



Concept romand de scolarisation des élèves¹

sourds et malentendants – Projet OPERA

Quatrième rapport (31 décembre 2010)

C. Tièche Christinat et S. Alber, Haute école pédagogique (HEP-Vaud), Av. de Cour 33,
1014 Lausanne

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

¹ Au départ, le concept était intitulé "Concept romand 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

<i>Concept romand de scolarisation des élèves</i>	<i>1</i>
<i>Introduction</i>	<i>4</i>
<i>Première partie : présentation synthétique des travaux</i>	<i>5</i>
1 Disponibilité et financement des prestations dans les cantons (CSPS)	6
1.1 Généralités.....	6
1.2 Disponibilités des prestations	6
1.3 Financement des prestations.....	7
1.4 Prestations et financement des organismes privés.....	7
2 Suivi des élèves scolarisés hors du canton de domicile (CSPS)	7
3 Plateforme d'information électronique (CSPS)	7
4 Revue de la littérature (HEP-Vaud)	7
5 Résultats et analyses des données de l'Observatoire (HEP-Vaud)	9
5.1 Caractéristiques de la population recensée	9
5.2 La scolarité des élèves	12
5.3 Les modes de communication	13
5.4 Les mesures d'intégration dans l'école ordinaire	14
5.5 Prestations offertes liées à la surdité	16
<i>Deuxième partie : présentation détaillée des travaux</i>	<i>18</i>
1 Disponibilité et financement des prestations dans les cantons (CSPS)	19
1.1 Bases légales	19
1.2 Etat des lieux des structures scolaires spécifiques à la surdité	20
1.3 Formation des professionnels dans le domaine de la surdité.....	21
2 Liste des prestations disponibles dans les cantons	23
2.1 Prestations ambulatoires.....	24
2.2 Prestations centralisées.....	25
2.3 Prestations pour la famille	26
2.4 Prestations pour les enseignant-e-s de classes intégrantes	26
2.5 Prestations pour les camarades de classe.....	27
3 Financement des prestations	27
3.1 Financement des prestations ambulatoires	28
3.2 Financement des prestations centralisées	32
3.3 Prestations pour la famille	36

3.4	Prestations pour les enseignants-t- de classes intégrantes	38
3.5	Prestations pour les camarades	39
3.6	Financement annexe aux prestations	40
4	Prestations et financement des organismes privés	41
4.1	La Fédération suisse des sourds (FSS)	41
4.2	La Fondation A Capella	41
4.3	Procom	42
4.4	Le Centro per persone audiolese	42
4.5	Articles AI assurant une source de financement aux organismes privés	43
5	Suivi des élèves scolarisés hors du canton de domicile.....	43
5.1	Elèves scolarisés dans un canton différent du canton de domicile	43
5.2	Cantons et structures prenant en charge des élèves ayant leur domicile dans un canton différent	44
5.3	Parcours des élèves scolarisés hors-canton de domicile	45
6	Plateforme d'information électronique : CSPS.....	48
6.1	Contenu de la plateforme électronique	49
7	Revue de la littérature (HEP-Vaud)	52
7.1	Une définition de l'inclusion appropriée pour les élèves sourds (Powers, 2002).....	53
7.2	Nouvelle politique d'intégration portugaise des enfants sourds ou malentendants au cycle primaire (Freire, 2009).....	58
7.3	La politique d'éducation des enfants sourds en Espagne (Fernandez-Viader & Fuentes, 2004)...	62
7.4	Conclusion.....	65
8	Résultats et analyses des données de l'Observatoire (HEP - Vaud).....	66
8.1	Suivi des élèves qui sortent de la base de données	68
8.2	Caractéristiques de la population recensée	69
8.3	La scolarité des élèves	83
8.4	Les modes de communication	94
8.5	Les mesures d'intégration dans l'école ordinaire	101
8.6	Prestations offertes liées à la surdité	110
8.7	En guise de conclusion	119
9	Bibliographie et autres références	121
9.1	Ouvrages consultés.....	121
9.2	Références	121

Remerciements

Nous tenons en particulier à remercier les responsables cantonaux et leurs délégués pour la bienveillance et la gentillesse qu'ils ont manifestées lors de nos nombreuses demandes de renseignements supplémentaires. Sans eux et sans les rectificatifs que nous avons dû insérer dans la base de données, cet observatoire ne pourrait avoir vu le jour.

Nous tenons aussi à remercier les différents collaborateurs et collaboratrices au projet. Ils ont œuvré souvent dans l'ombre ou à la lueur d'un écran.

Les auteures :

C. Tièche Christinat et S. Alber, HEP-Vaud, Lausanne

I. Frézier, CSPS, Berne

Introduction

Le document ci-dessous constitue le quatrième rapport 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 Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (CSPS) et à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP-Vaud). Dans la perspective de favoriser sa diffusion et de faciliter l'accès aux résultats, les mandataires ont rassemblé ici les différents travaux qu'ils ont menés durant l'année 2010. Le présent rapport est constitué de deux parties. La première comprend la synthèse des travaux et de leurs résultats. La deuxième partie consiste en une présentation détaillée des résultats obtenus en 2010.

Merci de considérer avec prudence les données présentes dans ce rapport et leur traitement. L'accès aux sources étant parfois difficile, les valeurs prises en compte peuvent ne pas recouvrir l'entier de la réalité.

Le rapport présentant les résultats de manière anonyme, vous trouvez ci-dessous le tableau de conversion y relatif.

Lettre	Canton	Lettre	Canton	Lettre	Canton	Lettre	Canton
A	Jura	C	Valais	E	Vaud	G	Tessin
B	Genève	D	Fribourg	F	Neuchâtel		

Première partie :
présentation synthétique des travaux

1 Disponibilité et financement des prestations dans les cantons (CSPS)

Le présent rapport présente les données des prestations disponibles pour les enfants et les jeunes sourds ou malentendants de 0 à 20 ans ainsi que leur financement pour l'année scolaire 2009-2010. Ces données ont été récoltées par le biais du questionnaire « Prestations disponibles dans les cantons 2009-2010 ».

1.1 Généralités

Au niveau des structures spécialisées à la surdité, il n'y a pas de changement pour cette année 2009-2010. Au niveau légal, on relève le nouveau texte genevois pour l'*intégration des enfants et de jeunes à besoins particuliers*. La recherche de résolution des sources de financement pour des formations de professionnel-le-s dans le domaine de la surdité (interprète LSF, codeur-euse) est toujours en cours.

1.2 Disponibilités des prestations

L'année 2009-2010 voit des modifications de prestations centralisées dans le canton de VD où une ancienne offre de regroupement centralisé est à nouveau offerte pour répondre à la demande. La classe CIN signalée par le répondant cantonal prend la forme d'un regroupement thérapeutique (logo et psychomotricité) selon besoin deux après-midi par semaine.

En ce qui concerne les prestations ambulatoires, NE propose un nouveau regroupement pour les jeunes enfants et suite à une demande d'un institut professionnel, une prestation d'expertise pour les examens de CFC est recensée cette année dans le canton de VD. La disponibilité des cours de LPC/LSF² reste dépendante de la demande, sauf au TI où le LPC n'est pas du tout utilisé.

L'offre des prestations pour l'entourage (famille, enseignant, camarade) n'a pas subi de modification depuis l'année 2006-2007.

² Langage parlé complété/ Langue des signes française

1.3 *Financement des prestations*

Les sources de financement sont stables depuis 2007-2008. Les mises à jour ont été réalisées et concernent par exemple pour le service éducatif itinérant de FR l'ajout de la contribution de la commune.

1.4 *Prestations et financement des organismes privés*

Le CSPS a repris contact avec les organismes privés et relevé le nombre de jeunes suivis par ces organismes. On relève une nouvelle prestation d'accompagnement précoce langage parlé complété (LPC) proposée par la Fondation A Capella.

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

Sur un total de 336 élèves recensés pour l'année 2009-2010, on compte 14 élèves concernés par une prise en charge extra-cantonale. Ces élèves sont domiciliés dans les cantons de Vaud (6), Neuchâtel (4), Valais (2), Fribourg (1) et Jura (1). On relève 10 élèves dans une école spécialisée, un dans une classe ordinaire et trois jeunes en formation professionnelle.

3 Plateforme d'information électronique (CSPS)

La mise en place d'une plateforme d'information sur la surdité et les possibilités d'éducation et de scolarisation des enfants et jeunes sourds ou malentendants en Suisse latine est une nouvelle tâche confiée au CSPS pour le second mandat OPERA. Le CSPS s'est penché en 2010 sur un premier recensement des ressources pouvant être mise en ligne et a élaboré un FAQ. Il a développé une structure de présentation des informations sur son nouveau site Internet qui entrera en fonction début 2011.

4 Revue de la littérature (HEP-Vaud)

Les travaux présentés dans ce rapport 2010 concernent les structures scolaires implémentées en Espagne et au Portugal pour les enfants sourds et malentendants. La connaissance des structures mises en place dans ces deux pays est doublement importante.

