

La surdité, chez les élèves sourds, peut s'accompagner de problèmes annexes comme peuvent en avoir les enfants entendants. Ces enfants, une fois l'âge limite atteint, devraient s'orienter vers des structures spécialisées. Le Service de Soutien à l' ducation Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) de l'établissement Laurent Clerc   Noisiel dans la Seine et Marne, confronté à ce problème, vient de vivre une expérience riche et prometteuse. Anne Valin rend compte de cette expérience.

UNE EXPÉRIENCE ENRICHISSANTE EN MILIEU SOURD

Anne Valin

LE CONTEXTE LAURENT CLERC

1. Laurent Clerc et le bilinguisme.

Laurent Clerc était, vers la fin des années 70, un établissement autonome et un des lieux historiques où s'est mis en place, en France, une autre éducation sourde : une éducation « *bilingue* » langue des signes et écrit du français. La Langue des Signes, seul moyen incontournable pour un sourd, d'entrer dans le monde de la communication y est utilisée comme telle mais aussi comme langue d'enseignement. L'enfant sourd s'exprime, communique, comprend, appr h nde et pense le monde au travers de sa langue première, la langue des signes.

Celle-ci, après bien des aventures, est reconnue comme langue à part entière. C'est une langue iconique qui prend sa signification dans l'espace et qui possède sa grammaire propre : ses configurations, son orientation, ses emplacements, sa structure. Elle permet aux sourds d'entrer dans la fonction du langage.

C'est « *l'oral* » des sourds, mais elle n'a pas de correspondance à l'écrit.

Ce bilinguisme, langue des signes et français écrit, pose la philosophie de Laurent Clerc, et permet de répondre au droit acquis des familles d'enfants sourds : un enseignement en Langue des Signes.

Devenir bilingue, dans le langage habituel, c'est posséder deux langues en communication orale et écrite. Le français oral et le français écrit ne sont pas en étroite correspondance, l'un se déroule dans le temps, en face à face, avec la possibilité de retours en arrière, de redondances, l'autre se déroule dans l'espace (support) et exige du recul, une lecture différée, une structure construite pour être comprise. L'enfant qui entend, s'imprègne du vocabulaire utilisé à l'oral et plus celui-ci est riche, moins il aura de difficultés à comprendre ce même vocabulaire lorsqu'il le trouvera dans l'écrit.

Entrer dans l'écrit : un vrai problème pour les sourds ?

On comprend, tout de suite, que des enfants sourds qui ne perçoivent pas de réalité sonore sont confrontés, avec l'écrit du français, à une vraie difficulté. De là naît, (sans doute ?) la tentation forte de faire parler les sourds pour qu'ils puissent accéder à la lecture. Nous ne reviendrons pas ici sur les erreurs qui ont été commises, et qui le sont encore trop fréquemment, à savoir, s'acharner à « orali-ser » les sourds pour qu'ils soient semblables aux entendants. Même s'il parvient à articuler des sons audibles à nos oreilles entendantes, le sourd ne peut pas avoir de « conscience phonétique ».

L'équipe de Laurent Clerc, depuis de nombreuses années, a bien compris la nécessité de travailler le français comme une seconde langue. Cette langue, que la personne sourde ne pourra jamais prononcer correctement, est pour elle une langue morte, comme le latin, langue qui s'écrit mais ne peut s'utiliser en conversation.

L'enfant sourd, accepté à Laurent Clerc, va donc pouvoir accomplir un cursus scolaire élémentaire ordinaire, dans un milieu sourd et en utilisant sa langue, la LS.

2. L'équipe éducative de Laurent Clerc

Elle est composée de personnel de l'Éducation Nationale, professeurs des écoles, responsables des CLIS au primaire (CLasse spécialisée pour l'Intégration des Sourds) et UPI (Unité Pédagogique Intégrée) au collège mises en place, ainsi que de personnel spécialisé, issu de la formation Santé et aussi de personnel sourd formé à Chambéry et Suresnes, spécialistes notamment de la LSF.

