

Concept romand de scolarisation des élèves¹ sourds et malentendants – Projet OPERA

Deuxième rapport intermédiaire

HEP-Vaud, Av. de Cour 33, 1014 Lausanne

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), Maison des cantons,
Speichergasse 6, 3000 Berne 7

¹ Au départ, le concept était intitulé "Concept de scolarisation des enfants sourds et malentendants" : il est devenu "Concept de scolarisation des élèves sourds et malentendants" en septembre 2004 avec le rapport de l'équipe de projet OPERA.

Sommaire

Introduction	3
--------------------	---

Première partie

4

Présentation synthétique des travaux	5
--	---

1. Prestations disponibles dans les cantons (CSPS)	5
--	---

2. Suivi des élèves scolarisés hors du canton de domicile (CSPS)	6
--	---

3. Veille en lien avec la RPT (CSPS)	6
--	---

4. Revue de la littérature (HEP-Vaud).....	6
--	---

5. Résultats et analyses des données de l'Observatoire (HEP-Vaud).....	7
--	---

Caractéristiques de la population recensée	8
--	---

La scolarité des élèves	10
-------------------------------	----

Les modes de communication.....	11
---------------------------------	----

Les mesures d'intégration dans l'école ordinaire.....	11
---	----

Prestations offertes liées à la surdité	13
---	----

6. Le réseau d'échanges et l'organisation des prestations d'information (HEP-	
---	--

Vaud)	14
-------------	----

Suite des mandats pour 2009	15
-----------------------------------	----

Perspectives de développement et proposition	15
--	----

Deuxième partie

18

Présentation détaillée des résultats.....	19
---	----

1. Prestations disponibles dans les cantons (CSPS)	19
--	----

Généralités.....	19
------------------	----

Liste des prestations en matière de formation et d'éducation des enfants	
--	--

sourds et malentendants en Suisse romande et au Tessin	23
--	----

Financement des prestations pour les enfants et les jeunes sourds et	
--	--

malentendants	26
---------------------	----

Résumé et précisions recueillies auprès des organismes privés	34
---	----

2. Suivi des élèves scolarisés hors du canton de domicile (CSPS)	38
--	----

3. Veille en lien avec la RPT (CSPS)	40
--	----

4. Revue de la littérature (HEP-Vaud).....	41
--	----

Enquête et statistiques concernant la population sourde et malentendante	
--	--

Le développement cognitif chez l'enfant sourd et malentendant	43
---	----

L'acquisition de la langue orale et écrite.....	44
---	----

Surdité et système de scolarisation	48
---	----

5. Résultats et analyses des données de l'Observatoire (HEP - Vaud)	50
---	----

Caractéristiques de la population recensée	51
--	----

La scolarité des élèves	57
-------------------------------	----

Les modes de communication.....	60
---------------------------------	----

Les mesures d'intégration dans l'école ordinaire.....	64
---	----

Prestations offertes liées à la surdité	68
---	----

En guise de conclusion	73
------------------------------	----

6. Réseau-Ressources en Surdité (HEP-Vaud).....	74
---	----

Sondages	74
----------------	----

Exploration des sites concernant la surdité	77
---	----

Perspectives pour 2009 :	79
--------------------------------	----

Bibliographie et autres références	80
--	----

Annexe 1 : Exploration de quelques sites témoins.....	83
---	----

Introduction

Le document ci-dessous constitue le deuxième rapport intermédiaire du projet OPERA et rend compte de l'état des travaux menés dans le cadre des mandats octroyés par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) au CSPS et à la HEP-Vaud. Ce rapport est né d'une volonté commune de rassembler les différents travaux menés par les mandataires dans le cadre de leurs institutions respectives. Afin de favoriser aussi bien une lecture rapide des résultats essentiels et d'envisager les travaux futurs sans laisser cependant de côté des analyses plus fines que nous avons pu faire, le présent rapport sera constitué de deux parties. La première comprend la synthèse des travaux et de leurs résultats, le développement des analyses à mener en 2009 et les enjeux à plus long terme que ce type d'observatoire pourrait développer. La deuxième partie consiste en une présentation détaillée des résultats obtenus en 2008.

Première partie

Présentation synthétique des travaux

1. Prestations disponibles dans les cantons (CSPS)

Durant l'année 2008, le CSPS s'est avant tout concentré sur les prestations en matière de surdité disponibles dans les cantons, pour les enfants et les jeunes de 0 à 20 ans. Le CSPS a établi la liste de ces prestations ainsi que la source de leur financement pour l'année scolaire 2006-2007, ainsi que pour le début de l'année civile 2008. Le début de l'année civile 2008 correspond en effet au 2^{ème} semestre de l'année scolaire 2007-2008 (suite chronologique logique de la recherche) et correspond à l'entrée en vigueur de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT) qui implique le retrait total de l'assurance invalidité (AI) du financement de l'enseignement spécialisé.

Pour ce faire, le CSPS s'est basé sur les données récoltées dans les questionnaires « Prestations disponibles dans le canton de ..., 2006-2007 » et « Prestations disponibles dans le canton de ..., début 2008 » complétés par les répondants cantonaux pour le premier, et par le CSPS pour le second, dans le cadre d'un entretien téléphonique avec les répondants cantonaux.

Les prestations disponibles dans les cantons ont été regroupées en cinq catégories, selon si elles sont destinées à l'enfant sourd ou malentendant ou à son entourage, ou si elles sont ambulatoires ou centralisées.

Les prestations disponibles dans les différents cantons sont sensiblement les mêmes en ce qui concerne les prestations ambulatoires (hormis quelques exceptions comme l'absence de médiation par le langage parlé complété (LPC) au TI, par exemple). Les différences sont plus importantes au niveau des prestations centralisées, selon l'existence ou non d'écoles ou de classes spécialisées en matière de surdité dans le canton (ces dernières sont par exemple totalement absentes dans les cantons du JU et de NE). Concernant les prestations disponibles pour l'entourage des enfants et des jeunes sourds et malentendants, elles sont également assez similaires dans les différents cantons (à l'exception des cours de LPC).

En ce qui concerne les sources de financement des différentes prestations, elles varient selon les cantons. La présentation détaillée du financement des prestations (cf. la deuxième partie du présent rapport) se base sur la ou les sources principales de financement, et est assortie de commentaires particuliers pour mettre en évidence les spécificités cantonales. Par ailleurs, le financement des prestations en lien avec la langue des signes et le langage parlé complété (LPC) s'étant révélé problématique pour les répondants cantonaux, le CSPS a clarifié ce point avec la Fédération suisse des sourds (FSS), PROCOM et la fondation A Capella. Le financement de certaines des prestations, notamment pour la famille, les enseignants et les camarades de classes ordinaires qui accueillent des enfants sourds ou malentendants devra encore être discuté et stabilisé. Les résultats de ces travaux se trouvent dans le chapitre correspondant dans la partie intitulée « Présentation détaillée des résultats » ci-après.

Par ailleurs, dans le cadre de ses contacts avec les répondants cantonaux et les organismes privés, le CSPS tient à jour la liste des adresses des différents interlocuteurs (celle-ci est disponible au CSPS).

2. Suivi des élèves scolarisés hors du canton de domicile (CSPS)

Se basant sur les données du questionnaire « Fiche n°1 de l'élève / année scolaire 06-07 » rempli par les répondants cantonaux, le CSPS a établi la liste « anonymisée » des élèves scolarisés dans un canton différent de leur canton de domicile afin de garantir le suivi scolaire de ces élèves.

Sur un total d'environ 300 élèves recensés dans le cadre de cette étude, seulement 17 élèves sourds ou malentendants sont scolarisés dans un canton différent de leur canton de domicile durant l'année scolaire 2006-2007, dont dix dans une école spécialisée en matière de surdité. Les sept autres élèves suivent une  cole professionnelle, une classe enfantine ordinaire ou un regroupement (uniquement un jour toutes les deux semaines).

3. Veille en lien avec la RPT (CSPS)

Dans le cadre de la Réforme de la p r equation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), un certain nombre de difficultés au niveau du financement de la formation de certains professionnels (en lien avec la langue des signes et le LPC) ont surgit. Ces questions sont décrites dans le chapitre correspondant dans la partie intitulée « Présentation détaillée des résultats » ci-après, et elles sont en cours de traitement par différentes instances concernées.

4. Revue de la littérature (HEP-Vaud)

La revue scientifique de la littérature essentiellement francophone entreprise s'est concentrée autour de quatre thématiques:

1. Les enquêtes et statistiques concernant la population sourde et malentendante
2. Le développement cognitif chez l'enfant sourd et malentendant
3. L'acquisition de la langue orale et écrite
4. Quelques systèmes actuels de scolarisation

Du premier thème nous dirons en quelques lignes que l'absence de données statistiques est un constat partagé par plusieurs auteurs qui en regrettent l'absence. Seules des enquêtes partielles portant sur des cohortes particulières sont disponibles. La Suisse ne fait pas exception à cet  tat.

En ce qui concerne le développement cognitif, nous constatons que les anciens travaux de Furth (1976) sont toujours cités et d'actualité. Le retard cognitif manifesté par la plupart des jeunes enfants sourds et malentendants est bien document  et porte essentiellement sur les secteurs d'activités qui requièrent des processus langagiers et des stratégies verbales. Par ailleurs le profil des élèves sourds est similaire à celui des entendants défavorisés: ils sont moins performants dans des tâches qui nécessitent un haut degré d'initiative ou qui font appel à des stratégies métacognitives. Le facteur explicatif donné par plusieurs auteurs (Falkmann, 2007; Woolfe, 2002) est à situer dans la précocité de la maîtrise d'une langue, qu'elle soit verbale ou signée. D'autres sources des difficultés sont situées dans l'absence de communication partagée durant la petite enfance, ce qui met en péril le développement de la phase symbolique.

Chez les élèves plus âgés, les difficultés sont situées essentiellement dans le domaine de la déduction cognitive et dans la capacité de synthèse et de la manipulation des symboles mathématiques.

L'acquisition de la langue orale et écrite fait l'objet de nombreux écrits. Nous avons retenu d'une part les travaux faisant appel à la communication précoce de Deleau et de son équipe. Ces auteurs soulignent que la surdité tend à diminuer, voire à supprimer les redondances habituelles entre les flux d'informations visuels et auditifs qui sont nécessaires à la construction de la langue. D'autre part, nous nous sommes intéressés aux travaux portant sur les implants cochléaires (INSERM) qui ont non seulement testé la perception du langage, mais ont pris en compte le niveau syntaxique et lexical des enfants implantés, sur le plan de la production et de la compréhension. Les succès de l'implantation sont réels, mais les résultats indiquent également que le 50% d'élèves de l'échantillon qui présentent de très faibles performances syntaxiques et lexicales est constitué majoritairement d'enfants ayant été implantés après l'âge de trois ans. De plus les résultats indiquent très clairement que le retard syntaxique et le retard lexical vont de pair : un élève présentant un retard lexical sera également signalé comme montrant un retard syntaxique. En troisième lieu, nous avons examiné les travaux portant sur le bilinguisme, rappelant que la connaissance d'une deuxième langue qu'elle soit verbale ou signée permet une structuration des connaissances et une amélioration des transferts sur le plan métalinguistique.

Les systèmes de scolarisation varient d'un pays à l'autre et dépendent fortement du statut politique de la langue des signes, de sa reconnaissance ou non. Les mesures de politiques scolaires tendent à favoriser l'éducation bilingue dans une grande partie des pays, mais les formes varient et les résultats semblent dépendre des stratégies et des procédures de mise en place du bilinguisme. Il ressort aussi que dans la grande majorité des pays francophones, la proportion d'enfants sourds en situation d'échec est inversement proportionnelle à celles des enfants entendants. La réussite scolaire semble tenir à des facteurs socio-culturels et de ce fait, comme pour la majorité des élèves de l'école occidentale, la part éducative de l'école est minimale par rapport à la part éducative des parents.

5. Résultats et analyses des données de l'Observatoire (HEP-Vaud)

Les données de l'Observatoire ont pour objectif de mieux connaître la population des enfants sourds et malentendants vivant en Suisse romande et au Tessin. La question centrale consiste à savoir dans quelle mesure le type et le degré de déficience auditive et le type de prothèse portée influent sur le parcours scolaire de ces élèves et sur les prestations offertes. Cette année 2008 nous a permis de recueillir des renseignements concernant l'année 2006-2007, mais la difficulté d'obtenir des données complètes et fiables² a fortement ralenti la marche de nos

² Pour un canton, suite à des analyses qui nous portaient à constater des bizarreries, nous avons pu retourner aux dossiers et nous assurer de la fiabilité des données dans la moitié des cas. L'autre moitié n'a pas été vérifiée. Ce même canton nous a également fourni encore 5 cas d'élèves en novembre 2008. Ces élèves seront intégrés à la base données, mais ne sont pas pris en compte cette année.

travaux et nous ne sommes pas encore en mesure de vérifier des hypothèses pour comprendre les liens entre différents facteurs.

Toutefois nous possédons des données aussi complètes que possible sur les dimensions suivantes :

- les caractéristiques de l'élève
- la scolarité de l'élève
- les modes de communication
- les mesures d'intégration en classe ordinaire
- les prestations dont bénéficie l'élève

Le travail de recueil de données a nécessité un investissement important en temps et les répondants cantonaux qui nous ont fourni les informations l'ont fait avec diligence et bienveillance. Si ces derniers avaient reçu des instructions documentées dans la manière de remplir les questionnaires, la recherche pâtit cependant du nombre d'informateurs nécessaires à cette récolte et à la diversité des interprétations des items.

Caractéristiques de la population recensée³

La base de données 2006-2007 recense 302 enfants sourds et malentendants âgés de 1 à 20 ans. Les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles (53.0% de garçons pour 46.7%). La majorité des élèves (60.9%) dénombrés sont de nationalité suisse. Les enfants étrangers recensés proviennent de pays très divers et variés.

Pour la Suisse romande et le Tessin, la population des enfants sourds et malentendants avoisine les 0.06% et est donc inférieure au taux mentionné par l'OCDE (2001) pour la Suisse. Le taux obtenu avec notre échantillon présente cependant une forte fluctuation cantonale. Dans un canton, il s'élève à 0.02% alors que dans trois autres cantons il dépasse le 0.10% pour même culminer à 0.16%.

La répartition de la population selon l'âge (figure 1, p. 47) révèle que cette dernière ne se distribue pas équitablement sur l'ensemble des classes d'âge. L'effectif des élèves sourds et malentendants est plus important entre 8 et 16 ans et comprend pour chaque classe d'âge un nombre d'élèves recensés supérieur à 20. Dans les classes d'âge inférieur (1 à 7 ans) et supérieur (17 à 20 ans), le nombre d'individus recensés est inférieur à 15. Ce résultat s'explique par un effet de signalement scolaire et une difficulté de suivre la population scolaire dans le post-obligatoire, ou d'une absence de prestations offertes. Si l'augmentation du risque de surdité durant la petite enfance aurait pu être évoquée comme explication, le fléchissement de la population des jeunes sourds et malentendants ne saurait trouver une explication dans la diminution du handicap à cet âge. Le regroupement d'âge selon les cycles scolaires nous permet de visualiser l'impact de la scolarité sur notre population.

De plus, notre base de données montre également une très grande sensibilité aux différences cantonales. La population recensée ne couvre pas dans plusieurs

³ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 3.5% pour l'ensemble des douze items relevant de cette dimension (min = 0% et max = 14.6%)

cantons l'ensemble des 0-20 ans comme il était espéré et souhaité par le mandant. Malheureusement les enfants sourds et malentendants de 0 à 3 ans manquent à l'appel dans trois cantons (voir figure 4, p. 48).

Le français est la langue maternelle de 56.6% de notre population. Les autres enfants sourds et malentendants proviennent d'un milieu familial qui communique dans une autre langue que le français. Ces élèves pourraient par conséquent être considérés à l'oral comme des enfants bilingues. Les données comptabilisent 8.3% d'enfants dont la langue maternelle est la langue des signes ou qui l'incluent dans une pratique bilingue oral - langue des signes.

En nous basant sur la classification des surdités par Bureau international d'audiophonologie (cf. revue de la littérature ci-dessus p. 37), notre population se répartit dans chaque type de surdité. Nous avons par ordre décroissant répertorié un taux important de surdité profonde (31.5%) et de surdité moyenne (29.4%), un taux avoisinant 20% d'élèves qui présentent une surdité sévère, une faible présence de surdités légères (12.6%) et quelques élèves qui ont une audition normale sur une oreille et une surdité sévère ou profonde sur l'autre oreille (6.6%). Les enfants sourds sévères et profonds, respectivement 57 et 90 enfants et élèves de notre échantillon, souffrent d'une perte conséquente de plus de 70 décibels ; ce type de déficit qui empêche l'enfant d'accéder à la perception de la voix humaine sans apport prothétique touche la moitié de la population recensée. A ce constat de non perception possible de la voix vient s'ajouter également le fait que la population recensée présente des surdités essentiellement congénitales. 68.8% des enfants recensés n'ont donc pu, avant qu'ils ne soient appareillés, percevoir la voix humaine.

Les enfants sourds et malentendants⁴ sont plus de 80% à porter un appareil prothétique externe. L'implant cochléaire, posé uniquement chez des enfants qui souffrent d'une surdité sévère ou profonde, n'est recensé que chez 45 enfants (17.5%). L'âge d'appareillage de la prothèse externe est variable et ne dépend pas de manière significative de l'âge d'apparition de la surdité⁵. Plusieurs enfants sont déjà appareillés entre 0 et 23 mois, mais ils sont plus nombreux à recevoir une aide prothétique externe lorsqu'ils ont entre 2 et 5 ans et qu'ils ne fréquentent pas encore le cycle primaire.

Nous avons constaté que la durée de l'implantation (Le Normand; 2006), jouait un rôle important dans la récupération langagière. Les jeunes élèves implantés de notre population n'auront pas tous au moment de leur future entrée au cycle enfantin ou primaire atteint une récupération langagière suffisante et satisfaisante équivalente à celle d'un enfant entendant. Chez les plus âgés, le problème ne semble plus se poser puisque ce type de prothèse est porté depuis quatre ans au moins.

⁴ Nous devons signaler que pour cet item, nous avons presque 15% de données manquantes

⁵ L'implantation cochléaire est également totalement indépendante de l'âge d'apparition de la surdité.

La scolarité des élèves

Pour cette dimension, les données sont recueillies à partir de cinq items qui se déclinent en plusieurs questions⁶. L'item concernant le cursus scolaire de l'enfant (date d'entrée dans les cycles) souffre d'un manque de renseignements important.

La majorité de la population observée (58.9%) est scolarisée dans un cursus ordinaire et y effectue la scolarité obligatoire ou suit les cours d'écoles professionnelles. Un quart de la population recensée fréquente un établissement ou une classe spécialisée spécifique à la surdité (respectivement 23.7% et 2%). Les 13.9% restants sont scolarisés dans des établissements spécialisés non spécifiques à la surdité, établissements qui accueillent aussi bien des élèves fortement handicapés que des élèves qui présentent des difficultés importantes d'apprentissage scolaire (figure 8, p. 53). La fréquentation parallèle d'un établissement spécialisé et de l'école ordinaire est une réalité pour environ un élève sur huit de notre population.

Nous nous sommes également intéressés à la différence entre le degré d'enseignement théorique que l'élève devrait fréquenter en fonction de son âge réel et de l'âge officiel demandé par les différents cantons et le degré réellement suivi durant l'année 2006-07. Le calcul de cet écart nous indique que seul 38.7% des élèves sourds et malentendants suivent un parcours scolaire normal voire même sont en légère avance sur le degré scolaire attendu. Environ un élève sur cinq de notre population présente un retard d'une année et un élève sur dix a un retard de deux ans. Nos données confirment donc la difficulté de scolarisation des enfants sourds et malentendants. Le retard scolaire que nous avons calculé est corrélé positivement ($Khi\text{-deux} = 78.96$, $df = 52$, $p < .009$) avec le degré de surdité. Les élèves atteints d'une surdité sévère et profonde sont nettement moins nombreux à pouvoir bénéficier d'une scolarité ordinaire et par ailleurs nous constatons que le retard scolaire est d'autant plus grand que la surdité est importante. Le type d'appareillage n'influence par contre aucunement la distribution du retard scolaire dans notre population ($Khi\text{-deux} = 67.452$, $df = 60$, $p < .238$).

Nous n'avons pour l'heure pas encore pu analyser de manière très détaillée et avec finesse les différences cantonales. Nous pouvons cependant signaler que la fréquentation à temps plein en école ordinaire est variable d'un canton à l'autre et que dans six cantons, la marge de fluctuation se situe entre 45% et 75% des élèves sourds et malentendants du canton. Les intégrations à temps partiel existent dans des proportions variées (entre 15% et 53% des élèves) dans cinq cantons au moins. Dans trois cantons, nous constatons qu'aucun élève ne fréquente de classe spécialisée non spécifique à la surdité. Il s'agit ici vraisemblablement d'une absence de données concernant ces structures.

⁶ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 19.4% pour l'ensemble des items relevant de cette dimension (min = 1.3% et max = 58.5%)

Les modes de communication

Cette dimension composée de deux items avait pour but de mieux connaître l'état de langue et de communication des élèves sourds et malentendants⁷. En considérant les deux items conjointement, nous pouvons souligner que la langue parlée à l'école (français ou italien) est pratiquée par 75.4% de ces élèves. A ceux-ci s'ajoutent encore 11.5% d'élèves qui parlent une autre langue relevant de la modalité verbale. Ainsi la pratique de la langue verbale paraît être la voie de communication privilégiée par la famille pour la population recensée.

La communication au moyen de la langue des signes est rarement citée (20 citations) comme un mode toujours utilisé par la famille. Presque autant d'élèves (22 élèves) l'utilisent souvent et chez 24 élèves, le recours à la langue des signes relève d'une pratique sporadique. Nous pouvons supposer que cet usage est lié à la connaissance de quelques signes qui favorisent l'échange mère – enfant. L'usage de la langue des signes semble généralement accompagné d'une ou de deux langues orales, privilégiant ainsi un bilinguisme langage signé et langage verbal.

La pratique du langage parlé complété dans la famille est également peu renseignée et lorsqu'il l'est, cette pratique est remarquée par sa faible fréquence d'utilisation. Nous avons pour 52 réponses à cet item, 29 cas où l'usage de cet outil de communication est rare au sein de la famille et 10 où il l'est quelquefois. Dans 13 cas, l'usage semble plus systématisé. Nous pouvons nous interroger sur la faible utilisation du LPC d'autant plus que plus des deux tiers d'enfants sourds et malentendants de notre échantillon sont soumis à la langue orale parlée par le milieu culturel et familial.

Le bilinguisme *langue des signes et langue scolaire* est quant à lui soit rarement, soit souvent pratiqué. En effet, nous trouvons plus de 31.7% des cas qui signalent un usage rare de ce type de bilinguisme et 28.6% qui le mentionnent comme souvent utilisé.

Les mesures d'intégration dans l'école ordinaire

L'inventaire des situations d'intégration de la population sourde et malentendante dans l'école ordinaire s'est fait au moyen de cinq items.

En premier lieu, nous constatons que l'intégration complète est une pratique répandue en Suisse romande et au Tessin. En effet, 58% des élèves sont intégrés dans l'école ordinaire. Les enfants sourds et malentendants non intégrés représentent 20.3% de notre population. Sachant par ailleurs que 7.6% de la population (cf. figure 2, p.47) n'est pas en âge d'être scolarisé (élèves de 0 - 4 ans), nous pouvons en déduire que le taux des enfants non intégrés s'élève à moins de 15%.

Les intégrations partielles (21.1%) consistent plus fréquemment en une fréquentation d'un jour que de deux ou de trois voire de quatre jours (figure 14, p.60). La décision d'intégration est inscrite généralement sur un procès-verbal,

⁷ Les données manquantes sont ici importantes, mais nous supposons que l'absence de réponses peut être interprétée soit comme un renseignement non disponible soit comme une non-utilisation par l'élève du mode de communication mentionné

mais nous ne trouvons que quelques cas (30%) mentionnant un protocole d'intégration commun à tous les élèves. La cadence du renouvellement des mesures est généralement annuelle (75% des cas).

Parents et enseignants spécialisés sont tous deux des agents qui peuvent dans un peu plus d'un cas sur deux (56.3% des cas exactement pour les parents) participer de manière active à la décision d'intégration. Nous remarquons que si la direction de l'enseignement ordinaire se manifeste par une participation dans le 48.1% des cas d'élèves, ce taux présente des variations importantes (0.5 et 80.2% des élèves intégrés dans le canton). L'intervention de l'autorité cantonale, à savoir le Service de l'Enseignement Spécialisé, est propre à deux cantons seulement.

Les ressources structurelles et institutionnelles de l'enseignant ordinaire se composent dans la grande majorité des cas d'une collaboration dès l'école enfantine avec un enseignant spécialisé (64.6% des cas) et avec une logopédiste qui intervient dans un cas sur deux. Le service psychologique est quant à lui peu souvent cité et l'allègement horaire ne fait pas partie des ressources dispensées à l'enseignant. Nous notons que 22.6% des enseignants reçoivent une formation spécifique à la surdité. Des prestations particulières allouées aux enseignants qui reçoivent un élève sourd et malentendant relèvent dans presque tous les cas de conseils et d'information sur l'accueil en classes d'un tel élève et de séances de réseau. Par contre, peu de prestations (cours de langue des signes ou de langage parlé complété) permettant d'améliorer la communication avec l'élève sont données aux enseignants ou aux camarades de classe. Par contre, la présence d'une aide à la communication (deux périodes par semaine) sous la forme d'un enseignant spécialisé ou d'un professionnel spécialisé en surdité est possible dans un peu plus d'un tiers des intégrations complètes ou partielles.

Prestations offertes liées à la surdité

Dans cette cinquième partie⁸, notre attention s'est focalisée au moyen de cinq items formés de différentes propositions sur les prestations dispensées sur le terrain et recensées par le CSPS. Nous avons retenu deux catégories de prestations : les prestations ambulatoires et les prestations centralisées.

Les deux formes les plus répandues de prestations ambulatoires sont le soutien pédagogique spécialisé, qui est dispensé à environ six enfants sur dix (59.4%), et la logopédie qui est accordée à quasi un enfant sur deux (51.4%). Les autres prestations (conseils et soutien psychologique ; mesures de médiation LPC ou de langue des signes, psychomotricité ; une prise en charge des frais de transport au lieu de thérapie) ne sont dispensées qu'à moins de 10% d'élèves. L'appui à la formation professionnelle et au secondaire II est très rare.

Les prestations centralisées liées à la dimension socio-éducative sont peu utilisées. Les prestations individuelles liées à la communication et au développement de la personne, et qui pour rappel peuvent être cumulées, sont quant à elles plus exploitées, puisque nous recensons 299 recours à celles-ci. De façon très générale, les prestations centralisées sont plus fréquemment utilisées que les prestations ambulatoires sauf dans le cas de la logopédie (cf. figure 20, p. 66). De la dimension scolaire et pédagogique nous retenons que le jardin d'éveil est une prestation dont cinq enfants bénéficient et que le jardin d'enfants spécialisé est fréquenté par 16 enfants. Ces deux prestations sont ainsi largement utilisées par la population des 0-4 ans. L'école enfantine spécialisée est une prestation offerte à 18 enfants sourds et malentendants. La classe primaire spécialisée fréquentée par 11.8% des enfants dénombrés paraît être un lieu où les élèves sourds et malentendants convergent avant de repartir vers d'autres structures.