En effet, nombre d'enfants sourds recensés en Suisse romande et au Tessin proviennent de ces pays et en connaître les pratiques peut aider les professionnels romands dans leur contact avec les familles. Deuxièmement, ces deux pays ont modifié leur législation afin d'introduire les principes contenus dans la déclaration de Salamanca (1994), en particulier le bilinguisme signé et l'intégration dans des classes ordinaires parallèlement à une prise en charge en classes ou écoles spécialisées.

Pratiquée depuis 1970 en Espagne, l'intégration scolaire dans des structures ordinaires est actuellement dans les deux pays réglementé par une base légale et des directives permettant l'opérationnalisation des principes contenus dans la déclaration de Salamanca (1994). Dès 1995, les autorités éducatives espagnoles soutiennent d'une part la reconnaissance et l'étude de la langue des signes et promeuvent son usage dans les centres éducatifs pour les élèves sourds sévères et profonds et d'autre part accordent une attention particulière à l'apprentissage de la langue écrite. Les autorités portugaises qui entendent privilégier l'apprentissage d'un bilinguisme signé adoptent une ligne politique quasi similaire.

Les travaux universitaires consultés questionnent l'efficacité de ces décisions et de leur mise en œuvre. Les recherches menées dans ces deux pays soulignent l'importance et en même temps l'insuffisance de la base légale pour permettre une intégration sociale et scolaire. Freire (2009) précise que l'offre d'une éducation de qualité ne peut se faire que lorsque les décisions politiques et législatives peuvent trouver une mise en œuvre efficiente au niveau de l'école, tant sur le plan structurel que sur le plan pédagogique. Néanmoins, la difficulté est réelle et les décisions politiques sont confrontées voire même contrariées sur le terrain par les pratiques qui ont cours. Fernandez-Viader & Fuentes (2004), et Rodriguez Ortiz (2008) dans leur travaux portant sur l'Espagne rappelle que la mise en place de la langue des signes espagnole ne peut se réaliser que sous certaines conditions. Les compétences et attitudes de compréhension des enseignants, la présence d'adultes sourds dans les écoles bilingues apparaissent essentielles pour appliquer les droits des enfants et de soutenir la ligne philosophique et pédagogique de l'école. Or il semblerait que ces conditions ne sont pas toujours réunies et que la réussite est donc très inégale selon les régions et les établissements. La mise en place de la langue des signes est exigeante en temps, en formation et en personnel. Ainsi les auteurs s'entendent pour souligner la nécessité d'introduire des moyens supplémentaires ou complémentaires afin de garantir un accès précoce et complet à la langue des signes et un accès approprié à l'alphabétisation.

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

L'objectif de mieux connaître la population des enfants sourds et malentendants vivant en Suisse latine a pu être maintenu pour l'année 2009-2010. Contrairement aux récoltes de données du premier mandat OPERA, nous avons recueilli en 2010 des renseignements concernant l'année scolaire en cours. La base de données complète de l'Observatoire (2006-2007, 2007-2008, et 2009-2010) recense un total de 456 enfants sourds et malentendants de Suisse latine qui ont été enregistrés au cours de cette période de récolte de données de 3 ans. Parmi eux, 27 sont sortis de la base de données en 2007-2008, et 82 sont sortis en 2009-2010. Les motifs de sorties sont diversement motivés (fin de scolarité, 20 ans d'âge, déménagement).

Comme les années précédentes, 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

Pour ce rapport, différentes questions ont retenu notre attention. Nous avons ainsi cherché à mettre en relation l'âge d'appareillage et le degré de surdité ainsi que la variabilité des prestations selon la gravité de la perte auditive, à cerner l'emprise de la LSF et du LPC sur le terrain scolaire et à documenter le retard scolaire.

5.1 *Caractéristiques de la population recensée*³

Pour la période de recensement 2009-2010, nous avons obtenu des renseignements concernant 336 enfants sourds et malentendants. La distribution garçon – fille se situe de façon stable autour de la parité (47.5% de filles et 52.5% de garçons). La répartition de la population selon l'âge révèle que cette dernière ne se distribue toujours pas équitablement sur l'ensemble des classes d'âge. L'âge moyen, situé à 10 ans 8 mois (écart type de 4 ans 8 mois), indique que la population la mieux représentée est en âge de fréquenter la scolarité

³ Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 9.8% pour l'ensemble des douze items relevant de cette dimension (min = 0% et max = 36.8%)

obligatoire. Si les enfants sourds et malentendants de 0 à 5 ans manquent encore à l'appel dans deux cantons, la population des jeunes de 16 ans et plus est mieux recensée que les autres années, mais reste toujours inférieure au taux attendu (cf. **Figure 1**)⁴. On peut imaginer que nos partenaires n'ont pas pu obtenir les traces des élèves sourds et malentendants suivis par d'autres services que le leur.

La comparaison des statistiques 2007-2008 et 2009-2010 (cf. Figure 3) montre que le taux d'enfants sourds et malentendants connus des services de l'enseignement spécialisé a légèrement augmenté dans presque tous les cantons. Néanmoins, la fluctuation cantonale comprise entre 0.04% et 0.16% de la population des enfants sourds et malentendants par rapport à l'ensemble de la population cantonale du même âge demeure relativement importante.

63.3% de la cohorte d'élèves 2009-2010 est de nationalité suisse et 20.7% provient de l'espace Schengen (11.6% sont des élèves de nationalité portugaise et 9.1% sont des élèves d'autres nationalités). La langue maternelle déclarée est pour 65.5% des élèves la langue orale scolaire (c'est-à-dire le français en Suisse romande et l'italien au Tessin). Le portugais vient en deuxième place avec 8.5%. La langue des signes française ou italienne⁵ (LSF/LSI) seule (N=8), en pratique bilingue (N=9) ou trilingue (N=10) représente également 8.5% des élèves. Un bilinguisme partageant deux langues à modalité orale est pratiqué par 4.4% (N=14) des élèves.

Les données concernant l'origine de la surdité restent sensiblement les mêmes que celles des deux années précédentes. La surdité dont souffrent les enfants recensés est congénitale pour la très grande majorité (68.6%) d'entre eux. La surdité prélinguale qui survient entre 0 et 2 ans est un peu plus fréquente (18.9%) que la surdité périlinguale (12.5%) qui quant à elle apparaît entre 3 et 10 ans. La cohorte 2009-2010 ne recense pas d'élèves ayant acquis une surdité après 10 ans. Pour 80.9% des individus, les deux oreilles présentent une perte de même ampleur.

Une dominance des surdités⁶ profondes (31.9%) et des surdités moyennes (30.7%) sur les surdités légères (13.9%) et sévères (16.9%) est clairement établie (cf. Figure 5). En groupant

⁴ Dans cette présentation synthétique, nous renvoyons le lecteur aux figures et tableaux présentés dans la présentation détaillée des résultats.

⁵ Nous utiliserons dorénavant l'anagramme LSF/LSI.

⁶ Pour rappel, le degré de surdité est déterminé en fonction de l'oreille la plus performante.

ces résultats, il apparaît que 47.7% des enfants sourds et malentendants de notre échantillon souffre d'une perte de plus de 70 décibels et ne peut accéder à la perception de la voix humaine sans apport prothétique.

L'apport prothétique est notoire : en effet 88.5% des élèves de notre cohorte sont appareillés. La majorité (62.1%) porte une ou deux prothèses auditives externes et 19.1% sont implantés⁷. Les autres élèves possèdent soit un appareillage mixte, soit encore un système d'amplification de type BAHA. Le 11.7% de la population semblerait ne pas être appareillée ou ne pas porter ses prothèses.

Le passage d'un type d'appareillage à un autre est documenté pour la première fois cette année. Il semblerait ainsi que 237 enfants (70%) de notre cohorte ont un jour été équipés de prothèse(s) auditive(s) externe(s) et que 30 enfants les ont abandonnées lorsqu'ils ont été implantés. Les 207 enfants restants ont conservée leur prothèse externe jusqu'en 2009-2010.

Les données recueillies montrent que la gravité de la perte auditive influence, même modérément, l'âge d'appareillage des enfants sourds. Tous types d'appareils confondus (prothèses auditives externes, implants cochléaires, et autres types d'appareils), nos analyses révèlent qu'un tiers (31.9%) des enfants souffrant d'une surdité sévère ou profonde congénitale ou survenue entre 0 et 2 ans (stade prélingual) a reçu une compensation technologique avant l'âge de 2 ans, âge le plus favorable à la construction de la communication orale et au développement du système langagier. La majorité d'entre eux (51.7%, N=60) n'a reçu une aide prothétique qu'entre 2 et 5 ans, et le 16.4% restant (N=19) après 6 ans (cf. Tableau 26). Etant donné que les enfants souffrant de surdité sévère ou profonde ne peuvent percevoir la parole humaine sans apport prothétique, cet appareillage nous semble intervenir un peu tardivement. L'immersion dans le monde sonore s'en trouve reportée de plusieurs mois et la récupération sera d'autant plus difficile. Un tableau relativement similaire, quoiqu'un petit peu plus tardif, se dessine pour les enfants qui présentent une surdité moyenne de type congénitale ou prélinguale (cf. Tableau 27). Deux enfants sur dix (21.9%) ont reçu une compensation technologique avant l'âge de deux ans. L'accès au monde langagier est ainsi ouvert précocement pour ces élèves, qui sans cet

⁷ Bien que le nombre d'enfants implantés recensés en 2009-2010 (N=74) ait considérablement augmenté par rapport à l'année 2007-2008 (N=49), les données du registre suisse des implants cochléaires nous porte à croire une nouvelle fois que les données recueillies par l'Observatoire ne couvrent pas l'ensemble de la population sourde et malentendante.

apport prothétique auraient eu un accès partiel à la langue orale. La majorité a reçu le premier appareillage entre 2 et 5 ans (43.7%), et un tiers a été appareillé au-delà de 6 ans (32.8%). Cet appareillage plus tardif est peut-être un peu moins favorable quant à une bonne exposition à la langue orale.

