pour lesquels la maîtrise du français écrit et les capacités pédagogiques évoquées plus haut auront été attestées par les corps d'inspection compétents. Appartenant souvent à des associations représentatives de personnes sourdes ou pratiquant au sein d'organismes spécialisés un enseignement de la LSF, ils enseignent pour beaucoup d'entre eux déjà au sein d'établissements scolaires du premier ou du second degré, sur la base de vacations ou de contrats à durée déterminée, soit en co-enseignement avec un enseignant de l'éducation nationale, soit en situation d'enseignement autonome pour des élèves sourds scolarisés individuellement au sein de ces établissements ».

Après cette identification des compétences existantes, le ministère de l'éducation nationale a précisé, parallèlement à la définition de programmes d'enseignement de la LSF, les compétences nécessaires pour l'enseigner et a créé à cette fin deux types de certifications nouvelles. Introduites par des textes de 2009, ces créations visent à assurer un enseignement de ou en LSF, contribuant ainsi au renforcement du statut de la LSF dans l'enseignement :

- une section particulière au concours du « Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré » (CAPES) de LSF ;
- une certification complémentaire pour des enseignants déjà titulaires dans une discipline et souhaitant faire reconnaître leurs compétences en LSF.

¹⁰² Circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008.

- Le CAPES de LSF

La section LSF du CAPES a été créée en 2009, avec une première session en 2010¹⁰³. Comme les autres sections, une nouvelle maquette a été élaborée en 2013¹⁰⁴ pour la session 2014. Les épreuves varient selon le type de CAPES¹⁰⁵.

Comme pour les autres concours de recrutement, certaines des épreuves restent donc académiques (notamment le commentaire dirigé) et demandent une excellente maîtrise des deux langues par les candidats, de la LSF cela va sans dire mais aussi du français écrit (cette exigence a d'ailleurs été renforcée dans la nouvelle maquette)¹⁰⁶.

Quant au nombre de postes, il n'est que de quelques unités à chaque session, essentiellement réparties entre le concours externe et le 3^{ème} concours. En 2016, deux postes sont à pourvoir pour le concours externe de LSF, deux pour le 3^{ème} concours. Au final, de trois à cinq candidats sont reçus par an.

Le faible nombre de candidats et de présents s'explique aussi en partie par l'absence de préparation aux épreuves du concours. À l'origine, la seule possibilité était celle offerte en ligne par le CNED, comportant une bibliographie, des exercices d'entraînement à la méthodologie des épreuves, mais aussi des activités de mise à niveau progressive en français. Mais cette préparation a disparu, le CNED n'offrant plus désormais que des cours de langue des signes en ligne. À la dernière rentrée, deux préparations, annoncées depuis quelques années, devaient ouvrir dans le cadre de la première année d'un master MEEF¹⁰⁷, mention « Second degré, LSF » (une à l'ESPÉ de Créteil¹⁰⁸ et l'autre à l'ESPÉ de Lille-Nord de France¹⁰⁹). Compte tenu des faibles effectifs, seul le M1 a pu ouvrir en 2015-2016 à l'ESPÉ de Créteil. À l'inverse, l'ESPÉ de Lille n'accueille cette année que les lauréats du troisième concours, donc non assujettis à l'obligation de diplôme de master, et ils bénéficient de ce fait d'une formation donnant lieu à un DU (diplôme universitaire).

À terme, la mise en place d'une seconde année de master (M2) devrait compléter la formation des lauréats du concours externe : ces enseignants de LSF, fonctionnaires-stagiaires affectés à mi-temps sur un poste d'enseignant, réaliseront ainsi un M2 en alternance entre leur lieu d'affectation pour leur stage et le lieu de la formation. Dans l'idéal, la faiblesse des effectifs concernés devrait d'ailleurs amener les deux ESPE à rapprocher et mutualiser leurs forces.

Ce serait en effet un progrès important réalisé en faveur de la préparation au concours mais cela le serait aussi pour la formation des candidats reçus, qui ne bénéficiaient jusque-là que de l'accompagnement réalisé par Jean-Louis Brugeille, IA-IPR EVS de l'académie de Toulouse, chargé

¹⁰³ L'académie de Versailles propose un site pour répondre aux questions des candidats souhaitant passer le CAPES Langue des signes française : <http://www.capes-lsf.ac-versailles.fr/>

¹⁰⁴ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré (épreuves du concours externe du CAPES section langue des signes française et épreuves du troisième concours du CAPES section langue des signes française).

¹⁰⁵ Voir annexe 5.

¹⁰⁶ Ces conditions constituent une source de difficultés pour certains candidats sourds (cf. les rapports de jury) et semble, d'après certains des interlocuteurs rencontrés, repousser des candidats potentiels. Il faut par ailleurs noter que parmi les lauréats figurent des candidats entendants qui seraient d'ailleurs majoritaires. Par ailleurs, si le nombre de candidats aux concours augmente depuis 2013, le nombre de présents diminue.

¹⁰⁷ MEEF : métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

¹⁰⁸ En partenariat avec l'université Paris 8 et l'INS-HEA.

¹⁰⁹ Avec l'université Lille 3.

d'une mission nationale sur l'enseignement de la LSF depuis 2010¹¹⁰. Dans tous les cas, la mission a constaté, en observant des séances d'enseignement en LSF, que les certifiés auraient souvent besoin d'une formation pédagogique plus développée.

S'agissant des effectifs en poste, ils sont en novembre 2015, au nombre de de 29 enseignants certifiés et 20 professeurs contractuels ou vacataires¹¹¹. Ces 49 enseignants sont employés dans 22 académies qui comptent d'un à quatre professeurs de LSF du second degré.

En ce qui concerne plus particulièrement les vingt-neuf certifiés de LSF, ils exercent essentiellement en lycée (quatorze), mais également en collège (sept), dans l'enseignement supérieur (quatre), sont nommés sur zone de remplacement (trois) ou bien encore affectés sur un autre type de support (un). Ils sont répartis dans quinze académies qui comptent ainsi d'un à trois certifiés de LSF.

Les candidats reçus au CAPES LSF sont affectés majoritairement en EPLE : la majorité de leur service (voire l'essentiel¹¹²) est alors consacrée à l'enseignement de l'option facultative de LSF au baccalauréat¹¹³. Si l'existence de cette option, proposée aux élèves entendants, est souhaitable, notamment pour faciliter l'intégration des élèves sourds dans l'établissement, il semble dommageable, étant donné le faible nombre d'enseignants actuels de LSF, que leur activité ne soit pas prioritairement dirigée vers les élèves sourds, étant donné les besoins existant actuellement dans le second degré mais aussi dans le premier.

Cet effectif d'enseignants titulaires est complété par des professeurs contractuels ou vacataires recrutés en fonction des besoins et des ressources locales ; fin 2015, ils étaient au nombre de vingt, exerçant principalement en collège (neuf), en lycée (six), en lycée professionnel (deux), trois d'entre eux étant par ailleurs en zone de remplacement, en service administratif ou en milieu carcéral.

Parmi ces contractuels et vacataires figurent des personnes sourdes. De nombreux responsables académiques ont en effet jugé plus facile et parfois plus adapté (notamment lorsque le besoin était à satisfaire rapidement) d'apporter une formation pédagogique à un diplômé sourd que de former un enseignant pour qu'il atteigne un niveau suffisant de LSF. La question du devenir de ces personnels précaires est néanmoins posée. Quelques académies réfléchissent par exemple à la « CDIisation » de leur contrat. L'autre solution est le « 3^{ème} concours » du CAPES LSF, accessible après au moins cinq années d'activités professionnelles accomplies dans le cadre d'un contrat de droit privé. Cependant, même si aucune condition de titre ou diplôme n'est exigée, il semble que peu de candidats s'y présentent. Dans ce contexte, la DGRH du ministère de l'éducation nationale aurait intérêt à fixer un cadrage clair aux rectorats sur les possibilités offertes selon le profil des candidats (par exemple, en fonction du niveau de diplôme, de la spécialité de la formation initiale...).

¹¹⁰ Ses missions : inspection, accompagnement, formation continue, participation au recrutement des contractuels, aux jurys de délivrance de la certification complémentaire LSF, suivi des PASS.

¹¹¹ Cf. tableau en annexe 5.

¹¹² Exemple de l'académie de Poitiers (5 janvier 2014) : au collège Henri IV, une certifiée stagiaire enseigne 6 h hebdomadaires de LSF pour les élèves sourds et 1h à des élèves entendants dans le cadre d'un atelier ; au lycée Aliénor d'Aquitaine, un certifié de LSF enseigne 2h hebdomadaires de LSF pour les élèves sourds et 16h dans le cadre de l'option facultative au baccalauréat. Un interlocuteur estime que seuls 10 % du temps d'enseignement global assuré par les certifiés de LSF est destiné aux élèves sourds. Des enseignants nous ont d'ailleurs confié préférer enseigner à des élèves entendants.

¹¹³ Enseigner la LSF à des collégiens ou lycéens sourds n'a en effet rien à voir à l'enseigner à des élèves entendants débutants.

- La certification complémentaire en LSF

Au CAPES LSF, il faut ajouter l'existence d'une certification complémentaire¹¹⁴ en LSF, destinée aux enseignants des premier et second degrés souhaitant faire reconnaître leur aptitude à intervenir en LSF, dans le cadre de l'enseignement de la ou des disciplines pour lesquelles ils sont qualifiés par leur concours (ils n'ont en revanche pas vocation à dispenser un enseignement de la LSF, désormais assuré par les enseignants titulaires du CAPES LSF). Pour les enseignants qui s'y présentent, il s'agit bien de faire reconnaître leur aptitude et donc la capacité à intervenir en langue des signes française (LSF), dans le cadre de leur enseignement disciplinaire.

La délivrance de cette certification est organisée au niveau des académies. Le jury est appelé à apprécier la maîtrise de la LSF (aisance dans le maniement de la LSF courante, maîtrise des signes liée à la discipline enseignée et à la gestion de classe), la connaissance de la « culture sourde » et de l'interculturalité, la connaissance du cadre institutionnel, qui constituent les trois piliers auxquels est adossée l'évaluation¹¹⁵. Il est précisément demandé que le candidat soit situé par le jury « *au moins au niveau B2 du cadre européen commun de référence* », correspondant à un utilisateur dit « indépendant » ; il est aussi indiqué qu'il « *s'agit ici de compétences communicationnelles et discursives en LSF* ».

Les candidats sont très majoritairement entendants. Mais la DGRH du ministère de l'éducation nationale n'a pas de recensement national des titulaires de cette certification, organisée par les rectorats. De plus, les critères de sélection, définis pour l'essentiel à l'échelon académique, sont variables et le niveau des candidats en LSF semble bien disparate, allant selon certains des interlocuteurs du niveau A2 à B1 et rarement B2, alors que ce niveau devrait constituer à terme le niveau souhaitable.

La mission recommande de constituer des jurys interacadémiques (soit au niveau des régions académiques, soit au niveau de quelques territoires pluriacadémiques) afin de normaliser les critères de délivrance de la certification, sur la base d'un cahier des charges ou référentiel national permettant en particulier de déterminer le niveau linguistique en LSF des candidats. De plus, elle demande aux académies ou aux régions académiques de mettre en place une véritable gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC) en LSF, à partir d'une identification des ressources (certifiés, enseignants titulaires de la certification complémentaire, contractuels...) et des besoins en LSF.

4.2. Les évolutions en cours

L'ambition affichée d'une certification au niveau C1 pour les enseignants de l'éducation nationale et la nécessité d'une meilleure réponse aux besoins communicationnels, pédagogiques et éducatifs des

¹¹⁴ Créée par l'arrêté du 23 décembre 2003 du ministre de l'éducation nationale et note de service n° 2004-175 du 19 octobre 2004, Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires (<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/39/MENP0402363N.htm>) et élargie à la LSF par l'arrêté ministériel du 30 novembre 2009 relatif aux conditions d'attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés d'une certification complémentaire dans le secteur disciplinaire : enseignement en langue des signes française, suivi par la note de service du n° 2009-188 du 17 décembre 2009 relative à la création dans le secteur disciplinaire « enseignement en langue des signes française » : <http://www.education.gouv.fr/cid50068/menh0929050n.html>

¹¹⁵ Note de service n° 2009-188 du 17 décembre 2009.

jeunes induisent des évolutions à accompagner ou à conduire en matière de certification et de formation.

4.2.1. Les certifications linguistiques (en LSF) : de la diversité à l'unité ?

Un certain nombre d'organismes, publics (incluant l'INS HEA qui a élaboré un test de positionnement d'une durée d'1 h 30), associatifs ou privés¹¹⁶, évaluent le niveau en LSF des intervenants en ESMS, souvent mais pas toujours sur la base du CECRL (cadre européen commun de référence pour les langues).

Il peut apparaître surprenant qu'une certification publique ne soit que rarement utilisée, d'autant qu'elle existe depuis 2011¹¹⁷, avec la spécialité LSF du « diplôme de compétence en langue » (DCL). Ce diplôme organisé par le ministère de l'Éducation nationale est calé sur le CECRL (niveaux A2 à C1 pour presque toutes les langues) et concerne actuellement une douzaine de langues¹¹⁸, majoritairement étrangères.

