



**HAL**  
open science

# Une approche interculturelle pour un autre regard sur le handicap et l'intégration scolaire : l'exemple des sourds

Sylvain Brétéché

## ► To cite this version:

Sylvain Brétéché. Une approche interculturelle pour un autre regard sur le handicap et l'intégration scolaire : l'exemple des sourds. EME. Clerc, S. (dir.), Cahier de linguistique 2011 – 37/2. (Mé)tisser les langues à l'école?, 2012, 978-2-87525-982-0. halshs-01798305

**HAL Id: halshs-01798305**

**<https://shs.hal.science/halshs-01798305>**

Submitted on 14 Mar 2022

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

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

## UNE APPROCHE INTERCULTURELLE POUR UN AUTRE REGARD SUR LE « HANDICAP » ET L'INTÉGRATION SCOLAIRE : L'EXEMPLE DES SOURDS<sup>1</sup>.

Sylvain BRÉTÉCHÉ  
Aix-Marseille Université – LESA

**Résumé :** Au cœur du dispositif d'Adaptation scolaire et de Scolarisation des élèves Handicapés (ASH) mis en place par le ministère de l'Éducation Nationale, la scolarisation des élèves déficients auditifs fait actuellement l'objet de nombreuses réflexions et suscite un intérêt grandissant auprès de l'institution. Le présent article s'intéresse au processus d'intégration scolaire du handicap, à sa dynamique institutionnelle et à ses orientations conceptuelles ; il se propose également de dresser un état des lieux de la scolarisation des élèves porteurs d'une surdité tout en présentant la complexité – culturelle, langag re et sociale – du principe d'intégration.

**Mots clés :** handicaps ; intégration ; ASH ; Surdité(s) ; interculturalité ; bilinguisme.

Au cœur du *Dispositif d'Adaptation scolaire et de Scolarisation des élèves Handicapés*<sup>2</sup> mis en place par le ministère français de l' ducation Nationale, la scolarisation des élèves déficients auditifs fait actuellement l'objet de nombreuses réflexions et suscite un intérêt grandissant auprès de l'institution. Depuis la loi du 11 février 2005<sup>3</sup>, les instances gouvernementales ont en effet aménagé de nouvelles dispositions destinées à l'accueil et à la scolarisation des enfants « en situation de handicap » et se sont engagées dans une réflexion dynamique s'intéressant spécifiquement à l'accompagnement scolaire des élèves Sourds<sup>4</sup> et malentendants. Six années après la promulgation de la *Loi handicap*, la situation des élèves Sourds peut être observée de manière critique ; la mise en place des différentes préconisations institutionnelles, la volonté d'intégration, la liberté de choix linguistique... Autant d'éléments proposés aux élèves déficients auditifs, envisageant l'accessibilité aux apprentissages et au « milieu ordinaire », et s'intégrant tous dans une perspective commune : l'intégration scolaire. Pourtant, malgré les différents dispositifs mis en place, la singularité qu'implique la surdité dans le rapport au monde et dans la pratique langag re, suscite une remise en question des préconisations institutionnelles et une revalorisation du concept même d'intégration. En effet, la dynamique institutionnelle ne semble pas toujours prendre en considération la complexité du « handicap » et fait l'amalgame dans ses adaptations scolaires entre les différentes situations que le terme générique englobe. Pourtant :

La vaste collectivité des handicapés constitue tout un monde diversifié. Non pas un monde clos, diff rent et donc «   part » du monde des bien-portants, mais un monde qui s'enracine, prend son sens et ses espoirs dans le monde de tous et contribue à lui donner matière à réflexion et à produire du sens. (Steichen, 2003, 165)

---

<sup>1</sup> in, Clerc, S., (dir.), *Cahier de linguistique 2011 – 32/2. (M tisser les langues à l' cole ?*, Fernelmont (Belgique) : EME. pp. 123-136. (pagination d'origine entre crochets [123]).

<sup>2</sup> Dispositif ASH, en vigueur depuis 2005.

<sup>3</sup> Loi pour *L'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.

<sup>4</sup> L'utilisation d'une majuscule au début du nom « Sourd » renvoie à la pratique adoptée par le milieu spécialisé de la surdité et par les membres de la communauté sourde. Cette majuscule rapporte la qualité d'appartenance à cette communauté, au-delà de la simple d ficienc  que l'adjectif « sourd » peut désigner au premier regard. La dénomination des Sourds est une question qui a alimenté – et alimente toujours – le monde de la surdité. Nous prenons le parti de désigner le Sourd pour ce qu'il est : non pas un « déficient auditif » (dénomination plaçant le handicap avant la personne) ni un « sourd-muet » (le sourd n'est pas muet) et encore moins un « malentendant » (la surdité n'est pas *mal* entendre, c'est bien ne *pas* entendre), mais bien une personne appartenant à une communauté culturelle et linguistique particulière.