Les CLIS, éducation nationale, regroupent les enfants sourds intégrés dans un milieu entendant (école élémentaire et maternelle), mais travaillent en autonomie interne. Arrivés au Collège, (UPI) les enfants peuvent suivre ce même cursus avec des temps en classe ordinaire, accompagnés d'un interprète et des temps en groupe sourd, encadré par le personnel spécialisé Laurent Clerc et par l'Éducation nationale. Les cours dispensés sont sensés suivre les programmes imposés.

3. Les raisons de ce projet spécifique

a) Le public concerné. Depuis plusieurs années, des enfants avec des handicaps annexes suivaient dans la CLIS des cursus difficiles. Ayant atteint l'âge de 12 ans, ils ne pouvaient plus prétendre à la poursuite de la pédagogie mise en place pour eux, au niveau primaire.

Quatre jeunes, âgés de 12 à 13 ans, fréquentaient en 2004/2005 un groupe dit « d'adaptation ». Intégrés dans une école primaire - Groupe scolaire des « deux Parcs » - ils étaient encadrés par une enseignante CAPEJS à mi-temps, une enseignante spécialisée de l'Éducation Nationale sur l'autre mi-temps et d'un sourd, éducateur, qui travaille à temps plein et qui s'inscrit dans un binôme (voir chapitre sur le binôme) avec l'enseignante présente.

Ces enfants n'ont pas de rejet du travail scolaire, ne possèdent pas la lecture mais ils appréhendent les écrits sans peur, ils s'impliquent dans leur travail malgré une capacité d'écoute réduite dans le temps. Trop âgés pour rester en primaire, un projet spécifique a été concocté pour eux et accepté par l'administration et la structure UPI en place sur le collège de secteur. Ils entrent en sixième comme groupe annexé à l'UPI existante, en septembre 2005 et viennent, en juin 2006, d'y effectuer une année scolaire.

b) Le désir des familles Le moment était crucial. Les familles ravies de l'évolution de leurs enfants voyaient d'un mauvais œil leur orientation vers des structures extérieures. Le désir des familles était bien de poursuivre les orientations de Laurent Clerc qu'ils apprécient.

Et, surtout, l'argument majeur des familles, l'intégration des enfants dans un milieu collège, même si les enfants sont loin du niveau requis, est très tentant. Chacun imagine que dans la tête des élèves cela signifie, une non-marginalisation

et une intégration sociale certaine. Il fallait donc faire le pari que ces enfants vivraient cette intégration au milieu « *collège* » comme une valorisation et iraient vers l'obtention d'un vrai statut de « *normalité* ».

4. Création d'une UPI spécialisée, une gageure ?

Il fallait obtenir l'accord du Collège et des enseignants qui accepteraient d'intégrer dans leurs cours ces enfants sourds et en difficultés importantes. Il fallait obtenir l'accord financier de la DDASS, l'accord d'ouverture de l'Éducation Nationale. Les parents se sont mobilisés pour négocier avec les instances décisionnelles. Les argumentaires ont dû être efficaces puisque la section spécialisée rattachée à l'UPI existante a été acceptée à « *titre provisoire* » pour l'année scolaire.

On verra plus loin, quelle réussite a récompensé ce projet.

5. Les partenaires :

a) Le groupe. Celui cité plus haut (voir le public concerné).

b) L'équipe enseignante : Une enseignante titulaire CA-PEJS (ministère de la Santé) à mi-temps ; Un éducateur sourd à temps plein ; Une enseignante, Éducation nationale, détachée du primaire à quart temps ; La responsable de l'UPI (Éducation nationale) à quart temps ; Une enseignante sourde spécialisée en littérature jeunesse, 2 heures/semaine.

Il faut y ajouter les professeurs du Collège qui intègrent partiellement et avec des modalités adaptées à chacun des individus, soit : Le professeur d'éducation physique ; Le professeur d'art plastique ; Le professeur de Sciences et Vie de la Terre ; Le SSEFIS participe encore avec un psycho-motricien, un psychologue, le médecin ORL.

c) Les parents : Ils ne sont pas intégrés à la classe mais sont tous très présents grâce à des communications journalières (cahier de liaison) et des rencontres fréquentes, formelles et à la demande. Ils sont associés aux acquisitions scolaires par le petit travail du soir qui exige un suivi de leur part. Celui-ci leur permet, du même coup, de voir comment leur enfant s'approprie son travail et réagit aux difficultés d'apprentissage. De plus, chaque fin de semaine, les parents reçoivent la fiche de suivi de travail rempli par l'enfant, avec l'enseignant, et qu'ils doivent signer.