La durée hebdomadaire des prestations ambulatoires et centralisées présente une très grande variabilité. Cette variation est d'autant plus grande que l'enfant est jeune et que cette souplesse est à prendre comme un signe d'une bonne adaptation du système aux besoins spécifiques de l'enfant sourd et malentendant. Dès que l'enfant est inscrit dans un cursus scolaire, les prestations sont plus régulières et leur variation moins étendue. La majorité des prestations ambulatoires (sept prestations) sont dispensées à raison au moins d'une heure par semaine et cinq d'entre elles le sont à raison de deux heures semaine. La prise en charge logopédique qui figure en tête du palmarès des prestations varie entre 30 minutes et trois heures par semaine. Le service éducatif itinérant intervient à raison de deux heures par semaine pour la moitié des élèves qui en bénéficient et durant une seule heure⁹ pour trois élèves sur dix. Quant au soutien pédagogique spécialisé (SPS) il est dispensé dans la majorité des cas deux heures par semaines, mais peut être plus conséquent et atteindre dans quelques rares cas plus de dix heures semaines. Les mêmes constats peuvent être faits concernant les prestations centralisées.

⁸ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 12.8% pour l'ensemble des items relevant de cette dimension (min = 6.0% et max = 22.2%).

⁹ Afin de simplifier nos données, nous avons considéré une heure comme équivalente à une période

La prestation logopédie est extrêmement sensible à la variable âge (Khi-deux =39.09, df 19, p<.004) et à la variable degré d'enseignement suivi (Khi-deux =39.344, df 7, p<.000). De plus cette prestation n'est pas dispensée avec la même envergure selon les cantons. Dans deux cantons, la prestation logopédique (centralisée ou ambulatoire) est offerte dans plus de 95% des cas. Dans trois cantons, ce taux se situe légèrement autour de 75% et pour deux autres cantons elle est située entre 55 et 66%. Cette répartition n'est pas en lien avec le nombre d'élèves sourds et malentendants recensés dans les cantons.

6. Le réseau d'échanges et l'organisation des prestations d'information (HEP-Vaud)

Dans le cadre de ce mandat, une concertation a été entreprise en 2008 auprès de différentes personnes afin de connaître leur position et leurs envies quant à la création d'un site romand concernant les enfants et les jeunes sourds et malentendants. De ces consultations il ressort en premier lieu qu'un intérêt est évident dans l'existence d'une plateforme "réseau -ressource en surdité pour la Suisse romande et le Tessin". Toutefois les personnes contactées n'ont guère manifesté de disponibilité pour être des "fournisseurs" actifs. L'absence de projet clair et défini en est peut-être la raison première. En termes de ressources et de besoins, les réponses obtenues se concentrent surtout autour des pratiques pédagogiques et d'outils spécifiques à l'enseignement des élèves sourds et malentendants ; de plus l'avantage de trouver sur une même page les informations nécessaires à la pratique professionnelle sans devoir "picorer" dans d'autres pages du réseau semble également motiver l'intérêt manifesté. Les répondants dont les rapports avec la surdité ne relèvent pas directement de la pratique enseignante ou éducative semblent être par contre satisfaits des informations contenues dans les sites existants.

Par ailleurs, différents sites Internet ont été visités à partir de mots-clés tels que surdité, enfant, pédagogie par exemple et ont été analysés globalement dans leur contenu, leur provenance et leur modalité. Le nombre le plus important se rapporte au monde médical et technologique. En ordre décroissant, en terme de nombre et de volume, nous pouvons ensuite citer les pages concernant la communication des enfants et des jeunes sourds et malentendants, puis ensuite les sites de services cantonaux et intercantonaux publics donnant des informations sur les dispositifs légaux et réglementaires, les prestations offertes et les cadres d'intervention et en dernier lieu des sites concernant des pratiques pédagogiques particulières ou comportant des informations propres liées à des associations privées promotionn es par les sourds. Nous pouvons constater que les pages pédagogiques sont peu nombreuses.

Ainsi faire exister une plateforme interactive nous paraît être à la fois porteuse des intérêts professionnels et permettre une mise en réseau des différents partenaires impliqués auprès des enfants et des jeunes sourds et malentendants. A partir des éléments formels et structurels qui ont été dégagés par les sondages et la visite des différents sites, il semble possible pour poursuivre le mandat de définir le produit dans son contenu et dans sa forme.

Suite des mandats pour 2009

Comme décrit plus haut, le CSPS s'est avant tout penché sur la question des prestations et de leur financement durant l'année 2008. Concernant ce point, il s'agira de mener une veille sur l'évolution de ces prestations, en fonction notamment de l'évolution de l'intégration à l'école ordinaire des élèves sourds et malentendants, mais également, le cas échéant, en fonction de développements technologiques potentiels.

Le CSPS poursuivra sa fonction d'interlocuteurs auprès d'organismes privés, et la développera en vue de la mise sur pied d'une plateforme d'informations en matière de surdité qui pourrait prendre la forme d'une newsletter.

Enfin, le CSPS poursuivra sa tâche de veille concernant les questions liées à l'entrée en vigueur de la RPT, ainsi que les travaux y relatifs.

Pour la HEP-Vaud, l'année 2009 verra se poursuivre les pistes déjà entreprises en 2008. Le recueil des données de l'Observatoire pour l'année scolaire 2007-2008 est déjà en cours et nous chercherons à élaborer un peu plus finement encore les analyses menées à ce jour. L'aspect longitudinal pourra être pris en compte, bien que nous nous attendions à peu de changements. La revue de la littérature sera augmentée et nous espérons pouvoir mieux explorer les travaux liés à la scolarisation et aux réflexions didactiques concernant cette population. Le réseau Ressources en surdité va poursuivre sa réflexion et élaborer les bases d'un site interactif et en définir les contours.

Perspectives de développement et proposition

Vers une étude longitudinale

Les résultats de l'Observatoire pour l'année 2007 sont très intéressants. En raison du manque d'informations souvent invoqué en matière de surdité, l'Observatoire à sa manière comble une lacune. Il donne pour l'instant une idée assez bonne de ce que l'enseignement spécialisé de Suisse romande et du Tessin offre aux enfants sourds et malentendants et de qui sont ces enfants bénéficiaires des prestations offertes par les cantons. De telles informations seront à nouveau recueillies pour l'année 2008 et pourront constituer le point de départ d'une étude longitudinale. Cependant une véritable analyse longitudinale aurait le mérite de suivre une cohorte d'élèves sur plus de deux ans, durée rendue possible par le mandat actuel. La conception de l'Observatoire, en particulier le mode de recueil des informations tel qu'il est envisagé ne donne pas de résultats quant à la population sourde qui n'est pas suivie par l'enseignement spécialisé. Il nous semblerait toutefois pertinent de nous interroger sur la nécessité d'obtenir de telles données pour les jeunes enfants afin de pouvoir dégager quelques pistes pédagogiques liées à la future scolarisation des très jeunes enfants.

Développement du rôle des écoles spécialisées

Le prolongement d'une telle étude prend un sens d'autant plus crucial que la politique prestataire subit un bouleversement important et que les politiques scolaires s'harmonisent ou tendent à le faire. Dans le cadre de la politique intégrative voire inclusive que prône la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), il nous paraît nécessaire de mieux cerner les mouvements d'intégration et les difficultés inhérentes à celle-ci ainsi que les prestations offertes. Par exemple, une observation détaillée de l'évolution

des rôles et fonctions des structures centralisées en termes de prestations offertes également aux élèves inscrits à l'école ordinaire permettrait de mieux appréhender les changements en cours. Il serait également souhaitable de suivre le degré d'intégration des élèves et son évolution au moyen d'une étude longitudinale afin de dégager les dimensions pertinentes à la mise en place des mesures de soutien ou d'accompagnement appropriées.

Intégration

Le point central de l'Observatoire consiste à notre avis en l'étude des processus intégratifs. Le retard scolaire manifeste et presque permanent des élèves sourds et malentendants est un point sensible. Les données que nous avons analysées permettent de constater quelques différences cantonales. Elles méritaient toutefois d'être mieux documentées à l'avenir et pourraient faire l'objet de recherches plus qualitatives. En particulier, nous pensons aux procédures d'intégration et d'évaluation des mesures d'intégration que nous avons questionnées et pour lesquelles des différences apparaissent. À l'heure de l'harmonisation scolaire, il serait peut-être profitable de comprendre l'impact de telles différences sur la scolarisation d'une population aussi sensible qu'est la population des enfants sourds et malentendant et de réfléchir à l'existence de procédures plus formelles et unifiées.

Aspects pédagogiques et didactiques

Dans le cadre de la prestation d'informations, il paraît nécessaire de pouvoir mieux cerner les aspects pédagogiques et didactiques nécessaires aux enseignants spécialisés et ordinaires. Les pratiques de ces derniers n'ont pas pu être mises sous la loupe dans l'Observatoire, alors que nous espérons y parvenir de manière un peu plus fine. Si la revue de la littérature donne déjà quelques pistes entre autres liées à l'apprentissage des stratégies métacognitives et du développement chez le jeune enfant de la communication précoce et plurimodale, il s'agit encore d'approfondir ces aspects et d'en extraire les bases d'une pédagogie non partisane. Parallèlement à la nécessité de partager les connaissances liées à l'enseignement des enfants sourds et malentendants, il est souhaité et souhaitable qu'une réflexion sur l'utilisation et l'adaptation du matériel pédagogique soit menée (cf. lettre de C. Maradan et J.-F. Noël, 12.11.2008).

Plateforme d'informations

Les différents sondages menés dans le cadre de l'activation du réseau et des ressources montrent l'existence d'un intérêt pour la mise à disposition d'informations concernant la surdité, sur un site Internet. Il s'agirait de réfléchir à la question de savoir s'il est nécessaire de créer un site à cet effet, ou s'il suffit de développer un site déjà existant (par exemple, celui du CSPS); par ailleurs il y aurait lieu d'en définir les contenus.

Veille en lien avec la RPT

Le travail de veille en lien avec la RPT effectué à ce jour conserve comme nous l'avons signalé plus haut des interrogations liées entre autres au financement de la formation de certains acteurs intervenants dans le monde de la surdité et des enfants sourds en particulier. Il s'agit de veiller à ce que ces questions trouvent des solutions qui garantissent un accompagnement de qualité aux enfants et jeunes sourds et malentendants de Suisse romande et du Tessin.

Ouverture

D'autres pistes ou recherches pourraient se greffer au projet en fonction de besoins futurs exprimés par les différents partenaires concernés par l'éducation, la scolarisation et la formation des enfants et des jeunes sourds et malentendants. Il s'agit par ailleurs de ne pas oublier les domaines en lien avec la surdité qui ne touchent pas à la scolarité et la formation de manière directe.

Proposition

En vertu des lignes qui précèdent, nous proposons une reconduction des mandats afin de permettre une étude longitudinale scientifique. Cependant il serait favorable que le contenu des mandats et la répartition des tâches entre le CSPA et la HEP-Vaud soit revu. Regrouper la plateforme d'informations et l'animation du réseau au sein de la même institution et confier la recherche et le recueil des données de l'observatoire à l'autre institution.

Deuxième partie

Présentation détaillée des résultats

1. Prestations disponibles dans les cantons (CSPS)

Généralités

Les prestations dont il est question dans ce rapport sont les prestations disponibles dans les cantons latins participant au projet OPERA au cours de l'année scolaire 2006-2007 ainsi qu'au début de l'année civile 2008. Un des objectifs de ce projet était, d'une part, d'établir la liste des prestations disponibles et d'autre part, de déterminer la source du financement de ces prestations. La RPT étant entré en vigueur au 1^{er} janvier 2008, la période observée permet ainsi de mettre en évidence les changements intervenus au niveau du financement de ces prestations.

Les informations présentées dans ce sous-chapitre proviennent des questionnaires « Prestations disponibles dans le canton de ..., 2006-2007 » et « Prestations disponibles dans le canton de ..., début 2008 » complétés par les répondants cantonaux pour le premier, et par le CSPS pour le second, dans le cadre d'un entretien téléphonique avec les répondants cantonaux.

Bases juridiques

Dans tous les cantons étudiés les bases juridiques concernant l'enseignement spécialisé s'appliquent également à la surdité et à la malentendance.

Il existe néanmoins des concepts et des dispositions particulières concernant la scolarisation des élèves sourds et malentendants dans les cantons suivants : FR, GE, JU, NE et VD (cf. le tableau 1 pour plus de détails).

Tableau 1: *concepts et dispositions particulières en matière de scolarisation des enfants sourds et malentendants durant l'année scolaire 2006-2007 et début 2008*

Canton	Dispositions particulières en 06-07	Dispositions particulières début 2008
FR	Concept de soutien pédagogique spécialisé à l'intégration des enfants sourds et malentendants approuvé par le DICS et l'OFAS en 1999	Pas de changement
GE	- Ecole bilingue LS – français (Montbrillant) - 2 types d'appui à l'intégration : aux élèves de Montbrillant ; aux élèves implantés non-inscrits à Montbrillant	Pas de changement
JU	Convention pour le soutien pédagogique spécialisé des enfants sourds ou malentendants entre VD, JU et NE du 9 décembre 1996	La convention n'est plus en vigueur. La question des enfants sourds et malentendants sera traitée dans le concept cantonal de pédagogie spécialisée.
NE	- Convention pour le soutien pédagogique spécialisé des enfants sourds ou malentendants entre VD, JU et NE du 9 décembre 1996 - Soutien pédagogique spécialisé pour les	La convention n'est plus en vigueur

	malentendants SPSM, janvier 2007	
VD	Accord SAI ¹⁰ – ECES	Pas de changement

¹⁰ SAI : Service d'aide à l'intégration d'A Capella

Dans les cantons du TI et du VS, il n'existe pas de concepts ou de dispositions particulières concernant la scolarisation des élèves sourds et malentendants.

Structures scolaires spécifiques

Dans les cantons du JU et de NE il n'existe pas de structures centralisées spécifiques pour l'éducation et la formation des enfants et jeunes sourds et malentendants, alors que le VS dispose d'une classe spécialisée à Sion et les cantons de FR, de GE, de VD et du TI disposent chacun d'une école spécialisée (la liste des coordonnées est disponible au CSPS).

Néanmoins, les cantons du JU et de NE collaborent dans le cadre d'un regroupement d'élèves sourds et malentendants utilisant la langue des signes (« Les mains ont la parole »). Durant les années scolaires 2006-2007 et 2007-2008, ce regroupement avait lieu toutes les deux semaines dans le canton du Jura.

Scolarisation d'élèves sourds et malentendants domiciliés dans un canton différent

Durant l'année scolaire 2006-2007 (les données pour 2008 ne sont pas encore disponibles), l'accueil d'élèves extra-cantonaux dans les écoles spécialisées en matière de surdité et de malentendance ne concerne pas un grand nombre d'élèves. Seul l'institut St-Joseph de Fribourg accueille une dizaine d'élèves venus des cantons de NE et de VD.

Par ailleurs, deux autres écoles (non spécialisées en matière de surdité) du canton de FR ainsi que du canton de VD accueillent quelques élèves sourds ou malentendants domiciliés dans un autre canton.

Le tableau suivant indique l'école (ou le regroupement), le canton de scolarisation ainsi que le canton de domicile de chacun des élèves sourds ou malentendants concernés par une scolarisation extra-cantonale (le canton de domicile est indiqué par le code de l'élève).

Tableau 2: *cantons et écoles accueillant des élèves ayant leur domicile dans un canton différent durant l'année scolaire 2006-2007*

Canton de scolarisation	Fribourg			Jura	Vaud	
	Institut St-Joseph*	Ecole enfantine ordinaire**	Ecole de fromager Grange-neuve, Posieux**	Regroupement « Les mains ont la parole »*	Le Repuis**	Ecole prof. de Clarens**
Code de l'élève	NE25	VD101	NE14	NE18	GE04	VS20
	NE55				GE09	
	NE56				NE54	
	NE57					
	VD95					
	VD96					
	VD97					
	VD98					
	VD99					
	VD100					

*Ecole (ou regroupement) spécialisée pour enfants sourds et malentendants

**Ecoles non spécialisées en matière de surdité

Durant l'année scolaire 2006-2007, 17 élèves sourds ou malentendants sont concernés par des mesures de scolarisation extra-cantonale (dont un élève uniquement dans le cadre d'un regroupement une fois toutes les deux semaines).

L'institut St-Joseph de Fribourg est la seule école spécialisée en matière de surdité et de malentendance de Suisse romande et du Tessin qui accueille des élèves domiciliés dans un canton différent. Elle accueille quatre élèves de NE (trois à plein temps avec internat, et un à mi-temps, sans internat) et six élèves à plein temps (y compris l'internat) du canton de Vaud.

Les autres écoles accueillant des élèves sourds ou malentendants domiciliés dans un canton différents sont des écoles professionnelles –  cole de fromager de Grangeneuve (un élève de NE) et  cole professionnelle de Clarens (un élève du VS) – ou une institution spécialisée en formation professionnelle pour les apprenants rencontrant des difficultés – Le Repuis   Yverdon (deux élèves de GE et un élève de NE).

Il est à noter encore que, durant l'année scolaire 2006-2007, le canton du TI scolarise un élève de nationalité italienne (dont les parents sont des fonctionnaires italiens), domicilié au Tessin, à l' cole ordinaire en Italie, et que Genève accueille trois élèves de nationalité française, domiciliés en France, dans ses écoles (deux au Centre pour enfants sourds de Montbrillant et un à l' cole professionnelle, le CEPTA).

Développements

L'accompagnement des enfants sourds et malentendants ne subit pas de réforme durant la période observée dans les cantons du JU, de NE et du VS.

Dans les autres cantons, les réformes et évolutions suivantes sont en cours ou ont eu lieu :

FR : Modifications liées au développement de l'implant cochléaire ; dans le cadre du concept fribourgeois de pédagogie spécialisée en cours d'élaboration, il est prévu que l'institut St-Joseph reste le centre de compétences en matière de surdité dans le canton ; par ailleurs, le souhait de développer un centre de ressources au niveau romand, avec développement de formations pour les collaborateurs est exprimé (aussi dans l'optique d'un partenariat avec l' cole régulière).

GE : Appui à l'intégration totale à l' cole régulière pour des élèves ayant un implant cochléaire (il s'agit d'élèves suivis par le Centre pour enfants sourds de Montbrillant mais qui n'y sont pas inscrits).

TI : Nouvelle formation de trois ans d'interprètes scolaires en langue des signes italienne à la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).

VD : Nette augmentation des intégrations en raison d'une politique cantonale d'intégration et en raison du souhait marqué des milieux médicaux que ces enfants bénéficient d'un environnement oraliste. Dans ce cadre, fermeture de la classe enfantine de l' cole cantonale pour enfants sourds au printemps 2008.

Transport des professionnels

Dans les cantons de GE, FR, JU, NE, VD et VS les frais de transport des spécialistes (p. ex. enseignants de soutien) devant se déplacer pour effectuer leur travail auprès des enfants et des jeunes sourds ou malentendants sont

entièrement remboursés par le canton, tant avant qu'après l'entrée en vigueur de la RPT.

En VS, si le financement est pris en charge par le canton, la gestion est assurée par la commune (Sion).

Au TI, les frais de transports sont pris en charge uniquement pour les enseignants de soutien, pas pour les enseignants payés à l'heure. Si avant 2008, le financement y était assuré par le canton et l'assurance invalidité (AI), le canton est seul responsable de ce financement depuis l'entrée en vigueur de la RPT.

Liste des prestations en matière de formation et d'éducation des enfants sourds et malentendants en Suisse romande et au Tessin

Les différentes prestations en matière de surdité et de malentendance disponibles en Suisse romande et au Tessin sont présentées selon cinq catégories :

- les prestations ambulatoires à l'intention des enfants sourds et malentendants,
- les prestations centralisées dans une école/classe spécialisée en matière de surdité à l'intention des enfants sourds et malentendants,
- les prestations pour la famille des enfants sourds et malentendants,
- les prestations pour les enseignants de classes ordinaires accueillant des enfants sourds et malentendants,
- les prestations pour les camarades de classes ordinaires accueillant des enfants sourds et malentendants.

Les tableaux ci-dessous indiquent la présence ou non de la prestation dans chacun des cantons participant au projet durant l'année scolaire 2006-2007.

Les croix (X) indiquent que la prestation correspondante est disponible dans le canton. Le fond gris de certaines cases indique que la prestation n'est pas disponible.

Un commentaire sous chaque tableau précise certains points et indique si des modifications dans la disponibilité des prestations ont eu lieu entre l'année scolaire 2006-2007 et la première partie de l'année civile 2008.

Prestations ambulatoires pour l'enfant ou le jeune sourd ou malentendant

Tableau 3: prestations ambulatoires pour l'enfant ou le jeune

Prestations ambulatoires	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Prise en charge d'enfants sourds ou malentendants dans le cadre d'un service éducatif itinérant individuel / guidance infantile (avant 6 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Soutien pédagogique spécialisé (individuel ou en classe) pour les jeunes sourds ou malentendants	X	X	X	X	X	X	X

Prestations ambulatoires	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Mesures de médiation portant sur la communication : langage parlé complété (LPC)	X	X	X	X		X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : langue des signes française (LSF) ou LIS pour le TI	X	X	X	X	X	X	X
Logopédie	X	X	X	X	X	X	X
Psychomotricité	X	X	X	X	X	X	X
Conseil et soutien psychologique	X	X	X	X	X	X	X
Formation professionnelle : Appui pour apprenti (16 à 20 ans)	X	X	X	X	X	X	
Secondaire II : Appui (16 à 20 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Transport de l'enfant/du jeune à son lieu de thérapie	X		X	X	X	X	X
Regroupement pour enfants sourds			X				
Orientation professionnelle AI			X			X	

Le langage parlé complété (LPC) est peu répandu dans le canton de NE et il n'existe pas au TI. En revanche, dans le canton de VD, seulement deux enfants ont une médiation avec la langue des signes (LSF) ; le LPC y est très répandu. En VS, l'information concernant la disponibilité ou non d'appui pour les apprentis n'est pas certaine.

Il n'y a pas eu de changement dans la disponibilité des prestations ambulatoires entre l'année scolaire 2006-2007 et le début d'année civile 2008.

Prestations centralisées pour l'enfant ou le jeune sourd ou malentendant

Tableau 4: *prestations centralisées pour l'enfant ou le jeune*

Prestations centralisées	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Jardin d'éveil spécialisé (0-2 ans)						X	
Jardin d'enfants spécialisé (2-4 ans)	X					X	
Classe enfantine/préscolaire spécialisée	X	X			X	X	X
Classe d'enseignement spécialisé (de niveau primaire)	X	X			X	X	X
Classe d'enseignement spécialisé (de niveau secondaire I)	X	X				X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : langage parlé complété (LPC)		X				X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : langue des signes française (LSF) ou LIS pour le TI	X	X			X	X	X
Logopédie (dispensée sur site)	X	X			X	X	X
Psychomotricité (dispensée sur site)	X	X			X	X	X
Conseil et soutien psychologique (dispensé sur site)	X	X				X	X

Prestations centralisées	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Orientation professionnelle	X	X			X	X	X
Regroupements pour enfants sourds		X			X		
Espace socio-éducatif pour jeunes sourds		X				X	
Internat	X				X	X	
Aide au diagnostic		X					
Transport de l'enfant/du jeune du domicile à l'école	X	X		X	X	X	X
Groupe thérapeutique préscolaire	X						

Deux prestations centralisées ont disparu en 2008 dans le canton de VD : la classe enfantine a été fermée en raison d'une volonté forte d'intégration à l'école ordinaire des élèves sourds et malentendants. L'internat a également été fermé (il avait été maintenu en 2006-2007 pour deux élèves qui y passaient deux nuits par semaine dans le cadre d'une mesure d'urgence).

Prestations pour la famille de l'enfant sourd ou malentendant

Tableau 5: *prestations pour la famille*

Prestations pour la famille	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils dans le cadre d'un service éducatif itinérant individuel (avant 6 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Cours de langage parlé complété (LPC)	X		X	X		X	X
Cours de langue des signes (LSF ou LIS)	X	X	X	X	X	X	X
Rencontres et conférences pour les parents						X	

Pas de changements entre l'année scolaire 2006-2007 et le début de l'année civile 2008.

Prestations pour les enseignantes de classes intégrantes

Tableau 6: *prestations pour les enseignants*

Prestations pour les enseignants	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils / information sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	X	X	X	X	X	X	X
Séances du réseau pour le suivi des élèves sourds ou malentendants	X	X	X	X	X	X	X
Cours de langage parlé complété (LPC)	X		X			X	X
Cours de langue des signes (LSF ou LIS)	X	X	X	X	X	X	X

Pas de changements entre l'année scolaire 2006-2007 et le début de l'année civile 2008.

Prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire

Tableau 7: prestations pour les camarades de classe

Prestations pour les camarades	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils / information sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	X	X	X	X	X	X	X
Cours de langage parlé complété (LPC)	X		X			X	X
Cours de langue des signes (LSF ou LIS)	X	X	X		X		X

Pas de changements entre l'année scolaire 2006-2007 et le début de l'année civile 2008.

Financement des prestations pour les enfants et les jeunes sourds et malentendants

Le financement des différentes prestations en matière de surdité - avant (année scolaire 2006-2007) et *après (début de l'année civile 2008)* la mise en œuvre de la RPT - est présenté dans ce qui suit. *Les éventuelles modifications dans le financement des prestations à partir du 1^{er} janvier 2008 sont indiquées en caractères italiques en dessous de chaque tableau.*

Les prestations sont regroupées selon la source de leur financement. La structure en cinq catégories des prestations (ambulatoires, centralisées, pour les familles, pour les enseignants de classes ordinaires, pour les camarades de classes ordinaires) est maintenue dans cette présentation.

Pour connaître la disponibilité ou non de chaque prestation dans les cantons, prière de se référer aux tableaux idoines du chapitre pr c dent.

Les informations ci-dessous ont également été recueillies par l'intermédiaire des questionnaires « Prestations disponibles dans le canton de ..., 2006-2007 » et « Prestations disponibles dans le canton de ..., début 2008 » complétés par les répondants cantonaux pour le premier, et par le CSPS pour le second, dans le cadre d'un entretien téléphonique avec les répondants cantonaux.

Prestations ambulatoires pour l'enfant ou le jeune sourd ou malentendant

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 19 et 73) et les cantons

Prestations ambulatoires	Commentaires
Prise en charge d'enfants sourds ou malentendants dans le cadre d'un service éducatif itinérant individuel / guidance infantile (avant 6 ans)	A GE, le Service éducatif itinérant est géré par une association privée (Astural), et également soutenu financ�rement dans une moindre mesure par les communes, les parents, les assurances privées et des dons.
Soutien pédagogique spécialisé (individuel ou en classe) pour les jeunes sourds ou malentendants	Selon la péréquation financ�re en vigueur dans les cantons, cette prestation est cofinancée par les communes (c'est le cas de FR, NE et du VS).

2008

L'entrée en vigueur de la RPT le 1^{er} janvier 2008 implique le retrait total de l'AI du financement des deux prestations ci-dessus. La charge financière correspondante est transférée aux cantons.

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 19) et les cantons

Prestations ambulatoires	Commentaires
Logopédie	Selon la péréquation financière en vigueur dans les cantons, cette prestation est cofinancée par les communes (c'est le cas de FR et de NE). Au TI, cette prestation est également financée par le biais de l'art. 73 LAI. A GE et à NE, les parents peuvent être appelés à cofinancer cette prestation.
Psychomotricité	Idem
Transport de l'enfant/du jeune à son lieu de thérapie	Cette prestation est totalement prise en charge par l'AI dans les cantons de FR, du JU et de NE (aucun financement par ces cantons).

2008

L'entrée en vigueur de la RPT le 1^{er} janvier 2008 implique le retrait total de l'AI du financement des trois prestations ci-dessus. La charge financière correspondante est transférée aux cantons.