Ainsi, la surdité engage nécessairement des moyens spécifiques et ne peut être envisagée similairement à une autre forme de handicap<sup>5</sup>. De plus, la surdité ne désigne pas simplement une déficience physiologique, elle comporte une dimension sociale forte faisant des Sourds les membres d'une communauté à part entière – avec sa langue, son histoire, sa culture... –, dimension que ne semble pas réellement prendre en considération l'institution dans sa volonté d'*inclusion* scolaire.

[124] Le présent article s'intéresse au processus d'intégration scolaire du handicap, à sa dynamique institutionnelle et à ses orientations conceptuelles, et se propose également de dresser un état des lieux de la scolarisation des élèves porteurs d'une surdité tout en présentant la complexité – culturelle, langagière et sociale – du principe d'intégration.

## 1. Le processus d'intégration scolaire : ambition et cheminement conceptuel

Existant en France depuis plus de 35 ans, l'intégration scolaire des élèves handicapés est aujourd'hui au cœur des volontés institutionnelles et fait l'objet de nombreuses attentions de la part des politiques nationales. Bien que sa mise en place ait été longue et complexe, le dispositif ASH semble aujourd'hui efficient et propre à proposer des solutions adaptées à la scolarité des enfants handicapés. Cependant, « le processus d'intégration génère des effets induits qui sont susceptibles de l'interroger » (Le Capitaine, 2004, 11) et une approche plus approfondie de son cheminement institutionnel et conceptuel permet d'en éclaircir la visée.

D'un point de vue étymologique, le verbe intégrer viendrait du latin *integrare* qui peut se traduire par *faire entrer dans un ensemble plus vaste*. Si l'on applique cette définition aux personnes handicapées, il s'agirait alors de leur permettre d'entrer dans une sorte de melting-pot social, un milieu plus vaste que celui dans lequel elles se trouvaient auparavant, avec comme objectif d'offrir la possibilité d'évoluer dans un cadre de vie ordinaire. (Zaffran, 2007, 28)

Cette définition élargie de Joël Zaffran souligne l'intention première du principe d'intégration. Rapprochée plus spécifiquement du milieu éducatif, elle permet d'entrevoir la volonté de l'institution, de *faire entrer* les élèves en situation de handicap dans l'ensemble le plus vaste qu'il soit. Ainsi, depuis ses prémisses en 1975<sup>6</sup>, la dynamique de scolarisation des élèves handicapés vise l'intégration dans le milieu scolaire « ordinaire » : la volonté d'offrir à tous la même scolarité est un des fondements du dispositif et semble prendre place dans une perspective plus vaste d'acceptation de la différence. « L'intégration s'inscrit dans un système d'idée, elle correspond à une philosophie du monde et de la vie. C'est pour cette raison que l'intégration peut être abordée en tant qu'idéologie » (Ionescu, 2000, 10), et il est en effet possible de percevoir la volonté idéologique de l'Institution de concevoir une école égalitaire, non exclusive et ouverte à la différence.

Cependant, sous couvert d'égalité, la volonté d'intégration sous-tend une autre idée tacite ou inconsciente : celle de *normalisation*. La politique de scolarisation des élèves handicapés naît en effet d'une volonté d'intégrer dans le milieu ordinaire, des enfants reconnus jusqu'alors comme « inadaptés ». En 1975, la législation apporte aux situations jusqu'alors « anormales » une dénomination spécifique en institutionnalisant l'utilisation de « personnes handicapées » en remplacement des désignations discriminantes jusqu'alors usitées<sup>7</sup> : les personnes en situation de [125] handicap – quel qu'il soit – ne sont plus perçues par l'institution comme relevant de *l'anormalité*. « La notion [de handicap] est ainsi explicitement appelée à devenir l'assise d'un statut social particulier soumis à des lois particulières » (Rossignol, 2010, 9). Cette nouvelle considération de la condition des « personnes handicapées », si elle nuance quelque peu la vision jusqu'alors dévalorisante de leur situation, reste malgré tout globalisante : elle ne fait pas ressortir la diversité des situations qu'elle désigne et sert plutôt à

---

<sup>5</sup> Toute forme de handicap engage ses propres spécificités. Nous ne cherchons pas à créer une hiérarchisation des situations de handicap, nous marquons simplement la différence entre ces situations en centrant nos propos sur celle qui nous concerne particulièrement, la situation des élèves Sourds.

<sup>6</sup> Avec la *loi d'orientation en faveur des handicapés* du 30 juin 1975.