LA PÉDAGOGIE

1. Le socle sur lequel elle repose

■ Elle s'inscrit dans la continuité des orientations de l'équipe prises depuis plusieurs années à Laurent Clerc.

■ Elle s'appuie sur ce que l'on sait des démarches d'apprentissage et de l'acquisition des savoirs.

■ Elle répond à une philosophie de l'équipe qui veut donner le maximum de chances aux élèves d'atteindre le meilleur niveau mais surtout de s'épanouir et d'être en mesure de s'intégrer dans le milieu de vie. Pour ce faire, l'autonomie est à conquérir.

■ Elle répond à une vision de l'élève comme individu capable d'élaborer une pensée, de défendre des points de vue, de prendre de la distance avec les savoirs, de se remettre en question.

■ Elle exige, une cohérence dans tout le cursus scolaire.

■ Elle exige un certain temps d'apprentissage : devant les difficultés supplémentaires (au regard d'un enfant qui entend), les enseignants auront une exigence de temps différente. Les acquisitions ne pourront, en aucun cas, être linéaires et progressives selon un schéma pré-établi. Les progrès seront sensibles par paliers successifs. Il faudra savoir attendre, encourager, soutenir, être présents constamment vigilants.

■ Elle exige une implication des élèves : si la surdité n'est qu'une « anomalie » et non une anormalité, comme le dit André Maynard, dans son livre *Quand les mains prennent la parole*, les enfants sourds doivent être en capacité de s'impliquer dans leurs démarches d'apprendre, comme tous les autres enfants.

■ Il n'est pas possible de travailler en saucissonnant les apprentissages encore moins avec ces élèves qu'avec ceux qui sont dits sans problème. La transdisciplinarité est donc favorisée autant que faire se peut.

2. L'apprentissage de l'écrit par la voie directe

Devant les difficultés du passage d'une langue iconique à une langue écrite linéaire, l'équipe met en place des démarches d'aide à l'acquisition du français écrit. Lire suppose avoir envie de comprendre ce qui est écrit. Pour ce faire, il

faut avoir des raisons de lire. Les lectures présentées seront toujours là, parce que répondant à un questionnement, et en support à ce qui est en train de se faire, de s'expérimenter, de se dire, de s'apprendre, de se chercher.

Lire, c'est être capable d'appréhender tous les types d'écrits, journal, courrier, recette, documentaire, mode d'emploi, album et roman, BD, mais aussi l'écrit des médias comme le SMS, le courriel et la recherche sur Internet.

Sachant, que l'apprenant, sait ce qu'il cherche à lire, il a un horizon d'attente qu'il va développer au travers de l'observation du texte entier. Ces observations vont déjà lui apporter de nombreux indices pour une aide ultérieure.

Le travail sur la macrostructure du texte (tout ce qui apparaît comme évident, titre, sous titre, paragraphes, alinéas, redondances, etc.) étant terminé, on passera à la structure plus fine, au travers des phrases qui composent ce texte et de leur grammaire et enfin, on travaillera les mots (origine, racine, préfixes, suffixes, etc.)

Savoir lire, c'est savoir lire des consignes, des résumés, des énoncés de mathématiques, etc., comprendre ce que l'on est en train de lire et être capable de réutiliser ses acquis...

3. Le travail en binôme

Binôme, en mathématiques, signifie deux termes. C'est donc à partir de ces deux termes, l'enseignant entendant et l'enseignant sourd qu'a été repensé le travail. C'est un travail en commun de deux adultes, un sourd, un entendant, possédant une grande connaissance du fonctionnement de leur langue respective. Ils vont avoir chacun un rôle face aux élèves.