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 16) et les cantons

Prestations ambulatoires	Commentaires
Formation professionnelle : Appui pour apprenti (16 à 20 ans)	De manière générale, les répondants cantonaux ont indiqué une certaine incertitude quant au financement de cette prestation. Selon eux, elle est totalement prise en charge par l'AI dans les cantons de FR, de NE et du TI (aucun financement par ces cantons).
Secondaire II : Appui (16 à 20 ans)	De manière générale, les répondants cantonaux ont indiqué une certaine incertitude quant au financement de cette prestation. Selon eux, elle est totalement prise en charge par l'AI dans les cantons de FR, de NE, du TI, de VD et du VS (aucun financement par ces cantons). Elle est par contre totalement prise en charge par le canton dans le JU.

2008

L'entrée en vigueur de la RPT au 1^{er} janvier 2008 ne change rien au financement par l'AI de l'appui scolaire au secondaire II. L'AI continue à payer l'appui scolaire pour les assurés AI en formation initiale (professionnelle ou du secondaire II général). Par contre, les cantons interviennent dans le financement des appuis scolaires au secondaire II dans le cas où les jeunes ayant besoin de ce type d'appuis ne remplissent pas les critères AI (CDIP, 2007, p. 7).

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 16 et 21bis ; OMAI art. 9) et les cantons

Prestations ambulatoires	Commentaires
Mesures de médiation portant sur la communication : langage parlé complété (LPC)	De manière générale, les répondants cantonaux ont indiqué une certaine incertitude quant à l'article AI par lequel cette prestation est financée. Selon les répondants cantonaux, A Capella apporte également un soutien financier dans les cantons de FR, de VD et du VS. Il existe d'ailleurs une convention entre le VS et A Capella pour la prise en charge des prestations qui dépassent le plafond financé par l'AI.
Mesures de médiation portant sur la communication : langue des signes française (LSF) ou LIS pour le TI	De manière générale, les répondants cantonaux ont indiqué une certaine incertitude quant à l'article AI par lequel cette prestation est financée. L'AI intervient dans tous les cantons sauf dans le JU où le canton prend en charge le financement de cette prestation dans sa totalité. Tous les cantons cofinancent cette prestation, sauf NE (prestation totalement à la charge de l'AI). A FR, les communes cofinancent cette prestation, et au TI, le Centro per Persone Audiolese (CPA).

2008

L'entrée en vigueur de la RPT au 1^{er} janvier 2008 ne change rien au financement par l'AI des deux prestations ci-dessus.

Par ailleurs, pour des précisions concernant ces deux prestations, se référer au chapitre « Résumé et précisions » ci-dessous.

Année scolaire 2006-2007

Financement par l'AI (LAI art. 15)

Prestations ambulatoires	Commentaires
Orientation professionnelle AI	RAS

2008

L'entrée en vigueur de la RPT au 1^{er} janvier 2008 ne change rien au financement par l'AI de l'orientation professionnelle des jeunes sourds et malentendants.

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par les cantons

Prestations ambulatoires	Commentaires
Conseil et soutien psychologique	Selon la péréquation financière en vigueur dans les cantons, cette prestation est cofinancée par les communes (c'est le cas de FR et de NE).
Regroupement pour enfants sourds	RAS

2008

La source du financement des deux prestations ci-dessus ne change pas en 2008.

Prestations centralisées pour l'enfant ou le jeune sourd ou malentendant

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 19 et 73) et les cantons

Prestations centralisées	Commentaires
Jardin d'éveil spécialisé (0-2 ans)	Cette prestation disponible uniquement dans le canton de VD est cofinancée par les communes dans le cadre de la péréquation financière cantonale.
Jardin d'enfants spécialisé (2-4 ans)	Prestation cofinancée par les communes dans le cadre de la péréquation financière cantonale. A FR, les parents participent aux frais de repas pris sur place.
Classe enfantine/préscolaire spécialisée	Selon la péréquation financière en vigueur dans les cantons, cette prestation est cofinancée par les communes (c'est le cas des cantons de FR, du TI, de VD et du VS). A FR, les parents participent aux frais de repas pris sur place.
Classe d'enseignement spécialisé (de niveau primaire)	Idem
Classe d'enseignement spécialisé (de niveau secondaire I)	Idem (sauf pour le TI qui ne propose pas cette prestation).
Internat	Selon la péréquation financière en vigueur dans les cantons, cette prestation est cofinancée par les communes (c'est le cas des cantons de FR et de VD). A FR, les parents participent aux frais de repas pris sur place.

2008

L'entrée en vigueur de la RPT le 1^{er} janvier 2008 implique le retrait total de l'AI du financement des six prestations ci-dessus. La charge financière correspondante est transférée aux cantons.

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 19) et les cantons

Prestations centralisées	Commentaires
Logopédie (dispensée sur site)	Selon la péréquation financière en vigueur dans les cantons, cette prestation est cofinancée par les communes (c'est le cas des cantons de FR et de VD).
Psychomotricité (dispensée sur site)	Idem
Transport de l'enfant/du jeune du domicile à l'école	Idem Cette prestation est totalement prise en charge par l'AI dans le canton de NE.
Groupe thérapeutique préscolaire	Cette prestation disponible uniquement dans le canton de FR est cofinancée par la commune dans le cadre de la péréquation financière cantonale.

2008

L'entrée en vigueur de la RPT le 1^{er} janvier 2008 implique le retrait total de l'AI du financement des quatre prestations ci-dessus. La charge financière correspondante est transférée aux cantons.

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 21bis ; OMAI art. 9) et les cantons

Prestations centralisées	Commentaires
Mesures de médiation portant sur la communication : langage parlé complété (LPC)	De manière générale, les répondants cantonaux ont indiqué une certaine incertitude quant au financement de cette prestation et quant à l'article AI par lequel le financement s'effectue. Selon eux, dans le canton de VD le financement s'effectue par le biais de l'art. 73 LAI et en VS par le biais de l'art. 21 LAI. A GE, le canton n'intervient pas dans le financement de cette prestation. Dans le canton de VD, les communes cofinancent cette prestation et dans le canton du VS, A Capella intervient.
Mesures de médiation portant sur la communication : langue des signes française (LSF) ou LIS pour le TI	De manière générale, les répondants cantonaux ont indiqué une certaine incertitude quant au financement de cette prestation et quant à l'article AI par lequel le financement s'effectue. La source du financement varie fortement selon les cantons. A FR le financement s'effectue par le biais de l'art. 19 LAI et de l'art. 9 OMAI, ainsi que par le canton et les communes pour le déficit restant. A GE, il s'effectue par l'AI (article inconnu) et le canton. Au TI, il s'effectue par le biais des art. 21 et 73 LAI. L'AI semble ne pas intervenir dans le canton de VD (uniquement canton et communes). En VS, le financement de cette prestation n'est pas clair.

2008

Étant donné que les art. 19 et 73 LAI ont été abrogés au 1^{er} janvier 2008, la source du financement des deux prestations ci-dessus pourrait être modifiée. Le financement de prestations par le biais des art. 21bis LAI et 9 OMAI ne change pas en 2008.

Par ailleurs, pour des précisions concernant ces deux prestations, se référer au chapitre « Résumé et précisions » ci-dessous.

Année scolaire 2006-2007

Financement par l'AI (LAI art. 15) et les cantons

Prestations centralisées	Commentaires
Orientation professionnelle	Au TI, seule l'AI finance l'orientation professionnelle alors qu'à FR, les communes participent au financement.

2008

L'entrée en vigueur de la RPT au 1^{er} janvier 2008 ne change rien au financement par l'AI de l'orientation professionnelle des jeunes sourds et malentendants.

Année scolaire 2006-2007
Sources de financement différenciées

Prestations centralisées	Commentaires
Conseil et soutien psychologique	Cette prestation est financée par les cantons, et selon la péréquation financière en vigueur, elle est cofinancée par les communes (c'est le cas de FR et du canton de VD). Selon les répondants cantonaux, l'AI cofinance la prestation par le biais de l'art. 19 LAI dans le canton de VD et par l'art. 73 LAI dans le canton du VS.
Regroupement pour enfants sourds	A GE, la prestation est financée par le canton qui a repris les prestations de l'Association Montbrillant Communication Surdité (AMCS), début 2007. Au TI, la prestation est financée par la FSS.
Espace socio-éducatif pour jeunes sourds	A GE, idem que pour le regroupement. Dans le canton de VD, cette prestation est financée par le canton, l'AI (art. 73 LAI) et les communes.
Aide au diagnostic	Prestation disponible uniquement à GE et financée par l'AI et le canton.

2008

Étant donnée que les art. 19 et 73 LAI ont été abrogés au 1^{er} janvier 2008, la part de financement qui passait par ces articles en 2006-2007 est reportée sur les cantons.

Prestations pour la famille de l'enfant sourd ou malentendant

Année scolaire 2006-2007
Financement majoritaire par l'AI (LAI art. 19 et 73) et les cantons

Prestations pour la famille	Commentaires
Conseils dans le cadre d'un service éducatif itinérant individuel (avant 6 ans)	Selon la péréquation financière en vigueur dans les cantons, cette prestation est cofinancée par les communes (c'est le cas de FR et de GE). Par ailleurs, à GE, cette prestation est cofinancée par les parents et des dons.

2008

L'entrée en vigueur de la RPT le 1^{er} janvier 2008 implique le retrait total de l'AI du financement de la prestation ci-dessus. La charge financière correspondante est transférée aux cantons.

Année scolaire 2006-2007
Financement par le canton

Prestations pour la famille	Commentaires
Rencontres et conférences pour les parents	RAS

2008

Pas de changement.

Année scolaire 2006-2007

Sources de financement différenciées

Prestations pour la famille	Commentaires
Cours de langage parlé complété (LPC)	Le financement de cette prestation n'est pas clair pour les répondants cantonaux : parents ? A Capella ? AI ?
Cours de langue des signes (LSF ou LIS)	Selon les répondants cantonaux, le financement de cette prestation varie beaucoup d'un canton à l'autre : les parents, les cantons, la FSS et le Centro per Persone Audiolese (TI) semblent intervenir.

2008

Pour des précisions concernant les prestations ci-dessus, se référer au chapitre « Résumé et précisions » ci-dessous.

Prestations pour les enseignants de classes intégrantes

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par les cantons et l'AI (LAI art. 19 et 73)

Prestations pour les enseignants	Commentaires
Conseils / information sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	L'AI n'intervient dans le financement de cette prestation que dans les cantons de FR et de VD. A FR, les communes interviennent également dans le cadre de la péréquation cantonale.
Séances du réseau pour le suivi des élèves sourds ou malentendants	idem

2008

L'entrée en vigueur de la RPT le 1^{er} janvier 2008 implique le retrait total de l'AI du financement de la prestation ci-dessus. La charge financière correspondante est transférée aux cantons.

Année scolaire 2006-2007

Sources de financement différenciées

Prestations pour les enseignants	Commentaires
Cours de langage parlé complété (LPC)	Selon les répondants cantonaux, le financement de cette prestation varie d'un canton à l'autre : canton, participants, A Capella
Cours de langue des signes (LSF ou LIS)	Selon les répondants cantonaux, le financement de cette prestation varie beaucoup d'un canton à l'autre : les participants, les cantons, la FSS, l'AI et le Centro per Persone Audiolese (TI) semblent intervenir.

2008

Pour des précisions concernant les prestations ci-dessus, se référer au chapitre « Résumé et précisions » ci-dessous.

Prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire

Année scolaire 2006-2007

Financement majoritaire par les cantons et l'AI (LAI art. 19 et 73)

Prestations pour les camarades	Commentaires
Conseils / information sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	L'AI n'intervient dans le financement de cette prestation que dans les cantons de FR et de VD. A FR, les communes interviennent également dans le cadre de la péréquation cantonale. Par ailleurs, le centres d'implants cochléaires intervient dans le canton de VD et A Capella en VS.

2008

L'entrée en vigueur de la RPT le 1^{er} janvier 2008 implique le retrait total de l'AI du financement de la prestation ci-dessus. La charge financière correspondante est transférée aux cantons.

Année scolaire 2006-2007

Sources de financement différenciées

Prestations pour les camarades	Commentaires
Cours de langage parlé complété (LPC)	Selon les répondants cantonaux, ces cours sont financés par le canton ou A Capella.
Cours de langue des signes (LSF ou LIS)	Selon les répondants cantonaux, ces cours sont financés par le canton ou la FSS.

2008

Pour des précisions concernant les prestations ci-dessus, se référer au chapitre « Résumé et précisions » ci-dessous.

Résumé et précisions recueillies auprès des organismes privés

Pour rappel, la ou les source(s) de financement des différentes prestations indiquée(s) par les répondants cantonaux (cf. les tableaux ci-dessus) montrent que des modifications sont intervenues suite à l'entrée en vigueur de la RPT, le 1^{er} janvier 2008. En effet, l'abrogation des art. 19 et 73 LAI implique le transfert des charges liées aux prestations concernées aux cantons.

D'autre part, certaines prestations ont des sources de financement différenciées, selon les cantons. Ces prestations sont souvent liées au langage parlé complété (LPC) ou à la langue des signes (LSF ou LIS) et la détermination de la source de leur financement a nécessité le recueil d'un certain nombre de précisions auprès d'A Capella (LPC), de PROCOM (LSF) et de la FSS (LSF). En effet, le financement de ces prestations semble généralement peu clair pour les répondants cantonaux.

Prestations liées au langage parlé complété (LPC), (source : A Capella) :

Médiation portant sur la communication au moyen du LPC dans le cadre des prestations ambulatoires :

Les codeuses-interprètes en LPC sont payées par le centre de facturation des codeuses-interprètes (CFC-I) d'A Capella. Le financement du codage en LPC dans le domaine de l'école obligatoire se produit par le biais de l'art. 9 OMAI, mais ce financement est plafonné à une fois et demie le montant minimal de la rente ordinaire de vieillesse. Lorsque le forfait de l'AI est dépassé, A Capella facture une partie des leçons codées supplémentaires aux cantons et prend en charge l'autre partie par le biais du fonds d'entraide A Capella. A Capella a une convention tacite avec le canton du JU et une convention écrite avec le canton du VS pour la prise en charge des leçons qui dépassent le forfait de l'AI. Une convention avec le canton de VD est en cours d'élaboration.

Dans le domaine de l'école obligatoire, il est arrivé que certains Offices AI financent le codage en LPC par le biais de l'art. 7 OMAI. Dans ce cas, il n'y avait pas de plafonnement à la prise en charge financière par l'AI. Depuis le 1^{er} janvier 2008, l'AI¹¹ n'accepte plus cette pratique et toutes les leçons codées par les codeuses en LPC sont financées par l'art. 9 OMAI. Ainsi, depuis le début 2008, pour certains élèves, les cantons se voient facturer des leçons de codages (surplus OMAI art. 9) qui étaient totalement prises en charge par l'AI auparavant (OMAI art. 7).

Chez les jeunes en formation professionnelle initiale, le financement du codage LPC s'effectue par l'art. 16 LAI (un article qui ne prévoit pas de plafonnement).

Le LPC est implanté dans les cantons de manière très variable. A GE, les interventions des codeuses-interprètes en LPC concernent avant tout des jeunes en formation professionnelle initiale (LAI art. 16). Le 48% des leçons codées en LPC se déroulent dans le canton de VD (niveaux scolarité obligatoire et formation initiale). Les codeuses-interprètes interviennent également régulièrement dans les cantons du JU et du VS. Elles n'interviennent par contre que pour deux élèves à FR et pas du tout à NE et au TI.

Médiation portant sur la communication au moyen du LPC dans le cadre des prestations centralisées :

Les codeuses-interprètes n'interviennent pas dans les écoles spécialisées pour enfants sourds et malentendants. Le LPC y est pratiqué par le personnel de ces établissements.

Cours de LPC pour l'entourage des enfants sourds ou malentendants (familles, enseignants de classes ordinaires, camarades de classes) :

L'Association suisse pour le langage parlé complété (ALPC) organise des week-ends pour les familles et les jeunes (ces week-ends sont ouverts à toutes les

¹¹ Circulaire concernant la remise des moyens auxiliaires par l'assurance-invalidité (CMAI), valable à partir du 1^{er} janvier 2008 : 5.07.23 Un entraînement auditif spécial combiné avec un enseignement de lecture labiale au sens de l'art. 7 OMAI n'est pris en charge qu'en présence d'une indication médicale dûment fondée. L'entraînement auditif et linguistique des assurés porteurs d'un implant cochléaire n'est d'abord remboursé que pour un an. Sur demande fondée, le délai peut être prolongé plusieurs fois pour six mois. Cette règle garantit la réussite de l'entraînement et un contrôle approprié des résultats obtenus. Si la personne assurée a moins de 20 ans, l'entraînement auditif et l'enseignement de lecture labiale ne sont pas pris en charge par l'AI mais par les cantons, conformément à la RPT.

personnes intéressées, y compris les professionnels qui travaillent avec les enfants sourds et malentendants). A Cappella, par le biais d'un sous-contrat de prestation avec l'Office fédéral des assurances sociales (OFAS) (art. 74 LAI) via Forum Écoute, soutient financièrement ces week-ends de formation¹². Par ailleurs, les participants contribuent également au financement de ces week-ends.

L'ALPC organise également des cours régionaux de LPC dans les différents cantons de Suisse romande. Jusqu'à ce jour, ces cours sont dispensés à titre bénévole par les codeuses-interprètes et sont gratuits pour les participants, pour autant qu'ils deviennent membres de l'ALPC. Cette situation est appelée à évoluer vers un plus grand professionnalisme et les codeuses souhaitent être payées pour cette prestation. Dans cette éventualité, le financement pourrait se produire partiellement par l'intermédiaire de l'art. 74 LAI et devrait être complété par une autre instance.

En ce qui concerne les cours de LPC aux camarades de classes ordinaires qui accueillent des élèves sourds ou malentendants, ils sont aussi généralement dispensés à titre bénévole par les codeuses-interprètes. Cette situation est également appelée à évoluer.

Autres prestations proposées par A Capella (source : A Capella) :

A Capella propose également des plates-formes cantonales d'intégration oraliste visant à mettre en réseau les personnes qui accompagnent un enfant sourd ou malentendant dans son intégration (il s'agit de cercles de personnes plus larges que les professionnels concernés par l'intégration scolaire).

Par ailleurs, A Capella a débuté la publication d'un périodique électronique qui paraît quatre fois par an pour animer le réseau des plateformes cantonales d'intégration oraliste d'élèves sourds.

A Capella organise également des conférences, réalise des DVD et soutient des travaux de diplômés en lien avec le LPC, l'intégration et l'implant cochléaire.

Prestations liées à la langue des signes (LSF) :

Médiation portant sur la communication au moyen de la langue des signes dans le cadre des prestations ambulatoires (source : PROCOM) :

Les interprètes en langue des signes sont payés par l'AI par l'intermédiaire de PROCOM. Selon PROCOM, en Suisse romande, les enfants intégrés ont généralement des implants cochléaires et n'utilisent pas la LSF (plutôt le LPC). Des interprètes en LSF interviennent parfois à l'école ordinaire, mais de manière ponctuelle. Le financement de l'interprétation en langue des signes dans le domaine de l'école obligatoire se produit par le biais de l'art. 9 OMAI (avec un plafond mensuel).

En Suisse romande, les interprètes en langue des signes interviennent beaucoup auprès des jeunes qui effectuent une dixième année ou un apprentissage (il n'y a pas d'école professionnelle pour jeunes sourds et malentendants, alors que c'est le cas en Suisse alémanique, à Zurich). PROCOM intervient également dans les institutions de formation professionnelle spécialisée, comme au Repuis à Yverdon-les-Bains. Pour les jeunes en formation professionnelle initiale, le

¹² Remarque du CSPS : l'art. 74, al. 1 lettre d concernant la formation et le perfectionnement du personnel enseignant et spécialisé a été abrogé avec effet au 1^{er} janvier 2008. Néanmoins, l'ALPC ne fait aucun tri au niveau des participants à ces week-ends et les professionnels ont continué à bénéficier du soutien de l'AI en 2008.

financement de l'interprétation en LSF se fait par le biais de la LAI, art. 16. Les décisions de financement sont toujours prises de manière individuelle, par les Offices AI régionaux (PROCOM soutient les personnes concernées lors de leurs démarches auprès des Offices AI).

Pénurie d'interprètes en langue des signes en Suisse romande : les interprètes sont réservés plusieurs mois à l'avance pour assurer l'interprétation dans la formation professionnelle initiale des jeunes (ou dans le cadre de leur 10ème année), et n'ont plus suffisamment de disponibilités pour d'autres interventions.

Médiation portant sur la communication au moyen de la langue des signes dans le cadre des prestations centralisées (source : PROCOM) :

PROCOM intervient dans les écoles spécialisées en matière de surdité uniquement de manière ponctuelle dans les cantons de VD et du VS ; dans ce cas, le financement de l'interprétation en langue des signes s'effectue par le biais de l'art. 9 OMAI. FR et GE ont leurs propres interprètes en langue des signes et leur propre personnel sourd actif dans ce domaine. Au TI, c'est le Centro per Persone Audiolese qui intervient.

Cours de langue des signes pour l'entourage des enfants sourds ou malentendants (familles, enseignants de classes ordinaires, camarades de classes) (source : FSS) :

La FSS organise deux week-ends de langue des signes par année ainsi que des cours hebdomadaires à l'intention des parents et de leurs proches à un tarif préférentiel grâce à une subvention de l'AI (art. 74 LAI). Ces cours sont disponibles dans toute la Suisse romande, ainsi qu'au TI selon les besoins. Le financement de ces cours n'a pas été modifié suite à l'entrée en vigueur de la RPT.

Les enseignants de classes ordinaires qui accueillent des élèves sourds ou malentendants peuvent suivre les cours hebdomadaires organisés dans les différentes régions ou aux cours intensifs d'une semaine (chaque année en octobre, à Lausanne) organisés à l'intention des professionnels qui travaillent auprès des personnes sourdes. Suite à l'entrée en vigueur de la RPT, l'AI ne subventionne plus les cours de langue des signes pour les professionnels (abrogation de l'art. 74, al. 1 lettre d LAI). Le prix de ces cours doit couvrir les coûts. Au TI, suite à la nouvelle formation pour les interprètes scolaires en langue des signes italienne organisée par la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI), il n'y a plus eu de demande de cours pour les enseignants (alors qu'ils étaient organisés régulièrement précédemment).

En ce qui concerne les cours de langues des signes pour les camarades de classe d'un élève sourd, la FSS n'en a jamais organisés en Suisse romande jusqu'à ce jour, mais la question est à l'étude. La FSS se tient à disposition pour organiser de tels cours pour autant que le financement soit garanti : les subventions de l'AI (art. 74 LAI) ne suffisant pas à couvrir les frais, l'école devrait participer au financement. Au TI, par contre, de tels cours existent depuis 5 ans.

Autres prestations proposées par la FSS (source : FSS) :

La FSS propose des cours de sensibilisation à la surdité dans les classes de l'école ordinaire tant en Suisse romande qu'au TI. Elle demande une participation financière aux écoles.

La FSS organise également des camps à l'intention des enfants sourds et malentendants, tant en Suisse romande qu'au TI. Au TI elle propose par ailleurs des animations destinées aux jeunes sourds deux fois par semaine.

Enfin, elle propose un DVD pour apprendre la langue des signes et elle offre deux DVD contenant des contes de Walt Disney aux parents d'enfants sourds de moins de 12 ans.

2. Suivi des élèves scolarisés hors du canton de domicile (CSPS)

Les données relatives à la scolarisation extra-cantonale des élèves sourds ou malentendants ont été fournies par les répondants cantonaux à l'aide du questionnaire intitulé « Fiche n°1 de l'élève / année scolaire 06-07 ».

Rappel

Le projet OPERA s'intéresse aux enfants et aux jeunes de 0 à 20 ans qui bénéficient d'une prestation particulière - octroyée par l'enseignement ordinaire ou spécialisé des cantons participant au projet - en raison de leur déficience auditive. Les enfants et les jeunes de 0 à 20 ans, scolarisés dans une structure de l'enseignement spécialisé dont l'un des troubles associés est une déficience auditive (polyhandicap, surdicécité) sont également concernés par cette recherche.

Elèves scolarisés dans un canton différent de leur canton de domicile

Durant l'année scolaire 2006-2007, 17 élèves sont concernés par des mesures de scolarisation extra-cantonale (dont un élève uniquement dans le cadre d'un regroupement, une fois toutes les deux semaines).

Le tableau suivant indique le canton de domicile (dans le code de l'élève) et le lieu de scolarisation de chacun des élèves concernés.

Tableau 8: *élèves scolarisés en dehors de leur canton de domicile, et lieu de leur scolarisation durant l'année scolaire 2006-2007*

Canton de scolarisation	Fribourg			Jura	Vaud	
	Institut St-Joseph	Ecole enfantine ordinaire	Ecole de fromager Grange-neuve, Posieux	Regroupement « Les mains ont la parole »	Le Repuis	Ecole prof. de Clarens
Code de l'élève	NE25	VD101	NE14	NE18	GE04	VS20
	NE55				GE09	
	NE56				NE54	
	NE57					
	VD95					
	VD96					
	VD97					
	VD98					
	VD99					
	VD100					

L'institut St-Joseph de Fribourg est la seule école spécialisée en matière de surdité et de malentendance de Suisse romande et du Tessin qui accueille des élèves domiciliés dans un canton différent. Elle accueille quatre élèves de NE

(trois à plein temps avec internat, et un à mi-temps, sans internat) et six élèves à plein temps (y compris l'internat) du canton de Vaud.

Chaque canton de domicile des élèves scolarisés (ou accueillis dans un regroupement) de manière extra-cantonale dispose des données les concernant. Nous nous contenterons donc d'indiquer dans ce qui suit uniquement l'école suivie en 2006-2007 et le projet scolaire de chacun des élèves concernés pour l'année suivante (c'est-à-dire 2007-2008), pour autant que nous ayons reçu les données. L'objectif étant d'assurer que le suivi scolaire de ces élèves ne soit pas compromis.

Tableau 9: école et degré scolaire suivi par les élèves extra-cantonaux en 06-07 et projet scolaire pour 07-08

Code de l'élève	Ecole et degré scolaire en 06-07	Projet scolaire pour 07-08
GE04	Le Repuis, 2 ^{ème} année CFC	Pas de donnée
GE09	Le Repuis, 1 ^{ère} année	Pas de donnée
NE14	Ecole de fromager de Grangeneuve, Posieux	Pas de donnée
NE18	Ecole du canton de NE, 5 ^{ème} , et regroupement toutes les 2 sem. dans le canton du JU	Pas de donnée concernant la fréquentation du regroupement
NE25	Institut St-Joseph, 8 ^{ème} adapté	Institut St-Joseph
NE54	Le Repuis	Pas de donnée
NE55	Institut St-Joseph, terminale	Le Repuis
NE56	Institut St-Joseph, 4-5 P	Institut St-Joseph
NE57	Institut St-Joseph, 1 P	Institut St-Joseph
VD95	Institut St-Joseph, 2 P	Pas de donnée
VD96	Institut St-Joseph, 3 P	Pas de donnée
VD97	Institut St-Joseph, 5 P	Retour à St-Domingue
VD98	Institut St-Joseph, 6 P	Formation professionnelle
VD99	Institut St-Joseph, 8 ^{ème}	Formation professionnelle
VD100	Institut St-Joseph, 8 ^{ème}	Institut St-Joseph, 9 ^{ème}
VD101	Ecole ordinaire du canton de FR, préscolaire	Pas de donnée
VS20	Ecole professionnelle de Clarens	Pas de donnée

De manière générale, les répondants cantonaux n'ont pas été à même de fournir des données concernant le projet scolaire 2007-2008 pour chacun des élèves sourds ou malentendants scolarisés en dehors de leur canton (données surfacées en gris foncé), dans le cadre du questionnaire « Fiche n°1 de l'élève / année scolaire 06-07 ». Les informations concernant la scolarisation de ces élèves en 2007-2008 apparaîtront cependant dans le questionnaire « Fiche n°2 de l'élève / année scolaire 07-08 » que les répondants cantonaux complètent dans un deuxième temps.