5.2 *La scolarité des élèves*

Les données relatives à la scolarité des élèves permettent de connaître quels types d'établissements les élèves sourds ou malentendants ont fréquenté durant l'année scolaire 2009-2010 ainsi que le degré d'enseignement qu'ils ont suivi. Mise en lien avec la date de naissance de l'enfant et les dates butoirs fixées par chaque canton pour entrer à l'école primaire, cette deuxième donnée permet également de dresser des statistiques relatives au retard scolaire de ces élèves.

En 2009-2010, 62.5% des jeunes sourds entre 0 et 20 ans recensés fréquentent à plein temps une structure scolaire, pédagogique, ou de formation professionnelle ordinaire (cf. Figure 7). L'augmentation de 5.4% par rapport aux données de l'année scolaire 2007-2008 (57.1%) touche tous les niveaux d'enseignement, y compris les jeunes enfants de 0 à 4 ans. 20.5% (N=65) des jeunes sourds et malentendants fréquentent, à temps plein ou à temps partiel, une classe spécialisée spécifique à la surdité. Ce taux a diminué de 7.2% par rapport aux données de l'année scolaire 2007-2008 (27.7%). Le taux d'enfants sourds ou malentendants qui bénéficie d'un enseignement spécialisé non spécifique à la surdité a peu évolué entre l'année scolaire 2007-2008 (13.4%) et l'année scolaire 2009-2010 (15.1%).

La comparaison des données 2007-08 et 2009-10 révèle que si le taux d'élèves sourds qui fréquentent un enseignement spécialisé spécifique à la surdité à temps plein est stabilisé autour de 10% (9.5% précisément), celui des élèves qui bénéficient d'une scolarité mixte alliant enseignement spécifique à la surdité et fréquentation de l'école ordinaire est descendu de 17.5% à 11%. Par ailleurs, la cohorte 2009-2010 ne recense plus d'élèves qui suivent une scolarisation mixte alliant un enseignement spécialisé spécifique à la surdité et un enseignement spécialisé non spécifique à la surdité.

Le type de scolarisation offerte aux élèves sourds ou malentendants de Suisse romande et du Tessin varie fortement d'un canton à l'autre. Ainsi, la fréquentation à temps plein d'une école ordinaire peut atteindre jusqu'à 92.5% dans les cantons n'offrant pas d'enseignement

spécialisé spécifique à la surdité, et descendre jusqu'à 43.5% lorsqu'une telle offre peut être proposée.

La gravité de la perte auditive semble déterminer le type d'établissement fréquenté. Plus la perte auditive est importante, plus les élèves fréquentent des classes spécialisées spécifiques ou non à la surdité, avec intégration possible en école ordinaire. Les classes spécialisées spécifiques à la surdité sont principalement fréquentées par des élèves sourds profonds.

Les données recueillies nous permettent cette année de déterminer, pour les 175 élèves totalement intégrés en école ordinaire (c'est-à-dire la scolarité obligatoire de 4 à 16 ans), le retard (ou l'avance) qu'ils ont par rapport au cursus scolaire attendu (cf. Figure 11). Nos résultats montrent que

- 53.8% des élèves sourds ou malentendants totalement intégrés en école ordinaire ne présentent pas de retard scolaire, c'est-à-dire qu'ils suivent le degré d'enseignement prévu à leur âge ;
- 30.4% présentent un retard scolaire d'une année ;
- 10.5% présentent deux ans de retard scolaire sur le cursus normal ;
- 4.7% seraient en avance d'une année sur le cursus scolaire et un élève présente un retard de quatre ans.

Une analyse de corrélation révèle que le retard scolaire parmi les élèves totalement intégrés en école ordinaire ne dépend pas de la gravité de la perte auditive ($r = 0.011$; $n = 142$; $p > .05$). En effet, les données recensées indiquent que 60% des élèves sourds profonds suivent le degré d'enseignement prévu pour leur âge, alors que ce taux est inférieur de 10% à 15% chez les élèves présentant une surdité sévère, moyenne ou légère. Les élèves présentant une surdité moyenne sont les plus nombreux à présenter un retard d'une année sur le cursus scolaire attendu (43.8%). Étonnamment les élèves présentant une surdité légère obtiennent le taux le plus élevé de retard de deux ans sur le cursus scolaire (24%).

5.3 *Les modes de communication*

Dans ce chapitre, la modalité de communication choisie soit par le milieu familial, soit par le système scolaire est mise sous la loupe. La langue orale, que ce soit la langue orale scolaire

(c'est-à-dire le français en Suisse romande et l'italien au Tessin) ou une langue orale familiale autre que la langue orale scolaire, est la langue privilégiée massivement choisie par les familles (91.6% des familles) pour communiquer avec leur enfant sourd ou malentendant. La LSF (ou LSI) n'est mentionnée comme langue privilégiée par la famille pour communiquer avec l'enfant sourd que pour 12 élèves (4.4%), le français signé (ou italien signé) pour neuf élèves (3.3%), et finalement des gestes ou des mimes pour deux élèves (0.7%).

Nous avons cherché à connaître les modalités de communication qui accompagnent cette première langue familiale. Les résultats confirment la tendance d'une modalité orale unique (65.2% de la population observée), modalité recommandée majoritairement par les établissements. Un bilinguisme de deux langues orales est constaté dans 17.6% des cas. Nous notons que 23.8% des familles ont adopté des aides visuelles conventionnelles telles le LPC et le français/italien signé ou des aides visuelles non conventionnelles telles des gestes ou des mimes pour accompagner la communication orale avec leur enfant sourd. Peu de familles (8.1%) ont adopté la LSF ou LSI, soit comme unique moyen de communication (2.2%), soit dans une pratique bilingue langue orale et LSF.

Ce bilinguisme oralité – gestualité est également proposé par certains établissements (cf. Tableau 36). L'école ordinaire offre une scolarisation en langue orale accompagnée du langage parlé complété (LPC) ou français/italien signé pour 13.7% des élèves sourds intégrés, et une scolarisation bilingue langue orale et LSF/LSI (éventuellement accompagnée du LPC ou du français/italien signé) pour 7.5% des élèves intégrés.

- Les classes d'enseignement spécifiques à la surdité ne recommandent la langue orale seule que dans 23% des cas, et la langue orale accompagnée du LPC et/ou du français/italien signé pour 31.1% de ses élèves.
- Les classes ou établissements d'enseignement spécialisé non spécifiques à la surdité offrent à 26.8% des élèves qui les fréquentent une communication en LSF, seule ou principalement en pratique bilingue avec la langue orale. La langue orale seule est recommandée dans 61% des cas, et la langue orale accompagnée d'une modalité gestuelle telle que le LPC ou le français/italien signé dans 9.8% des cas.

5.4 Les mesures d'intégration dans l'école ordinaire

En premier lieu, nous constatons que l'inclusion ou l'intégration complète est une pratique répandue en Suisse romande. 62.5% des élèves sont scolarisés à plein temps dans l'école

ordinaire et 13.9% ont une intégration partielle en école ordinaire. Ces taux se sont très nettement modifiés en deux ans. En effet l'intégration complète est supérieure à celle que nous avons constatée en 2007-2008 (58.1%), et l'intégration partielle est quant à elle inférieure de 6% au taux des années précédentes. La formule la plus répandue des intégrations partielles (cf. Figure 15) consiste à fréquenter un établissement scolaire ordinaire quatre jours complets par semaine (41.4% des élèves en intégration partielle). Les mesures d'intégration qui proposent à l'élève de fréquenter une classe deux jours et demi ou moins sont rares. Cette évolution des données est considérable, puisque dans le rapport précédent nous notions que les mesures d'intégration à raison de quatre jours semaine étaient rares (24.5%).

Nos données indiquent également avec plus de précision les types de scolarisations des 16-20 ans. A ce propos, les analyses indiquent que 3.8 des élèves de cet âge fréquentent des structures relevant de l'enseignement spécialisé, données dont nous n'avons aucune trace en 2007-2008.

La cadence de renouvellement de la décision d'intégration est pour 71.9% des cas annuelle. La semestrialisation de cette mesure administrative est moins fréquemment citée que l'année dernière, et rejoint le taux de 2006-2007. Une procédure d'évaluation de la mesure est officiellement menée dans cinq cantons sur six⁸. Parmi les agents participant à la décision d'intégration, nous avons pu cette année détailler les différents partenaires selon les cantons (cf. Tableau 37). Ainsi étonnamment, les parents ne sont pas toujours directement partie prenante à la décision finale d'orientation, même si selon les répondants cantonaux ces derniers sont consultés. Les enseignants spécialisés participent régulièrement aux décisions d'intégration (taux supérieur à 60% sauf dans un canton) et les logopédistes y sont invitées diversement selon les cantons.