<sup>7</sup> Avant 1975, Les personnes en situation de handicap étaient catégorisées de manière globalisante, quelle que soit la forme de leur handicap, sous les désignations successives : « anormaux », « arriérés » ou encore « inadaptés ». Avec ces appellations, l'institution « regroupe sous une même dénomination officielle les enfants présentant des handicaps sensoriels et ceux atteints d'anomalies mentales : ces enfants, ou les adultes souffrant de difficultés semblables, sont rassemblés sous la catégorie unique et globalisante de l'anormalité » (Vial & Hugon, 1998 : p.9).

signifier la dissemblance des personnes handicapées et des personnes ordinaires. La différence est toujours soulignée, non plus partir à de sa propre situation mais en comparaison avec ce qu'elle *devrait être*, en rapport à la *normalité*. « Le handicap n'existe pas en soi ; il se produit en relation avec les normes et les valeurs dominantes de la société » (Steichen, 2003, 170). Cette dimension normative se ressent dans la volonté d'intégration, et l'observation de l'évolution conceptuelle relative au processus d'intégration éclaire cela. Depuis 1975, trois termes se sont succédés – sans se remplacer – pour désigner le processus : d'*intégration* à l'origine, il s'associe à la *scolarisation* entre 1995 et 2005 et devient processus d'*inclusion* depuis 2009<sup>8</sup>. Ce cheminement conceptuel symbolise la difficulté qu'a l'institution à se positionner face au monde du handicap : la volonté première était d'intégrer les enfants handicapés, de les *faire entrer* dans le monde ordinaire par l'intermédiaire de l'école :

L'intégration consiste à favoriser l'adaptation de la personne handicapée, dans un milieu ordinaire : elle doit correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et développer des stratégies pour être reconnue comme les autres. (Mercier, 2004, 272)

Cette résolution s'est transformée en volonté de scolariser ces élèves, mettant l'accent sur la simple dimension éducative, cherchant à mettre de côté la différence, envisageant non plus l'intégration mais l'*insertion* scolaire<sup>9</sup> :

L'insertion, [...], consiste à mettre en place un environnement adapté qui correspond aux caractéristiques de la personne handicapée. C'est l'environnement qui est transformé, pour que la personne handicapée trouve sa place, dans un système structuré en fonction de ses incapacités. (Mercier, 2004, 272)

Aujourd'hui, l'orientation *inclusive* laisse entendre une certaine acceptation du handicap et une prise en considération de celui-ci à partir « de l'intérieur » : inclure c'est *comprendre en soi* à la différence d'intégrer qui fait *entrer dans* :

L'inclusion implique un processus dialectique où d'un côté, la personne handicapée cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales et de l'autre, les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences : développement des stratégies par lesquelles chaque population, avec ses spécificités, devrait trouver sa place. (Mercier, 2004, 272)

Penser la scolarisation des élèves handicapés comme inclusive, c'est en quelque sorte les considérer comme faisant partie intégrante de la population scolaire. Michel Mercier considère ces trois dimensions conceptuelles [126] du principe de scolarisation des élèves handicapés en rapport à la société actuelle, au sein de laquelle ces enfants vont devoir évoluer et trouver une place, *leur* place. Il propose le tableau suivant<sup>10</sup> :

<b>Handicap et société</b>	<b>Pédagogie et société</b>
<i>Intégration</i>	Normalisation
<i>Insertion</i>	Valorisation des rôles sociaux
<i>Inclusion</i>	Participation sociale

**Tableau 1** : Rapport handicap, pédagogie et société

A partir des fonctions associées aux trois dimensions concernant le processus d'intégration, nous pouvons noter l'évolution de la considération du handicap en tant que phénomène social : premièrement vu sous l'angle de l'entrée dans la norme par opposition à la situation ordinaire : « ce sont les normes sociales qui dominent et la personne doit s'y adapter » (Mercier, 2004, 272) ; il est ensuite envisagé sous l'angle de ses spécificités et pris en compte dans sa différence : « la personne est placée dans un milieu adaptée pour elle, mais qui sort du cadre accessible à tous » (*ibid.*) ; enfin, il est consi-