Ce « binôme » est le résultat d'un long travail de recherches, de tâtonnements successifs en situation. Comment faire pour que la « leçon de lecture » devienne compréhension de l'écrit en utilisant une langue des signes grammaticalement correcte et comment faire pour que la liaison entre les deux langues permette une amélioration de la compréhension du fonctionnement de l'une et de l'autre ? C'est ainsi qu'est née en 1998 l'idée du binôme.

Jusqu'alors, l'adulte sourd et l'adulte entendant travaillaient séparément. Ce mode de fonctionnement se heurtait au plafond des compétences de chacun. Peu à peu s'installait aussi

la certitude que les cours de LSF avaient quelque chose d'artificiel et ne répondaient pas aux besoins réels des enfants. Comment faire pour travailler ensemble sur une même séquence ? Et quel serait l'intérêt d'une telle pratique ?

Le binôme en apprentissage du français écrit : faire travailler ensemble le spécialiste en LSF et le spécialiste du français nous paraissait ce qu'il fallait réaliser au plus vite. Le moment si important de la « Leçon de lecture » fut donc privilégié. Présence des deux adultes, ensemble autour d'un texte écrit. Cela suppose pour le sourd une bonne connaissance du français et inversement.

L'espoir porté par le binôme c'est de permettre un apprentissage simultané des deux langues, l'une s'affinant quand l'autre s'apprend, utiliser l'une pour comprendre le fonctionnement de l'autre et en même temps, perfectionner la première. Travail en « *contrastif* ».

La personne sourde qui travaille avec l'entendante, est le « modèle identitaire » de l'enfant sourd. Elle trouve toute sa place, son statut, dans ce binôme. Elle doit posséder elle-même une grande connaissance de sa propre langue et en percevoir toutes les finesses grammaticales, structurales pour une meilleure efficacité. L'enseignant entendant, spécialiste en français, possède, lui les finesses de sa langue et peut donc les expliciter en lien avec l'autre adulte.

Le binôme s'appuie sur l'équipe : la difficulté d'une telle option réside dans la préparation du travail en commun. Il faut du temps, une compréhension mutuelle des deux partenaires, une volonté de partage des tâches et une même idée des objectifs. Il semble, après quelques années de pratique, qu'il faille rester vigilant dans sa réalisation et ne pas « *modéliser* ».

L'idée de ce travail bipolaire est à retravailler, à analyser encore pour lui donner toute sa force et son efficacité.

Sous aucun prétexte, ce binôme ne devra se substituer à la formation des adultes sourds qui le souhaitent comme professeurs des écoles, au même titre que n'importe quel adulte entendant.

4. La coopération

La pédagogie mise en place privilégie la coopération plutôt que la compétition. Les élèves ont chacun un domaine où ils se sentent à l'aise. En s'appuyant sur ces points forts, ils

peuvent intervenir auprès d'autres élèves pour les aider et leur faire partager ce qu'ils savent, avec leur vocabulaire et leur compétence. Ils se mettent en situation de restitution, avec un projet véritable, auprès d'un pair qui a vraiment besoin d'aide. L'élève ainsi engagé est confronté à la compréhension de l'autre et est amené à clarifier sa pensée de façon naturelle avec un objectif plus gratifiant que celui de répondre aux demandes formelles du professeur. Parfois, il peut s'agir d'un simple encouragement à un élève qui a du mal à initier une action, en mettant le doigt sur une même situation qui a réussi. L'enseignant, à ce moment-là, se met en retrait du groupe, laissant celui qui intervient spontanément aller au bout de ses explications. Dans une autre situation, celui qui a bénéficié de cette aide peut se trouver devoir apporter sa contribution au groupe. C'est ainsi que, tour à tour, chaque élève devient « aidant » et « aidé ». Il n'y a pas de « bons et de « mauvais ». Ce changement de rôle crée une dynamique propice à l'élaboration des savoirs mais aussi à la prise de risque, à l'acquisition de la confiance en soi et prend sa part dans l'autonomie. Le plaisir de réussir soutient l'effort.

LA PRATIQUE : L'OUVERTURE SUR LE MONDE

1. Sorties diverses et découvertes de l'environnement

Plusieurs sorties ont lieu, et d'abord la découverte du quartier qui a entraîné l'utilisation et la lecture de plan, de même que la réalisation sommaire d'itinéraires. Travail sur l'espace, horaires d'ouverture des magasins, tout est prétexte pour faire une moisson des renseignements et les utiliser ailleurs.