Le DCL est un diplôme national professionnel créé spécialement pour les adultes afin de répondre aux besoins du monde économique en compétences linguistiques et permet d'évaluer en 2 h 30 le candidat sur ses compétences en communication usuelle et professionnelle (compréhension, expression, interaction). Son organisation est centralisée à Aix-Marseille pour tous les DCL mais huit centres académiques proposent la LSF : Créteil, Clermont-Ferrand, Nancy-Metz, Rennes, Paris, Rouen, Toulouse, Versailles. Il peut se préparer dans les GRETA et les centres de formation des universités. Les frais d'inscription sont de cent euros.

La mission est convaincue de la nécessité de retenir, dans tous les ministères concernés (éducation nationale, enseignement supérieur, santé et affaires sociales...) et pour toutes les circonstances (positionnement des enseignants en activité et des candidats à un concours, une certification ou une formation, reconnaissance du niveau acquis pour les corps d'inspection...), une certification dont la qualité ne peut être mise en doute. À ce stade, le DCL est la seule à présenter les garanties nécessaires, pour un coût supportable. Cette préconisation rejoint d'ailleurs une demande des associations de parents.

4.2.2. L'offre universitaire de formations linguistiques s'est développée pour l'enseignement de la LPC et de la LSF

Si les établissements universitaires ont souvent commencé à s'intéresser aux formations de personnels travaillant en direction des jeunes sourds par le biais de diplômes universitaires (DU), force est de constater qu'une offre de diplômes nationaux (licences professionnelles puis générales, et masters) s'est développée depuis les années 2000 (le détail est en annexe 6), en particulier dans une dizaine d'universités (à Paris, Lyon, Toulouse, Marseille, Lille, Poitiers, Grenoble, Rouen...). Le nombre d'heures d'enseignement consacré à la LPC ou à la LSF n'est pas toujours disponible dans

¹¹⁶ Donc certains surévalueraient le niveau réel de maîtrise de la langue.

¹¹⁷ Arrêté du 13 décembre 2010 relatif au diplôme de compétence en langue des signes française : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=6D1F19D207A0414E728845604721D69E.tpdjo13v_2?cidTexte=JORFTEXT000023311577&categorieLien=id

¹¹⁸ Allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, FLE et français professionnel de 1^{er} niveau, italien, portugais, russe, LSF, breton, occitan.

l'information publique mais il est possible d'en faire une estimation à partir du nombre d'ECTS¹¹⁹, sachant qu'en moyenne et en théorie, un crédit équivaut à 25 à 30 heures de travail¹²⁰. Malgré cela, comme certaines formations n'exigent pas, en tout cas pas dans les documents rendus publics, un niveau de maîtrise de la LSF comme condition de recrutement ou d'obtention du diplôme national, il est difficile d'apprécier si le niveau C1, nécessaire pour assurer des fonctions de traduction et d'interprétariat, est toujours atteint par les diplômés concernés.

Les formations universitaires recensées à ce jour :

- **l'offre en licences professionnelles (LP) Codeur LPC**¹²¹. Il en existe deux actuellement, accueillant en tout moins d'une cinquantaine d'étudiants (dont une partie en formation continue et en VAE). On les trouve à l'université Paris 6-Pierre et Marie Curie, depuis 2005, et à l'université Claude Bernard Lyon - Institut des sciences et techniques de réadaptation (ISTR), depuis 2006. Même si les étudiants sont majoritairement débutants, le volume horaire consacré à la LPC peut permettre, selon les spécialistes, d'acquérir un niveau suffisant de maîtrise pour exercer dans les classes, sous réserve d'une pratique soutenue ;
- **l'offre en licences professionnelles LSF**. Elles sont notamment organisées¹²² par les universités de Paris 8-Vincennes Saint-Denis, Paris 6-Pierre et Marie Curie, Aix-Marseille, Picardie-Jules Verne. Mais ces licences professionnelles sont progressivement complétées et en partie remises en cause par la montée en charge de licences générales, où la LSF est progressivement enseignée, d'abord en option, puis en spécialisation ;
- **l'offre en licences « Sciences du langage-LSF »**. Peu à peu, des universités ont décidé d'ouvrir des licences générales dans une mention « Sciences du langage », sous forme de parcours (en 3^{ème} année) ou de mineure LSF, avec entre autres pour objectif la médiation linguistique. On trouve notamment ces licences générales dans les universités de Poitiers, Lille 3, Rouen (qui propose des formations autour de la LSF depuis 1996), Paris 8, Toulouse 2-Jean-Jaurès (au Centre de traduction, interprétation et médiation linguistique : CETIM), Grenoble 3-Stendhal¹²³) ;
- **l'offre en masters LSF**. Outre les masters MEEF qui viennent de s'ouvrir (cf. 4.1.2.2 ci-dessus), des masters, souvent professionnels au départ, se sont progressivement développés, la plupart du temps dans les universités déjà citées, avec des prérequis en LSF et un objectif de formation d'interprètes et de traducteurs. On les trouve notamment dans les universités suivantes : Paris 8¹²⁴, Paris 3¹²⁵, dans le cadre de « l'École supérieure

¹¹⁹ Le terme ECTS signifie *European Credits Transfer System* en anglais, soit système européen de transfert et d'accumulation de crédits en français. Les crédits sont calculés en fonction de la charge de travail qui prend en compte les cours magistraux, les travaux pratiques, les séminaires, les stages, les recherches, le travail personnel, les examens, les objectifs de la formation et les compétences à acquérir.

¹²⁰ Un semestre équivaut à 30 crédits, une année à 60, pour 1 500 à 1 800 heures de travail.

¹²¹ http://www.unapeda.asso.fr/IMG/pdf/Vade-Mecum_Le_Metier_de_Codeur_LPC.pdf

¹²² À ces formations, il faut ajouter un Diplôme d'université (DU) « Formateur de langue des signes française » proposé par l'université Grenoble 3 Stendhal qui s'adresse en priorité aux personnes sourdes, demande « un très bon niveau en LSF » mais se dit positionné au niveau baccalauréat +2 (niveau III).

¹²³ Depuis la rentrée 2014, un nouveau module complémentaire intitulé *Langage et surdité* a été créé : il offre différents enseignements dont la LSF, sur les semestres 1 à 4, avec pour objectif l'acquisition du niveau A2.2, et 5 et 6. Au maximum, les enseignements de LSF représentent 30 ECTS sur 180.

¹²⁴ <http://www.univ-paris8.fr/Master-interpretariat-en-langue>

d'interprètes et de traducteurs (ESIT), Lille 3, Rouen, Toulouse 2 (dans le cadre du CETIM), Poitiers, Grenoble 3 et à l'université Catholique de l'Ouest ;

- **au niveau post-master**, la mission a trouvé l'existence d'un doctorat « Sciences du langage » spécialité « Langage et surdité » à l'université Grenoble 3,   cole doctorale Langues littératures et sciences humaines (ED LLSH)¹²⁶, et d'un séminaire organisé en 2015 et à nouveau en 2016 à l'  cole des hautes études en sciences sociales (EHESS) qui s'adressait principalement à des étudiants (master, doctorat) et post-doctorants engagés dans un travail de recherche en sciences sociales et humaines sur des questions relatives aux sourds, à la surdité et/ou à la langue des signes.

Le développement d'une offre de formations universitaires, plutôt bien répartie sur le territoire national, bouleverse le paysage des certifications et la situation des établissements, comme le CNFEDS et l'INS HEA, chargés par leur ministère de former des professionnels adaptés à l'exercice de leurs responsabilités en matière d'accueil, d'éducation et de scolarisation des jeunes sourds.

4.2.3. La rénovation des certifications pour l'éducation des jeunes sourds

4.2.3.1 Le CAPEJS, un diplôme en cours de rénovation

La rénovation de ce diplôme est en cours, suite au plan de 2010 en faveur de personnes sourdes et malentendantes qui a prévu (mesure 17¹²⁷) de « *renover les formations d'enseignants spécialisés et de rapprocher les référentiels des différentes formations pour permettre, dans un cadre pluridisciplinaire, d'offrir un accompagnement global à l'enfant sourd* ». Il s'agit en l'occurrence de mieux prendre en compte les changements dans les missions, les conditions d'exercice et donc les compétences professionnelles des enseignants concernés, notamment le fait qu'ils sont désormais affectés de plus en plus dans des services et moins dans des établissements médicosociaux. Les besoins ont en effet évolué, pour plusieurs raisons : dépistage de plus en plus précoce, développement de l'implant cochléaire, nombre croissant de jeunes enfants sourds avec handicap associé, accueil croissant d'enfants souffrant de troubles « dys » (dysphasie, dyslexie...), exigence de qualité de la scolarisation, respect des choix linguistiques des parents, évolution des cadres d'exercice (SSEFIS, SAFEP, CAMSP), enseignement de 0 à 20 ans et augmentation du niveau d'étude des jeunes sourds, etc. De ce fait, la demande n'est plus uniquement celle d'enseignants exerçant en établissement médicosocial mais aussi de professionnels qualifiés pour l'enseignement et pour l'accompagnement des jeunes sourds au sein des écoles, collèges et lycées.

Par ailleurs, la rénovation doit aussi permettre, en renforçant son « universitarisation », d'inscrire ce diplôme dans l'architecture européenne des diplômes de l'enseignement supérieur (LMD) au niveau master et de mettre en œuvre la VAE, non prévue actuellement. C'est d'ailleurs l'absence de ce mode d'accès au diplôme qui peut expliquer que le CAPEJS, si l'on se fie au site internet de la

¹²⁵ <http://www.univ-paris3.fr/master-professionnel-interpretation-et-traduction-francais-langue-des-signes-francaise-et-lsf-francais-46718.kjsp>

¹²⁶ Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM), département Sciences du langage et français langue étrangère - FLE (LLASIC)

¹²⁷ « *Réformer la formation et le statut des enseignants spécialisés pour jeunes sourds, qui relèvent aujourd'hui pour partie du ministère de la solidarité et pour partie du ministère de l'éducation nationale. Renover les formations des enseignants et rapprocher les référentiels des différentes formations, pour permettre, dans un cadre pluridisciplinaire, d'offrir un accompagnement global à l'enfant (mise en œuvre au 31 décembre 2012 au plus tard)* ». Il faut d'ailleurs noter que le projet a pris du retard par rapport au calendrier prévu.

commission nationale de la certification professionnelle (CNCP)¹²⁸, n'est pas actuellement enregistré au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) où il pourrait prétendre, étant donné la structuration de la formation (deux années après la licence), à une inscription au niveau 1¹²⁹.

Ce travail de rénovation a commencé depuis juin 2013. Un référentiel professionnel est aujourd'hui finalisé. Dans la partie relative au référentiel de compétences, il est écrit que les professionnels titulaires du CAPEJS « *doivent maîtriser le code LPC (...) et la LSF au niveau B2. Dans le cadre d'un enseignement bilingue, ils doivent maîtriser la LSF au niveau C1...* ». Plus loin, il est précisé que le diplômé doit être capable « *d'enseigner dans une langue homogène, à la portée de chaque élève en utilisant les deux modes de communication conventionnels (oral + LPC et LSF) en alternance* ». Le référentiel de formation prévoit 48h de LPC et 248h de formation en LSF et bilinguisme, avec un « *niveau B2 pour toutes les options. Niveau C1 obligatoire pour les étudiants qui se destinent à l'enseignement de la langue des signes* ».

Le nouveau diplôme s'obtiendra en validant le master MEEF précité et des modules complémentaires spécifiques. Les réflexions actuelles permettent d'envisager une formation s'organisant avec un tronc commun et des options, et visent à développer l'offre de formation continue : perfectionnement en LSF, handicap associé, dysphasie, etc.

Au vu des observations réalisées dans les établissements scolaires et les EMS, il est légitime de s'interroger sur le **maintien de deux filières de formation** d'enseignants travaillant avec des jeunes sourds (CAPEJS / CAPA-SH et 2CA-SH), avec de petits effectifs chaque année, surtout dans le contexte d'une offre universitaire qui se développe. Et ce d'autant que leurs rôles semblent en partie interchangeables, la mission ayant rencontré des enseignants CAPEJS exerçant dans des classes LSF ou des ULIS et des enseignants spécialisés de l'éducation nationale, essentiellement du premier degré, intervenant dans des SSEFIS.

Après examen, la mission considère qu'il convient de préserver les deux filières, tout en invitant les trois ministères (en charge de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la santé) à mutualiser leurs moyens et à rapprocher les formations, tant en formation initiale qu'en formation continue, en s'appuyant autant que faire se peut sur les forces universitaires existantes. En ce qui concerne le CAPEJS, il est souhaitable en effet de préserver deux de ses caractéristiques : d'une part un recrutement distinct de celui des enseignants de l'éducation nationale, qui offre notamment une voie d'évolution professionnelle aux personnels (éducateurs, animateurs, etc.) intervenant déjà dans le champ du handicap auditif ; d'autre part, une polyvalence d'intervention qui permet de répondre, aux côtés d'enseignants disciplinaires de l'éducation nationale, à certains besoins de l'enseignement dans le second degré actuellement en développement.