Dans le cadre de l'intégration, un cadre structurel est mis en place afin de favoriser la réussite de celle-ci. Dans la majorité des cas (trois cas sur quatre), l'enseignant spécialisé est appelé à collaborer avec l'enseignant ordinaire. En terme d'heures, cette collaboration se situe dans le 50% des cas entre deux et quatre heures hebdomadaires. Toutefois cette fourchette peut subir d'importantes variations, puisque dans certains cas, l'intervention semble se réduire à moins de 15 minutes alors que dans d'autres, elle est de plus de

⁸ Dans un canton, nos répondants n'ont pu donner ces renseignements ; les élèves sourds n'étant pas soumis à des mesures particulières pour être inclus en classe ordinaire.

quatorze heures. Le type d'intégration (temps partiel ou plein temps), le degré scolaire (enfantine, primaire ou professionnel) ainsi que la sévérité de la surdité sont autant de variables qui ont une influence sur l'intensité de la collaboration entre l'enseignant et l'enseignant spécialisé (cf. Figure 19 et Figure 20).

Parmi les autres aides mises à disposition, les logopédistes demeurent la ressource la plus souvent mise à disposition des enseignants. En effet le recours à celles-ci semble exister pour plus d'un enfant sur deux (54.4%) intégré en classe ordinaire. Par contre, les prestations que pourraient offrir les services psychologiques sont moins souvent octroyées (21% des cas d'intégration) que dans les années précédentes.

L'ensemble des aides reçues par l'enseignant intégrant se répartit différemment d'un canton à l'autre. (cf. Figure 19). Dans deux cantons (A et G) une aide par un enseignant spécialisé est assurée dans presque tous les cas alors que dans d'autres cantons, ce service est alloué au trois quarts voire au deux tiers de la population intégrée. L'appui d'une logopédiste est également variable selon les cantons : trois cantons (D, E et F) mettent sur pied une collaboration dans moins de 50% des cas, alors que les autres proposent ce service dans plus de 50% des réponses.

Afin de favoriser leur intégration, les élèves sourds et malentendants peuvent recevoir une aide portant spécifiquement sur la communication. Trois types d'aides ont été recensés : les codeurs LPC, les interprètes en langue des signes, et des aides à la communication. Ces dernières, bien qu'étant les plus nombreuses (cf. Figure 22), interviennent surtout dans les cantons B et G. Les codeurs LPC aident le 14.7% de la population et deux cantons (C et E) ont fait essentiellement appel à leur service en 2009-2010. Les interprètes en langue des signes sont les aides les plus rarement mobilisées.

5.5 Prestations offertes liées à la surdité

Dans cette cinquième partie, notre attention s'est focalisée sur les prestations offertes à l'enfant sourd et malentendant, à sa famille ainsi qu'aux camarades de classes. Parmi les mesures qui s'adressent directement aux enfants sourds et malentendants, le soutien pédagogique spécialisé (SPS) et la logopédie sont offerts à plus de 75% d'entre eux.

Le soutien pédagogique spécialisé est la prestation la plus répandue (75% des élèves) et est octroyée à des élèves âgés de 3 à 16 ans, intégrés dans des structures de l'école ordinaire.

L'offre présente une variabilité intercantonale et une variation importante en terme d'heures. Cette dernière ne peut s'expliquer par le type de surdité.

L'offre de logopédie dispensée à 72.8% de la population recensée est octroyée à raison d'une à deux heures par semaine. Cette prestation, offerte aux enfants sourds et malentendants de tout âge et de tous les cantons, est fortement corrélée au degré de surdité (corrélation de Pearson: $r = 0.357$; $n = 212$; $p < 0.01$). Ainsi, plus la perte auditive est importante (sur la meilleure oreille), plus les élèves bénéficient de cette prestation.

Quant aux autres prestations (conseils et soutien psychologique ; mesures de médiation LPC ou de langue des signes, psychomotricité ; prise en charge des frais de transport) plus faiblement dispensées, nous obtenons des résultats très variables d'un canton à l'autre.

Les prestations destinées aux familles, aux enseignants et aux camarades de classe sont allouées afin de favoriser le développement social de l'enfant sourd et malentendant et d'aider son entourage à construire un environnement de communication qui permette de construire une communication réussie. Parmi ces prestations fournies par les cantons, nous retenons que les plus répandues fournissent des conseils et des informations par des professionnels de la surdité. Les aides liés à la communication gestuelle (LPC ou LSF-LSI) dispensées aux familles, aux enseignants et aux camarades de classe sont peu fréquentes et dépendent fortement des cantons.

Deuxième partie :
présentation détaillée des travaux

1 Disponibilité et financement des prestations dans les cantons (CSPS)

1.1 Bases légales

Dans tous les cantons étudiés, les bases juridiques concernant l'enseignement spécialisé font loi. Pour l'année 2009-2010, aucune nouvelle base légale pour l'enseignement spécialisé n'a été avalisée. Quelques changements au niveau des dispositions particulières sont à signaler. Les dispositions particulières à chaque canton sont indiquées dans le tableau ci-dessous, qui retrace leur évolution depuis 2006. Les cantons concordataires terminent en 2010 leurs travaux d'élaboration du concept cantonal de pédagogie spécialisée, qui implique pour certains une révision de la loi sur l'enseignement spécialisé, et pour d'autres de nouvelles lois. Il y aura en 2011 des modifications à relever.

Dans le courant de l'année scolaire 2009-2010, quelques nouveautés apparaissent au niveau des bases légales et des accords, comme illustré ci-dessous.

Tableau 1 : Dispositions légales de 2006 à 2010

	2006-2007	2007-2008	2009-2010
FR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concept de soutien pédagogique spécialisé pour l'intégration des enfants sourds et malentendants approuvé par le DICS⁹ et l'OFAS en 1999 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas de changements 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Accord en cours entre A Capella et FR
GE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ecole bilingue LSF – français (Montbrillant) ➤ Deux types d'appui à l'intégration : aux élèves de Montbrillant ; aux élèves implantés non-inscrits à Montbrillant 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas de changements 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins particuliers ou handicapés (LJBE, 14.11.08, entrée en vigueur au 1.01.10)
JU	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Convention pour le soutien pédagogique spécialisé des enfants sourds et malentendants entre VD, JU et NE du 9 décembre 1996 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La convention n'est plus en vigueur. La question des enfants sourds et malentendants sera traitée dans le concept cantonal de pédagogie spécialisée. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas de changements
NE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Convention pour le soutien pédagogique spécialisé des enfants sourds et malentendants entre VD, JU et NE du 9 décembre 1996 ➤ Soutien pédagogique spécialisé pour les malentendants (SPSM), janvier 2007 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La convention n'est plus en vigueur. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas de changements

⁹ Direction de l'Instruction publique, de la culture et du sport

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport –

	2006-2007	2007-2008	2009-2010
VD	➤ Accord SAI ¹⁰ – ECES 2006	➤ Pas de changements	➤ Accord SAI-ECES 2009 ➤ Accord A Capella-ECES 2009
VS	➤ Concept et convention avec l'OFAS pour les mesures de conseils et d'encouragement en faveur des assurés sourds et malentendants – juillet 2004 ➤ Convention DECS ¹¹ /VS avec la Fondation A Capella pour le financement des interventions LPC ¹² en VS, juin 2006	➤ Pas de changements	➤ Pas de changements
TI	➤ Pas de concepts ou de dispositions particulières concernant la scolarisation des élèves sourds et malentendants	➤ Pas de changements	➤ Pas de changements

1.2 Etat des lieux des structures scolaires spécifiques à la surdité

Tableau 2 : Structures scolaires cantonales spécifiques à la surdité et à la malentendance en 2009-2010

Canton	Classe spécialisée	Ecoles spécialisée	Internat
FR Institut St-Joseph		<i>jardin d'enfants, préscolaire, primaire et secondaire I</i>	✓
GE Centre de Montbrillant (CESM)		<i>scolaire et secondaire I</i>	
VD Ecole cantonale pour enfants sourds (ECES)		<i>jardin d'enfants, primaire et secondaire I</i>	
VS Classe des collines	<i>primaire et secondaire I</i>		

De façon générale, si l'intégration des élèves sourds continue sa progression, on ne constate pas de changement au niveau des structures pour cette année scolaire 2009-2010.