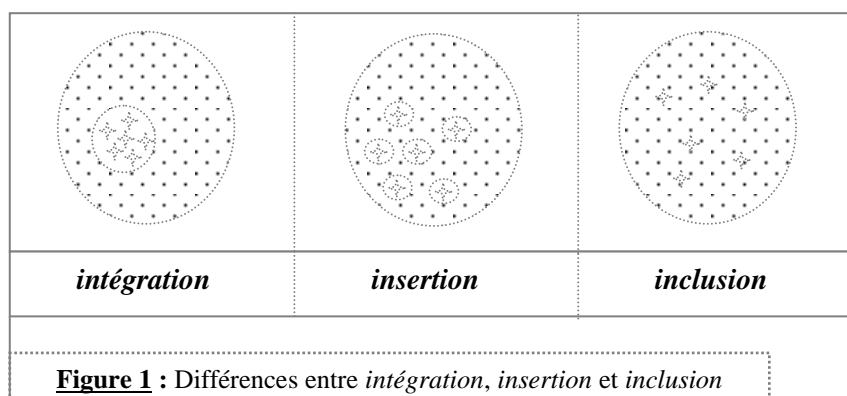
<sup>8</sup> Transformation des Classes d'*Intégration* Scolaire en Classes d'*Inclusion* Scolaire par la circulaire du 17 juillet 2009, et des UPI en Unités Localisées pour l'*Inclusion* Scolaire (ULIS) suite à la circulaire du 18 juin 2010.

<sup>9</sup> Selon la Loi du 11 février 2005 : « Loi n°2005-102, Art. L. 241-6. – I. – La commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est compétente pour se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale ».

<sup>10</sup> Le tableau d'origine comprend une colonne supplémentaire « immigration et société » (Mercier, 2004, p. 275).

déré comme une position sociale à part entière, la personne handicapée évoluant dans l'environnement social commun partagé par l'ensemble des individus.

L'illustration suivante<sup>11</sup> matérialise la différence entre ces trois termes :



Le terme d'*inclusion* scolaire tend à s'imposer depuis quelques années, « sa consécration résulte d'un mouvement mobilisant acteurs du monde associatif et chercheurs autour d'un modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence » (Ebersold, 2009, 71). Cependant, cette pensée d'une [127] scolarisation *inclusive* des élèves handicapés comporte une dimension globalisante visant – implicitement – à estomper la différence entre l'ordinaire et l'*extra*-ordinaire, qui peut avoir des conséquences importantes sur le processus d'identification de l'enfant : ce dernier a conscience de sa propre situation et, dans certains cas – et en particulier pour les Sourds –, cette situation est à la base de sa construction identitaire. L'inclusion, par sa dimension égalisatrice, peut conduire à l'altération de ce qui fait l'identité de l'enfant. En voulant gommer le handicap, c'est la personnalité et l'identité de la personne que l'on peut affecter :

L'identité de la personne handicapée, à travers l'image de soi et des représentations sociales, est une réalité complexe qui se structure dans le développement individuel, mais qui dépend également de processus collectifs. L'image qu'a un individu de lui-même ainsi que les représentations que les autres en ont, conditionnent son épanouissement affectif, ses relations interpersonnelles et son intégration dans la société. (Mercier, 2004, 26).

L'ambition institutionnelle de scolarisation des élèves handicapés se révèle alors ambivalente : en un certain sens, elle marque l'ouverture du milieu scolaire ordinaire à la différence, et semble d'un autre côté stigmatiser celle-ci en la mettant en marge de ce qui *est* normal : « Dans l'intégration on ne peut jamais exclure toute référence modérée, pondérée, équilibrée à des modèles normatifs » (Ionescu, 2000, 11). Ainsi, même si « l'éducation des enfants handicapés peut être considérée aujourd'hui comme un devoir d'État mais aussi comme l'expression d'un véritable désir de « démocratisation » de l'institution scolaire » (Zaffran, 2007, 18), et que les politiques institutionnelles instaurent depuis près de 40 ans une dynamique favorable à l'épanouissement social des personnes handicapées, on peut percevoir dans l'idéologie institutionnelle d'intégration une certaine limite. Celle-ci rend le processus complexe à envisager de manière totalement adaptée aux situations qu'il concerne en tant qu'il instaure une relation antagoniste entre l'ordinaire et l'*extra*-ordinaire. En cherchant à supprimer la stigmatisation des élèves en proposant un fonctionnement unique et égalitaire – dans la forme –, l'institution fait entrer le processus d'intégration dans une dynamique utopique, où chaque école serait adaptée – dans ses structures et ses moyens d'accueil –, où les enseignants seraient à même de faire face à toutes formes de situation, et où les élèves handicapés pourraient s'intégrer totalement et indivi-

<sup>11</sup> Illustration inspirée du schéma des étapes de l'intégration scolaire, utilisé par Patricia Shores Herman lors de sa communication « Définition de l'intégration et de l'inclusion » au 4<sup>e</sup> Congrès Suisse des Sourds *Intégration-Inclusion : chances et risques à l'école, en formation et au travail*, organisé par la Fédération Suisse des Sourds à Montreux, les 23, 24 et 25 septembre 2011. Ce schéma est également disponible sur le site de.wikipedia.org, rubrique inklusion (pädagogik).

duellement dans le cadre scolaire ordinaire. A trop chercher l'intégration, le risque n'est-il pas de produire l'effet inverse, la marginalisation ?