Les élèves pour lesquels un changement d'école est prévu sont indiqués par un surfaçage en gris clair et les élèves qui poursuivent leur cursus dans la même école sont indiqués sur un fond blanc.

Dans le cadre du relevé de données à l'aide du questionnaire « Fiche n°1 de l'élève / année scolaire 06-07 », nous avons également remarqué une élève (NE53) âgée de 14 ans, non scolarisée. Il s'agira de rester attentif au suivi de la situation de cette élève.

3. Veille en lien avec la RPT (CSPS)

Financement de la formation de certaines catégories de professionnels

La formation des enfants et des jeunes sourds et malentendants nécessite l'intervention de professionnels spécialisés dans des domaines spécifiques. Il s'agit en particulier des interprètes en langue des signes et des codeurs-interprètes en langage parlé complété (LPC).

Le financement de la formation de ces professionnels est remis en question par l'abrogation de l'art. 74 al.1, let. d de la LAI, en octobre 2006. Et un certain nombre de questions sont actuellement à l'étude.

Interprètes en langue des signes française (LSF)

Les interprètes en LSF en Suisse romande étaient formés dans le cadre de formation continue organisée par l'Ecole d'interprétation et de traduction (ETI) de l'Université de Genève, depuis 1994. Trois volées d'étudiants ont été formés jusqu'en 2006, et le soutien de l'OFAS (LAI art. 74, al. 1, let. d) s'élevait à CHF 200 000.- par volée. La reconduction de cette formation est mise en danger d'une part par l'abrogation de l'article de l'AI par lequel elle était financée, et d'autre part par les nouvelles réglementations académiques liées au processus de Bologne. La HES-SO s'est d'ores et déjà montrée intéressée à reprendre la formation des interprètes en langue des signes, pour autant que l'ETI se retire de cette formation et que le financement soit assuré (Faustinelli, 2008).

La question reste ouverte pour l'instant et devra être discutée par les partenaires concernés.

En Suisse alémanique, la formation des interprètes en langue des signes est assurée par la Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) pour le compte de la Haute école spécialisée de Winterthour (école de traduction). Cette formation mène à un titre de niveau bachelor.

Formation des formateurs des interprètes en langue des signes

En Suisse alémanique, les futurs interprètes en langue des signes suivent des cours de langue des signes dispensés par des formateurs sourds. Jusqu'à fin 2006, la formation de ces formateurs sourds était financée par l'AI. Depuis l'abrogation de l'art. 74, al. 1, let. d, le financement n'est plus assuré de manière régulière. En effet, un financement ponctuel par l'art. 14, al. 3 de la LHand peut être envisagé, mais cette loi ne permet pas de garantir le financement d'une formation mise sur pied régulièrement.

Cette question est actuellement suivie par le Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées (M. A. Rieder) – qui s'occupe également de faire le point de la situation en Suisse romande –, et le CSPS (Mme B. Kronenberg) – qui transmet la question à la CDIP afin de déterminer si l'art. 9, al. 2 du concordat relatif à la pédagogie spécialisée pourrait permettre l'entrée en matière des cantons dans le financement de cette formation.

Formation des codeurs-interprètes en langage parlé complété (LPC)

La formation des codeurs-interprètes en LPC se déroule dans le cadre de la formation continue de l'Ecole d'études sociales et pédagogiques (eesp), Haute école de travail social et de la santé du canton de Vaud ; elle est sous la responsabilité de Mme Isaline Panchaud Mingrone. Cette formation est organisée en collaboration avec l'Association suisse pour le langage parlé complété (ALPC) et permet d'obtenir un « certificat de codeuse/r-interprète en LPC » après deux

ans et demi (25 jours) d'études. La formation en cours a débuté au printemps 2007 et rassemble une vingtaine d'étudiants. Elle coûte CHF 220.-/jour/étudiant. Cette formation était subventionnée par l'OFAS jusqu'à fin 2007 et dans ce cadre, l'écolage des étudiants a été fixé à CHF 3000.- par personne. Depuis 2008, l'OFAS n'entre plus en matière pour le financement de cette formation, et la question quant à savoir quelle instance prendra le relais pour ce financement n'est pas encore résolue. Cette question est actuellement à l'étude dans le cadre de l'eesp qui tiendra le CSPS au courant.

4. Revue de la littérature (HEP-Vaud)

Nous avons entrepris une revue scientifique de la littérature essentiellement francophone¹³. Nous nous sommes intéressés aux différentes dimensions qui influencent le parcours scolaire de l'élève et aux structures mises en place pour accueillir celui-ci. Nous avons pris le parti d'organiser cette revue de la littérature, abondante et variée en quatre thématiques :

- A. Enquêtes et statistiques concernant la population sourde et malentendante
- B. Le développement cognitif chez l'enfant sourd et malentendant
- C. L'acquisition de la langue orale et écrite
- D. Quelques systèmes actuels de scolarisation

Les écrits que nous avons consultés sont issus de revues ou de publications scientifiques. Bien que nous ayons cherché à éviter des textes manifestement partisans, les écrits restent pour la plupart très "teintés" en faveur d'un mode de communication ou d'un autre. De la sorte, plusieurs auteurs s'appuient sur un paradigme que l'on pourrait exprimer de la manière suivante: *l'enfant est ce que son mode favori de communication l'autorise à être*. Le système langagier utilisé (langage oral ou langues des signes) influence les compétences que l'élève sourd et malentendant va développer et construire et oriente le type de scolarisation qui lui sera proposé. Par-delà les divisions apparentes des écoles, il semble toutefois se dégager des pistes de réflexions intéressantes et nouvelles concernant sa scolarisation. Il faut également noter que la majorité des textes consultés parlent des enfants sourds sévères ou profonds prélinguaux et que la surdité survenant après l'installation du langage n'est guère documentée.

Enquête et statistiques concernant la population sourde et malentendante

L'absence de statistiques générales est un constat partagé par plusieurs auteurs. Les données sont variables, les sources multiples et cet état de fait est relevé dans la majorité des pays occidentaux. Ainsi il n'existe pas de données épidémiologiques récentes issues d'études de cohortes prospectives. Seules des enquêtes partielles portant sur des cohortes particulières sont disponibles. La Suisse ne fait pas exception à cet état.

¹³ Quelques articles portugais, espagnols et italiens ont également fait l'objet de notre attention.

Les enquêtes fédérales sur la santé en Suisse jettent un regard sur la population sourde et malentendante adulte. En effet, le recensement de l'OFS 2007 se préoccupe de la population âgée de 15 ans et plus. Étonnamment les indicateurs concernant les fortes incapacités sensorielles ne mentionnent aucun cas en 2007 pour les personnes de 15 à 24 ans.

Les données (OCDE, 2001) sont intéressantes puisqu'elles comparent les ressources supplémentaires allouées aux élèves en difficulté dans les différents pays de l'OCDE. En ce qui concerne la surdité et la malentendance, la Suisse vient au 7^e rang des 18 pays consultés et offre au 0,11% que représentent les enfants sourds et malentendants de la population scolaire des prestations supplémentaires. Selon les pays, ce taux d'élèves sourds et malentendants varie entre 0.03% et 0.21% de l'effectif des élèves scolarisés. Ce document OCDE signale que les élèves sourds et malentendants recensés en Suisse fréquentent tous une école spécialisée. L'étude ne signale aucun élève sourd et malentendant fréquentant des classes spéciales dans les écoles ordinaires ou intégré dans une classe ordinaire de l'école ordinaire. Ce constat étonnant nous conduit à réfléchir aux types de surdité de la population recensée et que le rapport omet de préciser.

La classification du Bureau international d'audiophonologie définit les surdités en fonction du seuil minimal de perception des sons par la meilleure oreille, exprimé en décibels (dB HL pour « decibels hearing level »), sur les fréquences de 500, 1000, 2000 et 4000 Hz. L'audition est dite normale si la perte auditive moyenne ne dépasse pas 20 dB. La surdité est dite :

- légère entre 21 et 40 dB de perte auditive ;
- moyenne si la perte auditive est entre 41 et 70 dB (à ce niveau d'audition, la parole ne peut être perçue que si le locuteur élève la voix) ;
- sévère pour une perte auditive de 71 à 90 dB ;
- profonde au-delà de 90 dB (aucune perception de la parole).

Nous avons retrouvé ces paramètres dans plusieurs ouvrages présentant la surdité. Cependant les articles scientifiques lus parlent de façon très générique des élèves sourds, sans préciser ou rarement l'intensité de la perte auditive. Nous pensons que par effet de lissage, les chercheurs s'intéressent essentiellement à la surdité sévère ou profonde.

En Suisse, les statistiques cantonales n'offrent pas toutes l'accès à des données en ligne concernant cette population. Le canton de Vaud recense quant à lui le nombre d'élèves scolarisés en classe D ou en classe spéciale, sans spécifier les caractéristiques des élèves. Il semble en être de même pour le canton de Genève et pour le Tessin.

Dans les enquêtes menées en France et à l'étranger avant 2000, il ressort que 0.5 % des enfants âgés de 0 à 6 ans présentent une surdité profonde et 5% présente une hypoacousie (http://www.med.univ-rennes1.fr/etud/pediatrie/situation_sanitaire.htm). Des données plus récentes indiquent qu'un enfant sur 1000 environ naît sourd profond en France et selon la société de pédiatrie suisse, ce taux est actuellement à 2‰ (http://www.swiss-paediatrics.org/paediatria/vol10/n5/depist_precoc-fr.htm). La direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) sous la plume (Espagnol & Prouchandy, 2007) en France a dressé un panorama de la scolarisation des enfants handicapés. Les élèves affectés par des déficiences

physiques représentent le 40% des enfants handicapés scolarisés dans le premier degré, le 48% au collège et le 66% au lycée. La répartition par déficience de ces élèves handicapés scolarisés est la suivante :

Tableau 10 : Répartition par déficience des élèves handicapés scolarisés en 2005-2006 (extraits du DREES, p. 5)

	Premier degré		Second degré					Total établissements scolaires (y compris classes ordinaires)	Etablissement médico-éducatif
	Classes ordinaires	CLIS	Classes ordinaires de collège	SEGPA	EREA	UPI	Classes ordinaires de lycée		
Déficiences des fonctions supérieures	51		41				24	63	74
Déficiences physiques (total)	40		48				66	30	15
- auditive	5	2	7	4	1	8	10	5	6
Plusieurs déficientes et autres	9	3	11	9	15	4	8	8	11

Ainsi le taux d'élèves sourds et malentendants présents dans les établissements scolaires ordinaires représente le 5% des enfants handicapés scolarisés et le 16.6% des enfants scolarisés ayant un handicap physique. Leur scolarisation atteste un déplacement de la prise en charge des élèves en fonction de leur âge. Les plus jeunes élèves sont essentiellement scolarisés dans les classes ordinaires, alors que les élèves du second degré fréquentent des structures comme les SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) et les UPI (unités pédagogiques d'intégration).

En Belgique, selon la Direction Générale de la santé, un à trois enfants sur mille souffrent d'une déficience auditive bilatérale dès la période néonatale. Si l'on y ajoute les surdités partielles et légères, on atteint même le taux de trois à quatre enfants pour mille. Le taux d'enfants présentant des déficits auditifs à la naissance pourrait s'élever à 6 ‰ dans la province du Québec. Pour cette province également, les chiffres publiés varient selon les sources, les informations restent assez peu détaillées (la perte auditive est très rarement exprimée en décibel), d'où la difficulté d'avoir des données comparables et sérieuses. Il s'agit donc de taux purement indicatifs.

Le développement cognitif chez l'enfant sourd et malentendant

Les travaux dans le domaine ne présentent, dans l'état actuel de nos recherches, guère de nouvelles données. Les résultats des recherches menées par (Furth, 1966) sont toujours d'actualité. Le retard cognitif manifesté par la plupart des jeunes enfants sourds et malentendants porte essentiellement sur les secteurs d'activités qui requièrent des processus et des stratégies verbales. Par ailleurs le profil des élèves sourds est similaire à celui des entendants défavorisés: ils sont moins performants dans des tâches qui nécessitent un haut degré d'initiative ou

qui font appel à des stratégies métacognitives. Le facteur explicatif donné par plusieurs auteurs (Falkmann, 2007; Woolfe, 2002) est à situer dans la précocité de la maîtrise d'une langue, qu'elle soit verbale ou signée.

Le développement de la phase symbolique est également questionné : l'absence de langage ou d'outil de communication partagée ralentit la mise en place de cette phase de développement. En particulier le jeu fictionnel et la négociation de rôle qu'il exige constitue un obstacle pour les partenaires de jeu de l'enfant qui peinent à organiser un langage connecté avec l'enfant sourd et malentendant. Les articles recensés à ce jour portent l'accent surtout sur le jeune enfant.

L'ensemble des travaux portant sur le développement cognitif à en croire Virole (2006) montre que l'enfant sourd présente une infériorité cognitive marquée vis-à-vis des entendants

- dans le domaine de la déduction cognitive, qui impose une mise en rapport à la suite d'un raisonnement et non d'une interprétation perceptive,
- dans la capacité de synthèse et la difficulté de relier entre elles différentes parties d'un stimulus complet et
- dans le domaine de la manipulation des symboles mathématiques.

Toutefois, cet auteur rappelle que ces résultats issus d'expérimentation sont discutables puisque les conditions de passation ne sont pas toujours adéquates pour cette population et que l'influence des facteurs environnementaux est insuffisamment prise en compte.

L'acquisition de la langue orale et écrite

Avant toute chose, il est nécessaire de rappeler que seul 10 % des enfants sourds peut apprendre la langue par bain de langage. De fait l'enfant sourd profond et sévère ne peut apprendre la langue qu'en étant enseigné dans cette langue.

Les auteurs consultés s'accordent tous pour signaler l'importance d'une exposition précoce à la langue et d'une période critique pour son acquisition. L'importance de l'exposition au langage pendant les premiers mois de vie est rappelée entre autres cognitivistes par Ducharme & Mayberry (2005) et Deleau (2007) et par les psychanalystes affiliés à l'école de Dolto. Pour ces derniers, le désir de la communication naît des premières relations mère-enfant. La langue prend racine dans ce désir et dans le plaisir qui en découle (Meynard, 2002). La modalité privilégiée ne sera définie que par l'intensité des échanges possibles. Ces auteurs nous rappellent que le non-verbal (i.e. les gestes, les mimiques) comme le verbal relèvent tous deux du domaine de la langue. Le geste étant du côté du langage, comme le dit Lacan, le langage s'appuie sur des paramètres verbaux et non verbaux.

Les observations des jeunes enfants sourds concernant l'acquisition du langage rejoignent les observations de l'enfant normal. De même que le jeune enfant entendant privilégie progressivement la modalité sonore et en même temps réduit le champ de ses productions sonores en fonction du milieu dans lequel il interagit, l'enfant sourd profond, ne pouvant avoir accès aux fréquences conversationnelles va quant à lui privilégier la modalité gestuelle. Cette dernière sera renforcée ou non lors des premiers échanges mère-enfant grâce à des messages verbaux ou vocaux qui accompagnent ces interactions ; ceci est

également valable dans le cas d'échanges entre enfant sourd et mère sourde (Moores, 1980 cité in (Jacob, 2003). En particulier, l'attention conjointe, base indispensable à la dénomination et à l'étiquetage, a fait l'objet de plusieurs études. Il en ressort que les mères entendantes ont moins de succès lorsqu'elles tentent de diriger l'attention de leur enfant sourd vers un objet que les mères sourdes. Ces dernières laissent plus de temps à l'enfant pour diriger son regard et manifester sa réponse. Cette plus grande habileté à communiquer basée sur l'utilisation de la modalité visuelle et sur les savoirs faire développés (Virole, 2006) permet à ces mères sourdes de fournir à leur enfant une communication plus adaptée que celle que les mères entendantes donnent à leurs enfants sourds.

Le langage et son développement prennent racine dans les premiers échanges mère-enfant (Bruner, 1983) ; (Veneziano, 1989) ; (M. Deleau, 1990) et l'absence de ces premiers échanges entrave le développement du langage et de la communication. Ce constat étaye l'importance du dépistage précoce (Collignon *et al.*, 2002), de l'appareillage et de la prise en charge précoce. Il s'avère d'autant plus nécessaire pour plusieurs auteurs qu'en l'absence d'audition chez l'enfant né sourd, la communication puisse s'appuyer sur des modalités mimogestuelles, peu importe qu'elles appartiennent à la langue des signes ou qu'elles fassent appel à des méthodes gestuelles accompagnant le langage oral. Le soutien à l'apprentissage de la langue est préconisé pour tous les enfants sourds et malentendants. Dans le cas des surdités congénitales, ce soutien doit intervenir quel que soit le mode de communication choisie. Les mesures éducatives, la guidance parentale, le suivi orthophonique doivent non seulement nécessairement accompagner une réhabilitation audioprothétique (Garabédian, 2002), mais également toute éducation en langue des signes ou l'éducation bilingue.

Les travaux des psycholinguistes portant sur le début de la communication attestent tous l'importance du paramètre gestuel dans la construction du langage. Les travaux cités par Deleau & Le Maner-Idrissi (2005) indiquent que la contrainte de la surdité tend à diminuer, voire à supprimer les redondances habituelles entre les flux d'informations visuels et auditifs. Les routines d'attention conjointes s'en trouvent dès lors affectées et le pattern devient moins efficace.

L'implant cochléaire permet une appropriation presque analogue à l'appropriation du langage par l'enfant ordinaire. L'étude longitudinale de l'INSERM (2006) portant sur des enfants sourds prélinguaux implantés nous renseigne sur les compétences langagières acquises par ces enfants. Nous en retenons surtout que plus l'implant est précoce, meilleures sont les compétences langagières en perception de la parole et en production du mot. La répétition de mots, de phonèmes ou de logatomes s'avère toujours plus performante chez les jeunes implantés. La perception de l'environnement sonore s'améliore rapidement pour tous les cas observés, même si il semble que l'âge chronologique joue un rôle dans les performances de la perception. Les résultats obtenus par l'INSERM posent une nouvelle fois la question de la période critique ou de la période sensible d'acquisition de la langue.

L'étude ne s'est pas contentée de tester la perception du langage, mais a pris en compte le niveau syntaxique et lexical des enfants implantés, sur le plan de la production et de la compréhension. En comparaison avec les enfants entendants

de même âge, la variabilité des profils langagiers est importante. Ainsi le 50% d'élèves de l'échantillon qui présente de très faibles performances syntaxiques et lexicales est constitué majoritairement d'enfants ayant été implanté après l'âge de trois ans. De plus les résultats indiquent très clairement que le retard syntaxique et le retard lexical vont de pair : un élève présentant un retard lexical sera également signalé comme montrant un retard syntaxique.

L'étude menée par Le Normand (2007) pour le suivi des enfants implantés de l'INSERM ajoute des précisions quant à l'acquisition du lexique et à ses difficultés. Le lexique des enfants implantés est constitué très rapidement de mots de la morphologie lexicale et très difficilement de mots grammaticaux (déterminants, prépositions, pronoms et conjonctions). De fait, cette lenteur va gêner l'acquisition du récit et des aspects grammaticaux de la langue. Le récit quant à lui va se structurer lentement et le nombre d'épisodes narratifs augmente de manière significative entre 48 et 60 mois après l'implantation. Sachant que la structure du récit est plus ou moins acquise vers 7-8 ans, les auteurs soulignent l'existence d'un décalage temporel d'environ deux à trois ans et rappellent également que l'existence d'une dynamique prolongée de l'acquisition langagière est soulignée par de nombreux auteurs.

Le bilinguisme fait également l'objet d'une attention particulière. En surdité, le bilinguisme est souvent à comprendre comme un bilinguisme de minorité, le français étant majoritaire (Farges, 2004 ; Grosjean, 2003). Une communication bilingue permet à l'enfant d'atteindre pleinement ses capacités cognitives, linguistiques et sociales. Ainsi pour Grosjean, le bilinguisme *langue des signes – langue orale* semble être la seule voie ouverte pour optimiser le développement social, cognitif et affectif. Le bilinguisme peut prendre des formes variées, avec prédominance de l'une ou de l'autre langue. Le dualisme ainsi créé va se modifier au cours du temps, en fonction du degré de maîtrise des langues et de l'environnement dans lequel évolue l'enfant. Pour le Groupe d'Etudes et de Recherches sur la Surdité (GERS, 2004) et en particulier pour Gorouben (2004) le bilinguisme précoce permet une appropriation de la langue par imprégnation et ancre les structures communicatives comme relevant de différents systèmes structurés. Cette chercheuse rappelle l'importance des interactions précoces mère-enfant pour l'équilibre affectif et cognitif de l'enfant.

L'arrivée des implants comme le signalent plusieurs auteurs réunis dans l'ouvrage "bilinguisme précoce, aujourd'hui et demain" n'est pas suffisant pour permettre une autonomisation de l'élève. Cette technologie a cependant modifié le paysage du bilinguisme poussant ainsi un auteur comme Virole (2003) à souligner la complémentarité des implants et de la langue des signes, et à prendre en compte plusieurs types de langage qui peuvent se trouver en confrontation (Pouyat & Busquet, 2004). Ce groupe d'auteurs souligne que bilinguisme est à considérer comme une communication plurimodale, qui favorise divers types d'interactions entre les langues, comme le montrent plusieurs travaux sur le bilinguisme (Bertin & Abdallah-Preteceille, 2003; Hamers & Blanc, 1983; Perregaux, 1992).

Le développement du langage par les enfants sourds présente quelle que soit la modalité langagière choisie une période critique. Ainsi l'installation d'un langage signé avant une période critique permet d'atteindre un niveau d'habiletés supérieures à celui atteint lorsque la langue des signes est acquise après cette

période critique (Ducharme & Mayberry, 2005) et favorise l'apprentissage des autres langues, dont le langage écrit.

L'acquisition de la langue écrite est un sujet bien traité dans la littérature. Les auteurs s'accordent tous pour dire que l'acquisition du langage écrit est difficile, et que les enfants sourds et malentendants obtiennent des compétences insuffisantes. Meynard, (2002) suppose l'existence d'une très forte corrélation entre un "certain désastre de l'écrit et les conditions langagières inadéquates dans lesquelles sont accueillis garçons et filles Sourds ". Le refus de la pratique de la LSF étouffe la curiosité langagière exploratoire, l'altère parfois durablement. Or apprendre à lire-écrire suppose que les fonctions ludique et métalinguistique ont pu avant même l'apprentissage de l'écrit être exercées, entretenues et avoir été source de plaisir. Gombert (2005) répète suite à ses travaux nombreux sur les compétences métalinguistiques le rôle central de ces compétences dans l'apprentissage du langage. Il souligne que si l'apprentissage du langage écrit repose sur la capacité métaphonologique, celle-ci va en retour s'améliorer grâce à la lecture. Elle ne semble par conséquent pas essentielle, mais sa maîtrise apparaît et se révèle à l'occasion de l'activité qui la nécessite.

Les élèves sourds (Niederberger, 2007) présentent un profil d'apprentissage spécifique. La "domination des stratégies et des connaissances visuelles sur les composantes phonologiques de l'écrit semble de manière évidente résulter d'une adaptation naturelle visant à compenser les limitations de la déficience auditive." (p. 258). Les hypothèses explicatives relèvent de la maîtrise incomplète de la langue orale, de la découverte des mots et des structures linguistiques qu'ils ne connaissent pas encore et que l'écrit révèle. De la sorte, les élèves se trouvent dans une situation analogue à celle d'enfants bilingues qui ne maîtrisent pas la langue 1. Plusieurs auteurs mentionnent les conséquences du faible niveau langagier sur l'apprentissage de l'écrit. L'étroitesse de l'expérience langagière pour Nelson (1998) freine le développement de la connaissance du monde indispensable pour créer la mise en contexte des messages écrits. La mise à l'écart dans les situations d'interaction qui ne s'adressent pas directement au sourd s'accompagne d'une perte d'information importante concernant l'écrit et ses fonctions. Niederberger & Prinz (2005) dans deux études menées auprès d'enfants sourds californiens âgés de 8 à 15 ans et auprès d'élèves suisses démontrent que les compétences langagières développées en langue des signes peuvent étayer de façon considérable l'apprentissage de la langue écrite, en ce sens où la langue des signes permet une structuration des connaissances et une amélioration des transferts sur le plan métalinguistique. Nous retrouvons ici des résultats analogues à l'étude déjà ancienne de Skuttnaab- Kangas & Toukomma (1976) cité par Perregaux (1994) montrant qu'une amélioration du niveau de la langue 1 a des répercussions positives sur les acquisitions de la langue 2. Des phénomènes analogues sont observés lorsque le LPC supplée aux informations auditives manquantes : l'influence est particulièrement remarquée dans le domaine de la lecture des mots, de l'orthographe lexicale et sur certains aspects de la morphosyntaxe.

Surdité et système de scolarisation

Avant de nous pencher plus spécialement sur l' cole, il nous semble important de rappeler que la surdité affecte autant le sourd que l'entendant dans leur relation mutuelle de communication. Elle introduit un rapport particulier et invite soit à s'engager dans la lutte contre l'infirmité, soit à celle d'une réduction du handicap (Mottez, 2006). Ces deux orientations conduisent à une prise en charge scolaire très différente l'une de l'autre.

Le système de scolarisation varie d'un pays à l'autre et dépend fortement du statut politique de la langue des signes, de sa reconnaissance ou non (Veillette *et al.*, 2005). Le statut d'éducation bilingue est reconnu dans plusieurs pays et fait suite à la reconnaissance ou non de la langue signée comme langue d'enseignement. Les pays ou provinces francophones telle la France, la Belgique et le Québec reconnaissent le droit à l'enfant sourd d'avoir un enseignement en langue des signes et en langue française. Les textes légaux notifient que la langue des signes peut ou doit être enseignée au même titre qu'une autre langue.

Les pays d'Europe du Nord ne présentent pas une politique uniforme. La Suède, la Norvège, le Danemark et la Finlande, pays vers lequel se sont tournés les regards après les résultats de PISA, reconnaissent tous la langue des signes mais à des degrés divers. Langue minoritaire en Finlande ou langue d'enseignement/apprentissage, elle a sa place dans l' cole, mais surtout dans les écoles spécialisées pour les enfants sourds et malentendants (Dalle-Naz bi & Lachance, 2005).

La proportion d'enfants sourds en situation d'échec est inversement proportionnelle à celles des enfants entendants. Le taux d'illettrisme est plus important, le pourcentage de bacheliers est bas, et ce malgré une scolarisation souvent plus longue et mieux encadrée que celle du dispositif habituel (Geffroy et Le Roux, 2005). Ce constat alarmant a conduit la France et l' ducation Nationale à des décisions politiques préconisant le bilinguisme LSF et langue orale. Toutefois, plusieurs écrits publiés dans la revue de l' AIS 2003 signalent qu'un bilinguisme langue gestuelle – langue orale ne peut être totalement assimilé à des décisions portant sur un enseignement bilingue de deux langues orales et ce, d'autant moins que ce bilinguisme est effectué dans un contexte réparateur ou d ficientaire. Dans ce dernier cas, il y a fort à parier que le regard porté sur ces élèves sera porteur d'un jugement négatif les qualifiant de *ceux qui ne parlent pas ou mal, celui qui ne comprennent pas*. (Meynard, 2003). Le bilinguisme préconisé par la loi française a des limites importantes. Celles-ci soulignent très fréquemment la faible pratique de la LSF comme langue d'enseignement disciplinaire. Rares sont en effet les établissements français qui offrent un enseignement disciplinaire en LSF de plus de trois heures, faute peut-être aussi à un manque d'enseignants suffisamment formés en LSF ou en pédagogie et en didactique¹⁴. La LSF est plus à considérer comme la langue d'enseignement de la discipline qu'est le français à l' cole que comme discipline en soi.