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

¹¹ Département de l'éducation, de la culture et du sport

¹² Langage parlé complété

Tableau 3 : Évolution des structures scolaires spécifiques à la surdité et à la malentendance durant l'année scolaire 2009-2010

Canton	Évolution des structures scolaires spécifiques à la surdité et à la malentendance 2009-2010
FR	➤ Pas de changements
GE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Les besoins en soutien pédagogique spécialisé pour des enfants malentendants ou implantés inscrits en classe ordinaire sont en nette augmentation. ➤ Les classes spécialisées bilingues sont maintenues. ➤ Mandat pour le CESM de répondre aux besoins des enfants en âge préscolaire, mais faute d'inscription la prestation de jardin d'éveil à la communication est en suspens.
JU/ NE	➤ Ces cantons ne disposent pas de structure scolaire spécifique, mais collaborent dans le cadre d'un regroupement dans le JU d'élèves sourds et malentendants utilisant la langue des signes (cinq fois par année + journée récréative).
VD	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un nouveau secteur de renfort pédagogique a été créé en 2009, rattaché à l'ECES mais indépendant du secteur surdité (soutien pour élèves avec autres déficiences que surdité). ➤ La fermeture de la dernière classe est prévue pour 2010 ou 2011 tandis que les offres préscolaires vont perdurer et des regroupements sont proposés sous une nouvelle forme.
VS	➤ Des études en vue d'une meilleure couverture géographique de l'offre des prestations sont en cours.
TI	➤ Pas de changements

1.3 Formation des professionnels dans le domaine de la surdité

1.3.1 Formation continue en surdité

Une nouvelle formation continue de spécialisation en surdité s'adressant aux professionnel-le-s de tout domaine en exercice auprès d'enfants sourds, commencera en août 2011 : certificate of advanced studies (CAS, 10 crédits) en déficience auditive à la HEP Vaud. La formation se déroulera en cours d'emploi et elle sera organisée sur des sessions de deux jours consécutifs. Elle est constituée de 450 heures de formation dont 180 heures de cours à la HEPL et de 270 heures de travail personnel.

1.3.2 Formation d'interprète en langue des signes

Une formation a été à nouveau organisée au sein de l'école de Traduction et d'Interprétation de l'université de Genève (c'était déjà le cas entre 1994-2006 ; trois volées d'étudiants avaient été formées). Il s'agit d'une formation de niveau Master, pour laquelle un prérequis sous la forme d'une très bonne maîtrise de la langue est nécessaire. La fédération suisse des sourds propose une attestation de ses cours, qui témoigne des compétences nécessaires pour s'inscrire au Master. La formation au Master a commencé en septembre

2010 et se terminera en 2012. Si 15 personnes avaient suivi les procédures d'inscriptions aux modules préparatoires seules deux personnes sont inscrites au Master.

La question se pose également outre- Sarine de remodeler la formation et d'élargir son public en intégrant des cours de LSF. La formation en Suisse alémanique est toujours assurée par la Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) de Zurich. Cette formation qui a lieu tous les deux ans mène à un diplôme. La formation n'est pas reconnue par la CDIP et l'OFFT. Il y a une vingtaine d'étudiants par année, mais les conditions d'admissions posent problèmes (critères trop sélectifs, préalable de la maîtrise de la langue des signes). La dernière session a débuté en été 2009.

Une solution pour décharger les cantons pourrait être une formation qui aboutit à un Bachelor dans une filière de formation HES. Pour ce faire, les cantons romands et suisses alémaniques auraient avantage à présenter un concept commun pour obtenir une reconnaissance de ce métier par l'OFFT. Si cela peut se faire, le financement à la HES ne posera plus de difficulté.

La CIIP a fait un état des lieux sur la formation pour décider si elle doit s'impliquer dans ces démarches.

Au TI, l'école universitaire professionnelle (SUPSI) propose dans son département des sciences économiques et sociales une formation d'interprète scolaire en langue des signes sous la forme d'un DAS en deux ans. Ces personnes se forment spécifiquement pour l'école et ne pourraient pas travailler comme interprète dans d'autres contextes. En 2010, une deuxième volée a été conduite. Il s'agit dans ce cas plutôt d'enseignant-e-s qui se spécialisent avec la LSI.

1.3.3 Formation de codeur-euse en LPC

La dernière formation qui a eu lieu à l'école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne s'est terminée en 2009, avec la certification de 14 personnes. Le financement depuis 2008 a été problématique suite au retrait de l'OFAS du financement (déficit à combler). La fondation A Capella indique que la prochaine volée débutera au plus tôt en avril 2012.

1.3.4 Formation de formateur en LSF

Un certificat de formation et perfectionnement à l'enseignement de la langue des signes française a été offert à l'école d'études sociales et pédagogiques de Lausanne, mis sur pied en collaboration avec la FSS, jusqu'en 2007. La formation (330h / 3 ans) s'adressait aux personnes sourdes, détentrices d'un CFC sans autre prérequis. Elle est actuellement en suspend.

2 Liste des prestations disponibles dans les cantons

Pour le présent rapport, le CSPS s'est concentré sur les prestations disponibles pour les enfants et les jeunes sourds ou malentendants de 0 à 20 ans et leur financement pour l'année scolaire 2009-2010. Il s'est basé sur les données récoltées par le biais du questionnaire « Prestations disponibles dans les cantons, 2009-2010 », rempli par les répondants cantonaux.

Les différentes prestations en matière de surdité et de malentendance disponibles en Suisse latine ont été regroupées dans les cinq catégories suivantes :

- les prestations **ambulatoires** à l'intention des enfants sourds ou malentendants,
- les prestations **centralisées** dans une école/classe spécialisée en matière de surdité à l'intention des enfants et des jeunes sourds ou 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.

Chacune de ces cinq catégories de prestations est présentée sous forme de tableau indiquant la présence ou non des prestations concernées dans chacun des cantons.

En ce qui concerne les prestations liées au LPC et à la LSF, des précisions se trouvent dans la partie « Prestations fournies par les organismes privés ». Dans les tableaux ci-dessous :

- Les croix (X) indiquent que la prestation correspondante était disponible dans le canton en 2009-2010.
- L'absence de prestation est indiquée par un fond gris.

2.1 Prestations ambulatoires

Tableau 4 : prestations ambulatoires pour l'enfant ou le jeune en 2009-2010

Prestations ambulatoires	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Prise en charge par service éducatif itinérant individuel / guidance infantile (avant 6 ans)	X	X	X	X	X	X	X
Soutien pédagogique spécialisé (individuel ou en classe)	X	X	X	X	X	X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : LPC	X	X	X			X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : française LSF ou LSI	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	X			
Orientation professionnelle AI	X	X	X	X	X	X	X
Expertise examens CFC						X	

La disponibilité des prestations ambulatoires dans les différents cantons a changé depuis 2007-2008 (alors qu'elle était identique depuis 2006-2007).

- VD : Le regroupement, est une ancienne prestation à nouveau disponible pour répondre aux besoins liés à l'intégration.
- L'expertise pour examen CFC est l'offre d'une nouvelle prestation suite à la demande d'un institut de formation de participer à l'expertise d'examen de CFC pour garantir son bon déroulement au niveau de la compensation des désavantages due à la surdité.

Remarque complémentaire:

- NE : Un nouveau regroupement existe pour les jeunes enfants.
- L'orientation professionnelle AI en ambulatoire est assurée par les offices AI cantonaux de chaque canton, bien qu'elle ne soit pas signalée par tous les répondants cantonaux.

2.2 Prestations centralisées

Tableau 5 : prestations centralisées pour l'enfant ou le jeune en 2009-2010

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/précolaire 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 : LPC						X	X
Mesures de médiation portant sur la communication : LSF ou LSI	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
Orientation professionnelle	X	X			X	X	X
Regroupements pour enfants sourds		X			X	X	
Espace socio-éducatif pour jeunes sourds		X				X	
Internat	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					X	

En ce qui concerne les prestations centralisées disponibles dans les différents cantons, les données 2009-2010 révèlent quelques changements par rapport à 2007-2008 :

- VD : Un regroupement thérapeutique (logopédie et psychomotricité) est proposé au besoin pour les élèves intégré du niveau enfantine. Un regroupement est à nouveau proposé le mercredi et le samedi après-midi pour des activités et lieu d'échange sur l'expérience des élèves en milieu entendant (précisions ECES).
- Le groupe thérapeutique préscolaire est une prestation nouvellement signalée bien que son caractère ne soit pas à proprement parler nouveau (prestation déjà existante mais comprise dans les prestations préscolaire).
- La fermeture de la dernière classe est prévue prochainement (2010 ou 2011).

Remarque complémentaire:

- Mesures de médiation portant sur la communication LPC : cette prestation est disponible dans tous les cantons romands excepté au Tessin, cependant, elle est non signalée dans les cantons (FR, GE) qui ne l'utilisent pas.
- Aide au diagnostic : cette prestation contient d'autres éléments que les bilans logopédiques ou psychologiques habituels.

2.3 Prestations pour la famille

Tableau 6 : prestations pour la famille de l'enfant ou le jeune

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 LSI)	X	X	X	X	X	X	X
Rencontres et conférences pour les parents						X	

La disponibilité des prestations pour la famille de l'enfant/du jeune sourd ou malentendant dans les différents cantons n'a pas changé depuis 2006-2007.

- GE : les mesures de médiation LPC ne sont pas mentionnées mais sont disponibles si nécessaire.

2.4 Prestations pour les enseignant-e-s de classes intégrantes

Tableau 7 : prestations pour les enseignant-e-s

Prestations pour les enseignant-e-s	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils/informations 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 LSI)	X	X	X	X	X	X	X

La disponibilité des prestations pour les enseignant-e-s de classes intégrantes dans les différents cantons n'a pas changé depuis 2006-2007.