Cependant, la mission invite les ministères de tutelle à réfléchir à une intégration renforcée du CNFEDS dans l'université de Savoie et surtout dans la « communauté université Grenoble Alpes » à laquelle cette université est associée, afin de mutualiser ses forces de formation et de recherche avec celles déjà existantes de Grenoble 3-Stendhal (voir *supra*). Cette évolution est d'ailleurs facilitée par l'adossement du CAPEJS à un master universitaire qui peut à court ou moyen terme permettre de

¹²⁸ Malgré un « avis favorable à l'unanimité compte tenu de la qualité du dossier » de la commission plénière du 27 juin 2013.

¹²⁹ Jusqu'à l'adoption de la nouvelle nomenclature mentionnée à l'article R. 335-31, permettant des comparaisons européennes et internationales.

dissocier la délivrance du CAPEJS – et donc l’examen – de la formation nécessaire validée par ce master ou tout autre reconnu par le ministère en charge de la santé et des affaires sociales.

S’agissant de la capacité des diplômés du CAPEJS à **s’exprimer en LPC et surtout en LSF**, de nombreux interlocuteurs rencontrés, notamment des parents, des intervenants et des organismes extérieurs compétents en matière de formation, ont évoqué son insuffisance.

Force est de constater que jusqu’à une période récente, le volume d’enseignement de LSF pendant la formation était très limité (moins de cent heures, d’après différents témoignages), ne permettant ainsi d’atteindre, hors éventuels prérequis (qui, selon les informations recueillies, permettent à des candidats d’atteindre finalement le niveau B1 ou B2), que le niveau A1 du CECRL. L’an passé, 15 étudiants sur 24 ont obtenu l’UV de LSF (minimum B1). Si la situation semble s’améliorer, les maquettes des deux années de formation du master mention MEEF « pratiques et ingénierie de la formation », parcours « enseignement et surdité »¹³⁰ n’accordent respectivement dans les enseignements dispensés (hors stage en responsabilité) que :

- pour la LSF : 26 h de cours magistral (CM) et 114 h de travaux dirigés (TD) en première année et 12 h de CM et 80 h de TD en seconde année, soit un total de 232 h¹³¹, ce qui ne permet d’atteindre qu’un niveau du B1 du CECRL, sachant qu’aucun niveau de maîtrise en LSF ne figure formellement dans les conditions d’inscription¹³² ;
- pour la LPC : 4 h de CM et 26 h de TD en première année et 14 h de TD en seconde année, soit un total de 44 h. Sachant que pour coder aisément, à une bonne vitesse, il faut de 60 à 120 h, le volume horaire semble faible si les étudiants sont des débutants.

Dans la suite des décisions gouvernementales et des préconisations qu’elle a formulées précédemment, la mission recommande donc d’exiger d’une part un niveau préalable et certifié A2 pour pouvoir s’inscrire dans la formation CAPEJS et, d’autre part, un niveau B2 en LSF comme condition d’obtention du CAPEJS. Il convient à cette fin d’accroître le volume d’heures d’enseignement accordées à la LSF dans la préparation du CAPEJS et de développer effectivement l’offre de formation continue dans ce domaine, afin de tendre progressivement vers le niveau A1. Là encore, étant donné la faiblesse du nombre des personnels concernés et des intervenants qualifiés, des mutualisations, des synergies et surtout des formations communes doivent être développées avec l’INS HEA d’une part, mais aussi avec les établissements universitaires qui ont développé une offre dans ce domaine (notamment à Paris et Grenoble).

4.2.3.2 Des réflexions en cours pour le CAPA-SH et le 2CA-SH

Comme pour le CAPEJS, les deux certifications (présentées en 1.1.1.2 ci-dessus) sont en cours de rénovation, en vue d’être dispensées dans les ESPE, avec un objectif de formation de personnes ressources plus que d’enseignants spécialisés. Le projet est de tendre vers une certification unique, avec un tronc commun très large autour de l’école inclusive et des réponses à apporter aux besoins des élèves, en situation de handicap ou pas. Les réflexions portent actuellement sur les réponses

¹³⁰ Maquette de l’année universitaire 2015-2016.

¹³¹ La directrice administrative du CNFEDS évoque de son côté le chiffre de 259 h sur les deux années de formation, en incluant 65 h de communication non verbale, linguistique à visée réflexive et bilinguisme.

¹³² La mission a cependant recueilli des témoignages qui montrent que rares sont les étudiants qui s’inscrivent à cette formation sans des compétences en LSF, ce qui semble conduire nombre des lauréats de ce diplôme aux niveaux B1 voire B2 à l’issue de leur formation.

spécifiques à apporter aux besoins des élèves. La disparition des options fait partie des questions en débat, avec une hypothèse de prise en compte des spécificités des emplois par le biais de deux modules complémentaires, l'un axé sur l'adaptation à l'emploi, en fonction du type de poste (enseigner en ULIS collège, en SEGPA, en RASED, enseignant référent, etc.) et l'autre sur les réponses aux besoins, qui ne seraient pas uniquement traitées par types de troubles.

En l'état de ses observations et de ses réflexions, et sans préjuger de l'avenir des autres options, la mission considère que les spécificités de la prise en compte des besoins des jeunes sourds, notamment en matière de communication, nécessitent, au-delà d'un tronc commun aux dispositifs et politiques d'inclusion, des actions de formation spécialisées. En particulier, la mission recommande donc d'exiger un niveau préalable et certifié A2 pour pouvoir s'inscrire¹³³, d'accroître le volume d'heures d'enseignement accordées à la LSF dans la préparation de ces certifications et de développer effectivement l'offre de formation continue dans ce domaine, y compris dans le cadre de stages communs avec le CNFEDS.

4.3. Des ressources dispersées pour le suivi et l'accompagnement des personnels

En la matière, si les réponses apportées par les responsables des ministères de l'éducation nationale et de la santé / affaires sociales sont différentes en matière d'organisation, des rapprochements sont en cours qu'il convient de développer.

4.3.1. Le suivi et l'accompagnement des personnels chargés d'enseignement

Pour des raisons, tant historiques que juridiques, plusieurs corps d'inspecteurs d'enseignants sont actuellement en charge de l'appréciation individuelle des enseignants pour les jeunes sourds ainsi que de l'animation de leur action : pour les enseignants CAPEJS, les inspecteurs pédagogiques et techniques (IPT) des établissements de jeunes sourds et de jeunes aveugles relevant du ministère chargé des affaires sociales¹³⁴ ; et, au sein de l'éducation nationale, les IEN-ASH, assistés le cas échéant par les d'IA-IPR disciplinaires pour les enseignants du second degré.

4.3.1.1 Par les corps d'inspection du ministère en charge de la santé

Actuellement, deux inspecteurs pédagogiques et techniques (IPT) affectés à la direction générale de la cohésion sociale (DGCS) assurent les missions prévues par le décret n° 97-820 du 5 septembre 1997 portant statut particulier de leur corps, notamment :

- des missions nationales : ainsi, au 2° de l'art. 3 « (...) *coordonner les méthodes, susciter et évaluer les expériences pédagogiques ainsi que les résultats de l'enseignement spécialisé... » ;*
- des missions d'évaluation et d'inspection : selon le 3° de l'art. 3 « (...) *Dans les établissements (...), ils évaluent le travail individuel et en équipe des personnels exerçant des actions de compensation du handicap, de rééducation, d'enseignement et d'éducation, notamment par l'observation directe des actes pédagogiques. Ils inspectent les personnels enseignants et éducatifs de ces établissements... ».*

¹³³ Comme cela est demandé et vérifié dans l'option B (élèves aveugles et malvoyants) pour la connaissance du Braille.

¹³⁴ Seul le sigle IPT sera utilisé.

Le dernier alinéa de cet art. 3 précise que « *pour les inspections hors de leur compétence disciplinaire, ils sont accompagnés par un spécialiste de la discipline enseignée, membre d'un corps d'inspection relevant du ministère de l'éducation nationale* ».

Sur la base des entretiens avec des professionnels de terrain, avec les inspecteurs eux-mêmes, de la lecture des documents généraux ou spécifiques (comptes rendus d'inspection) rédigés par eux ou produits à la suite de réunions auxquelles ils ont participé, plusieurs constats apparaissent :

- l'activité des deux IPT s'étend sur l'ensemble du champ de leur compétence et ils ont su, au cours des années passées, accorder le temps nécessaire à des questions majeures et y apporter des réponses ;
- la coordination avec les inspecteurs IEN-ASH et les IA-IPR de disciplines apparaît bonne.

Mais une recommandation émerge aussi, car il est impossible à deux inspecteurs d'effectuer un travail semblable à celui qu'effectue, en moyenne, un inspecteur de l'éducation nationale pour 200 à 300 enseignants, en poste sur un territoire géographiquement beaucoup plus restreint (une académie, un département, voire une fraction de département). En sachant que le nombre de personnels à inspecter est d'environ 1 000, répartis sur l'ensemble du territoire national et que les IPT ont d'autres missions nationales (et une mission spécifique pour les INJS), un doublement de leur nombre apparaît justifié. En outre, pour accroître le niveau en LSF des enseignants et autres personnels d'éducation intervenant dans les établissements et services pour jeunes sourds dépendant du ministère chargé de la santé, celui-ci doit se donner des moyens de pilotage et de contrôle à la hauteur des enjeux de formation.

4.3.1.2 Par les corps d'inspection du ministère de l'éducation nationale

Le système d'inspection, d'évaluation et d'animation développé par le ministère de l'éducation nationale pour ses enseignants du primaire et du secondaire a été adapté pour les enseignants spécialisés. Mais, ce système est maintenant confronté à deux défis qui apparaissent clairement dans l'enseignement délivré aux élèves sourds. D'une part, les IEN-ASH sont historiquement recrutés pour l'enseignement du premier degré, qui a longtemps été le niveau essentiel de prise en charge, d'intégration puis d'inclusion des élèves en situation de handicap. Or, le développement récent mais important de l'inclusion dans le second degré rend plus complexe leur métier, adapté à la polyvalence des enseignants du premier degré mais moins à la spécialisation disciplinaire de ceux du second degré. D'autre part, dans le cas des élèves sourds, si ces corps d'inspection sont tout à fait en capacité d'inspecter et d'accompagner les enseignants concernés sur le plan pédagogique, il est plus délicat pour eux, sauf compétences personnelles en LSF, d'évaluer les compétences linguistiques des personnels.

Pour favoriser le développement des compétences en LSF des enseignants du premier degré et faire évoluer celles des personnels, autres que les enseignants, qui interviennent dans les écoles et

établissements scolaires, tout en restant dans la répartition des compétences entre premier et second degré, la mission propose :

- d'étendre la mission de l'IA-IPR chargé de mission LSF à un suivi des professeurs assurant un enseignement en LSF et à un accompagnement des autres personnels utilisant la LSF dans les établissements du second degré ;
- de confier une mission nationale équivalente à un IEN-ASH, disposant d'un niveau C1 de maîtrise de la LSF, pour aider les corps d'inspection territoriaux à répondre aux besoins actuels d'accompagnement des professeurs des écoles utilisant la LSF dans leur enseignement.

Les dispositifs déjà mis en place par le ministère de l'éducation nationale, à partir de directives nationales ou académiques, peuvent aussi servir utilement de base pour répondre à ces objectifs.

4.3.1.3 Par des dispositifs de l'éducation nationale

En matière d'accompagnement et de suivi, la mission a pu observer deux types de dispositifs intéressants : d'une part, les médiateurs pédagogiques PASS, mis en place à la suite de la circulaire ministérielle, d'autre part, les professeurs référents, désignés dans une académie à la demande d'un CT-ASH.

➤ *Les médiateurs pédagogiques PASS*

La circulaire du 28 mai 2010 (déjà citée) sur l'organisation des PASS comportait, entre autres, une innovation, présentée dans sa troisième partie « une organisation cohérente et resserrée » :

« Afin de compléter les dispositions prévues par la circulaire n° 2008-109 du 21 août 2008¹³⁵, un médiateur pédagogique sera désigné dans chaque PASS. Il sera choisi parmi les professeurs (du premier ou du second degré) ayant acquis la certification complémentaire en LSF prévue par l'arrêté du 30 novembre 2009. Sa mission sera double. Il aura pour tâche d'assurer une médiation pédagogique auprès des élèves sourds qui pourront le rencontrer à une heure donnée fixée dans les emplois du temps, pour faire état de leurs difficultés scolaires. Il servira aussi de médiateur auprès de ses collègues professeurs disciplinaires auxquels il rendra compte des difficultés spécifiques des élèves sourds à suivre, par exemple, telle ou telle partie du cours. Cette heure de médiation sera incluse dans son service ou effectuée en heure supplémentaire.

Et la circulaire ajoute : Ce médiateur, compétent en LSF, pourra aussi assurer l'interface dans la communication (français / LSF ou LSF / français) entre les parents et les professeurs ou le personnel administratif de l'établissement, selon les besoins ».