On ira aussi au Salon du Livre Jeunesse à Montreuil ! Là, c'est le plan du RER, du métro, de l'espace Découvertes du Salon lui-même qui seront utilisés. On travaille aussi la lecture avec une recherche autour des maisons d'édition, le programme. Un lien est fait avec la BCD. (voir le point de vue de Karine en IV 3)

2. Le « Quoi de neuf ? »

Partir du vécu des enfants, de leur trop plein affectif pour, en fin de compte, les libérer d'un fardeau qui leur permet d'entrer dans un début d'abstraction tel est l'objectif de ce « quoi de neuf ». L'affectif envahissant qui est la caractéristique des jeunes enfants, caractérise aussi ce groupe qui n'a pas pu encore prendre assez de distance. Ce moment apaise les tensions entre eux et avec eux-mêmes. Les adultes profitent de ce moment pour faire écrire ce qui est si prégnant. On sait qu'écrire permet ce début de distanciation avec l'événement.

Donc, ils écrivent. Cette première production est souvent très succincte ; aussi, les adultes leur demandent-ils d'aller plus loin. On questionne, on se questionne entre pairs, on demande le ressenti, l'argumentation. C'est parfois difficile mais la répétition de ce genre d'exercice, les aides apportées, permettent l'implication dans l'écrit. C'est un travail, au début individuel qui est très vite repris par le groupe. Celui-ci se mobilise pour parvenir à une production finale qui soit en accord avec l'auteur et qui intéresse aussi les pairs.

Écrire, c'est améliorer sa lecture. De plus, répondre le plus nettement possible, chercher les mots qui répondent vraiment à ce qu'on veut exprimer, contraint chacun à améliorer sa propre langue orale (la LSF). Exemple, ce qui au début n'est qu'une suite de mots devient une phrase, voire un petit texte de trois phrases.

Une des élèves du groupe n'utilise que des prénoms de sa famille pour son récit. Elle a le sentiment d'avoir tout dit avec cette énonciation. Le questionnement des uns et des autres permet de comprendre qu'une véritable histoire est cachée sous l'énumération. Cette enfant peut maintenant écouter ce que les autres ont à dire, ce qui n'était pas le cas, six mois auparavant.

Pour d'autres, commencent à naître des phrases construites autour du sens. Malgré des résultats très lents, les progrès sont évidents. Une enseignante dit que c'est comme un « gué avec quelques pierres qui permet de faire des pas et de traverser sans risque ».

À la suite de ce moment de travail intense et collectif, on met en place la grammaire, une grammaire en construction faite de tris, de listes, sur lesquels on revient sans cesse comme outil d'aide pour de nouvelles productions.

3. La revue de presse

Cette revue de presse hebdomadaire était déjà réalisée au primaire, elle se poursuit avec l'objectif de faire penser les élèves sur des sujets qui les touchent, de les ouvrir sur le monde et le culturel, de les rendre autonomes. Ce travail s'est élargi avec la participation des élèves de 6^{ème} et 5^{ème} de l'UPI ordinaire.

Il faut choisir un article qui intéresse, le lire, et en faire une présentation aux autres. L'adulte est là pour les aider à s'entraîner à la présentation. Chacun doit être en mesure de répondre aux questions des camarades. Là aussi, les progrès sont patents.

4. Un exemple de lecture en commun : « Suzanne et Esoméric »

Ce tout petit bouquin était au Salon du Livre Jeunesse où les enfants se sont rendus.

Il avait la particularité d'être à double entrée. D'un côté l'histoire du garçon, Esoméric, prince indien, de l'autre, l'histoire de Suzanne, jeune fille française. Au milieu, la rencontre entre les deux personnages.

Ce petit livre avait été réalisé avec le concours et les idées d'une classe lors d'un atelier d'écriture avec des spécialistes intervenants. Il a plu immédiatement aux enseignants qui ont imaginé qu'ils allaient peut-être pouvoir écrire, eux aussi avec les enfants, une nouvelle histoire. Même si cet espoir a été déçu, le travail réalisé avec cette lecture collective fut riche et enthousiasmante pour tous.