Les échecs en lecture sont souvent cités. Nous retiendrons ici en particulier les écrits de Le Capitaine (2002) et de Niederberger (2005 ; 2007). L'articulation

¹⁴ La formation de professeurs sourds signants semble balbutier

entre langue des signes et langue écrite est analysée de façon fine, montrant que l'expérience linguistique est essentielle dans l'apprentissage de la langue. Ainsi les auteurs soulignent que l'apprentissage du code phonographique bien qu'important n'est pas garant de la réussite de l'apprentissage. La découverte et l'apprentissage de l'écrit est fait d'hypothèse sur le sens, sur le fonctionnement et la prise de conscience du système, découvertes qui doivent pouvoir s'appuyer sur la langue de communication et pas obligatoirement sur la langue orale. Les auteurs ici nous renvoient très clairement aux travaux faisant appel aux processus cognitifs et métacognitifs (par exemple Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1997; Jaffré, 2004; Gombert, 1990 pour n'en citer que quelques-uns). Ces échecs en lecture concernent généralement les élèves sourds signants. Nous n'avons pour l'heure recensé aucuns travaux spécifiques portant sur la difficulté de l'apprentissage de la lecture chez les enfants oralisant. Toutefois nous pouvons supposer que pour ces derniers, la qualité du langage oral développé joue le même rôle que les enfants entendants. Nous renvoyons ici les lecteurs aux travaux portant sur les élèves ayant un trouble spécifique du langage oral ou écrit.

Les études sur le bilinguisme comportent également une dimension plus éducative. En effet, dans le cadre de la législation française de 1991 où le droit à une éducation bilingue a été reconnu, le bilinguisme pratiqué en classe retient l'attention et nécessite des précisions. Bertin et Abdallah-Preteille (Bertin & Abdallah-Preteille, 2003) signalent qu'une telle reconnaissance appelle aussi à une reconnaissance d'une biculturalité, et par conséquent à une reconnaissance de la culture sourde. A leurs yeux, la nécessité de pouvoir s'insérer socialement dans les communautés qui accueillent les enfants sourds et malentendants est essentielle au développement social et relationnel. Le bilinguisme pourrait être un bilinguisme successif, au sens où la maîtrise de la langue des signes précéderait la maîtrise du français oral et/ou écrit. Ce type d'éducation doit permettre d'éviter les pièges de la création d'une interlangue, état intermédiaire entre la langue française et la LSF selon ces auteurs, qui ne permet la maîtrise ni de l'une ni de l'autre. Ces auteurs insistent non seulement sur l'acquisition successive de deux langues, mais également sur la notion de biculturalité et de reconnaissance de la culture sourde. Toutefois, comme le signalent Geffroy et Le Roux, les parents entendants ayant fait le choix d'une langue gestuelle pour leur enfant peuvent difficilement aussi s'appuyer sur l'idée d'un patrimoine culturel partagé.

D'autres travaux récents mentionnent que la réussite scolaire tient à des facteurs socioculturels et de ce fait, comme pour la majorité des élèves de l'école occidentale, la part éducative de l'école est minimale par rapport à la part éducative des parents. L'étude longitudinale sur les enfants sourds prélinguaux implantés montre que les 71.4 % des élèves ayant des parents en possession d'un baccalauréat et plus sont intégrés dans l'enseignement ordinaire, alors que seuls 27.3 % des élèves dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures le sont. (INSERM, 2006)

Le processus d'intégration est également mis sous la loupe. Certains paradoxes sont relevés. Une mise à l'écart de la LSF dans des lieux scolarisés reviendrait à affirmer la présence d'un déficit. L'élève est perçu comme un "être de manque" qui doit être soigné. L'intégration dans cette optique nécessite que l'élève

s'adapte à la structure et non que la structure intègre et s'adapte à l'élève (Meynard, 2003).

Deleau (2007) reprenant les travaux de Furth (1966) rappelle toutefois que la réussite académique des élèves sourds et malentendants est "influencé bien davantage par les facteurs environnementaux scolaire et socio-économique d'une part, étiologique d'autre part, que par le choix d'un mode de communication ou d'un autre" (p.505). Le focus se déplace du mode de communication au mode de scolarisation et aux conditions qui favorisent l'enseignement/apprentissage. Des facteurs comme la qualité des interactions, la qualité de l'environnement social et du développement cognitif sont donc fortement interpellés. D'autres études portent sur les processus d'adaptation des enfants entendants – malentendants âgés de 4 à 11 ans (Heurtier, 2006).

Nous notons également la présence de plusieurs textes portant sur la position très délicate du codeur ou de l'interprète dans les classes. Le rôle de ces intervenants est malaisé ; l'enseignant titulaire ne sachant pas quel rôle lui attribuer, les représentations peuvent être multiples. L'étude menée par Paris (2007) recense une liste de difficultés propres à tout public de niveau de langue hétérogène. Ainsi au primaire, l'interprète doit réellement interpréter le discours de l'enseignant, en adaptant son langage aux signes que l'enfant connaît pour que ce dernier puisse s'approprier des consignes. L'interprète est dans ce cas un professionnel de l'enseignement à qui il revient de repérer les difficultés des élèves et d'y remédier. Dans les degrés du secondaire, cette adaptation n'a pas lieu d'être. L'interprète traduit le discours que produit l'enseignant dans son intégralité afin "de ne pas priver l'élève qui a une bonne maîtrise de la LSF d'un discours traduit de qualité" (p. 266). Toutefois la présence de l'interprète conduit souvent l'élève à recourir à lui en cas d'incompréhension ou de difficultés. Paris (2007) rappelle que l'interprète n'est pas garant des choix pédagogiques et des contenus du cours et qu'il ne devrait point répondre à cette demande. Or sur le terrain, les malentendus entre interprète et enseignants sont nombreux. Les enseignants craignent en effet que l'interprète donne une version simplifiée, voire simpliste des cours et qu'ils améliorent les réponses des élèves ; certains même les perçoivent comme des évaluateurs, complices des élèves.

5. Résultats et analyses des données de l'Observatoire (HEP - Vaud)

Les données de l'Observatoire ont pour objectif de mieux connaître la population des enfants sourds et malentendants vivant en Suisse romande et au Tessin. La question centrale consiste à savoir dans quelle mesure le type et le degré de déficience auditive et le type de prothèse portée influent sur le parcours scolaire de ces élèves et sur les prestations offertes. Cette année 2008 nous a permis de recueillir des renseignements concernant l'année 2006-2007, mais la difficulté d'obtenir des données complètes et fiables¹⁵ a fortement ralenti la marche de nos

¹⁵ Pour un canton, suite à des analyses qui nous portaient à constater des bizarreries, nous avons pu retourner aux dossiers et nous assurer de la fiabilité des données dans la moitié des cas. L'autre moitié n'a pas été vérifiée. Ce même canton nous a également fourni encore 5 cas d'élèves en novembre 2008. Ces élèves seront intégrés à la base données, mais ne sont pas pris en compte cette année.

travaux et nous ne sommes pas encore en mesure de vérifier des hypothèses pour comprendre les liens entre différents facteurs.

En particulier nous possédons des données aussi complètes que possibles sur les dimensions suivantes :

- les caractéristiques de l'élève
- la scolarité de l'élève
- les modes de communication
- les mesures d'intégration en classe ordinaire
- les prestations dont bénéficie l'élève

Le travail de recueil de données a nécessité un investissement important en temps et les répondants cantonaux qui nous ont fourni les informations l'ont fait avec diligence et bienveillance. Si ces derniers avaient reçu des instructions documentées dans la manière de remplir les questionnaires, la recherche pâtit cependant du nombre d'informateurs nécessaires à cette récolte. Certains renseignements n'ont pu être fournis par nos informateurs directs, toutefois dans toute recherche scientifique, le manque de données est préférable aux données inférées ou non objectivées. Afin d'informer nos lecteurs de la relativité des résultats obtenus, nous avons signalé par une note de bas de page en début de chapitre, le taux minimum et maximum des données manquantes pour chaque dimension. De plus nous avons pu constater que certaines questions étaient mal formulées par rapport au système scolaire cantonal en vigueur. Cependant, malgré ces défauts, les résultats que nous vous livrons ci-dessous paraissent suffisamment fiables et intéressants à plus d'un titre.

Nous déclinons pour chaque dimension évoquée les résultats généraux et les résultats cantonaux lorsque ceux-ci s'avèrent être différents des résultats généraux et lorsque nous avons eu le temps de les analyser.

Caractéristiques de la population recensée ¹⁶

Données générales

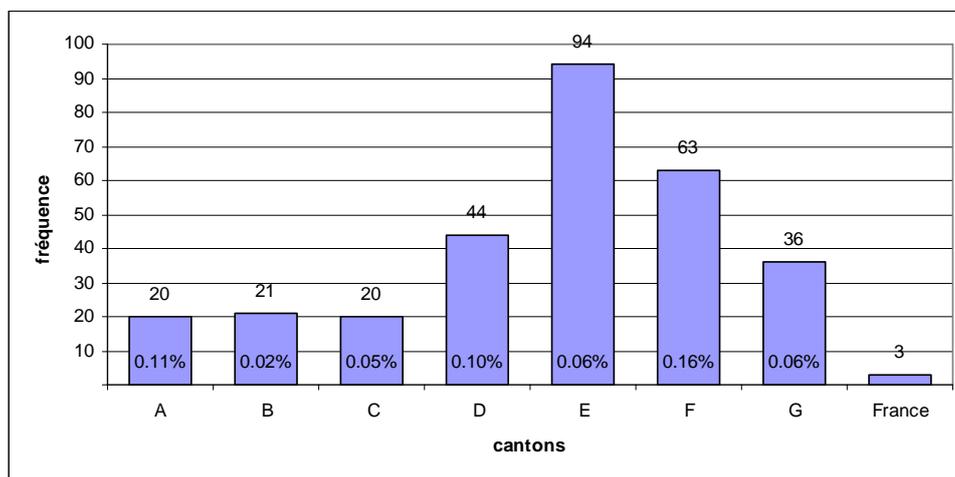
Notre base de données 2006-2007 recense 302 enfants sourds et malentendants âgés de 1 à 20 ans. Les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles (53.0% de garçons pour 46.7 %). La majorité des élèves (60.9%) recensés sont de nationalité suisse. Les enfants étrangers dénombrés proviennent de pays très divers et variés ; 10% d'entre eux sont de nationalité portugaise. Les enfants venus d'Italie, de Turquie et d'Afrique noire sont légèrement plus nombreux que les autres enfants de nationalité étrangère (autour de 4%). Toutefois ces effectifs sont très bas, puisqu'ils varient entre 1 et 12 élèves.

La répartition cantonale montre une très grande variabilité, comme l'indique la figure ci-dessous. Nous avons inscrit dans chaque barre de l'histogramme le taux que représente la population d'enfants sourds et malentendants comptabilisés

¹⁶ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 3.5% pour l'ensemble des douze items relevant de cette dimension (min = 0% et max = 14.6%)

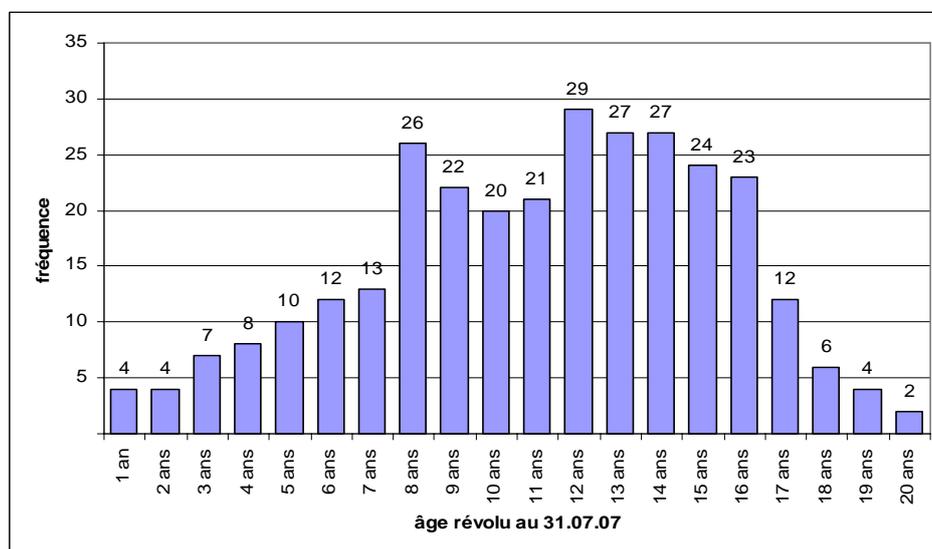
par rapport à la population cantonale des 0-20 ans annoncés par l'OFS (2007)¹⁷. Pour la Suisse romande et le Tessin, la population des enfants sourds et malentendants avoisine les 0.6 % et est donc inférieur au taux mentionné par l'OCDE (2000) pour la Suisse. Ce taux cependant présente une forte fluctuation cantonale. Dans un canton, ce taux s'élève à 0.02 % alors que dans trois autres cantons il dépasse le 0.10 % pour même culminer à 0.16%.

Figure 1 : *taux d'enfants sourds et malentendants recensés par canton.*



La répartition de la population selon l'âge (figure 1) révèle que cette dernière ne se distribue pas équitablement sur l'ensemble des classes d'âge.

Figure 2: *distribution selon l'âge de la population des enfants sourds et malentendants*

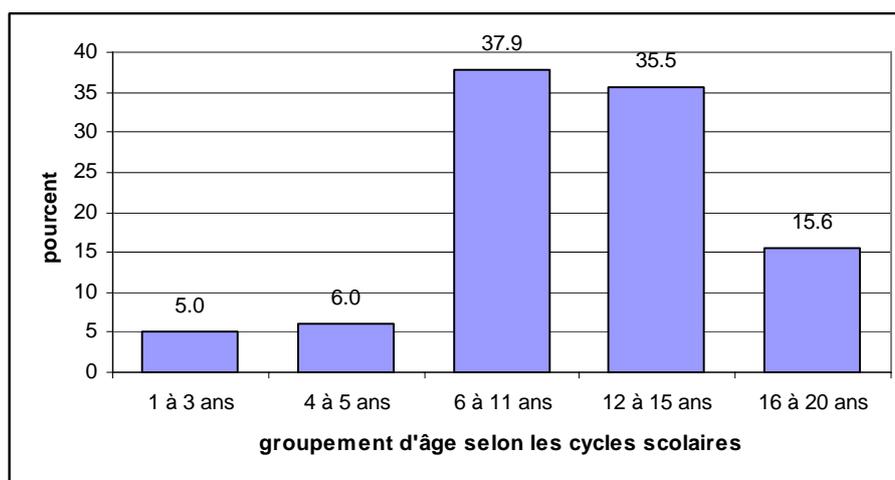


L'effectif des élèves sourds et malentendants (cf. figure 2) est plus important entre 8 et 16 ans et comprend pour chaque classe d'âge un nombre d'élèves recensés supérieur à 20. Dans les classes d'âge inférieur (1 à 7 ans) et supérieur (17 à 20 ans), le nombre d'individus recensés est plus petit que 15.

¹⁷ La statistique fédérale ne nous permettant pas d'avoir l'effectif des populations de 0-20 ans pour les parties romandes des deux cantons bilingues, l'effectif de référence pour ces deux cantons est issu d'un calcul et n'est pas établi par l'OFS.

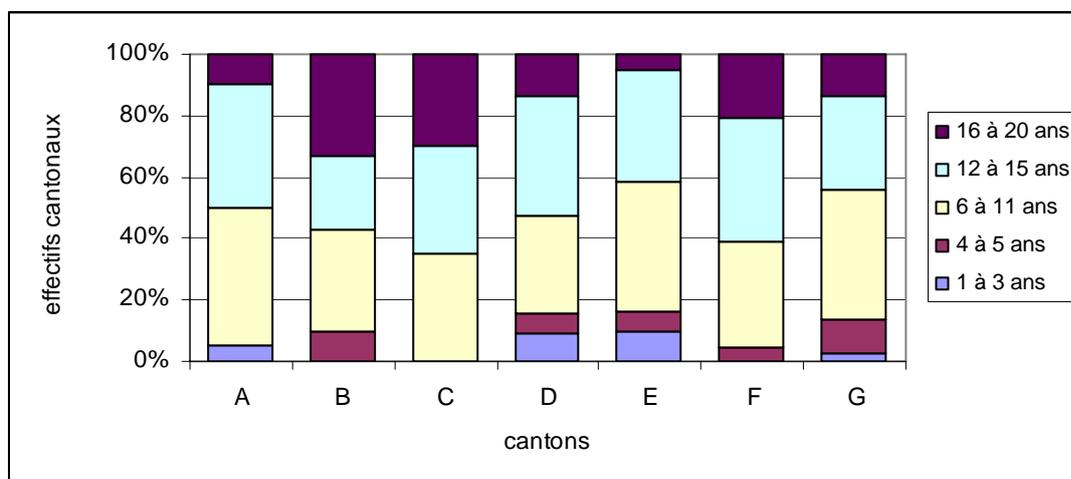
Ce résultat indique très clairement un effet de signalement scolaire et une difficulté de suivre la population scolaire dans le post-obligatoire (cf. figure 3). Avec la variabilité de l'âge d'apparition de la surdité et la non systématisme de son dépistage, nous pouvions nous attendre à un accroissement de la population sur ces tranches d'âge de 1 à 7 ans. Le fléchissement de cette population pour le post-scolaire n'est pas dépendant de la présence ou non de la surdité, mais plutôt de la difficulté de traçabilité de ces élèves dans le post-obligatoire ou également de l'absence de prestations offertes par les cantons. Le regroupement d'âge selon les cycles scolaires permet de visualiser l'impact de la scolarité sur notre population.

Figure 3 : répartition de la population par groupes d'âge selon les cycles scolaires



De plus, la base de données montre également une très grande vulnérabilité aux différences cantonales (cf. figure 4). La population recensée ne couvre pas dans plusieurs cantons la population des 0-20 ans comme il était espéré et souhaité par le mandant. La population des enfants sourds et malentendants de 0 à 3 ans manque à l'appel dans trois cantons.

Figure 4 : distribution des effectifs cantonaux (%) par âges groupés selon les cycles scolaires



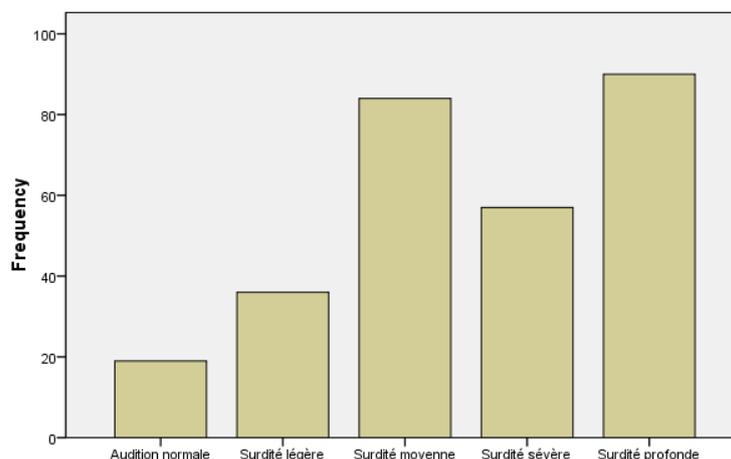
Le français est la langue maternelle de 56.6% de notre population. Les autres enfants sourds et malentendants proviennent d'un milieu familial qui communique dans une autre langue que le français. Ces élèves pourraient par conséquent être considérés à l'oral comme des enfants bilingues. Les données signalent 8.3% d'enfants dont la langue maternelle est la langue des signes ou qui l'inclut dans une pratique bilingue oral - langue des signes.

Type de surdité

La surdité dont souffrent les enfants recensés est congénitale pour la très grande majorité (61.3%). Pour 10.6% d'entre eux, les données sont manquantes. La surdité survenue entre 0 et 2 ans (surdité prélinguale) est un peu plus fréquente que la surdité périlinguale apparaissant entre 3 et 10 ans, comme nous l'indique la figure 5.

Nous avons classé les surdités présentées par les enfants en nous basant sur la classification du Bureau international d'audiophonologie. (cf. revue de la littérature ci-dessus p.). Pour 78.5 % des individus, les deux oreilles présentent une perte de même ampleur. Dans les 21.5 % restants, les pertes ne sont pas identiques sur les deux oreilles. Afin de pouvoir regrouper les enfants sourds et malentendant dans les quatre types de surdité décrits habituellement, nous avons attribué le type de surdité en fonction de l'oreille la plus performante. Ainsi lorsqu'un enfant présente une surdité sévère sur l'oreille droite et une surdité profonde sur l'oreille gauche, nous l'avons classé dans la catégorie "surdité sévère". Cette manière de faire donne lieu à la distribution suivante :

Figure 5 : répartition de la population selon le type de surdité



Ce diagramme appelle les commentaires suivants. Les surdités moyennes sont aussi fréquentes que les surdités profondes, tandis que les surdités légères couvrent une population nettement plus petite (36 cas recensés) que les autres surdités. Les élèves regroupés dans la catégorie audition normale souffrent d'une perte auditive sur une oreille. Celle-ci est dans tous les cas supérieure à 40 décibels de perte et dans la moitié des cas supérieure à 90 décibels (surdité profonde). Les 36 élèves atteints d'une surdité légère ont pour dix d'entre eux une perte plus importante que 40 décibels sur la deuxième oreille. Les surdités moyennes qui sont les plus fréquentes dans notre population (84 cas recensés)

se caractérisent presque tous par une perte identique sur les deux oreilles. Les sourds sévères et profonds, respectivement 57 et 90 enfants et élèves de notre échantillon, souffrent d'une perte conséquente de plus de 70 décibels ; ce type de déficit qui empêche l'enfant d'accéder à la perception de la voix humaine sans apport prothétique touche la moitié de la population recensée.

L'âge d'apparition de la surdité la plus répandue se situe avant la naissance de l'enfant (cf. tableau 1) et les surdités renseignées sont essentiellement congénitales. Les surdités acquises apparaissent ensuite de manière décroissante avec l'âge chronologique.

Tableau 11: *âge d'apparition de la surdité*

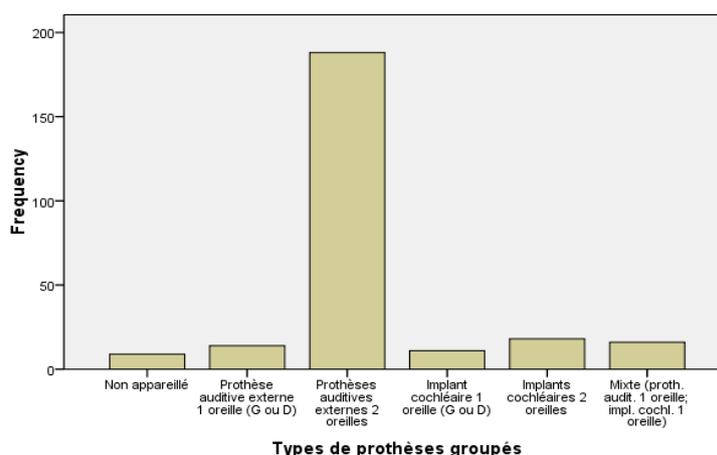
	fréquence	pourcent
Congénitale	185	68.8
Prélinguale (0 à 2 ans)	49	18.2
Pérlinguale (3 à 10 ans)	33	12.3
Postlinguale (10 et plus)	1	.4
Autre (ex: 2 moments d'apparition)	1	.4
Total	269	100.0

Appareillage

Les enfants sourds et malentendants sont plus de 60% à porter un appareil prothétique externe sur les deux oreilles¹⁸ (figure 6). L'implant cochléaire est présent chez 46 enfants (15 %) : 18 enfants sont implantés sur les deux oreilles, et 26 le sont sur une oreille. Dans ce dernier cas, plusieurs élèves portent en plus une prothèse auditive externe sur la deuxième oreille (n=15). L'implant cochléaire posé uniquement chez des enfants qui souffrent d'une surdité sévère ou profonde, n'est porté que par 18% des enfants ayant une surdité sévère et par 38% d'enfants sourds profonds. Le moment d'apparition de la surdité joue également un rôle important quant au type de prothèse choisie. En effet, l'implantation cochléaire est effectuée pour la population recensée essentiellement lorsque les enfants sont atteints de surdité congénitale (48.8% des cas d'implantation) ou de surdité prélinguale (41.9% des cas d'implantation) et qu'ils n'ont donc pas eu accès à la langue orale d'une quelconque manière.

¹⁸ Nous devons signaler que pour cet item, nous avons presque 15% de données manquantes et que dans certains cantons le taux pouvait aller jusqu'à 40%.

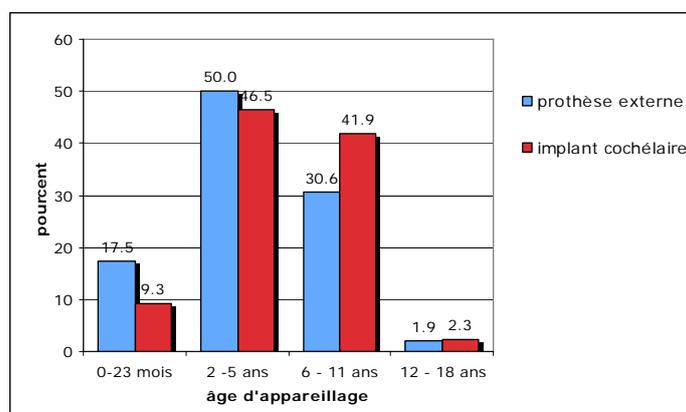
Figure 6 : *type de prothèses groupées*



L'âge d'appareillage de la prothèse externe est variable et ne dépend pas de manière significative de l'âge d'apparition de la surdité¹⁹. Plusieurs enfants sont déjà appareillés entre 0 et 23 mois, mais ils sont plus nombreux à recevoir une aide prothétique externe lorsqu'ils ont entre 2 et 5 ans et qu'ils ne fréquentent pas encore le cycle primaire.

L'implant cochléaire est posé pour cette population (cf. figure 7) essentiellement entre 2 et 5 ans ou entre 6 et 11 ans. Les cas d'implantation avant deux ans sont inférieurs à 10% des enfants implantés. En comparaison avec l'âge d'appareillage des prothèses externes, nous notons que chez les enfants âgés de 6 à 11 ans, la pose de l'implant est effectuée un peu plus fréquemment. Nous pouvons supposer que ces résultats sont en lien d'une part avec la maîtrise technologique et médicale grandissante des implantations cochléaires, et d'autre part avec l'offre faite aux personnes sourdes de poser un implant comme amélioration effective de l'audition. Nous remarquons cependant aussi que malgré ces progrès, le taux d'implantations cochléaires dans la période prélinguale (0 à 23 mois) pour la population examinée n'atteint pas un niveau comparable à l'appareillage externe.

Figure 7 : *âges d'appareillage des différents types de prothèses*



¹⁹ L'implantation cochléaire est également totalement indépendante de l'âge d'apparition de la surdité.