- GE : les mesures de médiation LPC ne sont pas mentionnées mais sont disponibles si nécessaire. Cela s'applique aussi à NE, mais pas au TI.

2.5 Prestations pour les camarades de classe

Tableau 8 : prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire

Prestations pour les camarades	FR	GE	JU	NE	TI	VD	VS
Conseils/informations 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 LSI)	X	X	X		X		X

La disponibilité des prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire dans les différents cantons n'a pas changé depuis 2006-2007.

Remarques :

- GE : les mesures de médiation LPC ne sont pas mentionnées mais sont disponibles si nécessaire. Cela s'applique aussi à NE, mais pas au TI.
- En ce qui concerne la prestation « Cours de langue des signes (LSF ou LSI) », les répondants cantonaux ne la mentionnent pas pour les cantons de NE et VD. La FSS est à disposition pour fournir cette prestation, mais la participation financière des cantons doit être garantie.
- VD : Prestation de cours LSF pour les camarades plus demandées depuis plusieurs années.

3 Financement des prestations

Pour le présent rapport, le CSPS s'est concentré sur les prestations disponibles pour les enfants et les jeunes sourds ou malentendants de 0 à 20 ans et leur financement pour l'année scolaire 2009-2010. Il s'est basé sur les données récoltées par le biais du questionnaire « Prestations disponibles dans les cantons, 2009-2010 », rempli par les répondants cantonaux.

Les différentes prestations en matière de surdité et de malentendance disponibles en Suisse latine sont ci-dessous aussi regroupées selon les cinq catégories présentées pour la liste des prestations disponibles.

Chacune des cinq catégories de prestations est présentée sous forme d'un tableau indiquant les sources de financement pour les trois années de relevés (2006-2007, 2007-2008 et 2009-2010).

Pour plus de lisibilité, un surlignage gris a été utilisé lorsque l'AI contribue au financement d'une prestation. Les modifications ou précisions survenues dans l'année 2009-2010 sont mises en évidence en gras.

3.1 Financement des prestations ambulatoires

Les séances de réglage des implants ont à GE été exclues des prestations prises par l'AI suite à la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT). Ces séances faisaient partie des prestations prises en charge suite à l'opération de pose d'implant. Le canton de Genève est en discussion pour négocier le financement de cette prestation à long terme. A ce jour, cette dernière est prise en charge par les HUG. Les autres cantons n'ont pas signalé de problèmes similaires.

Tableau 9 : financement des prestations ambulatoires pour l'enfant ou le jeune sourd ou malentendant

Prestations ambulatoires	06-07	07-08	09-10
Service éducatif itinérant individuel / guidance infantile (avant 6 ans)	FR : LAI art.19 et 73 / canton GE : LAI art.19 et 73 / communes / parents / assurances privées / dons du canton JU : LAI art.19 et 73 /canton NE : LAI art.19 et 73 / canton TI : LAI art.19 et 73 / canton VD : LAI art.19 et 73 / canton VS : LAI art.19 / canton	FR : canton GE : communes / parents / dons JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton / communes VS : canton	FR : canton / communes GE : canton /dons/ communes JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton / communes VS : canton
Soutien pédagogique spécialisé (individuel ou en classe)	FR : LAI art.19 et 73 / canton / communes GE : LAI art.19 JU : LAI art.19 / canton NE : LAI art.19 et 73 / canton / communes TI : LAI art.19 et 73 / canton VD : LAI art.19 et 73 / canton VS : LAI art.19 / canton / communes	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton / communes TI : canton VD : canton / communes VS : canton / communes	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton / communes TI : canton VD : canton / communes VS : canton / communes
Mesures de médiation portant sur la communication : LPC	FR : LAI art.16 / OMAI art. 7-9 / A Capella / canton si dépassement	FR : A Capella (OMAI art. 9) / canton / fonds privé A Capella	FR : A Capella (OMAI art. 9) / canton / fonds privé A Capella

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport -

Prestations ambulatoires	06-07	07-08	09-10
	GE : LAI art.16 et 21 bis / OMAI art. 9 JU : LAI 16 et 21 bis / OMAI art. 9 / canton NE : x TI : x VD : LAI art.16 et 21 bis / OMAI art. 9 / Canton / A Capella VS : LAI art.16 et 21 bis / OMAI art. 9 / A Capella (convention)	GE : A Capella (OMAI art. 9) / canton / fonds privé A Capella JU : A Capella (OMAI art. 9) / canton / fonds privé A Capella NE : x TI : x VD : A Capella (OMAI art. 9) / canton et communes / fonds privé A Capella VS : A Capella (art 9 OMAI) / canton / fonds privé A Capella	GE : A Capella (OMAI art. 9) / canton / fonds privé A Capella JU : A Capella (OMAI art. 9) / canton / fonds privé A Capella NE : x TI : x VD : A Capella (OMAI art. 9) / canton et communes / fonds privé A Capella VS : A Capella (art 9 OMAI) / canton / fonds privé A Capella
Mesures de médiation portant sur la communication : LSF/LSI	FR : Procom (OMAI 9) / communes / canton si surplus GE : Procom (OMAI art. 9) JU : canton NE : Procom (OMAI art. 9) TI : CPA / LAI art. 16 / OMAI art.9 / canton VD : OMAI art. 9 / canton VS : (OMAI art. 9) / canton si dépassement	FR : Procom (art. 9 OMAI) / canton GE : Procom (art. 9 OMAI) JU : canton NE : Procom (art. 9 OMAI) TI : CPA / LAI art. 16 / OMAI art.9 / canton VD : AI / canton / communes VS : Procom (OMAI art. 9) / canton	FR : Procom (art. 9 OMAI) / canton GE : Procom (art. 9 OMAI) JU : canton NE : Procom (art. 9 OMAI) TI : CPA / LAI art. 16 / OMAI art.9 / canton VD : AI / canton / communes VS : Procom (OMAI art. 9) / canton
Logopédie	FR : LAI art. 19 /canton / communes GE : LAI art. 19 / canton / parents si nécessaire JU : LAI art. 19 / canton NE : LAI art. 19 / canton / communes / parents si nécessaire TI : LAI art. 19 et 73 / canton VD : LAI art. 19 / canton VS : LAI art. 19 / canton	FR : Canton / communes GE : Canton / parents si nécessaire JU : Canton NE : Canton / communes / parents si nécessaire TI : Canton VD : Canton / communes VS : Canton	FR : Canton / communes GE : Canton / parents si nécessaire JU : Canton NE : Canton / communes / parents si nécessaire TI : Canton VD : Canton / communes VS : Canton

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport -

Prestations ambulatoires	06-07	07-08	09-10
Psychomotricité	FR : LAI art. 19 / canton / communes GE : LAI art. 19 / canton / parents si nécessaire JU : LAI art. 19 / canton NE : LAI art. 19 / canton / communes / parents si nécessaire TI : LAI art. 19 et 73 / canton VD : LAI art. 19 / canton VS : LAI art. 19 / canton	FR : canton / communes GE : canton / parents si nécessaire JU : canton NE : canton / communes / parents si nécessaire TI : canton VD : canton / communes VS : canton	FR : canton / communes GE : canton / parents si nécessaire JU : canton NE : canton / communes / parents si nécessaire TI : canton VD : canton / communes VS : canton
Conseil et soutien psychologique	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton / communes TI : canton VD : canton VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton / communes TI : canton VD : canton / communes VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton / communes TI : canton VD : canton / communes VS : canton
Formation professionnelle : appui apprenti (16 à 20 ans)	FR : LAI art. 16 GE : LAI art. 16 / canton JU : LAI art. 16 / canton NE : LAI art. 16 TI : LAI art. 16 VD : LAI art. 16 / canton VS : x	FR : LAI art. 16 GE : LAI art. 16 / canton JU : LAI art. 16 NE : LAI art. 16 TI : LAI art. 16 VD : LAI art. 16 / communes VS : x	FR : LAI art. 16 GE : LAI art. 16 / canton JU : LAI art. 16 NE : LAI art. 16 TI : LAI art. 16 VD : LAI art. 16 / communes VS : x
Secondaire II : appui (16 à 20 ans)	FR : LAI art. 16 et 19 GE : LAI art. 16 / canton JU : canton NE : LAI art. 16 TI : LAI art. 16 VD : LAI art. 16 VS : LAI art. 19 et 21 / canton / A Capella	FR : LAI art. 16 GE : LAI art. 16 / canton JU : canton NE : LAI art. 16 TI : LAI art. 16 VD : LAI art. 16 VS : LAI art. 16	FR : LAI art. 16 GE : LAI art. 16 / canton JU : canton NE : LAI art. 16 TI : LAI art. 16 VD : LAI art. 16 VS : LAI art. 16
Transport au lieu de thérapie	FR : LAI art. 19 GE : LAI art. 19 / canton JU : LAI art. 19	FR : canton GE : x JU : canton	FR : canton GE : x JU : canton