Ces fonctions correspondent à des besoins réels, mais l'ampleur des réponses que le médiateur pédagogique PASS peut apporter dépend très fortement des capacités d'intervention des IEN-ASH, en relation avec les professionnels des SESSAD / SSEFIS, et du temps dont il dispose effectivement pour remplir ses missions. Comme le décrivait un médiateur pédagogique : « je suis une sorte de couteau suisse et la tentation est qu'on me demande d'intervenir alors que d'autres que moi ont la

¹³⁵ Circulaire (déjà citée) sur les conditions de mise en œuvre du programme de LSF à l'école primaire.

responsabilité de traiter la question ; ceci dit, le rapport effet produit sur temps passé est vraiment satisfaisant ».

Dans un département visité par la mission, l'IEN-ASH, bien reconnue par ses interlocuteurs, avait choisi, en accord avec le CT-ASH et le recteur, que le rôle de médiateur PASS soit rempli par un enseignant CAPA-SH, détaché auprès d'une association gérant un SSEFIS. Capable de s'exprimer couramment en LSF, ayant une relation « entre pairs » avec les enseignants et pouvant intervenir aisément au sein du SSEFIS (et dégager du temps en tant que de besoin), ce médiateur pouvait être efficace.

➤ *Un autre type de dispositif d'appui à l'enseignement : les professeurs référents*

La désignation, par le recteur, de professeurs référents, correspond, dans une académie visitée aux constats suivants :

- les différences d'approche pédagogique entre premier et second degrés et la disponibilité variable des IEN-ASH pour intervenir dans des établissements du second degré ;
- la nécessité d'apporter à certains enseignants « en difficulté » face à un élève en situation de handicap, des éléments de réponse qui prennent bien en compte les effets de ce handicap ; en effet, malgré les progrès du travail en équipe pédagogique et l'attention renforcée des chefs d'établissement, des enseignants peuvent rencontrer des difficultés avec ces publics pour adapter leur enseignement et/ou commettre des maladresses dans leur façon d'enseigner ou dans leurs pratiques pédagogiques.

Ainsi, le CT-ASH dispose du renfort d'enseignants volontaires pour apporter ce soutien aux équipes. Mais, ce soutien pourrait être encore plus efficient, s'il était couplé avec une relation mieux organisée avec les IEN-ASH, bénéficiant de leur côté d'une bonne connaissance du contexte local, et d'une expérience en matière de réponses pédagogiques et organisationnelles aux situations individuelles les plus complexes.

4.3.2. Une formation continue en LSF à soutenir

4.3.2.1 L'offre linguistique du ministère de l'éducation nationale en formation continue

➤ *Les personnels enseignants*

Outre la formation des enseignants spécialisés (voir plus loin), l'INS HEA et l'ESPE de Lyon assurent pour les enseignants des premier et second degrés des modules de formation à initiative nationale, dits « stages MIN », sur différentes thématiques relatives au handicap et à l'inclusion scolaire. Pour l'enseignement aux élèves sourds et malentendants, étaient proposés pour l'année 2013-2014¹³⁶ :

- six stages (aux différents niveaux et paliers intermédiaires de A1 à B1 pour la LSF), d'une durée totale de trois semaines non consécutives, soit 90 h, pour vingt personnes. Cinq sont proposées par l'INS HEA, un par l'ESPE de Lyon ;

¹³⁶ L'année précédente, un stage MIN supplémentaire en LSF s'y ajoutait.

- un stage pour la LPC, organisé par l'INS HEA, d'une durée totale de deux semaines, soit 60 h, pour vingt stagiaires.

Tableau : Nombre de stagiaires MIN LSF

	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Nombre de stagiaires MIN LSF	93	113	116	106	34

Source : DGESCO-MEN)¹³⁷

Depuis des années, ces stages initient nombre d'enseignants à la LPC et surtout à la LSF, leur permettant ainsi d'intervenir ou de mieux intervenir auprès d'élèves sourds. Mais pour la rentrée 2015, afin d'assurer la montée en compétence linguistique des enseignants devant des élèves en PASS (ou susceptibles d'intervenir en PASS) sur deux années (avec le niveau C1 comme objectif), le ministère de l'éducation nationale leur a donné la priorité, en transformant une partie des stages MIN en stages à publics désignés. La DGESCO avait d'ailleurs annoncé en janvier 2015 un objectif de former « 30 X 4 enseignants LSF (26 académies au niveau métropole + 4 académies d'Outre-mer) », soit 120 enseignants.

Sont ainsi proposés à l'INS HEA pour l'année 2015-2016, outre le stage en LPC et un stage de formation pédagogique de 60 heures pour les enseignants contractuels justifiant d'un niveau C1, trois stages de LSF de 360 heures sur deux années (soit trois semaines par an) pour 24 personnes : niveau A2 vers B1, niveau B1 vers B2 et niveau B2 vers C1.

Outre les priorités que le ministère de l'éducation nationale a arrêtées pour les deux années à venir, il convient aussi de déployer une formation visant un plus long terme pour que des compétences suffisantes puissent se construire. La mission recommande donc :

- de maintenir des stages MIN en LSF pour les enseignants de niveau débutant (ou élémentaire) volontaires pour se former à la LSF et amenés à intervenir devant des enfants sourds, afin de continuer à approvisionner le vivier des personnels pratiquant la LSF ;
 - d'inscrire parallèlement le niveau A2 comme condition nécessaire pour s'inscrire dans les formations CAPA-SH et 2 CA-SH option A.
- *Les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH, AVS, personnels de vie scolaire, ATSEM, etc.)*

Les auxiliaires de vie scolaire (AVS) ont pris une place progressivement de plus en plus importante pour la scolarisation des enfants handicapés au sein des écoles maternelles, écoles primaires, collèges et lycées. Depuis le rapport remis au ministre de l'éducation nationale en juillet 2001¹³⁸ et, en 2014, la décision que les auxiliaires de vie scolaire soient recrutés par l'éducation nationale, leur nombre est passé d'environ 2 000 à 28 000¹³⁹. L'article inséré dans le code de l'éducation en 2014

¹³⁷ Sans précision sur le niveau linguistique des candidats.

¹³⁸ *L'aide humaine à l'intégration scolaire des élèves handicapés. Propositions pour le développement et la pérennisation de services d'auxiliaires de vie scolaire.* Mireille Malot.

¹³⁹ Données établies au moment du décret du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), pris dans le prolongement de l'article 124 de loi de finances pour 2014.

commence par ces mots : « *Des accompagnants des élèves en situation de handicap¹⁴⁰ peuvent être recrutés pour exercer des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire de ces élèves, y compris en dehors du temps scolaire. Ils sont recrutés par l'État, par les établissements d'enseignement...* »¹⁴¹.

La volonté politique exprimée par la loi et rapidement traduite dans le décret, puis en termes opérationnels dans la circulaire du 8 juillet 2014 a permis de conforter les conditions d'emploi des personnes précédemment salariées comme assistants d'éducation – auxiliaires de vie scolaire (AED-AVS) ou sous contrat unique d'insertion – contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE) ou ayant été recrutées par une association ayant conclu une convention avec le ministère de l'éducation nationale.

Trois types d'interventions d'AESH et d'AVS ont été observés : en soutien individuel, en soutien mutualisé, en soutien collectif. Dans tous les cas, deux domaines de compétence étaient mobilisés : d'une part, et de façon fondamentale, une compétence en langue (LSF ou code LPC) d'autre part, une compétence pédagogique, pour que l'AESH / AVS puisse jouer effectivement un rôle de médiation avec l'enseignant et d'aide aux élèves. Les observations réalisées par la mission semblent montrer que les compétences requises des AESH / AVS intervenant auprès d'enfants sourds sont plus importantes que dans les autres situations d'interventions¹⁴². Étant donné le rôle très important que ces personnels jouent auprès des jeunes sourds, des formations doivent impérativement leur être délivrées, en LPC ou en LSF, selon les besoins des élèves concernés.

Cette possibilité devrait d'ailleurs pouvoir être offerte aux ATSEM, aux personnels de vie scolaire et à tous ceux au contact des élèves sourds. La mission a pu en effet observer des ATSEM, des conseillers principaux d'éducation, des surveillants, etc. pouvant s'exprimer en LSF, avec un niveau variable certes, mais qui leur permet de remplir pleinement leur rôle, voire au-delà, auprès des élèves sourds.

4.3.2.2 Les plans de formation des établissements dans le secteur médicosocial

La prise de conscience de la nécessité d'un important effort de formation pour adapter les compétences des personnels aux besoins de jeunes prise en charge a trouvé un écho favorable, à la fois au sein des ESMS et auprès des financeurs (ARS notamment).

➤ *Les enseignants et les autres personnels*

La démarche observée dans trois organisations importantes (entre 50 et 150 salariés) a consisté, après l'accord des instances de dialogue social, à procéder en deux temps, avec l'aide d'un organisme extérieur, choisi par appel d'offres : une phase de diagnostic sur les niveaux en langues (LSF) ou en capacité de codage (LPC), suivie d'une phase de formation.

Les tests de niveaux effectués montrent que, dans ces trois organisations, le niveau B2 en LSF n'est maîtrisé que par moins de 50 % des enseignants ou éducateurs, ce qui fonde la nécessité de recourir à la fois à des formations adaptées et, aussi, à des personnes s'exprimant couramment en LSF, même si elles ne disposent pas forcément, au moment du recrutement, de toutes les compétences pédagogiques ou éducatives utiles (à charge pour l'organisme de les former en la matière).

¹⁴⁰ AESH.

¹⁴¹ Article L. 917-1.

¹⁴² Y compris pour l'accompagnement d'enfants ayant des troubles somatiques nécessitant certains gestes relevant normalement d'un professionnel de santé.

En cela, aucune originalité, sauf que les ESMS observés avaient, d'une part bénéficié de crédits spécifiques (et non reconductibles) de l'ARS et, d'autre part, avaient dû surmonter les inquiétudes préalables de professionnels et, dans un cas également, de parents.

➤ *Les réticences à surmonter*

Un plan de formation doit s'inscrire dans une perspective de changement, nécessaire pour l'organisation qui doit s'adapter aux besoins et y préparer ses salariés. La discussion préalable à ce plan est l'occasion de partager une vision de l'avenir et de transformer en opportunités personnelles ce que la force des habitudes transforme en motifs de craintes. Les ESMS intervenant auprès de jeunes sourds n'échappent pas à la règle commune ; ils doivent répondre à une crainte complémentaire : la démarche de formation en vue de l'amélioration du niveau en LSF et/ou en LPC peut être ressentie, dans les établissements historiquement fondés sur un modèle oraliste, comme « *un premier pas vers l'abandon du projet associatif originel, un renoncement* ». Il est donc important que les différentes autorités de tutelle (services du ministère et ses représentants, ARS, MDPH) expriment clairement des choix convergents sur les évolutions à mener pour mieux prendre en compte les besoins des élèves sourds.

4.3.3. La nécessité de développement de la recherche et des ressources pédagogiques

4.3.3.1 Une recherche à développer

La mission a étudié l'état de la recherche relative à l'enseignement et aux apprentissages des jeunes sourds et constaté qu'elle reste insuffisante pour répondre aux besoins des élèves sourds, notamment dans le domaine de l'apprentissage du français écrit pour ceux qui s'expriment seulement en LSF.

S'agissant des apprentissages linguistiques LSF et notamment de sa didactique, la mission a eu connaissance de l'existence d'une petite dizaine d'universitaires concernés en France, effectif en légère croissance ces dernières années. Au-delà de leurs publications, les travaux de recherche consultables sont constitués, pour l'essentiel, des mémoires professionnels des étudiants des masters créés ces dernières années et de thèses de doctorat (dans les domaines de la santé, de la psychologie, des sciences du langage...).

La mission recommande que des initiatives soient prises au niveau interministériel (ministères en charge de la santé, de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur) afin d'approfondir les collaborations qui ont commencé à se développer, notamment entre l'INS HEA, le CNFEDS et des universités, par exemple par le biais d'un appel à projets ou de soutien national à des actions (disciplinaires ou interdisciplinaires), susceptibles de favoriser l'émergence de réponses à la difficulté d'apprentissage du français écrit, de stratégies pédagogiques et didactiques et, à terme, de pistes de ressources pour les enseignants et éducateurs.

4.3.3.2 Des ressources pédagogiques et didactiques à enrichir et mutualiser

La mission a tenté de recenser les ressources existantes, notamment sur les sites de l'INS HEA, du CNFEDS et des universités. Elle a trouvé des bibliographies, des critiques ou résumés d'ouvrages relatifs à la scolarisation des jeunes sourds, notamment sur le site internet de l'INS HEA, à la rubrique

ressources (qui inclue notamment des ressources documentaires, audiovisuelles, un agenda, etc.)¹⁴³. Un travail sur le lexique technique en LSF serait par ailleurs mené, notamment dans les INJS, en vue de mettre en place et diffuser un dictionnaire lexical technique commun au niveau national, qui puisse être utilisé en vue de la formation professionnelle des jeunes sourds. Plus ambitieux encore est le projet OCELLES (« Observatoire des concepts et expressions lexicales en langues écrites et signées »), porté par l'INS HEA, qui propose à la communauté sourde de participer à la mise au point d'un site internet collaboratif de référence, bilingue (LSF / français écrit), accessible à tous. Il recense d'ores et déjà des publications et communications dans des colloques nationaux et internationaux sur la question.