## 2. Scolarisation des « déficients »<sup>12</sup> auditifs : état des lieux et réflexions

Au cœur du processus d'intégration, les élèves porteurs de troubles auditifs profitent d'aménagements scolaires adaptés à leur situation et bénéficient des trois types de scolarisation proposés par la circulaire du 29 janvier 1983<sup>13</sup> : l'intégration individuelle au sein d'une classe ordinaire, la scolarisation au sein d'une classe spécialisée intégrée à un établissement ordinaire et la [128] scolarisation au sein d'un établissement spécialisé. Les *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*<sup>14</sup> publiés en 2011 permettent d'évaluer la scolarisation des élèves « déficients » auditifs. Selon ses chiffres, sur l'année 2010-2011, 2,3% des élèves scolarisés (12 017 500) sont handicapés (279 500) dont 3,8% sont porteurs de troubles auditifs (10 663). Ces derniers représentent moins de 0,1% de la population scolaire française.

<i>élèves « déficients » auditifs</i>	10 663	0,1%
<i>élèves « handicapés » scolarisés</i>	279 500	2,3%
<i>Effectif total des élèves</i>	12 017 500	100 %

**Tableau 2** : répartition des élèves scolarisés en 2010-2011

En accord avec les préconisations institutionnelles, la majorité des élèves « déficients » auditifs sont intégrés individuellement dans les établissements publics. En effet, 6 230 élèves (58,4%) sont intégrés dans une classe ordinaire (3 377 en élémentaire, 2 853 dans le secondaire). Cependant, sur l'ensemble de ces élèves seulement 1 289 (20,7 %) profitent d'un accompagnement individualisé<sup>15</sup> à temps plein ou partiel.

		<i>Premier degré</i>	<i>Second degré</i>
		<i>« déficients » auditifs</i>	<i>« déficients » auditifs</i>
<b>AVS-individuel</b>	<b>Temps plein</b>	83	57
	<b>Temps partiel</b>	305	206
<b>EVS-individuel</b>	<b>Temps plein</b>	54	16
	<b>Temps partiel</b>	462	106
<b>Pas d'accompagnement</b>		2 473	2 458
<b>TOTAL</b>		3 377	2 853

<sup>12</sup> L'utilisation des termes « déficient auditif » et « élève handicapé » sont utilisés dans cette partie en tant que termes en vigueur dans les textes officiels. Nous nous permettons d'y ajouter des guillemets pour respecter les considérations émises dans les autres parties du texte.

<sup>13</sup> circulaire du 29 janvier 1983 relative à la *Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans les établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté, en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité, ou de troubles graves du comportement*. Bien que définissant trois types de scolarisation possibles pour les enfants handicapés, elle préconise prioritairement l'intégration individuelle en milieu ordinaire. Ce texte préconise cependant l'orientation de l'élève vers la structure qui lui est la plus favorable.

<sup>14</sup> Rapport RERS 2011, commandé par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

<sup>15</sup> L'institution a mis en place pour l'intégration individuelle des élèves handicapés les services d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS, circulaire du 11 juin 2003) et d'Emploi de Vie Scolaire (EVS, 19 août 2005). Les AVS et EVS peuvent accompagner les élèves individuellement (AVS-i et EVS-i) ou collectivement (AVS-co et EVS-co) dans une classe spécialisée de l'Éducation Nationale.

**Tableau 3** : accompagnement individuel en classe ordinaire

[129] Les élèves ne pouvant être intégrés dans une « classe ordinaire » ont la possibilité d'être scolarisés dans une classe spécialisée, au sein d'un établissement ordinaire, les Classes d'Inclusion Scolaire (CLIS) en primaire et Unités Localisées pour L'inclusion Scolaire (ULIS) dans le secondaire. L'Éducation nationale compte 4 122 CLIS dont 124 destinées à la scolarisation des « déficients » auditifs. Ces CLIS accueillent dans le premier degré 666 élèves « déficients » auditifs. Dans le secondaire, 546 « déficients » auditifs sont scolarisés en ULIS dont 91 des 2 210 existantes à la rentrée dernière leurs étaient réservées (78 en collèges et 13 en lycées).