Prestations ambulatoires	06-07	07-08	09-10
	NE : LAI art. 19 TI : LAI art. 19 /canton VD : LAI art. 19 /canton VS : LAI art. 19 / canton	NE : canton TI : canton VD : canton / parents / communes VS : canton	NE : canton TI : canton VD : canton / parents / communes VS : canton
Regroupement	FR : x GE : x JU : canton NE : canton TI : x VD : x VS : x	FR : x GE : x JU : canton NE : canton TI : x VD : x VS : x	FR : x GE : x JU : canton NE : canton TI : x VD : canton VS : x
Orientation professionnelle AI	FR : x GE : x JU : LAI art. 15 / canton NE : x TI : x VD : LAI art. 15 VS : x	FR : x GE : x JU : LAI art. 15 NE : x TI : x VD : LAI art. 15 VS : x	FR : x GE : x JU : LAI art. 15 NE : x TI : x VD : LAI art. 15 VS : x
Expertise examen CFC	∅	∅	VD: canton

Commentaires :

- Tous les cantons: L'orientation professionnelle en ambulatoire est disponible dans tous les offices de l'assurance invalidité cantonaux et sont soumis à la LAI à l'art. 15 pour son financement.
- La 6^e révision de l'AI et son deuxième paquet de mesures si il est adopté fait craindre des frais de transport supplémentaires ainsi que de nouvelles situations de jeunes en formations professionnelles qui ne seront plus pris en charge par l'AI, suite à l'interprétation réduite de l'art. 16.
- VD : la facture sociale devrait être supprimée pour permettre de reporter les charges uniquement sur le canton. Les accords contractés entre les cantons et les thérapeutes indépendants pour la période transitoire ne posent pas de problème majeur.

3.2 Financement des prestations centralisées

Tableau 10 : financement des prestations centralisées pour l'enfant ou le jeune

Prestations centralisées	06-07	07-08	09-10
Jardin d'éveil spécialisé (0-2 ans)	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : LAI art. 19 et 73 / canton / communes VS : x	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : x VS : x	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : x
Jardin d'enfants spécialisé (2-4 ans)	FR : LAI art. 19 / canton / communes / parents pour repas GE : x JU : x NE : x TI : x VD : LAI art. 19 et 73 / canton / communes VS : x	FR : canton / communes / parents pour repas GE : x JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : x	FR : canton / communes / parents pour repas GE : x JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : x
Classe enfantine/préscolaire spécialisée	FR : LAI art. 19/ canton / communes / parents pour repas GE : LAI art. 19 et 73 / canton JU : x NE : x TI : LAI art. 19 et 73 / canton / communes VD : LAI art. 19 et 73 / canton / communes VS : LAI art. 19 / canton / communes	FR : canton / communes / parents pour repas GE : canton JU : x NE : x TI : canton / communes VD : x VS : canton / communes	FR : canton / communes / parents pour repas GE : canton JU : x NE : x TI : canton / communes VD : x VS : canton / communes
Classe d'enseignement spécialisé (de niveau primaire)	FR : LAI art.19 / canton / communes / parents pour repas GE : LAI art. 19 et 73 / canton JU : x	FR : canton / communes / parents pour repas GE : canton JU : x	FR : canton / communes / parents pour repas GE : canton JU : x

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport -

Prestations centralisées	06-07	07-08	09-10
	NE : x TI : LAI art. 19 et 73 / canton / communes VD : LAI art. 19 et 73 / canton / communes VS : LAI art. 19 / canton / communes	NE : x TI : canton / communes VD : canton / communes VS : canton / communes	NE : x TI : canton / communes VD : canton / communes VS : canton / communes
Classe d'enseignement spécialisé (de niveau secondaire I)	FR : LAI art. 19 / communes / parents pour repas GE : LAI art. 19 et 73 / canton JU : x NE : x TI : x VD : LAI art.19 et 73 / communes VS : LAI art. 19 / canton / communes	FR : canton / communes / parents pour repas GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : canton / communes	FR : canton / communes / parents pour repas GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : canton / communes
Mesures de médiation portant sur la communication : LPC	FR : x GE : LAI art. 21 / OMAI art. 9 JU : x NE : x TI : x VD : LAI art. 73 / OMAI art. 9 / canton / communes / A Capella VS : LAI art. 21 / canton / A Capella / (art. 9 OMAI)	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : A Capella (OMAI art. 9) / canton / communes VS : A Capella (OMAI art. 9)	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : A Capella (OMAI art. 9) / canton / communes VS : A Capella (OMAI art. 9)
Mesures de médiation portant sur la communication : LSF/ LSI	FR : LAI art. 19 / OMAI art. 9 / canton / communes GE : LAI art. 73 / Canton JU : x NE : x TI : LAI art. 21 et 73 VD : canton / communes VS : Financement pas clair	FR : Procom (OMAI art. 9) / canton / communes GE : Procom (OMAI art.9) / canton JU : x NE : x TI : canton VD : canton / communes VS : Procom (OMAI art. 9) / canton	FR : Procom (OMAI art. 9) / canton / communes GE : Procom (OMAI art.9) / canton JU : x NE : x TI : canton VD : canton / communes VS : Procom (OMAI art. 9) / canton

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport -

Prestations centralisées	06-07	07-08	09-10
Logopédie (dispensée sur site)	FR : LAI art. 19 / canton / communes GE : LAI art. 73 / canton JU : x NE : x TI : LAI art. 19 et 73 / canton VD : LAI art. 19 / canton / communes VS : LAI art. 19 / canton	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : x TI : canton VD : canton / communes VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : x TI : canton VD : canton / communes VS : canton
Psychomotricité (dispensée sur site)	FR : LAI art. 19 / canton / communes GE : LAI art. 19 / canton JU : x NE : x TI : LAI art. 19 et 73 VD : LAI art. 19 / canton / communes VS : LAI art. 19 / canton	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : x TI : canton VD : canton / communes VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : x TI : canton VD : canton / communes VS : canton
Conseil et soutien psychologique (dispensé sur site)	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : LAI art. 19 / canton / communes VS : LAI art. 73 / canton	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : LAI art. 15 / canton	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : LAI art. 15 / canton
Orientation professionnelle	FR : LAI art. 15 / canton / communes (dispensée par l'OCAI) GE : LAI art. 15 / canton JU : x NE : x TI : LAI art. 15 VD : LAI art. 15 VS : LAI art 15 / canton	FR : LAI art. 15 / canton / communes GE : LAI art. 15 / canton JU : x NE : x TI : LAI art. 15 / canton VD : LAI art. 15 / canton VS : LAI art 15 / canton	FR : LAI art. 15 / canton / communes GE : LAI art. 15 / canton JU : x NE : x TI : LAI art. 15 / canton VD : LAI art. 15 / canton VS : LAI art 15 / canton
Regroupements	FR : x GE : canton	FR : x GE : canton	FR : x GE : canton

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport -

Prestations centralisées	06-07	07-08	09-10
	JU : x NE : x TI : FSS VD : x VS : x	JU : x NE : x TI : FSS VD : x VS : x	JU : x NE : x TI : FSS VD : canton-commune VS : x
Espace socio-éducatif pour jeunes sourds	FR : x GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : LAI art. 73 / canton / communes VS : x	FR : x GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : x	FR : x GE : canton JU : x NE : x TI : x VD : canton / communes VS : x
Internat	FR : LAI art. 19 / canton / communes / parents pour repas GE : x JU : x NE : x TI : LAI art. 19 et 73 / canton VD : LAI art. 73 / canton / communes VS : x	FR : canton / communes / parents pour repas GE : x JU : x NE : x TI : canton VD : x VS : x	FR : canton / communes / parents pour repas GE : x JU : x NE : x TI : canton VD : x VS : x
Aide au diagnostic	FR : x GE : LAI art. inconnu / canton JU : x NE : x TI : x VD : x VS : x	FR : x GE : LAI art. inconnu/ canton JU : x NE : x TI : x VD : x VS : x	FR : x GE : LAI art. inconnu/ canton JU : x NE : x TI : x VD : x VS : x
Transport de l'enfant/du jeune du domicile à l'école	FR : LAI 19 / Canton / communes GE : LAI 19 et 73 /canton JU : x NE : LAI 19 et 73 TI : LAI 19 et 73 / canton / communes	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : canton TI : canton VD : canton / communes / parents	FR : canton / communes GE : canton JU : x NE : canton TI : canton VD : canton / communes / parents

Prestations centralisées	06-07	07-08	09-10
	VD : LAI 19 / canton / communes VS : LAI 19 / canton	VS : canton	VS : canton
Groupe thérapeutique préscolaire	FR : LAI 19 / canton / communes GE : x JU : x NE : x TI : x VD : x VS : x	FR : canton / communes GE : x JU : x NE : x TI : x VD : x VS : x	FR : canton / communes GE : x JU : x NE : x TI : x VD : canton-commune VS : x

Commentaire :

- Les éléments nouveaux sont des précisions d'information.