La mission a aussi repéré des ressources produites par Canopé, notamment un « pack sourds et malentendants » (constitué d'un livre et d'un DVD) et de « ressources pour faire la classe » (<http://www.cndp.fr/ressources-lsf/>) qui ne sont pas toujours actualisées. Par ailleurs, une antenne de ce réseau travaillerait sur un projet de plateforme de ressources pédagogiques consacrée aux jeunes sourds. Au regard des constats qu'elle a réalisés, la mission considère que la réalisation d'un portail recensant tous les outils et les travaux existants, de toutes origines (CNFEDS, INS HEA, universités, CNED, Canopé...), constitue une priorité.

4.3.4. Mobiliser une diversité de compétences pour un assurer le fonctionnement des écoles et établissements

Le besoin de compétences en LSF ou LPC porte sur l'enseignement, mais il concerne aussi des fonctions support indispensables au bon fonctionnement des écoles et établissements et à la vie des élèves.

Les académies recourent fréquemment à des personnels compétents en LSF ou LPC comme professeur contractuel ou en tant qu'AESH / AVS. Que ceux-ci soient reconnus comme travailleurs handicapés ou non, dès lors qu'ils donnent satisfaction dans leur emploi, il apparaît important que leurs contrats puissent être pérennisés pour maintenir des compétences utiles

De plus, il faut souligner qu'en cas d'emploi d'un personnel sourd signant ne disposant pas de compétences en français oral, sa participation effective à la vie de l'école ou de l'établissement scolaire doit pouvoir être assurée. Des crédits de fonctionnement suffisants sont ainsi à prévoir par les collectivités compétentes pour faire appel à des services de traduction lors de conseils de classe, de réunions d'instances statutaires auxquels ces personnels sont amenés à participer (conseil d'administration, conseil pédagogique), ou lors de réunions d'information et de travail.

Par ailleurs, afin de permettre à l'administration d'entretenir des relations directes avec les personnels sourds signants et d'accueillir le public s'exprimant en LSF, chaque académie devrait réserver des crédits de fonctionnement pour rétribuer des interfaces ou interprètes ou bien créer un emploi d'interprète en LSF.

¹⁴³ Mais l'entrée par type de handicap n'est possible que pour l'autisme et les TSA.

5. Les voies d'amélioration

Sont regroupées dans cette partie des recommandations opérationnelles qui découlent des observations formulées dans les parties précédentes ou y ont déjà été présentées ; elles sont regroupées ci-après autour de quatre axes.

5.1. Le choix linguistique des parents

Différentes catégories de professionnels et d'institutions sont en mesure d'informer les familles dès les premiers mois de l'enfant. Il faut garantir la pluralité et la neutralité de l'information apportée, adopter des processus pour accompagner les parents dans la formation de leur choix. Le choix initial n'est pas pour autant définitif et il convient de garantir des possibilités d'évolution du choix tout au long du parcours de vie et de formation :

- durant la période post-natale :
 - demander à l'ensemble des professionnels de donner à tous les parents concernés une information sur les possibilités offertes par la LSF et sur les conditions de mise en œuvre d'une éducation en LSF ou comportant de la LSF, dans le cadre fixé par la recommandation de bonne pratique de la HAS ;
 - inviter les parents à solliciter rapidement la MDPH qui est chargée d'organiser une information, que ce soit directement ou en relation avec des associations reconnues ;
 - vérifier la disponibilité des CAMSP et des SAFEP à apporter l'information utile à des choix linguistiques éclairés.

Recommandation n° 1 : demander aux ARS de s'assurer de l'application de la recommandation de bonnes pratiques de la HAS « *surdité de l'enfant : accompagnement des familles...* » et de la capacité effective des CAMSP et des SAFEP à la mettre en œuvre.

- dès le suivi par la MDPH :
 - inclure le recueil du choix linguistique dans le projet de vie et prévoir ses modalités de mise en œuvre dans le PPS dès la première scolarité ;
 - formaliser les choix et fixer une échéance pour réexaminer les décisions ;
 - demander la mise en œuvre effective des PPS par les MDPH à la fin 2017 ;
 - faire évoluer les applications et les méthodes de travail pour alimenter des bases statistiques comprenant les choix linguistiques des jeunes sourds.

Recommandation n° 2 : charger la CNSA de soutenir les MDPH pour que toutes aient effectivement mis en œuvre les PPS à la fin 2017 et ajuster à cette fin les outils pour recueillir les choix linguistiques des enfants et jeunes sourds.

5.2. La place de la LSF et du français oral et écrit dans les parcours scolaires

La place de la LSF est maintenant largement reconnue. Chaque sourd pratique plus volontiers le mode visuo-gestuel ou le mode oral, mais il est préférable que chacun dispose d'une bonne connaissance de la LSF et du français oral, tout d'abord pour faciliter la communication, la compréhension comme l'accès au français écrit, mais aussi pour permettre à chacun d'évoluer dans ses choix linguistiques au cours de son existence.

Il est donc important de :

- permettre aux sourds s'exprimant en LSF de porter leurs compétences dans ce domaine au meilleur niveau et favoriser leur accès au français écrit en privilégiant un enseignement structuré du français oral et écrit ;
- permettre à tous les jeunes sourds oralisants d'avoir un accès à un enseignement structuré de la LSF afin de :
 - rendre possible une évolution du choix linguistique tout au long de leur parcours de vie et de formation, notamment à l'adolescence ;
 - passer d'une LSF « de communication » pratiquée de fait par la plupart des jeunes sourds à une LSF plus élaborée qui facilite l'accès aux apprentissages ;
 - faciliter les échanges entre jeunes sourds quel que soit leur mode de communication.

Recommandation n° 3 : privilégier un enseignement du français oral et du français écrit pour les jeunes sourds s'exprimant en LSF.

Recommandation n° 4 : organiser des temps de communication en LSF de deux heures hebdomadaires pour tous les enfants sourds dès le plus jeune âge (au plus tard à partir de trois ans dans des accueils collectifs : crèches, maternelles, EMS et tout au long de la scolarité).

5.3. Le développement de parcours de formation bilingues ou avec LPC

Un nombre limité de parents de jeunes sourds ont choisi la LSF et leur scolarisation nécessite un effort tout particulier. Les modalités d'organisation mises au point doivent aussi permettre de soutenir les jeunes sourds oralisants utilisant la LPC.

Ce faible nombre de jeunes sourds dont la langue est la LSF impose la réalisation d'un schéma national de formations bilingues pour favoriser les pratiques d'inclusion scolaire :

- en incitant aux regroupements d'élèves ayant des besoins similaires en école, collège et en privilégiant les lycées aux formations multiples (lycée polyvalent de préférence) afin de mutualiser les moyens d'accompagnement ;
- en développant des internats aux niveaux du collège et du lycée.

Recommandation n° 5 : dans l'attente d'informations fiables en provenance des MDPH, charger la DGESCO, en relation avec la DGCS de piloter un recensement des élèves sourds s'exprimant en LSF, effectué au niveau régional, voire interrégional en relation avec les ARS, dans la perspective d'un schéma national de formations bilingues favorisant une approche bimodale.

En parallèle, il convient de développer des possibilités d'accompagnement cohérentes et lisibles pour des inclusions individuelles ou mutualisées en fonction des choix de parcours scolaires :

- développer les compétences des enseignants et des autres personnels des ESMS et des écoles et établissements scolaires en code / LSF pour faciliter l'inclusion des élèves ;
- faciliter les financements individuels pour un accompagnement LPC/LSF :
 - étudier la possibilité d'attribution non seulement de la PCH, mais aussi de l'AEEH 4^{ème} catégorie pour des répondre à besoins isolés,
 - développer les conventions entre les établissements scolaires ou ESMS et les collectivités territoriales pour améliorer l'accompagnement linguistique des jeunes sourds,
 - poursuivre les financements académiques pour l'accompagnement linguistique des jeunes sourds pour certaines formations (BTS, baccalauréat professionnel) et étudier la possibilité de l'étendre à des formations particulières en lycée.
- revoir l'offre d'intervention des SSEFIS, notamment dans le domaine linguistique, en fonction des besoins et en cohérence avec les ressources de l'éducation nationale disponibles.

Recommandation n° 6 : améliorer l'accès à une diversité de formations pour des élèves signants ou oralisants en élaborant un schéma régional d'organisation de la scolarisation et de la formation, commun à l'éducation nationale et au secteur médicosocial, incluant les moyens d'accompagnement.

5.4. Les compétences pédagogiques et linguistiques des enseignants et des autres personnels

Le besoin de formation continue en LSF de façon durable tout au long de la carrière nécessite des plans de formation organisés notamment au niveau des ESMS.

Il est nécessaire de s'appuyer sur une certification de qualité dans les ministères concernés. Le diplôme de compétences en langues présente toutes les garanties nécessaires pour un coût supportable. Ce choix correspond en outre à une demande des associations de parents.

Par ailleurs, il convient de :

- maintenir des stages MIN en LSF pour les enseignants de niveau débutant (ou élémentaire) volontaires pour se former à la LSF et amenés à intervenir devant des enfants sourds, afin de continuer à approvisionner le vivier des personnels pratiquant la

LSF. Maintenir suffisamment de stages MIN pour développer la formation continue en LPC et surtout en LSF, y compris pour accéder à des niveaux inférieurs à C1 ;

- constituer des jurys interacadémiques pour la délivrance de la certification complémentaire en LSF, afin de normaliser les critères de recrutement, sur la base d'un cahier des charges national permettant en particulier de déterminer le niveau linguistique en LSF des candidats ;
- demander à chaque établissement médicosocial accueillant des jeunes sourds d'élaborer un plan de formation de LSF pour tous les personnels en relation avec les enfants et les jeunes ;
- inscrire le niveau A2 comme condition pour s'inscrire dans les formations CAPA-SH et 2CA-SH option A, ainsi que pour l'accès à la formation au CAPEJS.

Recommandation n° 7 : reconnaître le DCL comme certification de niveau en LSF pour les deux ministères et fixer le niveau B2 en LSF comme objectif d'obtention du CAPEJS, accroître le volume d'heures d'enseignement accordées à la LSF dans la préparation du CAPEJS, mais aussi du CAPA-SH et du 2CA-SH et développer effectivement l'offre de formation continue dans ce domaine.

De plus, diverses mesures consolideraient l'usage de la LSF dans l'éducation nationale :

- Dès lors qu'ils donnent satisfaction, pérenniser les contrats des personnels compétents en LSF ou LPC, qu'il s'agisse de professeurs ou d'AESH / AVS, que ceux-ci soient reconnus comme travailleurs handicapés ou non ;
- Prévoir des crédits de fonctionnement suffisants en relation avec les collectivités territoriales pour assurer les temps de traduction ou d'accompagnement nécessaires à participation effective des personnels sourds signants ne disposant pas de compétences en français oral dans les écoles ou établissements scolaires ;
- Dans chaque académie, réserver des crédits de fonctionnement pour rétribuer des interfaces ou interprètes, ou bien créer un emploi d'interprète en LSF, afin d'entretenir des relations directes avec les personnels sourds signants et accueillir le public s'exprimant en LSF ;
- Assurer un suivi plus précis des personnels utilisant la LSF à l'école ou en établissement scolaire, en s'appuyant sur un IEN-ASH signant pour accomplir une mission nationale envers les professeurs des écoles et autres personnels éducatifs dans le premier degré. Par ailleurs, étendre la mission nationale actuellement confiée à l'IA-IPR pour les certifiés et contractuels de LSF pour accompagner les autres personnels signants des établissements du second degré.

Recommandation n° 8 : s'appuyer sur les compétences disponibles en LSF et LPC et stabiliser les personnels dans leur emploi, mobiliser des ressources pour assurer la participation effective des personnels sourds à la vie des établissements et faciliter leur suivi pédagogique et administratif.

Assurer également un suivi plus précis des personnels compétents en LSF dans le premier et le second degré.

Par ailleurs, des initiatives doivent être prises par les responsables des ministères en charge de la santé, de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur afin d'approfondir les collaborations qui ont commencé à se développer au niveau de la recherche et des ressources pédagogiques et didactiques, notamment entre l'INS HEA, le CNFEDS et des universités, par exemple par le biais d'un appel à projets national et la réalisation d'un portail recensant tous les outils et les travaux existants.

Recommandation n° 9 : favoriser au niveau interministériel les mutualisations et les formations communes entre l'INSHEA, le CNFEDS et les établissements universitaires qui ont développé une offre dans ce domaine.



Gilles Pétreault



Laurent Brisset



Pierre Naves

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine	65
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées	68
Annexe 3 :	Les choix de mode de communication dans un établissement médicosocial .	76
Annexe 4 :	Volume horaire de formation en LSF et niveaux du CECRL	77
Annexe 5 :	Le CAPES de LSF	78
Annexe 6 :	Informations complémentaires sur les formations universitaires en LPC et en LSF	80
Annexe 7 :	Liste des sigles utilisés	82

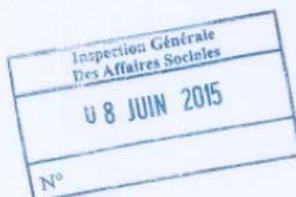
Lettre de mission



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES,
DE LA SANTÉ ET DES DROITS
DES FEMMES

Les Directeurs de cabinet



Paris, le 08 JUN 2015

Réf : D-15-008549

Note
à l'attention de

Monsieur Pierre BOISSIER,
Chef de l'Inspection générale des affaires sociales
Monsieur Jean-Yves DANIEL,
Doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale

Objet : Mission relative aux conditions et à la qualité de la prise en compte des projets linguistiques par les établissements médico-sociaux accueillant des jeunes sourds

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a favorisé un développement rapide de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette évolution a été accompagnée par la mobilisation de moyens importants et a nécessité une évolution des pratiques au sein des écoles, des établissements d'enseignement du second degré et des établissements spécialisés chargés de l'accompagnement des enfants en situation de handicap.