	Premier degré	Second degré	
	CLIS	ULIS	TOTAL
« déficients » auditifs	666	546	1 212
élèves « handicapés »	42 965	20 229	63 194

**Tableau 4** : Scolarisation en classes d'inclusion

La circulaire de 1983 prévoyait la possibilité de scolariser l'enfant « handicapé » au sein d'un établissement spécialisé, si son intégration dans le milieu ordinaire s'avérait inefficace ou inadaptée à sa situation. Actuellement, on dénombre 78 112 enfants handicapés scolarisés dans des établissements spécialisés et dans des secteurs hospitaliers, dont 3 221 sourds (soit 4,1%). Ces établissements dépendent du ministère de la Santé mais suivent les directives éducatives de l'Éducation Nationale ; on compte en France 214 établissements médico-sociaux<sup>16</sup> destinés à l'accueil d'enfants « déficients » auditifs.

	Hospitaliers	Médico-sociaux	TOTAL
« déficients » auditifs	16	3 205	3 221
Elèves « handicapés »	7 192	70 920	78 112

**Tableau 5** : Scolarisation en milieu spécialisé

[130] L'observation des chiffres officiels nous permet d'établir un constat mitigé concernant la scolarisation des élèves « déficients » auditifs : sur les 10 663 élèves scolarisés, 69,8 % le sont en milieu scolaire ordinaire. Cependant seulement 33,6 % de ces derniers bénéficient d'une prise en charge spécifique (accompagnement ou classe spéciale). Le fait que près des deux tiers des élèves « déficients » auditifs soient scolarisés sans adaptation des moyens montrent que le processus d'ASH n'est pas totalement adapté à l'accueil dans le milieu ordinaire de l'ensemble des enfants à besoins spécifiques. On note d'autre part que 30,2 % des élèves Sourds sont scolarisés dans le milieu spécialisé, ce qui souligne également l'incapacité de l'institution à accueillir *tous* les élèves quels que soient leurs besoins.

Élèves « déficients auditifs » : 10 663 (0,1% population scolaire).	
Milieu ordinaire :	Milieu spécialisé :
7 442 (69,8%)	3 221 (30,2%)
Pris en charge :	Non pris en charge :
2 501 (33,6%)	4 941 (66,4%)
Individuelle :	Collective :

<sup>16</sup> D'après le site de l'Onisep, [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr)

1 289 (20,7%)	1 212 (11,4%)
---------------	---------------

**Tableau 6** : Répartition des élèves déficients auditifs

### 3. Surdité(s) et scolarisation

Si le principe même d'intégration scolaire repose sur l'idée d'inclure au sein du milieu ordinaire des enfants *extra-ordinaires* en pensant « l'égalité des chances », il suppose pour chaque situation une véritable *adaptation* (des moyens pédagogiques et méthodologiques, des infrastructures, des accompagnements,...). Puisqu'il n'existe pas *de* handicap mais une pluralité de postures singulières, il semble *a priori* que le processus de scolarisation se doive d'envisager l'ensemble des profils qu'il concerne. L'institution, bien que globalisant la *condition* de handicap, détermine une classification<sup>17</sup> de ces situations particulières. Le terme « surdité » – tout comme celui de [131] « handicap » – est un terme générique qui désigne de manière globalisante toute affectation de la perception auditive, mais qui ne laisse pas sous-entendre la multiplicité de situations qu'elle engage. Il n'existe pas *une* mais une multitude de surdités qui implique une diversité de classifications dont chaque niveau comporte ses altérités et engage un rapport au monde – et en particulier à la communication – spécifique (Virole & Huyghe, 2006). L'importance de la déficience et sa prise en charge orthophonique (Calbour & Dumont, 2002 ; Dumont, 2008) et audioprothétique (Azema, 2006 ; Virole, 2006) vont influencer sur le mode de communication à envisager pour l'enfant. La complexification de la communication constitue la singularité des handicaps auditifs et va nécessairement influencer le processus de scolarisation des enfants Sourds ou malentendants. Cette question de la communication alimente le débat concernant l'instruction des sourds depuis près de trois siècles (Brétéché, 2011), à savoir si l'enfant doit communiquer vocalement ou gestuellement. D'un point de vue pragmatique, la question de l'oralisation se trouve indubitablement en lien avec l'importance de la perte auditive et avec le contexte social – et familial. Le choix d'une communication en Langue des Signes (LSF) ou en langue vocale (LV) va influencer l'ensemble de la scolarité de l'enfant mais également son évolution au sein de la société : le choix n'est pas uniquement langagier, il engage l'appartenance à une culture, à une communauté, à un groupe social à part entière. Parler de la communauté Sourde, c'est considérer la surdité au-delà de sa représentation première – la déficience – et comme le précise Bernard Mottez, « les Sourds constituent un monde à part : la communauté des sourds » (Mottez, 2001, 311). Mais postuler l'existence d'une communauté – quelle qu'elle soit – renvoie à en chercher les fondements et à la penser « comme une partie de la structure sociale, en ce sens qu'elle constitue un élément intermédiaire entre l'individu [...] et la société plus globale » (Schrecker, 2006, 21). En ce qui concerne les Sourds, le sentiment d'appartenance à un groupe social particulier – à une minorité (Bertin, 2010) – repose principalement sur sa langue : la LSF est le fondement du rassemblement communautaire des Sourds et est à la base de *sa* culture et de *son* identité. Les Sourds occupent donc une place particulière au sein de la société actuelle et sont l'objet de diverses représentations (Millet, 2003), plus ou moins proches de la réalité de leur condition, mais qui contribuent à stigmatiser leur situation et les ambitions institutionnelles qui les concernent. La LSF n'est pas délestée de présuppositions et de considérations abstraites et, pour l'éducation des Sourds, est *envisagée* sans pour autant être *préconisée*. Pourtant, si l'on considère l'intégration comme une adaptation du milieu ordinaire à une situation spécifique, il faudrait recommander la Langue des Signes comme langue première d'enseignement pour les jeunes Sourds. Les textes officiels prônent la possibilité de choix, tout en préconisant tacitement l'utilisation de la langue orale. Ne pas accorder à la LSF son statut de langue première – de « langue-culture »<sup>18</sup> au sens où l'on peut voir dans la langue des signes le véritable support de la culture Sourde – ce n'est pas envisager de manière effective l'intégration scolaire des enfants Sourds. La scolarisation des Sourds en milieu ordinaire demande