Nous nous sommes également penchés sur la durée de l'implantation des élèves sourds et malentendants (cf. tableau 2). Prenant en compte les données de Le Normand (2006), on sait que l'implantation cochléaire atteint son degré maximal d'efficacité après au moins trois ans d'implantation cochléaire en cas de surdité profonde de type prélinguale. Nous pouvons donc supposer qu'il est important de connaître la durée d'implantation de notre population en fonction de son âge. Nous avons pris en compte la population par âges groupés selon les cycles scolaires (tableau 3).

Tableau 12 : durée de l'implantation selon l'âge scolaire

	moins d'une année	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans et plus	total
1-3 ans	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
4-5 ans	2	2	1	3	1	0	0	0	0	9
6-11 ans	2	2	2	2	0	1	5	1	2	17
12-15 ans	0	0	1	1	1	1	2	4	2	12
16-20 ans	0	0	0	0	0	0	1	1	3	5
total	7	4	4	6	2	2	8	6	7	46

Les trois enfants âgés de moins de 4 ans viennent d'être implantés. Leur entrée à l'école primaire coïncidera avec une durée d'implantation d'au moins trois ans. Chez les neuf élèves âgés de 4 -5 ans, la durée d'implantation est variable; pour trois d'entre eux l'implant a été posé depuis trois ans ce qui suppose une bonne récupération auditive, tandis que pour les cinq autres élèves la pose est plus récente (2 ans ou moins). Pour ces derniers, nous pouvons supposer que l'apport de l'implant n'a pas encore atteint son efficacité maximale et que les élèves éprouvent encore des difficultés dans la communication. Il en va de même pour les six élèves fréquentant l'école primaire (6-11 ans) et qui portent un implant depuis moins de trois ans. Nous observons peu de pose récente d'implants dans la population des 12-15 ans. En effet dix élèves portent ce type de prothèse depuis 4 ans au moins ; chez les 16-20 ans, la durée d'implantation est également toujours supérieure à six années.

Nous n'observons aucune différence cantonale concernant la durée de l'implantation. La présence d'un centre d'implantation dans le canton n'a donc aucune influence sur ce facteur.

La scolarité des élèves

Pour cette dimension, les données sont recueillies à partir de cinq items qui se déclinent en plusieurs questions²⁰. L'item concernant le cursus scolaire de l'enfant (date d'entrée dans les cycles) souffre d'un manque de renseignements important.

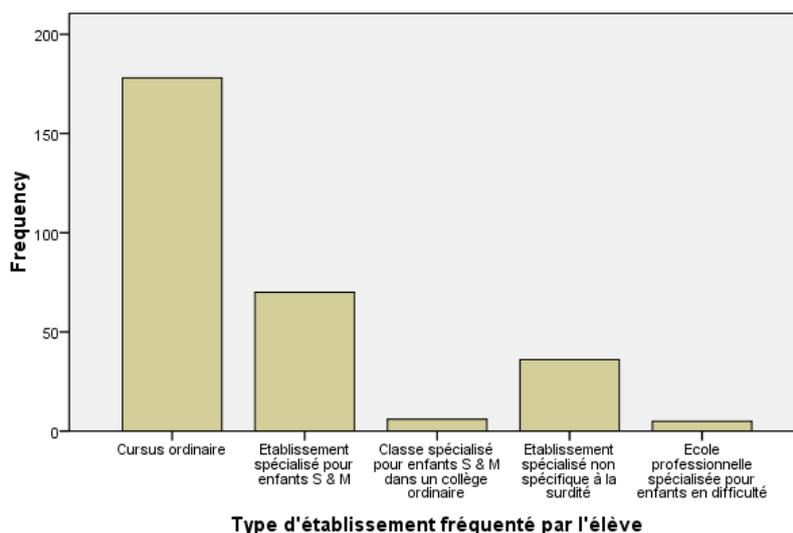
La population de notre base de données est scolarisée dans l'une des cinq structures suivantes: une école publique ordinaire²¹, une classe spécialisée pour enfants sourds et malentendants sise dans un collège ordinaire, un établissement spécialisé pour enfants sourds et malentendants (École de St-Joseph, Fribourg

²⁰ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 19.4% pour l'ensemble des items relevant de cette dimension (min = 1.3% et max = 58.5%)

²¹ Selon les cantons, le cursus obligatoire comprend ou non les classe d'appui et les classes de développement

par exemple) installé dans un lieu qui lui est propre, un établissement spécialisé non spécifique à la surdité (la fondation Eynard- Eynard, Lausanne ou le centre pédagogique de Malvillier, Neuchâtel par exemple) ou une école professionnelle spécialisée pour élèves en difficultés (Le Repuis, Grandson, par exemple). Cette dernière catégorie est très vaste et peu comprendre aussi bien des établissements qui accueillent des élèves fortement handicapés que des élèves qui présentent des difficultés importantes d'apprentissage scolaire.

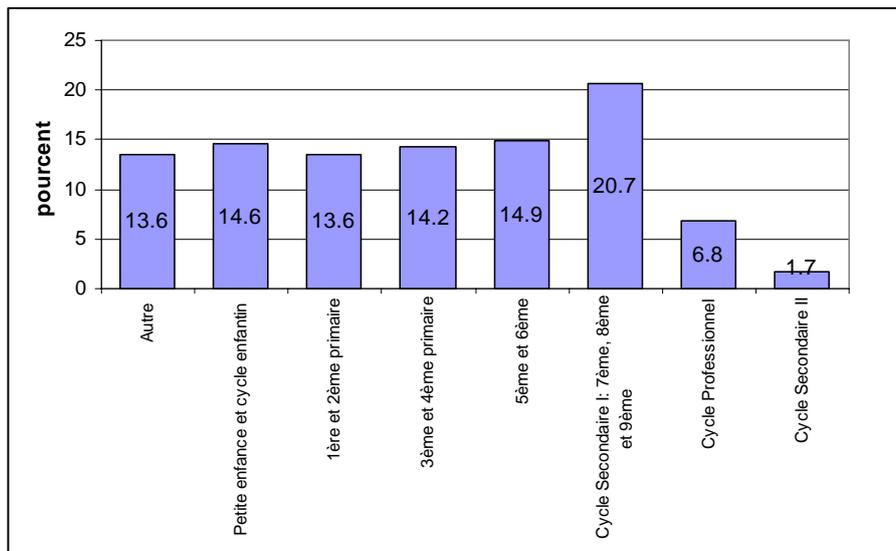
Figure 8 : *type d'établissement fréquenté par l'élève*



Comme le montre la figure 8, les élèves scolarisés dans l'école ordinaire (cursus ordinaire) sont majoritaires. En effet, 60.3% des élèves recensés (n= 178 élèves) y effectuent leur scolarité obligatoire ou suivent les cours d'écoles professionnelles. Les élèves scolarisés avec leurs pairs sourds et malentendants uniquement sont peu nombreux en Suisse Romande et au Tessin. Nous trouvons en effet 76 élèves qui fréquentent uniquement un établissement ou une classe spécialisée spécifique à la surdité (23.7% et 2% de la population recensée). Parmi ceux-ci, 36 élèves fréquentent ces structures à plein temps, 38 sont intégrés partiellement dans le cursus ordinaire et sept d'entre eux sont intégrés dans d'autres structures. Ainsi un élève sur huit bénéficie d'une intégration partielle dans le cursus ordinaire et d'un enseignement dans une classe spécialisée. Les autres élèves sont scolarisés soit dans des établissements spécialisés non spécifiques à la surdité (12.2%) généralement à plein temps ou sont en écoles professionnelles spécialisées (1.7%). Rares sont ceux qui sont intégrés dans d'autres structures (trois élèves).

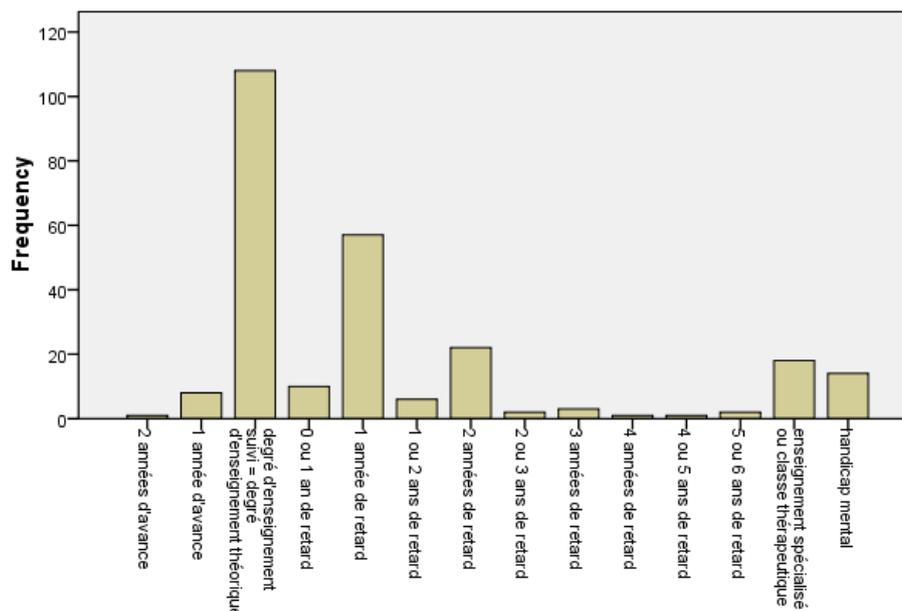
La population des enfants sourds et malentendants se répartit de façon très régulière dans tous les degrés scolaires (cf. figure 9). Ces derniers ont été regroupés en cycle d'apprentissage de deux ans pour le préscolaire et le primaire, et en cycle de trois ans pour le secondaire 1. Les cycles professionnel et secondaire 2 sont pris comme des cycles de formation unique et nous n'avons donc ni fait de différence entre les phases de préapprentissage et d'apprentissage, ni pris en compte l'année de fréquentation au lycée par exemple.

Figure 9 : degré de l'enseignement suivi



Nous nous sommes également intéressés à la différence entre le degré d'enseignement théorique que l'élève devrait suivre en fonction de son âge réel et de l'âge officiel demandé par les différents cantons et le degré réellement suivi durant l'année 2006-07. A cette fin, nous nous sommes basés sur le document de l'IRDP (Landry, 2007). Le calcul de l'écart nous permet ainsi de mesurer l'avance ou le retard de chaque élève sourd et malentendant recensé. Dans plusieurs cas²², il n'a pas été possible de définir le retard exact, car les renseignements obtenus signalaient le cycle dans lequel l'élève était inclus et non l'année de programme suivi. Dans ce cas nous avons pris l'option d'indiquer par exemple "un ou deux ans de retard".

Figure 10 : différence entre le degré d'enseignement théorique et le degré d'enseignement réellement suivi



²² Pour un canton, nous n'avons pas pu effectuer ce calcul par manque de renseignements et de temps à notre disposition.

Les résultats représentés dans le tableau ci-dessus (figure 10) indiquent que seul 38.7 % des élèves sourds et malentendants suivent un parcours scolaire normal voire même sont avancés sur le degré scolaire attendu. Environ un élève sur cinq de notre population présente un retard d'une année et un élève sur dix un retard de deux ans. Nos données confirment donc la difficulté de scolarisation des enfants sourds et malentendants.

Le retard scolaire que nous avons calculé est corrélé positivement (Khi-deux = 78.96, df 52, $p < .009$) avec le degré de surdité. Les élèves atteints d'une surdité sévère et profonde sont nettement moins nombreux à pouvoir bénéficier d'une scolarité ordinaire et, par ailleurs, nous constatons que le retard scolaire est d'autant plus grand que la surdité est importante. Le type d'appareillage n'influence par contre aucunement la distribution du retard scolaire dans notre population (Khi-deux = 67.452, df 60, $p < .238$).

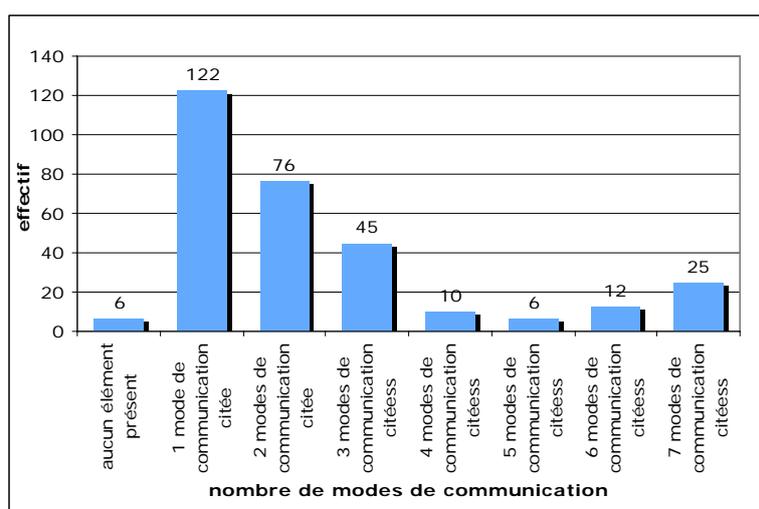
Nous n'avons pour l'heure pas encore pu analyser de manière très détaillée et avec finesse les différences cantonales. Nous pouvons cependant signaler que la fréquentation à temps plein en école ordinaire est variable d'un canton à l'autre et que, dans six cantons, elle fluctue entre 45 % et 75 % de la population des élèves sourds et malentendants du canton. Les intégrations à temps partiel existent dans des proportions variées (entre 15% et 53% des élèves) dans cinq cantons au moins. Dans trois cantons nous constatons qu'aucun élève ne fréquente de classe spécialisée non spécifique à la surdité. Il s'agit ici vraisemblablement d'une absence de données concernant ces structures.

Les modes de communication

Cette dimension composée de deux items avait pour but de mieux connaître l'état de langue et de communication des élèves sourds et malentendants.

Les répondants ont donné les renseignements à leur disposition²³. De fait, pour presque chaque élève, nous relevons au moins un mode de communication qui a été repéré.

Figure 11 : *nombre de modes de communication renseignés*



²³ Les données manquantes sont ici importantes, mais nous supposons que l'absence de réponses peut être interprétée soit comme un renseignement non disponible soit comme une non-utilisation par l'élève du mode de communication mentionné

Il est difficile d'interpréter de telles données, ne sachant pas si les renseignements non fournis dénotent une indisponibilité de ceux-ci ou signifient l'absence d'une modalité de communication. Sur les 122 réponses (cf. figure 11) ne citant qu'un seul mode de communication, nous constatons que la langue parlée (orale ou écrite) est utilisée par la très grande partie des enfants. En effet la langue scolaire (français ou italien selon les cantons) est pratiquée par 75.4% de ces élèves. A ceux-ci s'ajoutent encore 11.5 % d'élèves qui parlent une autre langue relevant de la modalité verbale. Cette pratique de la langue verbale semble être la voie de communication privilégiée pour la population recensée.

Un autre traitement de ces données (cf. tableau 3) prenant en compte l'ensemble des citations (n= 726) permet de constater que la pratique de la langue verbale est la plus citée et qu'elle est très clairement privilégiée comme mode de communication. En effet, les réponses *toujours* et *souvent* sont citées 211 fois.

Tableau 13 : fréquence des modes de communication utilisées dans la famille

toutes les citations	Bilinguisme (LSF + français/italien)	Langue des signes (LSF)	Français-italien (oral/écrit)	Langage complété (LPC)	Mimes et Mimiques	Français signé	Autres langues (oral/écrit)	
toujours	14	20	171	3	7	5	27	247
souvent	18	22	40	10	22	20	37	169
quelquefois	11	24	22	10	28	28	18	141
rarement	20	15	11	29	31	32	31	169
total	63	81	244	52	88	85	113	726
%	8.7%	11.2%	33.6%	7.2%	12.1%	11.7%	15.6%	100.0%

La réunion des trois modalités indiquant la présence d'une communication verbale (français-italien + autres langues + bilinguisme) représente plus de la moitié (57.9%) des citations. Le taux de réponses concernant les langues signées (bilinguisme + langue des signes) avoisine le 20 % des citations.

On peut donc alléguer que la langue verbale constitue le mode de communication partagée voire privilégiée dans beaucoup de familles d'enfants sourds et malentendants.

Quand plusieurs modes de communication se côtoient, nous avons analysé les données en nous centrant sur la modalité "bilinguisme : langue verbale - langue signée" dans un premier temps et sur la modalité "langue signée" dans un deuxième temps. Lorsque le bilinguisme est signalé comme la communication toujours partagée entre les enfants sourds et malentendant et sa famille, les modalités adjointes sont très diversifiées. Lorsque la langue signée est toujours utilisée, les autres modalités de communication semblent plutôt privilégier des modalités du langage verbal. Ainsi les enfants éduqués dans la langue des signes semblent être plus que sensibilisés au sein de leur entourage familial à une langue verbale.

L'analyse des données pour chaque modalité de communication donne également quelques indices intéressants. La communication au moyen de la langue orale ou écrite employée à l'école (ci-dessous langue scolaire) semble être la plus pratiquée dans le milieu familial de l'enfant. En effet, 70.1% des réponses valides à cet item mentionnent que l'enfant sourd et malentendant utilise toujours le français ou l'italien oral dans son milieu familial. Pour 33 enfants (13.5%), cet

usage semble plus rare, voire sporadique. Les autres utilisent souvent ce mode de communication, sans pour autant qu'il soit unique.

Les enfants de l'échantillon semblent par ailleurs être soumis également à d'autres langues verbales. Pour les 113 élèves sourds et malentendants signalés, 23.9% des réponses annoncent une utilisation constante d'une autre langue, et 32.7 % une utilisation systématique. La pratique du langage parlé complété dans la famille est également peu renseignée. Lorsqu'elle l'est, cette pratique est remarquée par sa faible fréquence d'utilisation (cf. tableau 5). Nous obtenons pour 52 réponses à cet item, 29 cas où l'usage de cet outil de communication est rare au sein de la famille et dix où il l'est quelquefois. Dans 13 cas, l'usage semble plus systématisé.

Tableau 14: *l'enfant utilise le langage complété (en termes d'effectif et de %)*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	quelquefois	10	3.3	19.2
	rarement	29	9.6	55.8
	souvent	10	3.3	19.2
	toujours	3	1	5.8
	Total	52	17.2	100
Manquante	Renseignement non disponible	250	82.8	
Total		302	100	

Ces résultats sont surprenants et incitent à s'interroger sur la faible utilisation du LPC, et ce d'autant plus que plus des deux tiers d'enfants sourds et malentendants de notre échantillon sont soumis à la langue orale parlée par le milieu culturel et familial.

L'utilisation de la langue des signes (LSF ou LSI) ou du bilinguisme "la langue des signes et langue scolaire" semble être plus fluctuante (cf. tableau 5). En effet, pour les 81 élèves dont nous avons des renseignements, nous n'observons pas réellement de pratiques préférentielles. Un quart de l'échantillon (20 élèves) communique toujours au moyen de la LSF/LSI et presque autant (22 élèves) utilise souvent cette modalité. Chez 24 élèves, le recours à la langue des signes relève d'une pratique sporadique. Nous pouvons supposer que cet usage est lié à la connaissance de quelques signes qui favorisent l'échange mère – enfant.

Tableau 15: *utilisation de la langue des signes*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	quelquefois	24	7.9	29.6
	rarement	15	5	18.5
	souvent	22	7.3	27.2
	toujours	20	6.6	24.7
	Total	81	26.8	100
Manquante	Renseignement non disponible	221	73.2	
Total		302	100	

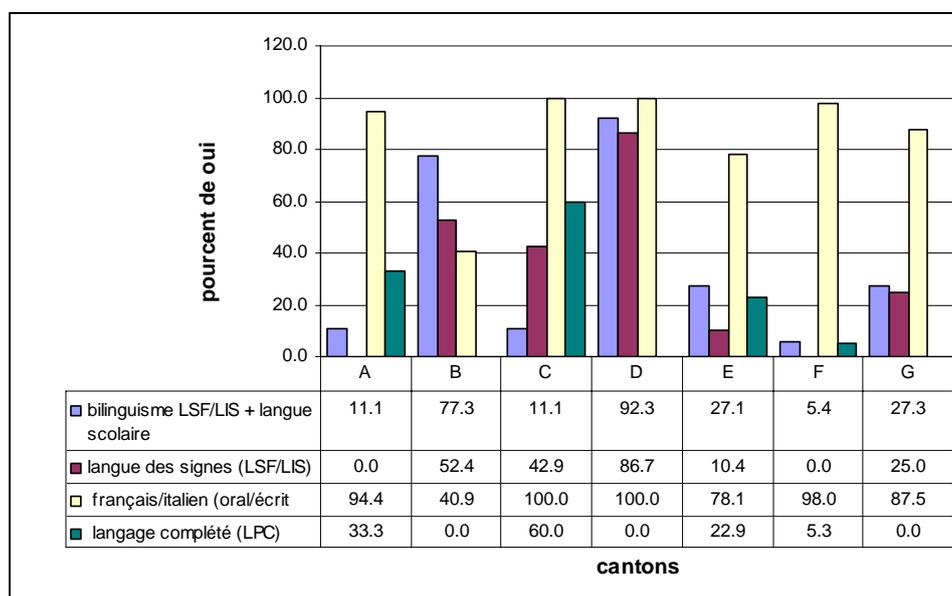
Comme l'indique le tableau 6, le bilinguisme *langue des signes et langue scolaire* est quant à lui pratiqué soit rarement, soit souvent. En effet, nous trouvons plus de 31.7% des cas qui signalent un usage rare de ce type de bilinguisme et 28.6% qui le mentionnent comme souvent utilisé.

Tableau 16 : *communication bilingue : langue des signes et langue scolaire*

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	quelquefois	11	3.6	17.5
	rarement	20	6.6	31.7
	souvent	18	6	28.6
	toujours	14	4.6	22.2
	Total	63	20.9	100
Manquante	Renseignement non disponible	239	79.1	
Total		302	100	

Les comparaisons cantonales, malgré le petit nombre de renseignements fournis pour les élèves permettent de dégager quelques constats intéressants. En effet, comme l'indique la figure 12, les établissements cantonaux ne font pas de recommandations uniformes.

Figure 12 : *modes de communication recommandés par l'établissement*



Si le bilinguisme langue des signes - langue scolaire est présent partout, son taux de recommandation varie très fortement puisqu'il peut ne concerner qu'un ou deux élèves dans le cas des cantons A, C et F ou plus de dix élèves dans les autres cantons. Deux cantons ne citent jamais de recommandations concernant l'usage de la seule langue des signes pour les enfants sourds et malentendants de sa population (cantons A et F) et trois cantons (B, D et G) ne semblent pas recommander le langage parlé complété comme mode de communication. Le français (ou l'italien) oral et écrit est, semble-t-il, la recommandation qui

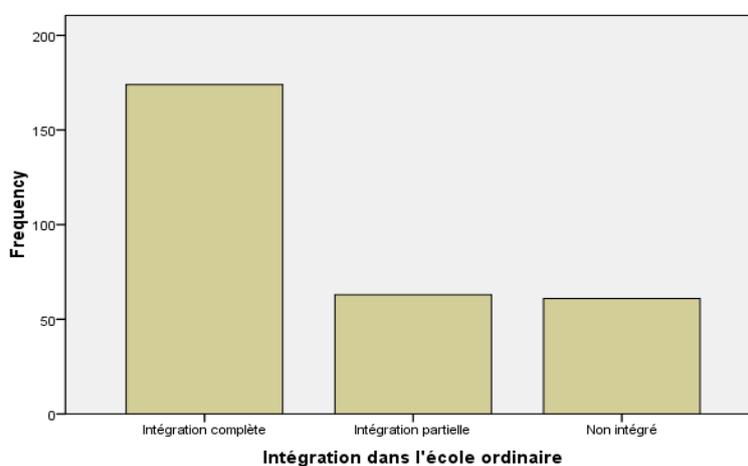
rassemble les cantons, mais nous notons toutefois un taux relativement bas de ce mode de communication pour l'un des cantons.

Les mesures d'intégration dans l'école ordinaire

Ce chapitre tend à faire l'inventaire des situations d'intégration dans l'école ordinaire de la population sourde et malentendante. Cinq items ont été posés à ce propos et les réponses fournies sont nombreuses.²⁴

En premier lieu, nous constatons (cf. figure 13) que l'intégration complète est une pratique répandue en Suisse romande et au Tessin. En effet, 58% des élèves sont intégrés dans l'école ordinaire et 21.7% le sont partiellement ou de manière particulière. Les enfants sourds et malentendants non intégrés représentent 20.3% de notre population. Sachant par ailleurs que 7.6% de la population (cf. ci-dessus) n'est pas en âge d'être scolarisée (élèves de 0 - 4 ans), le taux des enfants non intégrés dit s'élever approximativement à moins de 15%.

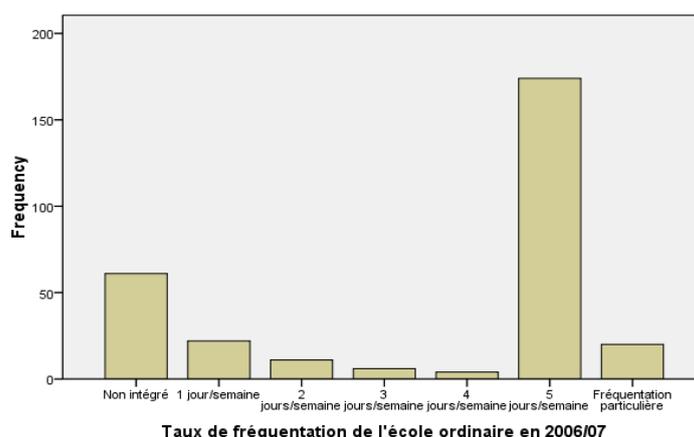
Figure 13 : *intégration dans l'école ordinaire*



Les intégrations partielles (21.7%) consistent plus fréquemment en une fréquentation d'un jour, que de deux ou de trois voire de quatre jours. Nous observons (cf. figure 14) que le rapport entre le nombre de jours où l'enfant est intégré et le nombre d'élèves qui suivent cette intégration est inversé. En effet plus le taux de fréquentation hebdomadaire s'élève, plus le nombre d'élèves intégrés diminue. Un élève intégré sur trois fréquente l'école ordinaire à raison d'un jour par semaine (22 élèves sur 63) et un élève sur trois est intégré de manière particulière, suivant quelques cours hebdomadaires sans rester une journée complète à l'école.

²⁴ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 4.6% pour l'ensemble des items relevant de cette dimension (min = 1.7% et max = 8.4%)

Figure 14 : répartition du taux de fréquentation dans les intégrations partielles



Nous pourrions supposer qu'une telle fréquentation est transitoire et que les élèves sont au banc d'essai avant une intégration plus importante voire complète. Seuls les résultats d'une analyse longitudinale pourraient confirmer cette hypothèse.

Les mesures liées à l'intégration sur lesquelles nous nous sommes penchées concernent la cadence du renouvellement de la décision, les procédures administratives et les agents participant au processus de décision. La cadence de renouvellement est dans le 75% des cas annuelle. Les procédures administratives et pédagogiques liées à l'intégration font état essentiellement d'un procès verbal de la décision (83.6%), mais ceci ne signifie en aucun cas que cette décision soit soumise à un protocole d'intégration commun à tous les élèves. Seul 30.3% des décisions proposent un protocole d'intégration commun aux élèves. Par ailleurs, le renouvellement des décisions concernant l'intégration n'est pas nécessairement soumis à une procédure d'évaluation formelle.

Nous relevons²⁵ que les cantons n'optent pas tous pour de mêmes procédures d'intégration et d'évaluation de cette mesure. En effet, seuls deux cantons optent pour un protocole d'intégration commun à tous les élèves. Ces deux cantons semblent par ailleurs pratiquer avec un certain formalisme les mesures intégratives. Les procédures d'évaluation de la mesure semblent généralisées sauf dans un canton. Nous relevons également que la procédure d'intégration est en règle générale liée à l'établissement d'un procès verbal de la décision, procès verbal qui toutefois n'est pas pratiqué pour l'ensemble des élèves intégrés.