Par ailleurs, la loi du 11 février 2005 réaffirme (article L.112-3 du code de l'éducation) le principe, déjà énoncé depuis 1991, du droit des parents d'enfants sourds de faire le choix entre une éducation avec une communication bilingue (langue des signes française (LSF) et langue française) ou en langue française (rendue accessible par le langage parlé complété, LPC).

Ce choix s'exprime lors de l'élaboration par les parents du projet de vie de l'enfant et consécutivement de la demande déposée auprès de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Il figure ainsi dans le volet scolaire du plan personnalisé de compensation de l'enfant élaboré par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH.

.../...

Comme tout enfant handicapé, l'élève sourd doit pouvoir être inscrit dans l'école ou l'établissement d'enseignement le plus proche de son domicile, qui est réputé être son établissement de référence. Le parcours scolaire du jeune sourd (code de l'éducation, articles R.351-21 à R.351-26) s'effectue selon les mesures décidées par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées dans une classe ordinaire, un dispositif collectif d'un établissement scolaire ou bien dans une unité d'enseignement. Le dispositif de l'unité d'enseignement peut se mettre en place soit dans un établissement scolaire qui héberge une « classe externalisée » d'un établissement médico-social, soit dans un établissement médico-social ou encore être déployé dans les deux types d'établissements.

Par ailleurs, pour faciliter l'orientation du jeune dans le respect du choix du mode de communication, les écoles, les établissements scolaires qui proposent des dispositifs adaptés aux jeunes sourds, et les établissements et services médicosociaux accompagnant des jeunes sourds informent la MDPH des projets linguistiques¹ qu'ils proposent (code de l'éducation, articles D351-24 et D.351-25).

Lorsque le jeune sourd est orienté vers un service ou un établissement médico-social, quel que soit le lieu effectif de la scolarisation, l'option retenue par les parents concernant le mode de communication est mise en œuvre dans le cadre du projet pédagogique d'établissement ou de service.

Dans l'objectif de veiller à donner aux familles la possibilité du libre choix des modes de communication, réversible tout au long du parcours scolaire et afin de compléter les analyses déjà conduites sur l'organisation du parcours scolaire du jeune sourd en milieu scolaire ordinaire, nous souhaitons que vous puissiez analyser le fonctionnement, les atouts et les faiblesses :

- du dispositif médico-social qui assure l'accompagnement des jeunes élèves sourds et qui dispose en propre d'enseignants spécialisés ;

- des différentes modalités de partenariat mises en œuvre entre les établissements et les services médico-sociaux, les écoles et les établissements d'enseignement pour assurer le parcours scolaire.

A cette fin, vous voudrez bien organiser une mission d'inspection sur les conditions et la qualité de la prise en compte des projets linguistiques par les établissements et services médico-sociaux. Vous veillerez, dans une démarche systémique, à analyser l'ensemble du parcours linguistique et des interventions des établissements sociaux et médico-sociaux (ESMS) sur ce parcours, sans limiter votre mission, pour ces derniers, au temps d'apprentissage scolaire.

L'ensemble des thématiques suivantes devra notamment être examiné :

- l'organisation, le suivi et l'évaluation du parcours linguistique avant l'école (avec l'intervention du CAMSP ou du SAFEP), son articulation avec le PPS, dès l'entrée à l'école, ainsi que l'influence de ce parcours sur l'orientation de l'enfant (scolarisation individuelle ou collective, structure scolaire ou UE d'un ESMS) ;

- les modalités de l'accompagnement familial avant trois ans, puis après, en vue de la mise en place du mode de communication et du parcours dans le respect du choix des familles ;

¹ Il est important de noter que le projet linguistique s'appuie nécessairement sur la langue des signes française et/ou la langue française, mais en aucun cas sur un français signé.

- les moyens mis en œuvre dans les ESMS, leurs effectifs, leur qualification, pour la scolarisation tant sur un mode collectif (unités d'enseignement) qu'individuel (SSEFS) ainsi que dans le cadre des SEDAHA ;

- les moyens des ESMS (moyens pédagogiques, éducatifs et thérapeutiques) mobilisés pour l'accompagnement des enfants sourds scolarisés en milieu scolaire et les conditions de cette mise en œuvre ;

- les modalités selon lesquelles l'accompagnement éducatif, l'accompagnement thérapeutique, et l'enseignement dans les deux modes de communication sont effectivement mis en œuvre ;

- l'aboutissement de la scolarité (formation générale ou technologique, ou formation professionnelle, enseignement supérieur ...) selon leur mode de formation ;

- Le niveau de maîtrise de LSF des enseignants, en référence au cadre européen de référence de la langue (CECRL)

Dans votre rapport final, vous prendrez en compte les évolutions déjà mises en œuvre par l'éducation nationale faisant suite aux travaux menés durant l'année 2014 par un groupe de travail ad hoc.

Vous pourrez vous appuyer, pour la réalisation de cette mission, sur les services de la DGCS et en particulier les inspectrices pédagogiques et techniques en charge des ESMS pour déficients auditifs ainsi que sur ceux de la DGESCO.

Nous souhaitons que vos premières conclusions et préconisations fassent l'objet d'un rapport intermédiaire remis en juillet 2015, le rapport final devant nous être transmis en octobre 2015.

Bertrand GAUME

Bruno MAQUART

Les personnes rencontrées par la mission

Ministère de la santé et des affaires sociales

Direction générale de la cohésion sociale - DGCS

Nathalie Cuvilier, sous-directrice de l'autonomie, des personnes handicapées et des personnes âgées, chargée des personnes handicapées

Delphine Chaumel, adjointe à la sous-directrice de l'autonomie, des personnes handicapées et des personnes âgées, chargée des personnes handicapées

Frédérique Chadel, cheffe du bureau Insertion, citoyenneté et parcours de vie des personnes handicapées

Laurent Dubois-Mazeyrie, adjoint à la cheffe du bureau Insertion, citoyenneté et parcours de vie des personnes handicapées

Danièle Poissenot, inspectrice pédagogique et technique des établissements de jeunes sourds

Samuel Breteau, inspecteur pédagogique et technique des établissements de jeunes sourds

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Direction générale de l'enseignement scolaire - DGESCO

Roger Vrand, sous-directeur du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation

Sandrine Lair, cheffe du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves en situation de handicap

Isabelle Bry, nouvelle cheffe du bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves en situation de handicap

Baba Nabe, bureau de la personnalisation des parcours scolaires et de la scolarisation des élèves en situation de handicap

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - DEPP

Daniel Auverlot, sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire

Sylvie Le Laidier, cheffe du bureau des études statistiques sur les élèves

Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA)

Jose Puig, directeur

Anne Vanbrughe, coordinatrice de la formation CAPA-SH option A

Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie - CNSA

Xavier Dupont, directeur des établissements et services

Associations

ALPC, association nationale pour la promotion et le développement de la langue française parlée complétée

Magali Martin, présidente

Pierre-Christophe Merlin

Margot Martin

ANPEDA, association nationale des parents d'enfants déficients auditifs

Didier Voita, président

ANPES, association nationale des parents d'enfants sourds

Catherine Vella, présidente

FNSF, fédération nationale des sourds de France

Ronit Laquerriere-Leven, vice-présidente

Delphine Cantin, membre de la commission éducation

2LPE-PB, 2 langues pour une éducation-politique bilingue

Pauline Texier, co-présidente

Chrystell Lamothe, directrice du service d'éducation bilingue

Académies, régions et départements dans lesquels la mission s'est déplacée¹⁴⁴

Région Rhône-Alpes

- Académie de Lyon

Thierry Vial, conseiller technique ASH, auprès de la rectrice

Carine Garnier, formatrice (option A) à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de l'académie de Lyon

- Agence régionale de santé (ARS)

Pascale Roy, directrice adjointe de la direction du handicap et du grand âge

Frédérique Chavagneux, responsable du pôle animation territoriale Rhône - Handicap

Valérie Genoud, déléguée territoriale Isère

Anne Gaëlle Cantinat, responsable du pôle Handicap - délégation territoriale de l'Isère

Philippe Ferrari, délégué territorial Savoie - Haute Savoie

Département du Rhône

- MDPH

Louise de Beaulieu, responsable de prestations, cellule médicosociale secteur enfants

- inspection académique du Rhône

Catherine Aduayom, inspectrice de l'éducation nationale (IEN- ASH)

Félix Gentili, inspecteur de l'éducation nationale

- École élémentaire et école maternelle Condorcet (Lyon)

Claire Blaisonneau, enseignante contractuelle

Hedwige dautrey, professeur des écoles

Anne Paccard, professeur des écoles

Sandra Recollon, enseignante contractuelle

Gisèle Trouillet, directrice de l'école élémentaire

Cédric Uzel, directeur de l'école maternelle

Entretien avec les personnels accompagnants des élèves en situation de handicap (ASEH), des agents territoriaux spécialisés d'école maternelle (ATSEM)

Entretien avec des élèves d'une classe maternelle et de deux classes élémentaires

- Collège Pablo Picasso (Bron)

Mohamed Cherigui, principal

Joël Mounier, principal adjoint

¹⁴⁴ L'ordre de présentation des établissements et services est celui des déplacements des membres de la mission lors de ceux-ci.

Laetitia Malin, professeur de lettres
Monique Bonnet, professeur de mathématiques
Aurélien Leyris, professeur d'histoire-géographie
Mathieu Kracher, professeur d'éducation physique et sportive
Philippe Touchais, professeur de LSF
Maryline Romon, professeur d'ASL et arts plastiques

Entretien avec deux parents d'élèves, membres de l'association de parents d'enfants sourds - Lyon
Ainsi que Jean-Marc Folliet, proviseur du Lycée Jean-Paul Sartre

- Section d'enseignement spécialisée (SEES) site Condorcet de la fondation OVE
Yves Beroujon, directeur du dispositif surdité et troubles du langage (également présent lors du déplacement au SSEFIS)
Céline Cotelle, directrice adjointe
Guillaume Valley, professeur des écoles, coordonnateur pédagogique

Entretien avec les personnels enseignants et des élèves dans deux classes
Entretien avec le grand-père d'une élève scolarisée

- Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) de la fondation OVE
Alexandrine Baronnier, directrice adjointe
David Carmille, professeur des écoles, coordonnateur pédagogique
Romain Trollat, professeur des écoles et médiateur (à temps partiel) du PASS

Entretien avec la mère d'un élève, scolarisé en milieu ordinaire avec l'aide du SSEFIS

Autres responsables

Isabel Chiaverini, directrice de l'association ARIES – Action Codeur

Académie de Grenoble

Pascal Mercier, conseiller technique ASH, auprès de la rectrice

Département de l'Isère

- MDPH
Pascale Vuillermet, directrice adjointe (et directrice adjointe santé et autonomie des services du conseil départemental)
- inspection académique de l'Isère
Thierry Durthe, inspecteur de l'éducation nationale (IEN-ASH)
- Collège Les Buclos (Meylan)
Anne-Marie Palomares, principale
Marion Kobylanski, professeur de LSF
- Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) et autres services de l'association PEP SRA (pupilles de l'enseignement public - Sud Rhône Alpes)
Odile Serres, directrice adjointe
Armelle Bremond, chef du service du SSEFIS de l'Isère

- Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) et autres établissements et services de l'association La Providence

Evelyne Dubourdeau, directrice générale

Isabelle Deschamps, chef du service du SSEFIS de l'Isère

Wameng Ly, chef du service du SSEFIS Drôme - Ardèche

Maurice Charillat, chef du service de l'IME de Saint-Laurent (Drôme)

Entretien avec des parents d'élèves, présidente et membre de l'association ADIDA 38 (dont des enfants, sourds, sont actuellement scolarisés)

Autres responsables

- CHU de Grenoble

Joëlle Troussier, praticien hospitalier, responsable de la consultation « surdité de l'enfant »

- CAMPS (de l'association des paralysés de France –APF) de Grenoble

Patrick Grégoire, directeur

- Université Grenoble 3 – département des sciences du langage

Isabelle Esteve, maître de conférences – membre du laboratoire Lidilem (laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles)

- CNFEDS (centre national de formation des enseignants intervenant auprès des jeunes déficients sensoriels – de l'Université Savoie Mont-Blanc)

Elisabeth Bincaz, directrice

Département de la Savoie

- MDPH

Dominique Bardagot, directrice

Estelle Gelon, directrice adjointe

Pascal Galvez, coordonnateur du service enfance

Brigitte Belle, médecin

Catherine Devaux Dousson, médecin

Inspection académique

Nathalie Charrière, inspectrice de l'éducation nationale (IEN ASH)

 cole maternelle de la Forgerie (Cognin)