<sup>17</sup> Ainsi, on trouve dans les textes et rapports de l'Education Nationale, neuf catégories distinctes regroupées sous l'appellation « handicap » : Troubles intellectuels et cognitifs ; Troubles du psychisme ; Troubles du langage et de la parole ; Troubles auditifs ; Troubles visuels ; Troubles viscéraux ; Troubles moteurs ; Plusieurs troubles associés ; Autres troubles. Cette classification repose sur l'évaluation de la situation de l'enfant en rapport avec celle considérée comme normale, en estimant l'importance de son « trouble » et l'impact de ce dernier sur ses capacités d'apprentissage.

<sup>18</sup> Le concept de « langue-culture » est principalement utilisé en didactique et fonde même une approche d'enseignement des langues vivantes (cf. Galisson R., Puren C.). Nous nous référons à ce concept en nous détachant cependant des considérations qui lui sont d'ordinaire associées en tant que langue *enseignée*. Dans nos propos, la langue est le vecteur de la culture au-delà de l'enseignement, présent dans la communication en général. De plus nous postulons la LSF comme langue d'enseignement, ce qui induit une considération de celle-ci comme langue première, à la base de l'acculturation de la personne.



donc une réelle considération de ce qui fonde la condition d'« être Sourd » : la LSF comme fondement identitaire, support culturel, appartenance sociale. [132]

#### 4. Pour une scolarité adaptée : du bilinguisme à l'interculturalité

Les dernières préconisations institutionnelles s'orientent vers une éducation bilingue LSF/LV. Cependant, « conjuguer intégration scolaire et éducation bilingue (langue française - Langue des Signes Française) ne relève [...] pas d'une simple adaptation formelle mais appelle à une redéfinition, à un **élargissement du concept même d'intégration** » (Bertin, 2003, 146). De plus, cette ambition bilingue reste empreinte d'une considération de la LSF comme langue seconde, dépendante de la langue vocale comme langue de référence : « consciemment ou non le bilinguisme est souvent pensé comme un moyen d'accès à la langue dominante » (Millet, 2001, 137). Dans l'optique bilingue, la scolarisation des Sourds nécessite d'être pensée dans la réciprocité : « intégrer et être intégré ne peuvent se concevoir l'un sans l'autre » (Bertin, 2003, 147). Envisager le bilinguisme pour un élève Sourd, c'est chercher à établir des liens concrets entre le monde des Sourds et celui des entendants, sans vouloir que l'un ou l'autre ne prenne une place dominante. La mise en place d'une éducation bilingue LSF/français oral suppose donc de :

percevoir la surdité sous un angle différent de celui du *handicap* ; ce n'est pas la surdité en elle-même qui crée ce handicap mais l'interaction, la communication, qui concerne tous les acteurs d'une situation de communication. Si les élèves sourds sont *intégrés* dans une école, un collège ou un lycée accueillant majoritairement des élèves entendants, alors les élèves entendants sont aussi *intégrés* dans une école, un collège ou un lycée d'élèves sourds. (Bertin, 2003, 147).