Partant de l'idée qu'une mesure d'intégration doit être réfléchie et comprise par les différents partenaires qui gravitent autour des situations d'élèves sourds et malentendants, nous avons regardé prioritairement la fréquence à laquelle les parents et les enseignants spécialisés ainsi que les autorités scolaires participent à la décision d'intégration ou à son renouvellement.

²⁵ Les effectifs des enfants intégrés par cantons sont souvent inférieurs à 20 et à ceux-ci s'ajoutent quelques renseignements non disponibles. Les constats faits sont à manier avec précaution.

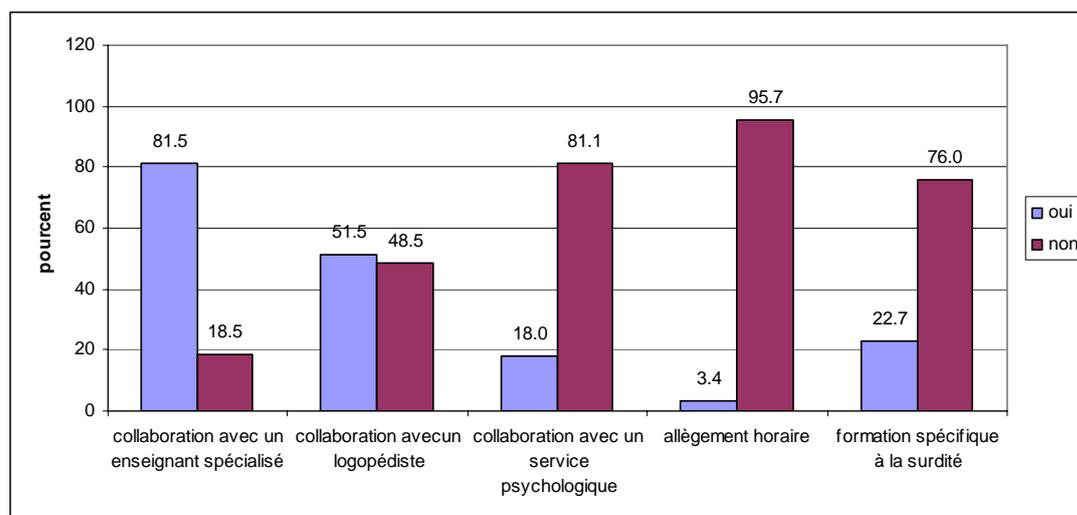
Tableau 17 : agents qui participent de la décision ou du renouvellement de l'intégration en classe ordinaire en % des élèves intégrés)

	Parents	Enseignants ES	Equipe de direction ES	Direction Enseignement Ordinaire	Autorité cantonale	Logopédiste	Réseau	Autre
A	94.4	94.4	38.9	5.6	88.9	0.0	0.0	0.0
B	70.6	94.1	64.7	29.4	0.0	0.0	0.0	0.0
C	100.0	66.7	77.8	72.2	83.3	5.6	0.0	0.0
D	47.1	52.9	17.6	20.6	0.0	0.0	0.0	0.0
E	83.6	83.6	1.4	80.8	4.1	61.6	0.0	0.0
F	41.2	39.2	0.0	54.9	0.0	2.0	39.2	0.0
G	75.0	0.0	4.2	0.0	0.0	0.0	0.0	8.3
tous cantons	65.3	56.3	18.5	52.3	15.8	21.2	9.5	0.9

Dans presque tous les cas d'élèves intégrés, nos données signalent que les parents ont participé à la procédure de décision. Toutefois, cette participation ne s'élève jamais à l'ensemble des cas, puisque nous recensons 57 cas d'élèves²⁶ (43.7%) qui mentionnent que les parents n'ont pas participé à la décision d'intégration. Les pratiques cantonales à ce propos semblent assez variées. Les enseignants spécialisés sont légèrement plus souvent que les parents associés au processus d'intégration (34.7% de non). Les autres agents mentionnés contribuent à la décision dans des mesures variées qui vont dépendre des cantons. Nous pouvons ainsi remarquer que la direction de l'enseignement ordinaire joue un rôle décisionnel dans le 48.1 % des cas d'élèves ; ce taux présente des variations cantonales importantes (0.5 et 80.2 % des élèves intégrés dans le canton). L'intervention de l'autorité cantonale, à savoir le Service de l'Enseignement Spécialisé, dans la décision est propre à deux cantons seulement.

Dans le cadre de l'intégration ordinaire, nous nous sommes également intéressés au cadre structurel dont bénéficiait l'enseignant ordinaire qui accueille l'élève dans sa classe (cf. figure 15). Nous pouvons constater que dans la grande majorité des cas, (64.6%) l'enseignant bénéficie d'une collaboration avec un enseignant spécialisé.

Figure 15 : ressources à disposition de l'enseignant ordinaire.



²⁶ Nous avons comptabilisé dans la rubrique "participation des parents" et "participation de l'enseignant spécialisé" les données du canton qui adopte une procédure de décision en réseau.

Un enseignant ordinaire qui accueille un élève sourd et malentendant bénéficie généralement d'un enseignant spécialisé qui l'aide dans la prise en charge pédagogique et didactique de l'élève sourd et malentendant. Dans 20% des cas toutefois, cette collaboration n'a pas lieu. Nous remarquons que cette collaboration croît légèrement avec l'âge de l'enfant et qu'elle est attribuée à l'enseignant dès l'école enfantine.

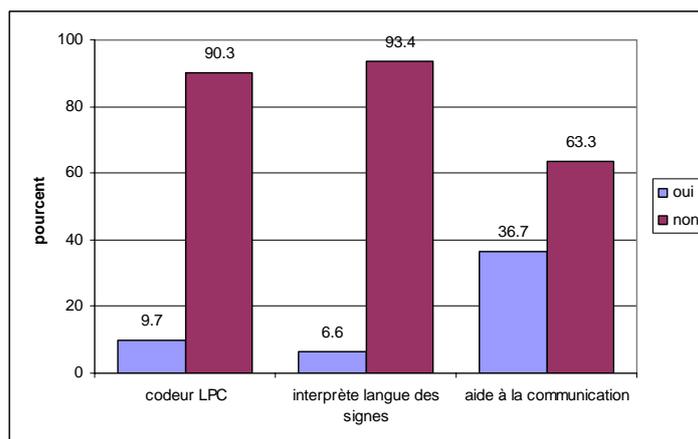
Un logopédiste collabore avec les enseignants ordinaires pour un élève sur deux. Ce taux paraît étonnamment bas, mais il est lié à l'âge des élèves. En effet la collaboration avec une logopédiste est d'autant plus effective que l'enfant est en âge scolaire. Le service psychologique est quant à lui peu souvent cité en tant que partenaire collaborant à l'intégration de l'élève.

L'allègement horaire ne fait pas partie des ressources dispensées à l'enseignant. Ainsi la présence de l'élève sourd et malentendant n'engendre aucune réponse structurelle allégeant la charge de l'enseignant. Par contre, il faut noter que 22.6% des enseignants reçoivent une formation spécifique à la surdité.

Des prestations particulières sont allouées aux enseignants qui intègrent un élève sourd et malentendant dans sa classe. Elles relèvent de conseils et d'information sur l'accueil en classes d'un tel élève (dans plus de 80% des cas) et de séances de réseau pour le suivi de l'élève dans plus de 75% des cas de suivi. Par contre, nous faisons le constat que peu de prestations permettant d'améliorer la communication avec l'élève sont données aux enseignants. Ainsi des cours de langue des signes ne sont offerts en 2006-2007 qu'à 15 enseignants (7.5%) et les cours de langage complété ne le sont qu'à huit enseignants (4.1%). Un panorama assez similaire peut être dressé en ce qui concerne les prestations offertes aux camarades de classes. Ceux-ci reçoivent des conseils et des informations sur la surdité dans neuf cas sur dix, et très peu d'entre eux bénéficient d'aide à la communication au moyen de cours de langue des signes (20 cas) ou de langage parlé complété (11 cas).

L'aspect communicationnel en classe ordinaire a également fait l'objet d'une attention particulière (cf. figure 16). L'enfant sourd et malentendant ne parvenant pas nécessairement à comprendre le langage verbal malgré les prothèses qu'il porte, il a semblé intéressant de connaître de quelles ressources il pouvait bénéficier pendant les heures de classe pour mieux saisir le langage verbal pratiqué en classe par son enseignant et par ses camarades. Il apparaît dans les données que la présence d'un codeur LPC et celle d'un interprète LSF est rare. Par contre, la présence d'une aide à la communication sous la forme d'un enseignant spécialisé ou d'un professionnel spécialisé en surdité est possible dans un peu plus d'un tiers des intégrations complètes ou partielles.

Figure 16 : ressources de communication à disposition de l'élève sourd et malentendant



Les différentes aides à la communication sont offertes dans des durées extrêmement variables d'un élève à l'autre. Les aides à la communication semblent être attribuées le plus souvent pour deux périodes par semaine (43 cas). Nous constatons que si elles dépassent parfois le taux de quatre périodes hebdomadaires (11 cas), quelques élèves ne reçoivent une aide que ponctuelle, à raison d'une demi-heure hebdomadaire. La présence de codeurs et d'interprètes est quant à elle très variable ; les distributions du quota d'heures hebdomadaires ne révèlent aucune tendance centrale significative. En effet, nous relevons que le nombre d'heures hebdomadaires de présence d'un codeur LPC pour un élève varie entre 3 heures et 18 heures. Quant à la présence d'un interprète en langue des signes, nous notons pour sept élèves une présence quotidienne, mais pour les autres bénéficiaires de cette aide, le quota se situe entre 2 et 13 heures par semaine.

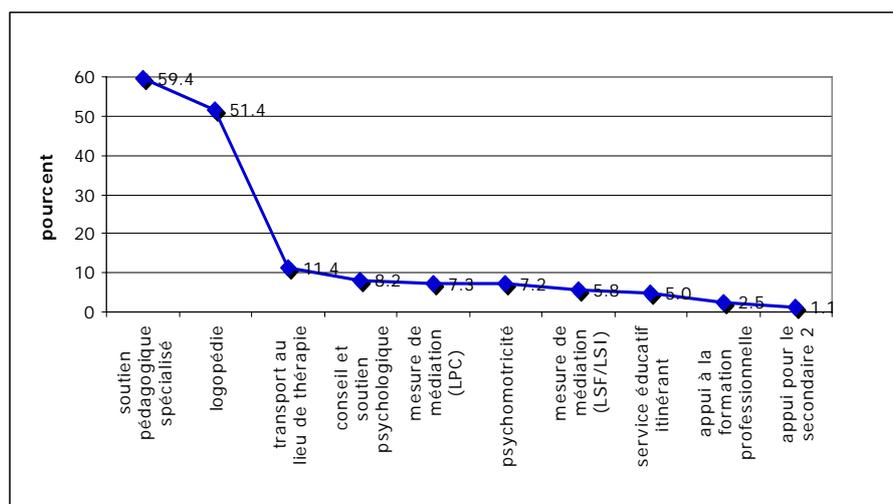
Prestations offertes liées à la surdité

Dans cette cinquième partie, notre attention s'est focalisée au moyen de cinq items formés de différentes propositions sur les prestations offertes à l'enfant sourd et malentendant.²⁷ Les prestations retenues appartiennent toutes aux prestations dispensées sur le terrain et recensées par le CSPS. Pour chaque prestation nous avons cherché à savoir si l'élève bénéficiait ou non de cette mesure et où celle-ci était disponible.

Ainsi nous avons retenu deux catégories de prestations : les prestations ambulatoires et les prestations centralisées. Les premières analyses concernent les prestations offertes tous cantons confondus et quelques situations tiennent compte des données cantonales. Toutefois dans ce dernier cas, nous avons tenu à conserver l'anonymat des cantons, conformément à ce qui nous a été demandé.

²⁷ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 12.8% pour l'ensemble des items relevant de cette dimension (min = 6.0% et max = 22.2%)

Figure 17 : *palmarès des prestations ambulatoires dont bénéficie l'enfant sourd et malentendant*

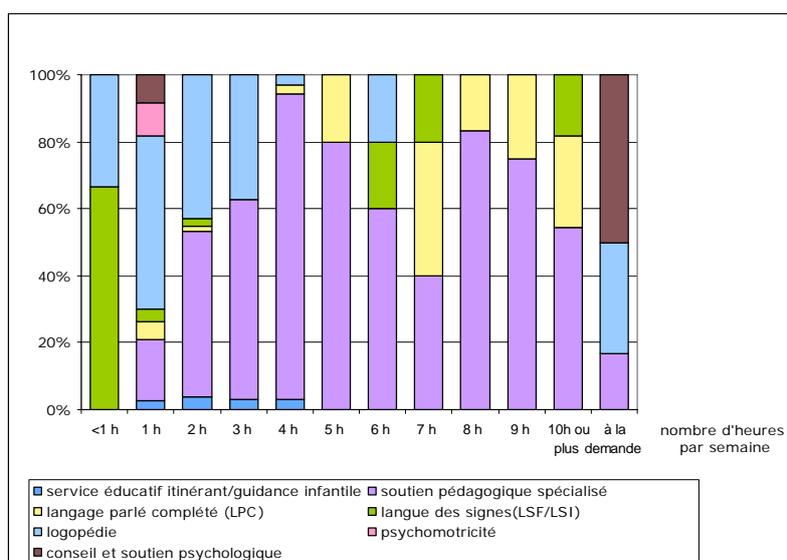


Les prestations ambulatoires (cf. figure 17) dont peut bénéficier l'élève sourd et malentendant présentent le palmarès suivant : les deux formes les plus répandues sont le soutien pédagogique spécialisé, qui est dispensé à environ six enfants sur dix (59.4 %), et la logopédie qui est accordée à quasi un enfant sur deux (51.4%). Un enfant sur dix voit les frais de transport au lieu de thérapie pris en charge lorsque cette prestation est ambulatoire. Les autres prestations ne sont dispensées qu'à peu d'élèves : moins de 10% des élèves bénéficient de prestations diverses telles les conseils et le soutien psychologique, les mesures de médiation LPC ou de langue des signes, la psychomotricité. L'appui à la formation professionnelle et pour le secondaire 2 est très rare.

Lorsqu'il est dispensé, le service éducatif itinérant intervient à raison de deux heures par semaine pour la moitié des élèves qui en bénéficient et durant une seule heure²⁸ pour trois élèves sur dix. Quant au soutien pédagogique spécialisé (SPS), il est dispensé dans la majorité des cas deux heures par semaines, mais peut être plus conséquent et atteindre dans quelques rares cas plus de dix heures par semaine.

²⁸ Afin de simplifier nos données, nous avons considéré une heure comme équivalente à une période

Figure 18 : *distribution des prestations ambulatoires en fonction de la durée hebdomadaire dispensée.*



Le tableau ci-dessus (figure 18) indique que la majorité des prestations ambulatoires (sept prestations) sont dispensées à raison d'une heure par semaine et cinq d'entre elles le sont à raison de deux heures semaine. La prise en charge logopédique qui figure en tête du palmarès des prestations varie entre 30 minutes et trois heures semaine. Nous constatons également que le soutien pédagogique est extrêmement variable et qu'il semble posséder une grande souplesse dans son application.

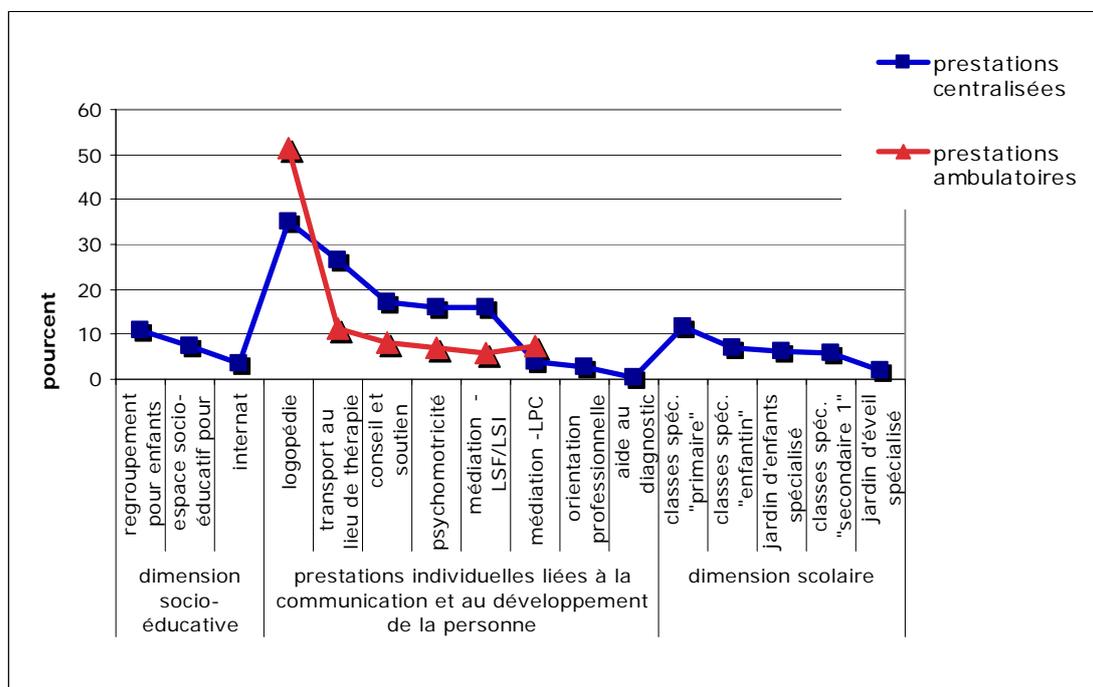
Les prestations centralisées sont plus nombreuses (cf. figure 19). Outre les prestations dispensées en situations ambulatoires, nous avons également tenu compte des prestations relevant des dimensions a) socio-éducative et communautaire (internat, espace socio-éducatif, regroupement pour enfants sourds), b) thérapeutique liée à la communication et au développement de la personne et c) préscolaire et scolaire (jardin d'éveil spécialisé, jardin d'enfants spécialisé classes spécialisées de degré enfantin, primaire et secondaire 1. Les prestations centralisées du domaine thérapeutique sont analogues aux prestations ambulatoires citées ci-dessus.

Les prestations liées à la dimension socio-éducative sont peu utilisées. En effet, au plus un élève recensé sur dix bénéficie d'un regroupement pour enfants sourds et malentendants et moins d'un jeune sur dix fréquente un espace socio-éducatif créé à son intention. L'internat est une mesure totalement exceptionnelle : pour notre population, seuls neuf élèves y font recours.

Les prestations individuelles liées à la communication et au développement de la personne, et qui pour rappel peuvent être cumulées, sont quant à elles plus exploitées : le nombre d'enfants qui en bénéficient en tant que prestations centralisées est assez important. Au total nous recensons 299 recours à celle-ci. De façon très générale, les prestations centralisées sont plus fréquemment utilisées que les prestations ambulatoires. Les aides à la communication qu'elles soient de type langage parlé complété ou de type interprétariat en langue des signes sont ainsi par exemple beaucoup plus fréquemment fournies et utilisées sur le site. La prestation la plus utilisée est sans aucun doute la logopédie.

Lorsqu'elle est dispensée sur le site, 34.9 % des élèves en bénéficie et 51.4% des élèves bénéficie de cette prestation en ambulatoire.

Figure 19: palmarès des prestations centralisées regroupées selon trois dimensions



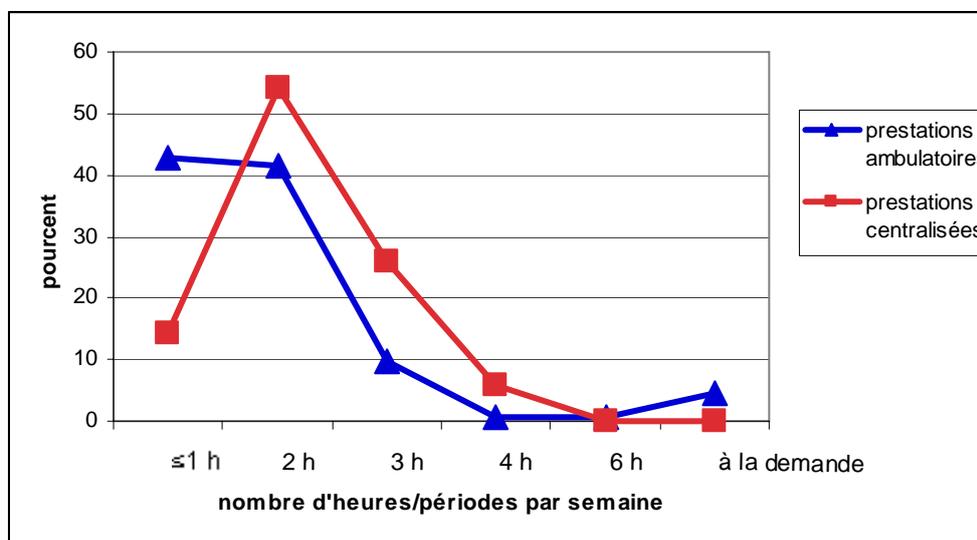
La dimension scolaire confirme les propos tenus dans le chapitre scolarité. Le recours à un enseignement donné dans des classes spécialisées diminue avec le cursus scolaire. Toutefois le recours à des structures institutionnelles avant le degré primaire est largement utilisé par la population des 0-4 ans. En effet, le jardin d'éveil est une prestation dont cinq enfants bénéficient et que le jardin d'enfants spécialisé est fréquenté par 16 enfants. L'école enfantine spécialisée est une prestation offerte à 18 enfants sourds et malentendants. La classe primaire spécialisée fréquentée par 11.8% des enfants dénombrés paraît être un lieu où les élèves sourds et malentendants convergent avant de repartir vers d'autres structures.

La durée hebdomadaire de prise en charge des élèves sourds et malentendants est très variable. Cette variation est d'autant plus grande que l'enfant est jeune et que cette mesure est dispensée dans le cadre d'un jardin d'enfants et d'une classe enfantine. Il semble que les besoins spécifiques de l'élève sont mieux pris en compte durant l'enseignement obligatoire où l'élève doit s'adapter à la structure ; l'inverse semble être de mise lorsque l'enfant est jeune : la structure proposée est dès lors aménagée en fonction de l'élève et la prestation offerte est dès lors très variable.

Nous constatons (cf. figure 20) que les prestations qui relèvent de mesures individuelles et qui sont dispensées sur le site correspondent globalement dans leur durée à ce qui a été décrit concernant les mesures ambulatoires. Toutefois en prenant en considération uniquement les prestations les plus disponibles, une légère augmentation des prestations se dégage en faveur des prestations centralisées. Les élèves semblent ainsi bénéficier d'un traitement logopédique

plus intensif lorsque ce dernier est dispensé sur le site que lorsque le traitement est ambulatoire.

Figure 20 : *durée hebdomadaire des prestations logopédiques ambulatoires et centralisées*

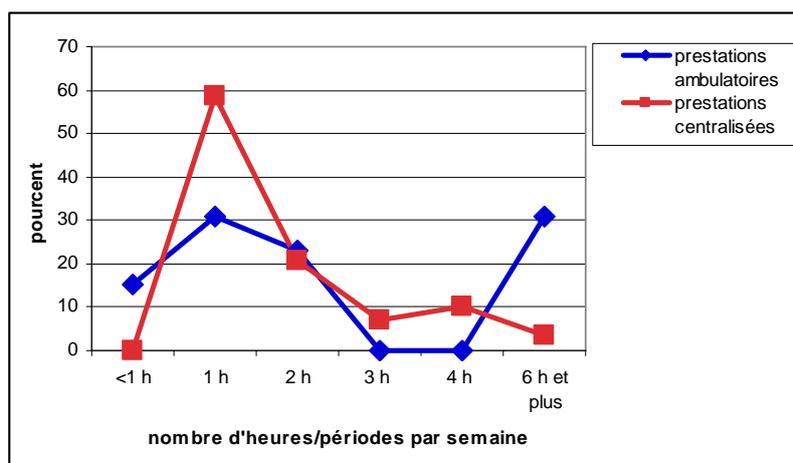


La présence de la prestation logopédie est extrêmement sensible à la variable âge (Khi-deux =39.09, df 19, $p < .004$) et à la variable degré d'enseignement suivi (Khi-deux =39.344, df 7 $p < .000$). En effet, cette prestation bien qu'offerte également à de jeunes enfants l'est significativement beaucoup plus intensément à des enfants d'âge scolaire entre 7 et 12 ans et à des élèves qui fréquentent le degré primaire et secondaire 1. Ce double effet cependant est à mettre également en rapport avec la distribution de l'âge de notre population (voir figure 2). L'ampleur de la perte auditive est elle aussi corrélée significativement (Khi-deux =43.151, df 13 $p < .000$) avec la prestation logopédique que peuvent recevoir les enfants sourds et malentendants.

Cette prestation n'est pas fournie avec la même envergure selon les cantons. Dans deux cantons, la prestation logopédique (centralisée ou ambulatoire) est offerte dans plus de 95% des cas. Dans trois cantons, ce taux se situe légèrement autour de 75 % et pour deux autres cantons elle est située entre 55 et 66%. Cette répartition n'est pas en lien avec le nombre d'élèves sourds et malentendants recensés dans les cantons.

Nous constatons également que la langue des signes est plus fréquemment dispensée sur le site qu'en ambulatoire comme le montre la figure suivante (cf. figure 21). Ainsi dans les établissements disposant d'un personnel formé en langue des signes, les élèves disposent d'une plus grande attention et d'un meilleur appui en langue des signes.

Figure 21 : durée hebdomadaire des prestations langue des signes ambulatoires et centralisées



Dans l'inventaire des prestations disponibles, nous avons voulu connaître quelles prestations étaient offertes aux membres de la famille et aux camarades de classes des enfants sourds et malentendants. Il ressort des analyses que les familles bénéficient de prestations spécifiques tels que le conseil donné dans le cadre du Service Éducatif Itinérant ou encore des cours de langage complété ou de langues des signes. La prestation liée à la dimension socio-éducative de l'enfant sourd et malentendant est dispensée à 30 familles. Ces conseils mis en place pour les enfants de 6 ans ou moins sont professés à 66.6% de la population en âge de recevoir une telle prestation. Les autres prestations utilisées par les familles ont trait à l'amélioration de la communication famille – enfant : celle concernant l'apprentissage de la langue des signes est suivie par 30 familles ; par contre 17 familles d'élèves sont signalées comme étant prestataires des cours portant sur le langage complété durant l'année 2006–2007.

Un élève peut recevoir une ou plusieurs prestations cumulées, certains élèves allant jusqu'à recevoir sept prestations. Dans notre population, 72 élèves reçoivent deux prestations, entre 50 et 60 élèves reçoivent une ou trois prestations et 40 élèves bénéficient de quatre prestations. La logopédie étant la prestation la plus fréquemment dispensée, elle intervient ainsi dans tous les cas où il y a cumul de plusieurs prestations.

En guise de conclusion

Les données recueillies pour l'année scolaire 2006 - 2007 ont fait l'objet d'analyses détaillées qui permettent de rendre compte des caractéristiques de la population des enfants et jeunes sourds et malentendants recensés pour la Suisse romande et le Tessin. Les renseignements obtenus montrent à la fois la diversité des populations recensées selon les cantons, les points de convergence et de divergences des prestations offertes aux élèves. Les résultats ont parfois surpris nos représentations et nos attentes et il nous paraît par conséquent important pour l'année à venir de chercher à confirmer et à compléter nos résultats et nos analyses.