Nicolas Ughetti, professeur des écoles, directeur

Valérie Tronchon, professeur des écoles

Nelly Baroso, inspectrice de l'éducation nationale, (IEN)

et

Lydia Defosse, professeur CAPEJS à l'INJS

Franck Duporto, éducateur à l'INJS

Maryse Vallat-Goupil, professeur CAPEJS à l'INJS

Entretien avec quatre familles de parents d'élèves

et

Florence Vallin Balas, maire de Cognin

Florence Castagno, adjointe chargée des affaires scolaires et de la jeunesse

- Collège Henri Bordeaux (Cognin)
Dominique Dubois principale
Jean-Christophe Vassas, conseiller principal d'éducation
Brigitte Erutti, professeur de lettres
Nadine Martin, professeur de mathématiques
Sabrina Tricaud, professeur d'histoire-géographie
Aline Dintoux, professeur de mathématiques
M. Gabriel Fillon, professeur d'éducation physique et sportive
Solène Leduc, professeur d'anglais
Armelle Caix professeur d'arts plastiques
Emmanuel Peyrot, professeur de technologie
Pierre Calandre, professeur de sciences de la vie et de la terre
Élisabeth Fattal, professeur CAPEJS (INJS)
Jérôme Herson, professeur CAPEJS (INJS)
Emmanuelle Gliceri, professeur CAPEJS (INJS)

- Institut national des jeunes sourds (INJS) de Chambéry - Cognin
Jean Clarisse, directeur
Nathalie Meyet, directrice des enseignements
Richard Nombalais, directeur pédagogique
Gilles Ranouil, directeur pédagogique
Éric Ruel, enseignant référent
Ainsi que :
Danielle Anne, codeuse

Agence régionale de santé (ARS) d'Île-de-France

- Anne Garrec, pôle médicosocial – organisation de l'offre personnes handicapées
Corinne Lombard, pôle médicosocial – organisation de l'offre personnes handicapées
Monique Revelli, déléguée territoriale des Yvelines
Monique Vuillaume, délégation territoriale des Yvelines, responsable du département des établissements médicosociaux

Académie de Versailles

- Florence Janssens, conseiller technique ASH, auprès de la rectrice
Aida Logan, professeur de lettres, médiatrice du PASS et professeur ressources 2nd degré, pour le bassin d'éducation de Massy
Elodie Persen, professeur de lettres, professeur ressources 2nd degré, pour les bassins d'éducation de Rambouillet et Saint-Quentin en Yvelines

Département des Yvelines

- MDPH
Dominique Rival, coordinatrice enfance
- inspection académique des Yvelines
Caroline Plesel-Bacri, inspectrice de l'éducation nationale (IEN – ASH)
- service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) de l'association départementale pour l'éducation spécialisée des enfants et adolescents déficients auditifs (ADESDA)
Emmanuelle Slizewicz, directrice administrative et pédagogique

- enseignantes dans les écoles de Guyancourt et Montigny-le-Bretonneux (Table ronde)
Gaëlle Poinsignon, enseignante de l'ULIS école maternelle Brassens (Guyancourt)
Valérie Delimoges, directrice de l'école élémentaire Poulenc (Guyancourt)
Armelle Lacoste, enseignante référente de scolarisation
Adeline Brenot, enseignante de l'ULIS école maternelle Maurice Genevoix (Montigny-le-Bretonneux)
Sophie Tence, directrice de l'école élémentaire Poirier Saint Martin (Montigny-le-Bretonneux)
- CAMSP du CH MIGNOT de Versailles
Lysiane Rolland-Motir, orthophoniste
Sandrine Pineau, psychomotricienne

Département du Val d'Oise

- inspection académique
Isabelle Kerebel, inspectrice de l'éducation nationale (IEN – ASH)
« École Intégrée Danièle Casanova » de l'association Pupilles de l'enseignement public – PEP (Argenteuil)

Suite de réunions avec des responsables et des professionnels

Edith Heveline, directrice (et enseignante de formation)
Emmanuelle Benezech, directrice adjointe (et kinésithérapeute de formation)
Christine Scarlatescu, chef de service – pôle 0–6 ans (SAFEP – SEES dans l'école maternelle Françoise Dolto – SEHA – SSEFIS maternelle)
Nicolas Saunier, chef de service – pôle 6-12 ans (SEES Joliot-Curie & Lapierre – SSEFIS élémentaire)
Thierry Lepine, chef de service – pôle 12-16 ans (SSEFIS UES Claude Monet – SSEFIS ULIS Langevin Wallon – SSEFIS Collège)
Agnès Lang, chef de service – pôle 16-20 ans (SSEFIS ULIS Fernand Léger – SSEFIS UES Jean Jaurès – SSEFIS lycée)
et
Fanny Marchand, professeur CAPEJS (SSEFIS UES Claude Monet)
Francis Delo, enseignant de LSF (SSEFIS UES Claude Monet)
Marie-Christine Fournier, orthophoniste (SEES classe externalisée maternelle école Françoise Dolto)
Nathalie Grivot, orthophoniste (SEES classe externalisée élémentaire cycle 3 école Lapierre)
Marie-Claude Scozzaro, orthophoniste (collège ULIS Langevin Wallon)
Claudie Soavi, enseignante (SEES classe externalisée, cycle 2 école Joliot-Curie)
Fanny Druilhe, éducatrice spécialisée, chargée des premières communications en LSF au SAFEP

- Lycée Nadia et Fernand Léger (Argenteuil)
Temps d'observation dans une classe de LSF pour des élèves entendants

- Suivi d'un entretien avec
Gaëlle Le Cerf, professeur certifiée de LSF
Djamila Soufi, proviseur

Entretien avec 2 familles de parents d'élèves et une élève

Institut national des jeunes sourds (INJS) de Paris

Elodie Hemery, directrice
Frédéric Brossier, directeur des enseignements
Frédéric Pellion, médecin psychiatre, directeur du service médical et psychologique

Région Bretagne

Académie de Rennes

Michel Quéré, recteur

Mohamed Ali Mamdouh, conseiller technique ASH, auprès du recteur

Agence régionale de santé (ARS)

Anne Delucq, responsable du pôle programmation et organisation des ESMS

Corinne Foucault, coordinatrice des projets d'un territoire de santé

Département de l'Ille-et-Vilaine

Rectorat

Michel Quéré, recteur de l'académie de Rennes

- inspection académique de l'Ille-et-Vilaine

Christian Wilhem, directeur académique des services de l'éducation nationale

Jean Devries, inspecteur de l'éducation nationale (IEN-ASH)

Pierre Moneger-Rogue, inspecteur de l'éducation nationale (IEN-ASH)

- MDPH

Thérèse Ollivaux, directrice

Véronique Aulnette, chef du service évaluation

- Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (SSEFIS) de KERVEIZA – association départementale PEP 35

Xavier Debroise, chef de service

Myriam Demolder, directrice de Kerveiza

Véronique Le Pallec, chef de service du SSEFIS

- Enseignants et autres professionnels (Education nationale ou KERVEIZA – PEP 35) dans l'école Carle Bahon à Rennes (Table ronde)

Pascale gauthier, enseignante à l'école maternelle (et directrice)

Catherine Goubin, enseignante à l'école élémentaire (et directrice)

Nicole Saliou, enseignante en SEES

Aline Roux, enseignante en SEES

Joelle Comellec, enseignante en SEES

Sylvie Boillot, assistante sociale coordinatrice

Patrick Jamet, enseignant en SEES

Sandrine Louapre, enseignante en SEES

Bénédicte Sorin, monitrice éducatrice en SEES

Maryse Massiot, enseignante à l'école maternelle

Entretien avec des parents d'élèves

Collège La Biquenais à Rennes

- Réunion avec des enseignants, intervenants et responsables du collège et de Kerveiza (association PEP 35)

Chantal Le Goff, principale

Laurent Chauvel, professeur de mathématiques

Anne Chaumeil, professeure d'histoire et géographie

Joëlle Jourdan, enseignante spécialisée
Céline Fercoq, interface de communication

Entretien avec des élèves
Entretien avec des parents d'élèves

Région et Académie de Guadeloupe

Rectorat

André Grenier, IEN-ASH

Laurence Echevin, professeur des écoles itinérante spécialisée, option A, rattachée à la circonscription de l'IEN-ASH

- Centre EPHPHETHA de Capesterre-Belle-Eau
Hélène Ramassamy, professeur CAPEJS
Aline Loza, professeur CAFPETDA
Collège Sylviane Telchid, Capesterre-Belle-Eau
Josée garin, principale du collège
Mme Richard, professeur d'arts plastiques
Mr Siousarram, professeur de mathématiques
- Ecole de Carangaise, Capesterre-Belle-Eau
Mme C. Flourette, professeur CAPEJS
Mme A. Mauline, professeur CAPEJS

Les choix de mode de communication dans un établissement médicosocial

	Bilingue	Oral	LSF	NR	Nb. h. LSF/enf.	Nb. h. Biling.
SAFEP	9	5	0		4	
SSEFIS mat. ind.	1	7	0		2	0
SSEFIS élem. Ind.	0	19	0		0	0
SSEFIS clg indiv.	0	14	0			
SSEFIS clg collectif	0	2	2	1		
SSEFIS lycée individuel	2	9	0	1		
SSEFIS lycée collectif	5	5	5		2	
ULIS Clg Wallon	13	13	0	1	1 ou 2	
ULIS Lyc Léger	4	16	5			
UE SEHA (EI, hand associés)	7	2	0		NR	0
UE Dolto	12	3	2		2	0
UE Joliot-Curie (C2)	26	0	0		1	1
UE Lapierre (C3)	26	0	0		1	1
	105	95	14	3		

Source : EIDC Danièle Casanova

Sur les 214 réponses renseignées, la part de LSF seule est faible (6,5 %) tandis que la part du mode bilingue / bimodal (49 %) est plus élevée que l'oralisation seule (44,4 %).

Volume horaire de formation en LSF et niveaux du CECRL

Formation de LSF en volume horaire

Modules de formation	←----- Niveau de LSF du CECRL : apprenant ----->										
	0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2
A1.1	90										
A1.2	90	90									
A2.1	90	90	90								
A2.2	90	90	90	90							
B1.1	90	90	90	90	90						
B1.2	90	90	90	90	90	90					
B2.1	90	90	90	90	90	90	90				
B2.2	90	90	90	90	90	90	90	90			
C1.1	90	90	90	90	90	90	90	90	90		
C1.2	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	
Heures de formation	900	810	720	630	540	450	360	270	180	90	0
en semaines complètes	30	27	24	21	18	15	12	9	6	3	0

Le CAPES de LSF

Les informations présentées dans cette annexe complètent celles qui figurent en 4.1.1.2 du rapport.
Les épreuves du CAPES LSF

S'agissant du concours externe¹⁴⁵ et du troisième concours :

- concernant les épreuves d'admissibilité, deux épreuves sont proposées au concours externe : compréhension-restitution en français d'un document vidéo en LSF et commentaire dirigé en LSF-vidéo d'un texte en français. Quant au troisième concours, il comprend une seule épreuve, celle de compréhension-restitution ;
- l'admission du concours externe comprend deux épreuves : une mise en situation professionnelle (pour apprécier les capacités pédagogiques) et un entretien en LSF à partir d'un dossier (pour montrer sa capacité à s'exprimer avec aisance en langue des signes française et à réagir avec pertinence aux sollicitations du jury). L'admission du troisième concours ne comprend que l'épreuve de mise en situation professionnelle.

S'agissant du concours réservé :

- l'épreuve d'admissibilité consiste en l'étude par le jury du dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) ;
- l'épreuve d'admission consiste en un entretien avec le jury.

¹⁴⁵ Il a son équivalent dans l'enseignement privé : le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement privé (CAFEP).