Cependant, le principe d'échange réciproque n'est pas réellement envisagé dans la mise en place des enseignements, comme le précise Agnès Millet en présentant diverses formes de mise en pratique de la méthode pédagogique bilingue (Millet, 2001). L'intégration ne semble pas s'orienter vers ce qui s'offre à voir comme le moyen le plus en accord avec la réalité : la perspective interculturelle. Le pluralisme du milieu scolaire dépassant le simple champ de la scolarisation des élèves handicapés, il semble que penser l'école en fonction de sa diversité – et non plus en fonction de la norme à laquelle elle devrait coïncider – permettrait d'aboutir à une acceptation de la différence et à une reconnaissance de la diversité sociale. La perspective d'une éducation interculturelle amène à penser « ce que pourrait être une école juste. Non pas une école parfaite dans une société parfaite et s'adressant à des individus parfaits, mais une école aussi juste que possible, ou mieux encore, la moins injuste possible » (Dubet, 2004, 5).

#### [133] Références bibliographiques

- Azema Bernard (2006), « L'appareillage audioprothétique ». Virole, Benoît (éd.). *Psychologie de la Surdité*, Bruxelles : De Boeck, pp. 339-354.
- Bertin Fabrice (2010), *Les Sourds. Une minorité invisible*. Paris : Autrement.
- (2003) « Intégration scolaire des élèves sourds et éducation bilingue (français-LSF) : Des objectifs contradictoires ? », dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n 21, *Les UPI. Les élèves en situation de handicap dans le second degré*, Magnin de Cagny, Christine & Ebersold, Serge (dir.). Surresnes : INS HEA.
- Brétéché Sylvain (2010) *Education et Surdité. Histoire et actualité*. Mémoire de Master 2, direction Eymard, Chantal, département des Sciences de l' ducation, Université de Provence.
- Calbour Christian et Dumont Annie (2002), *Voir la parole. Lecture labiale, perception audiovisuelle de la parole*, Paris : Masson.
- Dubet, François (2004), *L' cole des chances. Qu'est ce qu'une  cole juste ?* Paris : Seuil.
- Dumont Annie (2008), *Orthophonie et surdité. Communiquer, comprendre, parler*, Paris : Masson.
- Ebersold Serge (2009) « Autour du mot : Inclusion ». in, *Recherche et Formation*, n 61, INRP : Lyon, pp. 71-83.
- Huyghe Brigitte et Virole Benoît (2006), « Typologie des déficiences auditives ». in, Virole, Benoît ( d.). *Psychologie de la Surdité*, Bruxelles : De Boeck, pp. 85-103.

- Ionescu Serban (2000), « Terminologies de l'intégration et perspective culturelle ». in, *Les cahiers de l'Actif, Intégration des personnes déficientes intellectuelles : une perspective internationale*, n°294-295, Actif : La Grande-Motte, pp. 9-15.
- Le Capitaine Jean-Yves (2004), *Des enfants sourds à l'école ordinaire. L'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.
- Mercier Michel (2004), « Introduction au débat ». in, Mercier, Michel (dir.), *L'identité handicapée*, Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 13-30.
- (2004), « Points de repères pour définir le handicap et favoriser la participation des personnes handicapées, en santé mentale » in, Mercier, Michel (dir.), *L'identité handicapée*, Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 269-277.
- Millet Agnès (2001), « Bilinguisme et apprentissages linguistiques chez de jeunes apprenants sourds ». in, *Recherche sur la LSF*. Toulouse : Université de Toulouse le Mirail, pp.125-135.
- (2003), « Les représentations sociales de la LSF. Comment penser un sujet Sourd bilingue et biculturel ». in, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°23, *Langue des Signes Françaises (LSF). Enjeux culturels et pédagogiques*, Bertin, Fabrice & Cuxac, Christian (dir.). Suresnes : INS HEA.
- Mottez Bernard (2006), *Les sourds existent-ils ?* Paris : L'Harmattan.
- Repères Et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (2011), Paris : DEPP.
- Rossignol Christian (2010), « La notion de handicap : métaphores politiques et point de ralliement des corporatismes ». in, *interactions*, vol. 2. Disponible sur : <http://revue-interactions.fr/revue/pagint/revue/article.php?cidarticle=71>
- Schrecker Cherry (2006), *La communauté : histoire critique d'un concept dans la sociologie anglo-saxonne*, Paris : L'Harmattan.
- Steichen Roger (2003), *Dialectiques du sujet et de l'individu. Clinique de la (dé)construction identitaire*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia.
- Virole Benoît (2006), « Les implants cochléaires ». Virole, Benoît (éd.). *Psychologie de la Surdité*, Bruxelles, De Boeck, pp. 367-392.
- Zaffran Joël (2007), *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. Paris : L'Harmattan.