Lecture : Après observation du livre et de son fonctionnement, Kamel signe l'histoire d'Esoméric puis celle de Suzanne... Essai de travailler en jeu de rôle, échec !

Le texte écrit est présenté sous forme d'affiche. Qu'y voit-on ? Quelques éléments sont détectés et mis en relation avec le récit qui avait été fait.

Il a fallu repasser par la relecture du texte en LSF qui avait été enregistré sur vidéo. Cet aller retour, texte écrit, texte récit, a permis d'avancer ensemble et de progresser, encore une fois, en expression orale (LSF) et en expression écrite (lecture des mots et des phrases).

Recherches : Ce travail a permis une recherche documentaire sur les pays dont parlait le livre, des recherches en

BCD pour trouver des réseaux de lecture, notamment des contes. Et, à partir d'une discussion, un beau matin, l'idée est venue de créer un outil d'aide à la production écrite. Les enfants ne peuvent accéder au dictionnaire, d'une part parce qu'ils sont trop éloignés encore de l'écrit et aussi parce que les sourds en général ont du mal à rechercher un mot dans le dictionnaire s'ils ne savent pas par quelle lettre commence ce mot ! Là a été mis en chantier un dictionnaire spécifique aux sourds, à partir des configurations de la LS. Les enfants ont apprécié cette démarche et s'y sont investis. Surtout, ils sont parvenus, avec ce travail, à une analyse beaucoup plus approfondie de leur langue.

Lien avec les arts plastiques : il se trouve qu'en parallèle de cette lecture, le professeur d'arts plastiques travaillait avec eux les lignes droites et courbes. La police de caractère utilisée donnait des formes douces et courbes au récit de Suzanne et des lettres plus larges au récit d'Esoméric ; Un travail de calligraphie a pu être entrepris.

5. Conseil de classe

Début d'un conseil de classe, dans la mesure où ces jeunes ont du mal à prendre de la distance avec l'événement. Le conseil, lieu où se réfléchissent les problèmes du groupe, les problèmes individuels, où se discutent les projets, leurs avancées, est aussi un lieu où on peut débattre, donc se confronter aux différents points de vue et développer une argumentation. C'est une excellente école de la distanciation.

En arrivant au collège, les problèmes surgissent, comportements, regards des autres, temps à gérer, etc. C'était le moment de le mettre en place régulièrement. En fin d'année, ces jeunes étaient capables de recul sur eux-mêmes et d'affronter les problèmes rencontrés avec détachement.

6. Contrat de travail

De la même manière, ce contrat permet le recul. Cette fois, on visualise les notions apprises, celles qu'on pense en cours d'apprentissage et celles qu'on pense avoir acquises. Au démarrage, ici aussi, les jeunes rencontrent de grosses difficultés et se contentent d'une énumération. Peu à peu, avec l'aide de l'adulte ils arrivent à noter la notion, le concept. Il s'agit d'écrire sur son plan le travail réalisé et en fin de semaine de l'apprécier. Petit à petit, cet outil devient indispensable et est réclamé par les enfants. Il sert

de lien avec la famille qui l'émerge en fin de semaine ; de même, entre les enseignants et l'élève. Ce contrat devient le témoin indispensable des efforts réalisés pour aller vers un toujours plus et mieux.