6. Réseau-Ressources en Surdité (HEP-Vaud)

L'année 2007-2008 a permis de dégager une conception concernant les deux missions demandées qui repose sur quatre points :

Un seul projet : le Réseau-Ressources en Surdité

Un fondement : créer un pôle d'appartenance : transdisciplinaire, régional avec des liens sur l'international.

Deux supports : une plateforme électronique et des rencontres

Une méthode : créer le Réseau de Ressources par étapes de concertation et de construction par cercles concentriques

Cette première phase s'est appuyée sur un travail d'identification des ressources et des réseaux à considérer, ceci pour proposer une première conception de projet et une finalité au mandat. Il s'agira de définir un cahier des charges lié à la création d'une plateforme électronique et d'un système de rencontres

Ceci a été présenté et validé par un premier cercle de consultation constitué des directeurs et responsables d'écoles ou de services pour enfants sourds en Suisse romande (cf. premier rapport intermédiaire, décembre 2007). Si le projet a rencontré beaucoup d'intérêt, tous ont émis des réserves quant à leur participation active. En effet, l'objectif prioritaire de chacun reste lié à son établissement et à son inscription cantonale. Ainsi un établissement a fait part de son idée de créer un centre de compétences et de ressources en surdité en son sein, ceci avec ouverture à tout public concerné par la surdité que ce soit au niveau disciplinaire ou géographique. Une autre institution a mentionné sa totale indisponibilité en termes de temps. D'autres motifs de réserve relevaient du choix et du nombre des personnes consultées. En effet, plusieurs représentants ont souhaité que les membres de la CES s'impliquent en premier chef dans l'élaboration de ce projet.

Ces remarques ont conduit à organiser la deuxième étape de travail en deux volets consistant à :

- a) effectuer des sondages concernant l'intérêt des professionnels ou usagers à participer à l'élaboration de ce projet
- b)   réorienter la conception de départ.

Sondages

Un premier sondage a été réalisé au premier semestre 2008 auprès de différents professionnels et usagers de la surdité. Il s'est effectué sous forme d'interviews de type "micro-trottoir", à l'occasion de rencontres ou de contacts prévus à d'autres fins.

Nous avons ainsi interrogé 20 personnes répertoriées ultérieurement selon cinq catégories :

1. Usagers sourds/parents.
2. Professionnels de l'enseignement spécialisé.
3. Professionnels socio-éducatif.
4. Professionnels de la réparation fonctionnelle.
5. Milieu étudiant/universitaire

La question posée dans des contextes divers a été celle-ci : "Notre mandat est de réfléchir à la création d'un réseau et d'un centre de ressources en surdité en Suisse latine, ..." ou "  ce jour, nous pensons créer une plate-forme réseau-ressources. Quelle utilité aurait ce réseau pour vous ? Que pourriez-vous amener en tant que fournisseur éventuel parmi d'autres pour créer la plate-forme ?"

Les résultats ont montré globalement un intérêt limité, une difficulté à se représenter une plateforme servant de réseau et de ressources en surdité, voire une non-entrée en matière en tant que fournisseurs de ces ressources. Si la formulation était volontairement ouverte pour obtenir des réactions spontanées à l'intérêt du projet et d'éventuels indices de besoins, les dernières ont concerné d'emb e le problème de la disponibilité pour s'engager dans un projet qui n'en était qu'à un stade d'élaboration conceptuelle. Le projet de plateforme était trop flou pour pouvoir se prononcer. La question posée a induit chez les interviewés l'idée qu'ils pourraient être appelés à être des « fournisseurs » potentiels.

Cette représentation semble avoir court-circuit  un intérêt en tant qu'utilisateurs. Nous retenons toutefois des réactions enregistrées que les sites traitant de la surdité existent et qu'ils sont jugés suffisants par plusieurs d'entre eux. La majorité des sites mentionnés par les répondants sont connotés par le milieu qu'ils fréquentent ou par leurs intérêts professionnels. Il en est ainsi de deux personnes sourdes (catégorie 1) qui expriment leur besoin de voir une plateforme faite par des sourds et pour des sourds, comme celui de la Fédération suisse des sourds pour l'un, le site des Mains pour le dire, pour l'autre. Il en va de même pour les répondants du domaine socio-éducatif (catégorie 3) qui consultent plutôt les sites ayant trait au marché du travail, aux dispositions législatives et les sites concernant les sourds jeunes ou adultes. Les personnes de la réparation fonctionnelle et du milieu universitaire semblent également satisfaites des ressources qui existent. Ces dernières conçoivent les sites comme des lieux de convergence de connaissances permettant à des non spécialistes du domaine de nourrir leurs travaux et leur curiosité, et d'orienter des demandes d'étudiants. Parmi les contenus potentiels d'un site, une présentation synthétique de la surdité paraissait par exemple souhaitable. Les spécialistes de l'enseignement spécialisé sont les seules à exprimer des thématiques qui potentiellement pourraient être traitées et qui les intéresseraient.

Un deuxième sondage a alors été effectué, selon les mêmes modalités que la première fois (interviews de type « micro-trottoir » de 10-15 mn environ) au deuxième semestre 2008, cette fois dans le cadre de journées d'études concernant le milieu de l'enseignement spécialisé pour enfants sourds et en particulier la pratique enseignante et éducative. Quelques interviews ont été réalisées en marge de journées de formation organisées pour l'une par A Cappella, pour l'autre par le GERS (Groupe d'enseignement et de recherche sur la surdité) et pour la troisième par le GRPS (Groupe Romand des Professionnels de la Surdité).

Notre question s'est orientée vers une approche « produit », c'est-à-dire en présentant un projet de plateforme électronique (romande et tessinoise) et interactive sur le thème de la surdité. Nous avons d  quelquefois illustrer notre propos (selon la difficulté des interlocuteurs à se faire une représentation spontanée) par des exemples concrets tels que : -proposer un forum de discussion - présenter les résultats des recherches - permettre des liens à

d'autres sites de référence - traiter de sujets thématiques avec des approches multidisciplinaires, avoir un positionnement neutre et équilibré. S'il y avait une plateforme romande, un site interactif, concernant l'éducation des sourds, cela pourrait-il être intéressant pour vous ? Quelle utilité y verriez-vous ? Pour ce faire, nous avons préalablement examiné le fonctionnement de plateformes de réseau, notamment celle de Rézonnance en Suisse romande qui a une forte audience grâce à de constantes offres de rencontres virtuelles et présentiels. Bien qu'il ne soit pas du tout un réseau ancré dans le domaine de l'éducation, il nous a paru probablement être l'un des plus proches « produits » de ce que nous souhaiterions faire au niveau de la dynamique de la forme. Nous en avons retenu surtout l'aspect interactif qui pourrait dans une certaine mesure dynamiser et favoriser le réseautage.

L'intérêt manifesté a été immédiat et riche en détails. 17 professionnels spécialisés²⁹ dans une pratique auprès d'enfants sourds y ont répondu. Voici quelques exemples de leurs réponses

« Pas besoin de chercher sur tous les sites » : 13 personnes (dont huit enseignants) ont parlé spontanément du côté pratique, à savoir ne pas devoir faire le tour de nombreux sites pour « picorer » des éléments utiles à leur pratique, beaucoup d'entre eux étant très référencés à une école de pensée et amenant relativement peu d'analyse des pratiques pédagogiques.

Si l'implicite des réponses n'était pas toujours clairement évoqué, le ton utilisé, le contexte des journées, les discussions annexes, ainsi que notre connaissance du milieu, nous ont permis d'en évoquer la substance : la plupart des nombreux sites francophones concernant la surdité, se situent dans un discours, soit disciplinaire (psychologie, médecine, linguistique), soit idéologique (souvent crispé sur l'inscription au monde de l'enfant sourd et donc sur le moyen communicationnel prôné : l'oral pur, l'oral avec LPC, les signes). L'enseignant ne trouve pas suffisamment d'éléments pour nourrir sa pratique.

« Pouvoir échanger sur nos pratiques » a été une réponse communiquée avec beaucoup d'enthousiasme par 12 personnes

« Connaître ce que les autres institutions ou écoles font » a été exprimé par neuf professionnels. Ces réponses font écho et complètent la réponse précédente ; elles permettent aux répondants de signifier leur intérêt pour les politiques d'établissement concernant les applications pédagogiques concrètes.

« Connaître les nouvelles ressources et nouveaux développements » a également été dit sous une forme ou une autre par huit des professionnels interrogés.

Les quatre enseignants sont intéressés par la présentation et l'analyse de logiciels pédagogiques en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Une logopédiste a évoqué du matériel pédagogique en lien avec la langue des signes. Une éducatrice recherche des exemples d'ateliers pour permettre aux jeunes sourds de se préparer à l'orientation professionnelle. Une enseignante souhaite savoir ce qui existe comme genre de journées de regroupement pour des enfants sourds intégrés. Les collaborateurs d'enseignement ont parlé de nouveaux professionnels sourds tels que les médiateurs culturels.

²⁹ Dix enseignants, deux éducateurs, deux collaborateurs d'enseignement, deux logopédistes et un psychiatre venant de différents cantons romands.

« *Connaître les résultats de recherches..... indépendantes* » a été évoqué par six personnes. Connaître l'avancement de la recherche dans tous les domaines de la surdité, autant au niveau médical, audiolinguistique, que linguistique, pédagogique, psychologique, neurologique, ... et en reconnaître le mandant est donc clairement souhaité. Il est à remarquer que ce qui est attendu semble être des recherches « de résultats », c'est-à-dire connaître quelle est l'influence – bénéfique ou pas- de telle ou telle approche sur le développement global de l'enfant sourd. Plusieurs évoquent également des travaux de réflexions sur la politique de réseaux auprès des enfants sourds.

« *Rendre visibles nos spécificités et compétences* » a été mentionné par huit interviewés (sur 17) qui proviennent de cantons différents. Cette réponse est généralement justifiée par le fait que le secteur public de l'éducation des enfants sourds leur semble « infiltré » systématiquement par des associations privées défendant un courant particulier et reniant selon leurs dires d'autres approches également intéressantes pour les pédagogues. D'autres enseignants ont également souligné l'importance prise par le milieu médical de l'implantation cochléaire sur l'orientation éducative des enfants sourds, ceci même au détriment d'autres disciplines médicales concernées également par l'enfant sourd.

« *Diffuser nos informations, nos rencontres et congrès* » a été mentionné par sept personnes qui soulignent par exemple l'intérêt de faire connaître leurs journées portes ouvertes d'établissement où parents, professionnels, mais aussi un certain public pourrait se rendre. Trois autres personnes ont mentionné plutôt l'intérêt d'être informé, par le biais du site, des rencontres, congrès, journées, d'une manière large afin de permettre des occasions d'échanges interdisciplinaires.

« *Concentrer nos informations et voir les calendriers* » revient à exprimer un intérêt pratique d'avoir une page où tous les projets de rencontres puissent s'y lire dans leur ensemble et éviter de la sorte d'organiser des rencontres concomitantes était donc sous-entendu.

Le résultat de ce deuxième sondage montre que, en tant qu'utilisateurs, l'intérêt est manifeste. Il donne également de précieuses indications sur ce que ces utilisateurs attendraient de la plateforme. Nous citerons dans l'ordre, - un panorama d'informations centralisées concernant tous les aspects de la surdité, hors enjeux idéologiques ou commerciaux, - un forum d'échanges sur la pratique enseignante, - une vue sur les différentes pratiques d'établissement au niveau pédago-éducatif, - une certaine médiatisation des réservoirs de connaissance et de pratiques.

Exploration des sites concernant la surdité

Nous pouvons déduire du résultat du deuxième sondage que les nombreux sites concernant la surdité ne répondent pas aux attentes des professionnels de l'enseignement spécialisé. Nous avons alors « balayé » une quarantaine de sites francophones concernant la surdité en utilisant comme entrée des mots clés et en étudiant l'axe principal de l'information donnée. Notre manière de procéder ne prétend pas à l'exhaustivité, mais est une première approche des contenus proposés. Une approche plus scientifique, par exemple en faisant une analyse de

discours basée sur les mots utilisés, n'est pas possible dans le contexte de ce mandat.

Une majorité de sites francophones sur la surdité concerne la réadaptation fonctionnelle sur le plan médical ou sur le plan de la communication. En effet, le nombre le plus important de sites, de pages, et de liens donnés, se référant à « enfants et adolescents - surdité », se rapporte au domaine médical et technologique, et concerne principalement les implants cochléaires, les prothèses auditives, l'audiologie (peu de référence à la pédopsychiatrie par exemple). Ces sites sont de nature commerciale (les fabricants spécialisés dans le son) ou de nature médico-technique (les hôpitaux universitaires). Peu de liens sont évoqués.

Dans le domaine de la communication, il semble que de nombreux sites se soient orientés sur le vecteur permettant cette communication, le LPC, la LSF, ou le tout oral, chaque orientation faisant débat d'opposition. En revanche, dans leur contenu, les sites Surdité ne traitent guère des stratégies d'apprentissage des enfants sourds, des moyens d'enseignement, des ressources pédagogiques ou d'échanges de pratiques des enseignants. Ensuite de nombreux sites abordent la problématique de « enfants et adolescents surdité » par le biais des moyens de communication nécessaires aux enfants sourds pour développer le langage et les apprentissages. La plupart de ces sites promeuvent soit le LPC, soit la LSF, soit l'oral pur. Ces pages semblent être le produit d'associations « d'utilisateurs » (parents, sourds) ou concerner des politiques d'établissement recevant de jeunes sourds. Abordés également sous l'angle « des moyens de communication », nous trouvons un certain nombre de guides pour les parents ou pour les enseignants, ceci sous forme d'informations soit listées, soit explicitées. Les liens proposés relèvent généralement de la même obédience.

Quant au cadre opérationnel, les sites consultés sont soit disciplinaires, soit institutionnels, soit liés à une politique cantonale. Les sites émanant d'organismes romands sont peu nombreux et ne peuvent être véritablement opérationnels qu'avec des professionnels pour les alimenter. En introduisant comme mots clés "enseignement aux élèves sourds", nous trouvons également des sites de services cantonaux et intercantonaux publics donnant des informations sur les dispositifs légaux et réglementaires, les prestations offertes et les cadres d'intervention. Les approches pédagogo-thérapeutiques sont présentées sous forme de palettes des moyens disponibles concernant, là encore, principalement les moyens de communication. Peu de liens sont proposés. Au niveau de la forme, les forums d'échanges sur des pratiques en surdité sont quasi inexistantes en Suisse Romande.

Quelques sites concernant « des ressources pédagogiques pour sourds » émanent plutôt d'associations privées promotionnées par les sourds. Ainsi en Suisse romande, le site de prévention santé pour les sourds est l'un des rares à proposer des forums, des connaissances apportés aux sourds par écrit et par LSF, des liens, en plus d'informations plus classiquement figées. D'autres pages présentes sur la toile concernent également des informations ressources pour les parents. Nous pouvons citer par exemple le site émanant de l'ASPEDA bien sûr, mais également des pages de sites donnant des informations sur les prises en charge AI, des relais sociaux, etc.

Les sites concernant les pratiques enseignantes en surdité et les ressources pédagogiques adaptées aux élèves sourds sont quasi inexistantes en dehors de l'approche par les moyens de communication dont nous avons parlé plus haut.

De l'exploration de quelques sites témoins (cf. annexe 1) et du rapide coup d' il que nous venons de décrire se dégagent quelques tendances qui sont autant de pistes que nous chercherons à prendre en compte. Il paraît peu étonnant dès lors que les praticiens de l'enseignement aient manifesté un certain enthousiasme à l'idée d'une plateforme électronique RESEAU-RESSOURCES EN SURDITE quel que soit le nom qu'elle prendra ensuite. Ses atouts devront être ceux que nous avons découverts ou déplorés dans les sites examinés et les exigences seront hautes...

L'intérêt « utilisateur » pour le produit plateforme électronique est manifeste, notamment pour les praticiens de l'enseignement et du domaine p dagoth rapeutique. Il s'agit pour eux d'avoir une fenêtre surdité utilisable et pratique permettant - une certaine centralisation des données, - des forums d'échanges sur les pratiques enseignantes ou thérapeutiques, - une vue panoramique des différentes politiques éducatives et des recherches, - des propositions en termes de formation continue, de congrès et de rencontres. Enfin, cette plateforme pourrait servir également de lieu de diffusion, de médiatisation, d'expression des connaissances, compétences et expériences, émanant d'un service public.

Perspectives pour 2009 :

Nous envisageons suite aux conclusions émises affiner le produit "plateforme" en construisant un prototype que nous soumettrons   différents partenaires intéressés par la surdité. Si la méthode de consultations par cercles concentriques d'acteurs en passant par les directions n'a pas été possible durant la première étape, elle devrait l'être avec la proposition d'un prototype de plateforme. Il nous faudra impérativement travailler en prenant en compte le Tessin dans la 3 me tranche de ce mandat, d'autant plus que les enseignants tessinois ne sont pas spécifiquement reliés par une  cole pour enfants sourds.

Nous concevons la construction d'une telle plateforme sur un modèle entrepreneurial. Elle devra être alimentée et gérée par des professionnels de la surdité, du réseautage, de la gestion de site. Et ceci aura un coût. Dans cette troisième et dernière étape, il s'agirait de définir très précisément le "produit" dans son contenu et sa forme, d'établir un cahier des charges aussi fidèle que possible - d'y inclure une charge "fournisseurs", puis d'adresser un courrier à toutes les instances prévues dans les cercles concentriques afin d'avoir leur réaction. A cette fin, nous souhaiterions prendre conseil concernant la réalisation de ce projet auprès d'un membre de la CES ou de la CIIP.

Bibliographie et autres références

Ouvrages cités

- Bertin, F., & Abdallah-Pretceille, M. (2003). Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les lèves sourds. *La nouvelle revue de l' AIS*, 23 (3e trimestre 2003), 91-100.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (Eds.). (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.
- Collignon, H., Cavalheiro, J. L., François, M., Garabediane, E. N., Loundon, N., Matha, N., et al. (2002). Surdité de l'enfant : Pour un dépistage et une prise en charge précoces. *Médecine et Enfance*, 22(CAH1, 2), 116-118.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental: Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: A. Colin.
- Deleau, M. (2007). 2  avant propos. Surdité et psychologie : D'une approche sensorielle à une approche écologique développementale. *Enfance*, 3, 298-307.
- Deleau, M., & Le Maner-Idrissi, G. (2005). Le développement des habilités pragmatiques chez les enfants sourds. In C. Transler; J. Leybaert et J.-E. Gombert (sous la dir de) *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 147-172). Marseille: Solal.
- Ducharme, D., & Mayberry, R. (2005). L'importance d'une exposition précoce au langage: La période critique s'applique au langage signé. In C. Transler; j. Leybaert et j.-e. Gombert (sous la dir de) *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 15-28). Marseille: Solal.
- Espagnol, P., & Prouchandy, P. (2007). La scolarisation des enfants et adolescents handicapés. *Etudes et Résultats*, 564 (mars 2007).
- Falkmann, K. W., Roos, C. (2007). Mentalizing skills in non-native, early signers. *European Journal of Development Psychology*, 4(2), 178-197.
- Farges, N. (2004). Bilinguisme précoce, aujourd'hui et demain... In GERS (Ed.), *Le bilinguisme, aujourd'hui et demain : Actes de la journée d'étude du 23 novembre 2003 - Paris* (pp. 65-79). Paris: CTNERHI.
- Furth, H. (1966). *Thinking without language*. New York: The Free Press.
- Garabédian, E. N. (2002). Avancées récentes dans le domaine de la surdité de l'enfant. *Archives Pédiatriques*, 9, 107-109.
- GERS (Eds.). (2004). *Le bilinguisme, aujourd'hui et demain : Actes de la journée d'étude du 23 novembre 2003 -Paris*. Paris: CTNERHI.
- Gombert, J.-E. (2005). La mise en place des capacités de traitement des mots écrits. In C. D. Transler, J. Leybaert & J.-E. Gombert (Eds.), *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit* (pp. 195-212). Marseille: Solal.
- Gombert, J.  . (Ed.). (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- Gorouben, A. (2004). Pragmatique de la communication et bilinguisme précoce. In GERS (Ed.), *Le bilinguisme, aujourd'hui et demain : Actes de la journée d'étude du 23 novembre 2003 - Paris* (pp. 103-118). Paris: CTNERHI.
- Grosjean, F. (2003). *Bilinguisme, biculturalisme et surdité*. Paper presented at the congress "Le bilinguisme aujourd'hui et demain", Paris.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. I. (Eds.). (1983). *Bilingualit  et bilinguisme*. Bruxelles: P. Mardaga.

- Heurtier, E. (2006). Comment les élèves de l'école primaire s'adaptent-ils à un camarade sourd? *Psychologie & éducation*, 2, 29-38.
- INSERM. (2006). Troubles auditifs, dépistage et prise en charge chez le jeune enfant. Retrieved Décembre, 2007. Paris: [http:// ist.inserm.fr/basisrapports/handicap/handicap_com2.pdf](http://ist.inserm.fr/basisrapports/handicap/handicap_com2.pdf).
- Jacob, S. (2003). L'acquisition du langage par l'enfant sourd. *La nouvelle revue de l' AIS*, 23 (3e trimestre 2003), 31-42.
- Jaffré, J. P. (2004). Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants. *Les cahiers Théodile* 5 (décembre).
- Landry, F (2006). Structure de l'enseignement : Suisse romande et Tessin, Belgique, France et Québec. Année scolaire 2006-2007. Neuchâtel : IRDP.
- Le Capitaine, J.-Y. (2002). Mais pourquoi ils ne lisent pas ? *Les actes de lecture. Revue de l'association française pour la lecture*, 80(décembre 2002), 63-71.
- Le Normand, M.-T. (2007). Acquisition et production du langage chez l'enfant sourd implanté (chapitre 5). In INSERM (Ed.), *Troubles auditifs, dépistage et prise en charge chez le jeune enfant*. Paris: [http:// ist.inserm.fr/basisrapports/handicap/handicap_com2.pdf](http://ist.inserm.fr/basisrapports/handicap/handicap_com2.pdf).
- Meynard, A. (2002). Pour un véritable accueil des enfants sourds : L'importance du groupe. *Les actes de lecture. Revue de l'association française pour la lecture.*, 80 (décembre 2002), 51-56.
- Meynard, A. (2003). Accueil des enfants sourds : Les langues signées vont-elles disparaître ? *La nouvelle revue de l' AIS*, 23 (3e trimestre 2003), 101-111.
- Niederberger, N. (2007). Apprentissage de la lecture-écriture chez les enfants sourds. *Enfance*, 3, 254-262.
- Niederberger, N., & Prinz, P. (2005). La connaissance d'une langue des signes peut-elle faciliter l'apprentissage de l'écrit chez l'enfant sourd? *Enfance*, 4, 285 - 297.
- OCDE. (2001). Elèves bénéficiant de ressources supplémentaires pour accéder à l'éducation scolaire (du fait d'incapacités, de troubles de l'apprentissage ou du comportement et de handicaps sociaux). Site de l'OCDE, Paris.
- Paris, G. (2007). La langue des signes à l'école : Les problèmes de l'interprète. *Enfance*, 3, 263-270.
- Perregaux, C. (Ed.). (1992). *Les enfants à deux voix : Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- Pouyat, M., & Busquet, M. (Eds.). (2004). *Fonctions et limites de la gestualité signifiante dans l'éducation des jeunes enfants sourds utilisant la langue française complétée*. Paris: CTNERHI.
- Veillette, D., Magner, M., & St-Pierre, A. (2005). *Etat de la situation de la langue des signes québécoise en enseignement. Rapport de recherche et pistes de solution proposées par l'office des personnes handicapées du québec*. Montréal.
- Veneziano, E. (1989). Les proto-conversations et les débuts du langage: De l'alternance des tours de rôles aux significations partagées. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2 (1), 23-36.
- Virole, B. (2003). Implantation cochléaire et langue des signe : Une cohérence fondatrice. In C. C.-. GERS (Ed.), *Le bilinguisme aujourd'hui et demain. Actes de la journée d'études et de recherches sur la surdité*. (pp. 165-188). Paris.
- Virole, B. (2006). *Psychologie de la surdité*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Woolfe, T., Wan, S.C., & Siegal, M. (2002). Sign post to development : Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73 (3), 768-778.

Autres références

CDIP (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Commentaire des dispositions*. Berne : CDIP.

CMAI (Circulaire concernant la remise de moyens auxiliaires par l'assurance-invalidité, valable à partir du 1^{er} janvier 2008).

Faustinelli, S. (2008). *Interprètes en langue des signes* (lettre adressée à la CIIP par le directeur de la Fédération suisse des sourds, le 4 juillet 2008).

LAI (Loi fédérale sur l'assurance-invalidité du 19 juin 1959).

Maradan, C. & Noël, J.- F. (2008). *Moyens d'enseignement en langue des signes LSF* (lettre adressée à la CIIP par les responsables de l'Institut St-Joseph de Fribourg, le 12 novembre 2008).

OMAI (Ordonnance concernant la remise de moyens auxiliaires par l'assurance-invalidité du 29 novembre 1976).

Annexe 1 : Exploration de quelques sites témoins

Le site du Groupe romand des professionnels de la surdité

Il réunit les professionnels de l'enseignement spécialisé travaillant auprès d'enfants et d'adolescents sourds ou malentendants, Affilié à l'Association Suisse des Enseignants pour Sourds et à la FEAPDA (Fédération européenne des Associations des Professionnels des Déficiants auditifs), le groupe a cependant pas trop de contacts. Le groupe et le site ne sont gérés que par des bénévoles. Le site est nouveau. Il y annonce ses deux journées d'études annuelles et met en lien un annuaire de sites romand important.

Le site de la société romande d'audiologie, de phoniatrie et de logopédie.

Il est ouvert officiellement à tous les professionnels de la surdité, mais ce n'est pas, ou plus, un site dont on entend beaucoup parler. Il s'appuie sur des sections cantonales et organise des journées d'études romandes et cantonales Le site est plus indicatif que dynamique.

Le site de l'association romande des logopédistes diplômés

Le site est construit nettement pour ses membres logopédistes. On y trouve toutes les indications régissant la profession : règlements, formations, diplômes, publications, emplois. Un certain nombre de brochures, sur le développement du langage par exemple, sont accessibles.

Le site de la Fondation romande des malentendants

Le site donne des informations aux malentendants et sur les malentendants. Il est assez actif mais pas interactif. Les rencontres et journées d'action, les cours (lecture labiale - formations de formateurs), les groupes de parole - leur Journal - les conseils, figurent sur ce support et permet la diffusion. Le site est géré par les professionnels de la Fondation.

Le site de l'école du Guintzet

Le site présente ses prestations, ses activités et ses orientations. Il est orienté naturellement sur ses activités intérieures s'inscrivant dans un cadre cantonal
Post-scriptum : Le centre pour enfants sourds de Monbrillant à Genève, ainsi que l'Ecole cantonale pour enfants sourds à Lausanne, n'ont pas leur site propre.

Le site Les Mains pour le Dire ainsi que Pisourd

Ce site est l'un des plus actifs. Il cible la prévention pour la santé des sourds et leur est directement destiné. On y trouve sur l'un et sur l'autre (c'est la même association), des informations, des blogs, des promotions d'activités bien mises à jour, des espaces dialogues, des ressources à télécharger ou à commander, l'annonce des formations données par l'association, ses cours, ses avancées. Le site, comme l'association, est conduite par des professionnels sous l'égide d'un comité sourd-entendant. Il répond directement aux besoins de connaissances des sourds dans le champ spécifié. C'est le site le plus proche d'un système de plateforme dans le cadre d'un réseautage.