La répartition par académie des enseignants titulaires du CAPES LSF et des contractuels de LSF

Personnels enseignants recrutés dans la discipline 0600E (LSF) annuaire novembre 2015

Académie	Certifiés							Non titulaires (contractuels / vacataire)							Total général							
	AUTRES (s. adm / prison)	CLG	LYC	SUP	ZONE REMP.	Total	Moyenne AGS	AUTRES (s. adm / prison)	CLG	LYC	LYCEE PROF	ZONE REMP.	Total	Moyenne de AGS	AUTRES (s. adm / prison)	CLG	LYC	LYCEE PROF	SUP	ZONE REMP.	Nbre	Moyenne de AGS
BORDEAUX								1					1	1	0	1	0	0	0	0	1	1
CAEN									1				1	4	0	0	1	0	0	0	1	4
CLER.-FER.		1		1		2	5			1			1	2	0	1	1	0	1	0	3	4
CRETEIL	1					1	1								1	0	0	0	0	0	1	1
DIJON			1		1	2	4								0	0	1	0	0	1	2	4
GRENOBLE			1			1	3								0	0	1	0	0	0	1	3
LILLE			3			3	1		1				1	4	0	1	3	0	0	0	4	2
LIMOGES									2				2	4	0	2	0	0	0	0	2	4
LYON			2			2	2								0	0	2	0	0	0	2	2
MONTPEL.										1			1	1	0	0	1	0	0	0	1	1
NANCY-METZ			1			1	6	1					1	1	1	0	1	0	0	0	2	4
NANTES									3	2			5	4	0	3	2	0	0	0	5	4
NICE		1				1	3								0	1	0	0	0	0	1	3
ORL._TOURS			1			1	1	1	1				2	3	1	1	1	0	0	0	3	2
PARIS			2		1	3	4								0	0	2	0	0	1	3	4
POITIERS		1	1	1		3	3								0	1	1	0	1	0	3	3
REIMS											1		1	4	0	0	0	0	0	1	1	4
RENNES										1	2		3	3	0	0	1	2	0	0	3	3
ROUEN		1	1	1		3	4								0	1	1	0	1	0	3	4
STRASBOURG					1	1	4								0	0	0	0	0	1	1	4
TOULOUSE		2				2	2		1				1	1	0	3	0	0	0	0	3	2
VERSAILLES		1	1	1		3	4								0	1	1	0	1	0	3	4
Total général	1	7	14	4	3	29	3	2	9	6	2	1	20	3	3	16	20	2	4	4	49	3

Source : DGRH – Novembre 2015

Informations complémentaires sur les formations universitaires en LPC et en LSF

Licences professionnelles (LP) Codeur LPC¹⁴⁶ : au nombre de deux, on les trouve à :

- l'université Pierre et Marie Curie (Paris 6) depuis 2005¹⁴⁷ qui peut accueillir annuellement une trentaine d'étudiants (le chiffre de candidats serait en augmentation depuis la création, avec un taux de sélection de 70 % en 2013) : elle comporte 156 ou 175 heures (selon les documents consultés) de « technique et pratique du LPC ». L'INSHEA et l'INJS de Paris participent à la formation ;
- l'université Claude Bernard Lyon 1¹⁴⁸ à l'Institut des sciences et techniques de réadaptation (ISTR), depuis 2006, accueille une quinzaine d'étudiants (mais le chiffre de postulants serait en constante baisse) : elle offre un enseignement technique et pratique du code LPC de 212h ;

Licences professionnelles (LP) LSF : elles sont notamment organisées¹⁴⁹ par :

- l'université Paris 8 – Vincennes Saint-Denis, depuis 2004 : mention « Intervention sociale », spécialité « Enseignement de la langue des signes française en milieu scolaire »¹⁵⁰ ;
- l'université Pierre et Marie Curie (Paris 6) : mention « Intervention sociale », option « Enseignement de la langue des signes française en milieu scolaire » ;
- l'université d'Aix-Marseille, depuis 2001 : mention « intervention sociale », spécialité « Travailleurs Sociaux et Soignants Signeurs » (selon l'université) ou option « Intervenants spécialisés dans le domaine de la surdité » (selon le RNCP). Elle exige un niveau C1 du CECRL en LSF à l'entrée, avec attestation d'une formation ou d'une université ;
- l'université de Picardie – Jules Verne : mention « Intervention sociale », spécialité « Accueil professionnalisé des publics à besoins spécifique », comportant 120h sur la LSF.

Licences « Sciences du langage-LSF » : elles sont notamment proposées par :

- l'université de Poitiers ;
- l'université Lille 3 ;
- l'université de Rouen (qui propose des formations autour de la LSF depuis 1996) ;
- l'université Paris 8 ;

¹⁴⁶ http://www.unapeda.asso.fr/IMG/pdf/Vade-Mecum_Le_Metier_de_Codeur_LPC.pdf

¹⁴⁷ http://www.licence.sdv.upmc.fr/fr/03_LicPro/03_LProCodeur/

¹⁴⁸ <http://offre-de-formations.univ-lyon1.fr/parcours-294/codeur-langue-francaise-parlee-completee.html>

¹⁴⁹ À ces formations, il faut ajouter un diplôme d'université (DU) « Formateur de langue des signes française » proposé par l'université Grenoble 3 Stendhal qui s'adresse en priorité aux personnes sourdes, demande « un très bon niveau en LSF » mais se dit positionné au niveau baccalauréat +2 (niveau III).

¹⁵⁰ <http://www.fp.univ-paris8.fr/enseignement-lsf-milieu-scolaire>

- l’université de Toulouse-Le Mirail (au Centre de traduction, interprétation et médiation linguistique : CETIM) ;
- l’université Grenoble 3 : licence « Sciences du langage ». Depuis la rentrée 2014, un nouveau module complémentaire intitulé « Langage et surdité » a été créé : il offre différents enseignements dont la LSF, sur les semestres 1 à 4, avec pour objectif l’acquisition du niveau A2.2, et 5 et 6. Au maximum, les enseignements de LSF représentent 30 ECTS sur 180.

Masters LSF : ils sont notamment organisés à :

- l’université Paris 8¹⁵¹ - Vincennes Saint-Denis : master mention « Sciences du langage », parcours « Interprétation en Langue des Signes Française / Français » (M2) ;
- l’université Paris 3 - Sorbonne nouvelle¹⁵², dans le cadre de « l’ cole supérieure d’interprètes et de traducteurs (ESIT) : master mention « Traduction et interprétation », spécialité « Interprétation (et traduction) français / langue des signes française et LSF / français ». Pour s’inscrire, il est demandé de « s’exprimer avec aisance en français et en LSF » ;
- l’université Lille 3 : master mention « Sciences du langage », avec notamment un parcours « Interprétariat Langue des Signes Française / Français » qui exige le niveau B2 en LSF et qui vise au moins le niveau C1, et, depuis la rentrée 2015, un parcours « Didactique des Langues : Français langue seconde pour public sourd » qui exige le niveau B2 en LSF ;
- l’université de Rouen : master « Linguistique, Interprétariat en Langue des Signes » ;
- l’université de Toulouse 2 - Jean Jaurès (dans le cadre du CETIM), mention « LEA », spécialité « traduction, interprétation et médiation linguistique », deux parcours, avec une option ou une LV3 LSF ;
- l’université de Poitiers : master mention « Linguistique », spécialité « Enseignement et formation en LSF » ;
- l’université Grenoble 3 – Stendhal : master mention « Sciences du langage », spécialité « Linguistique ». 9 crédits ECTS sur 120 peuvent être consacrés à la LSF et 3 au LPC ;
- l’université Catholique de l’Ouest : « Surdité – Langages et Accessibilité ».

¹⁵¹ <http://www.univ-paris8.fr/Master-interpretariat-en-langue>

¹⁵² <http://www.univ-paris3.fr/master-professionnel-interpretation-et-traduction-francais-langue-des-signes-francaise-et-lsf-francais-46718.kjsp>

Liste des sigles utilisés

2CA-SH (2nd degré) : Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (créé en 2004).

2LPE : Association « Deux langues pour une éducation ».

ADESDA : Association départementale pour l'éducation spécialisée des enfants déficients auditifs.

AFILS : Association française des interprètes en langue des signes.

AGEFIPH : Association pour la gestion, la formation et l'insertion des personnes handicapées.

AED : Assistant d'éducation.

AEEH : Allocation d'éducation de l'enfant handicapé (elle remplace l'AES : Allocation d'éducation spéciale).

AESH : Accompagnant d'élève en situation de handicap (circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014 relative aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap).

ALSF : Académie de la langue des signes française.

ANFIDA : Association nationale française des interprètes pour déficients auditifs.

ANPES : Association nationale des parents d'enfants sourds.

ANPEDA : Association nationale des parents d'enfants déficients auditifs.

APAJH : Association pour adultes et jeunes handicapés.

ARS : Agence nationale de santé.

ASEH : Aide à la scolarité des élèves handicapés.

ASH : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

ASL : *American Sign Language*.

ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

AVS : Auxiliaire de vie scolaire (décret 2012-903 du 23 juillet 2012 relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée apportées aux élèves handicapés).

CAFPETDA : Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur d'enseignement technique aux déficients auditifs.

CAMPS : Centre d'action médicosociale précoce.

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle.

CAPA-SH (1er degré) : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

CAPEJS : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds.

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

CASF : Code de l'action sociale et des familles.

CDAPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées.

CDOEA : Commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés (2006).

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

CFG : Certificat de formation générale.

CNIS : Centre national d'information sur la surdité.

CLIS : Classes pour l'inclusion scolaire (ancien nom des ULIS écoles).

CMP : Centre médico-psychologique pour enfants et adultes.

CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique, pour enfants et adolescents présentant des troubles psycho-affectifs, réactionnels, névrotiques, psychomoteurs, orthophoniques, des difficultés d'apprentissage, ou de comportement, ainsi que des troubles du développement.

CNCP : Commission nationale de la certification professionnelle.

CNCPH : Conseil national consultatif des personnes handicapées.

CNFEDS : Centre national de formation des enseignants intervenant auprès des jeunes déficients sensoriels (Chambéry).

CNSA : Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie.

COMEX : Commission exécutive (notamment de la MDPH).

CPE : Conseiller principal d'éducation.

CT-ASH : Conseiller technique ASH du recteur (2009).

DASEN : Directeurs académiques des services de l'éducation nationale.
 DCL : Diplôme de compétence en langue.
 DDEEAS : Diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée.
 DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
 DGCS : Direction générale de la cohésion sociale.
 DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire.
 DGRH : Direction générale des ressources humaines.
 DU : Diplôme universitaire.
 ECTS : *European Credits Transfer System*.
 EMS : Établissement médicosocial.
 ESMS : Établissements et services médicosociaux.
 ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation.
 ESS : Équipe de suivi de la scolarisation.
 EVS : Emploi de vie scolaire.
 FNAPEDIDA : Fédération nationale des associations de parents d'élèves des institutions de déficients auditifs.
 FNSF : Fédération nationale des sourds de France.
 GEVA-Sco : Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (arrêté interministériel du 6 février 2015°).
 HAS : Haute autorité de santé.
 IA-IPR : Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional.
 IEN-ASH : Inspecteur de l'éducation nationale, conseiller de l'IA-DASEN pour l'ASH (circulaire n°2010-135 du 6 septembre 2010 relative aux missions des IEN-ASH).
 INJS : Institut national des jeunes sourds.
 INS-HEA (anciennement CNEFEI) de Suresnes : Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (décret n° 2005-1754 du 30 décembre 2005 portant sur la création de l'Institut national supérieur pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés).
 IES : Institut d'éducation sensorielle (handicaps auditifs ou visuels).
 IME : Institut médico-éducatif. Établissement médico-éducatif.
 INJS : Institut national de jeunes sourds.
 ITEP : Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.
 IPT : Inspecteur pédagogique et technique.
 IVT : *International visual théâtre*.
 LFA : Limitation fonctionnelle auditive.
 LMD : Licence - master - doctorat (conformément au processus de Bologne).
 LPC : Langue française parlée complétée.
 LSF : Langue des signes française.
 MDPH : Maison départementale des personnes handicapées.
 MEEF : Master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».
 MIN : Module de formation d'initiative nationale dans le domaine de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des enfants handicapés.
 OCELLES : Observatoire des concepts et expressions lexicales en langues écrites et signées.
 PAI : Projet d'accueil individualisé.¹⁵³
 PAP : Plan d'accompagnement personnalisé pour les élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables en lien avec un trouble des apprentissages.
 PASS : Pôle pour l'accompagnement à la scolarisation des jeunes sourds (dans chaque académie).
 PCH : Prestation de compensation du handicap.

¹⁵³ Il est mis en place par l'école lorsque la scolarité d'un élève, notamment en raison d'un trouble de santé invalidant (pathologie chronique comme l'asthme, intolérance alimentaire, allergies...), nécessite un aménagement et s'il n'y a pas de demande entraînant un financement. Hormis les aménagements prévus dans le cadre du PAI, la scolarité de l'élève se déroule dans les conditions ordinaires.

PEP : Pupilles de l'enseignement public. Organisme gérant notamment des établissements et services médicosociaux.

PIA : Projet individualisé d'accompagnement. Ou PPA (Projet personnalisé d'accompagnement). Il fédère les actions conduites dans un établissement médicosocial autour d'un enfant handicapé, articulé avec le PPS.

PPS : Projet personnalisé de scolarisation.

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

RHEOP : Registre des handicaps de l'enfant et observatoire périnatal.

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles.

SAFEP : Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce (pour les enfants sourds ou aveugles de 0 à 3 ans et leurs parents)

SEES : Section d'éducation et d'enseignement spécialisés.

SEHA : Section pour enfants avec handicap associé.

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté.

SESSAD : Service d'éducation spéciale/spécialisée et de soins à domicile ou service d'éducation et de soins spécialisés à domicile.

SGMAS : Secrétariat général des ministères chargés des affaires sociales.

SIF Pro : Section d'initiation et de formation professionnelle.

SROMS : Schéma régional d'organisation médicosociale.

SSEFIS : Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire (3-20 ans).

SPFP : Section de première formation professionnelle.

UE : Unité d'enseignement (dans les établissements et services médicosociaux).

ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire, anciennement UPI (unité pédagogique d'intégration) dans le second degré (circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015 relative aux dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés).

UNAPEI : Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis.

UNISDA : Union nationale pour l'insertion sociale DU déficient auditif.