7. Découverte de l'art (peinture expo)

Les enseignants ne perdent pas de vue le fait que ces jeunes ont besoin d'ouvertures et de culture. Tous les occasions sont bonnes. Au CDI, un jour, une affiche retient leur attention. C'est l'annonce d'une exposition d'arts plastiques, en centre ville, avec des artistes locaux. Il faut dire qu'un élève qui était allé au Salon du Livre avait déclaré au retour : « *Ce que j'ai aimé, moi, ce sont les tableaux, pas les livres* ». Depuis, il semble chercher des échos à cette remarque. L'affiche est photocopiée et on y travaille pour y découvrir toutes les informations. L'heure des visites ne correspond justement pas aux horaires possibles pour la classe. Il faut écrire en mairie pour demander un horaire particulier. Chose faite, la réponse est oui, et, de plus, on propose aux enfants, une animatrice pour les accompagner et expliquer les œuvres. Les enfants vont d'abord découvrir les tableaux, puis découvrir des techniques grâce aux outils apportés par Dora, l'animatrice. Chacun rentre au collège avec sa moisson de sentiments et les photos des tableaux. Les premières réactions spontanées ne vont guère plus loin que le « *j'aime* » ou « *j'aime pas* », ou encore « *c'est nul* ». On reprend tous les tableaux, on s'y attarde, on explique et les avis plus nuancés naissent. Ces réactions sont écrites et envoyées à Dora qui les avait sollicitées. « *Nous aussi, on aimerait bien pouvoir en faire des tableaux !* » L'atelier est mis en place rapidement. On s'entraîne, sans modèle après avoir choisi son tableau préféré. Il est remarquable de savoir que chacun a choisi le tableau qui lui ressemblait le plus ! Peu à peu, au fur et à mesure de l'évolution de la production, les sentiments s'expriment, les réactions deviennent de plus en plus pertinentes. Les productions, réalisées sur un support « vrai » prennent forme et c'est l'enthousiasme. « *Si on montrait nos tableaux aux autres ?* ». Une présentation aura lieu en primaire et maternelle de l'école des Deux Parcs, avec explications des techniques utilisées et mise en place d'ateliers pour initier les copains ! En ce début d'année, le projet reprend, vers le collège. Les enfants veulent aller plus loin ; affaire à suivre, c'est passionnant.

8. Danse/Théâtre

Enfin, le dernier exemple dont nous voulons parler c'est une expérience théâtre avec des professionnels à l'espace national de « La Ferme du Buisson ». La classe y est déjà venue visiter des expos. Un spectacle « Fables de La Fontaine » est présenté. Le travail de préparation est fait en amont à la BCD. L'aboutissement du travail est une ouverture à l'expression corporelle, travail à partir de situations proposées par le professionnel. Chacun doit imaginer une suite et des mises en relation. Il faut accepter le regard de l'autre, le travail de l'autre, et répondre aux sollicitations. Pas facile pour ces élèves si on s'attarde à leur profil, un vrai défi. Tous en gardent un excellent souvenir.

9. Intégration

Les enfants de l'UPI ordinaire sont intégrés dans plusieurs disciplines tout au long des années collège. L'UPI spécialisée se doit, elle aussi, de pratiquer un début d'intégration. Cette année donc, les deux garçons vont en sports avec les enfants de 6^{ème} du collège. Ils sont accompagnés d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire). De même en Arts plastiques où les quatre élèves sont accompagnés. Les quatre enfants sont pris ensemble par le professeur d'éducation physique où ils pratiquent des activités ensemble mais plus modérées qu'en groupe classe ordinaire. Ils s'entraînent à suivre la consigne et à suivre une progression constante. Le but est de pouvoir intégrer le grand groupe à terme.

SVT (sciences et vie de la terre) : Les enfants sont pris à part par le professeur qui les fait manipuler surtout en parallèle à la partie écrite, plus théorique qui est faite en classe ordinaire. Les thèmes sont surtout environnementaux mais correspondent au programme de 6^{ème}.

APRES UNE ANNÉE DE FONCTIONNEMENT EN UPI

Les enseignants constatent d'énormes progrès dans les comportements. Ce qui, au début était difficile, devient plus faisable. « *Les enfants ont totalement confiance en nous. Ils savent qu'ils seront compris, encouragés, que leurs erreurs seront*

comprises comme intéressantes pour rebondir. Ils sont devenus, au fur et à mesure, plus attentifs, plus autonomes, leur capacité de travail s'est accrue. Ils s'impliquent sans rechigner, et même souvent avec grand plaisir. Les résultats scolaires, en tant que tels, si on voulait qu'ils atteignent un niveau de normalité, seraient catalogués mauvais. Même si nous attendons beaucoup, nous savons que les résultats seront ce qu'ils peuvent être. Nous sommes très exigeants sur l'attitude, l'engagement. C'est ainsi que nous constatons les progrès qui surgissent, soudain, au détour d'une activité. »

« Ici, au moins, on respecte notre enfant, disent de leur côté les familles, on suit son rythme, on l'accepte avec ses problèmes, ses difficultés. L'équipe est disponible. Aucune inattention de la part des professeurs qui savent toujours reconnaître les efforts, encourager et valoriser les résultats. Ils ont su aussi créer une ambiance qui permet aux enfants de vivre au milieu des enfants entendants, avec des plus grands, avec ceux qui réussissent, sans que cela pose le moindre problème. Les progrès scolaires sont lents mais continus et on est sereins face à ça, parce que l'équipe sait être sereine sans jamais laisser place au laisser faire et au laxisme. Si on lui demande si elle sait ce qu'elle fera plus tard, elle se projette sur son avenir. Elle a compris ses compétences, ses difficultés, elle anticipe. Par contre, en mathématiques, elle a toujours du mal à abstraire. Il faut que le problème soit là, devant elle, bien concret pour qu'elle comprenne. »

Mais surtout ce que disent ces familles, c'est leur satisfaction de voir leur enfant se plaire au collège, dans un milieu qui aurait pu être hostile et qui, visiblement, les accepte, les intègre, dans leurs différences. Les enfants sont souriants, détendus, ravis. Ils prennent le temps de « faire et d'avancer, ça c'est vraiment une bonne chose. La pédagogie est de grande qualité et on souhaite, pour la suite que cette expérience se poursuive. »

L'animatrice de la BCD assure le suivi d'un groupe depuis quelques années et elle pense que la BCD est un endroit privilégié pour ces enfants. Encouragés et stimulés par les présentations de livres, sollicités par les jeux de rôle, par des improvisations parfois inattendues, ils réagissent très favorablement. Les émotions qui les submergent et le niveau culturel faible trouvent dans ces animations matière à régulation. Au collège, pas de BCD, alors le professeur a créé un atelier spécifique où les enfants s'épanouissent et prennent confiance en eux, dans la continuité.

L'enseignante Éducation nationale responsable coordinatrice de l'UPI était, quant à elle, réservée au démarrage

de l'opération et se demandait si mettre des enfants avec troubles associés ferait avancer la cause des sourds (souvent bien peu comprise !) par l'Éducation nationale. Une grande inquiétude devant la fragilité de ces jeunes, leur capacité à trouver leur place dans un collège où la population est difficile, et peu apte à être tendre même avec les copains !

Une UPI doit permettre de favoriser l'intégration : il a fallu convaincre l'ensemble des professeurs qui allaient être amenés à travailler avec ces enfants. L'intégration est faite, les professeurs apparemment conquis. Les élèves n'ont pas eu de difficultés majeures à vivre leur différence avec les autres élèves du collège. Mais, aucun moyen supplémentaire n'ayant été accordé, l'existence de ce groupe d'élèves n'est finalement pas plus reconnue qu'elle ne l'était à l'école primaire. Donc, qu'advient-il par la suite ?

« Quand on les croise aujourd'hui, il est quasi impossible de se douter des épreuves qu'ils ont dû traverser et des difficultés, multiples et problématiques, qui sont les leurs au quotidien, écrit la psychologue de Laurent Clerc. Les jeunes trouvent, en ce lieu, le chemin de leur parcours scolaire, qui comporte d'inévitables aléas comme pour tout un chacun, grâce à leurs qualités propres et grâce à cet environnement suffisamment bienveillant pour les y encourager avec compétence et pugnacité, vers l'avenir. »

■ Anne VALIN

● La part des librairies dans la vente de livres au détail est de 41% Elle était de 50% il y a 25 ans. Celle des grandes enseignes (FNAC, Virgin, Cultura, Espaces Leclerc...) est de 34%, celle de la grande distribution de 25%, celle d'Internet de 4% et augmente de 1% par an.

● La remise aux librairies est en moyenne de 36,1% mais elle peut tomber à 28% en cas de méventes et pour les petites librairies. Les taux des retours sont de 17% pour les grandes librairies, jusqu'à 30% pour les petites.