3.3 Prestations pour la famille

Tableau 11 : prestations pour la famille de l'enfant ou du jeune

Prestations pour la famille	06-07	07-08	07-08
Conseils dans le cadre d'un service éducatif itinérant individuel (avant 6 ans)	FR : LAI art. 19 et 73 / canton / communes GE : LAI art. 19 et 73 / Canton / communes / parents / dons JU : LAI art. 19 / Canton NE : LAI art. 19 et 73 / Canton TI : LAI art. 19 et 73 Canton VD : LAI art. 19 et 73 Canton VS : LAI art. 19 / Canton	FR : canton / communes GE : canton / communes / parents / dons JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton VS : canton	FR : canton / communes GE : canton / dons/ communes JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton VS : canton
Cours de langage parlé complété (LPC)	FR : A Capella (LAI art. 74) / famille GE : x JU : A Capella (LAI art. 74) / participants NE : A Capella (LAI art. 74) / participants TI : x	FR : A Capella (LAI art. 74) / famille GE : x JU : A Capella (LAI art. 74) / participants NE : A Capella (LAI art. 74) / participants TI : x	FR : A Capella (LAI art. 74) / participants GE : A Capella (LAI art. 74) / participants JU : A Capella (LAI art. 74) / participants NE : A Capella (LAI art. 74) / participants TI : x

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport –

Prestations pour la famille	06-07	07-08	07-08
	VD : A Capella (LAI art. 74) / participants VS : A Capella (LAI art. 74) / participants	VD : A Capella (LAI art. 74) / participants VS : A Capella (LAI art. 74) / participants	VD : A Capella (LAI art. 74) / participants VS : A Capella (LAI art. 74) / participants
Cours de langue des signes (LSF ou LSI)	FR : FSS (LAI art. 74) / famille GE : FSS (LAI art. 74) / participants JU : FSS (LAI art. 74) / participants NE : FSS (LAI art. 74) / participants TI : FSS (LAI art. 74) / CPA VD : FSS (LAI art. 74) / participants / canton VS : FSS (LAI art. 74) / participants	FR : FSS (LAI art. 74) / famille GE : FSS (LAI art. 74) / participants JU : FSS (LAI art. 74) / participants NE : FSS (LAI art. 74) / participants TI : FSS (LAI art. 74) VD : FSS (LAI art. 74) / participants / canton VS : FSS (LAI art. 74) / participants	FR : FSS (LAI art. 74) / participants GE : FSS (LAI art. 74) / participants JU : FSS (LAI art. 74) / participants NE : FSS (LAI art. 74) / participants TI : FSS (LAI art. 74) VD : FSS (LAI art. 74) / participants / canton
Rencontres et conférences pour les parents	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : canton VS : x	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : canton VS : x	FR : x GE : x JU : x NE : x TI : x VD : canton VS : x

Commentaire :

- Les éléments nouveaux sont des précisions d'information.

3.4 Prestations pour les enseignants-t- de classes intégrantes

Tableau 12 : prestations pour les enseignant-e-s de classes intégrantes

Prestations pour les enseignant-e-s de classes intégrantes	06-07	07-08	07-08
Conseils/informations sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	FR : LAI art. 19 /canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton VD : LAI art. 19 et 73 / canton VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton / CPA VD : canton VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton / CPA VD : canton VS : canton
Séances du réseau pour le suivi des élèves sourds ou malentendants	FR : LAI art. 19/ canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton VD : LAI art. 19 et 73 / canton VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton VS : canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton VS : canton
Cours de langage parlé complété (LPC)	FR : A Capella (LAI art. 74) / participant GE : x JU : A Capella (LAI art. 74) / canton NE : x TI : x VD : A Capella (LAI art. 74) / canton / participants VS : A Capella (LAI art. 74) / participants	FR : A Capella (LAI art. 74) / participant GE : x JU : A Capella (LAI art. 74) / canton NE : x TI : x VD : A Capella (LAI art. 74) / participants VS : A Capella (LAI art. 74) / participants	FR : A Capella (LAI art. 74) / participant GE : x JU : A Capella (LAI art. 74) / canton NE : x TI : x VD : A Capella (LAI art. 74) / participants VS : A Capella (LAI art. 74) / participants
Cours de langue des signes (LSF ou LSI)	FR : FSS (LAI art. 74) / participants GE : FSS (LAI art. 74) / participants dans questionnaire : canton JU : FSS (LAI art. 74) /	FR : FSS (LAI art. 74) / participants GE : FSS (LAI art. 74) / participants JU : FSS (LAI art. 74) / participants	FR : FSS (LAI art. 74) / participants GE : FSS (LAI art. 74) / participants JU : FSS (LAI art. 74) / participants

Prestations pour les enseignant-e-s de classes intégrantes	06-07	07-08	07-08
	participants NE : FSS (LAI art. 74) / participants TI : LAI art. 74 / Canton / CPA VD : FSS (LAI art. 74) / participants VS : FSS (LAI art. 74) / participants	NE : FSS (LAI art. 74) / participants TI : canton VD : FSS (LAI art. 74) / participants VS : FSS (LAI art. 74) / participants	NE : canton TI : canton VD : FSS (LAI art. 74) / participants VS : FSS (LAI art. 74) / participants

Commentaire :

- NE a payé des formations en LSF (perfectionnement et cours de base) pour quatre enseignantes de soutien spécialisé.

3.5 Prestations pour les camarades

Tableau 13 : prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire

Prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire	06-07	07-08	07-08
Conseils/informations sur l'accueil en classe d'un élève sourd ou malentendant	FR : LAI art. 19 / canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton et CPA VD : LAI art. 19 et 73 / Canton / Centre d'implant VS : A Capella / Canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton / centre d'implant VS : A Capella / canton	FR : canton / communes GE : canton JU : canton NE : canton TI : canton VD : canton / centre d'implant VS : A Capella / canton
Cours de langage parlé complété (LPC)	FR : A Capella (LAI art. 74) GE : x JU : canton NE : x TI : x VD : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes	FR : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes GE : x JU : canton NE : x TI : x VD : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes	FR : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes GE : x JU : canton NE : x TI : x VD : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes

Prestations pour les camarades de classe de l'élève intégré à l'école ordinaire	06-07	07-08	07-08
	VS : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes	VS : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes	VS : A Capella (LAI art. 74) / canton / communes
Cours de langue des signes (LSF ou LSI)	FR : FSS (LAI art. 74) GE : FSS (LAI art. 74) / participants / canton JU : FSS (LAI Art. 74) / canton NE : x TI : canton et CPA VD : x VS : FSS (LAI art. 74) / canton / communes	FR : FSS (LAI art. 74) / canton / commune GE : FSS (LAI art. 74) / participants, canton / JU : FSS (LAI Art. 74) / canton NE : x TI : canton VD : x VS : FSS (LAI art. 74) / canton / commune	FR : FSS (LAI art. 74) / canton / commune GE : FSS (LAI art. 74) / participants, canton / JU : FSS (LAI Art. 74) / canton NE : x TI : canton VD : x VS : FSS (LAI art. 74) / canton / commune

3.6 Financement annexe aux prestations

3.6.1 Financement du transport des professionnels

Ce financement reste sans modification depuis l'entrée en vigueur de la RPT. Les cantons continuent à prendre en charge cette prestation. Au TI, les frais de transports sont pris en charge uniquement pour les enseignant-e-s de soutien, pas pour les enseignant-e-s payé-e-s à l'heure. Si, avant 2008, le financement y était assuré par le canton et l'AI, le canton est seul responsable de ce financement depuis l'entrée en vigueur de la RPT.

3.6.2 Financement de la formation de certaines catégories de professionnels

La RPT avait induit avec l'abrogation de l'art. 74, al.1,let.d, un problème de ressources financières pour les formations de codeur-euse à Lausanne et d'interprète en LSF à Genève, pour lesquelles aucunes solutions n'ont encore été trouvées pour le long terme.

Actuellement, l'université de Genève a pris à sa charge le financement du module préparatoire d'accès au Master et attend une décision pour le financement de la suite de la formation dès 2011.

Le financement par le biais de l'art. 9, al. 2 du concordat sur la pédagogie spécialisée ne permet pas d'emblée d'envisager un financement par ce biais, étant donné que l'interprète

en langue des signes intervient auprès des personnes sourdes tout au long de la vie et pas seulement auprès d'écoliers ou de jeunes en formation. La formation impliquerait donc le secteur de la santé et du social. L'OFAS a refusé d'entrer en matière pour une contribution dans le financement de la formation alémanique et n'est donc pas une piste envisagée en Suisse romande.

4 Prestations et financement des organismes privés

Le CSPS remplit une fonction d'interlocuteur auprès des organismes privés, avec lesquels il reste en contact et actualise les informations.

Cette partie présente une brève description pour chaque organisme ainsi qu'un rappel de son offre de base et le signalement des nouvelles prestations de l'année du rapport. Des informations sur le financement viennent compléter cet état des lieux.

4.1 La Fédération suisse des sourds (FSS)

Organisation faîtière des associations des sourds en Suisse :

Elle s'engage pour l'égalité des droits et des chances des personnes sourdes et malentendantes notamment au niveau de la formation et de l'emploi. Elle promeut le bilinguisme français et LSF et gère une école de langue des signes.

La FSS propose une certification de ses cours (niveau 1-4) garantissant le niveau requis pour l'entrée à la formation d'interprète en langue des signes de l'université de Genève. De plus, l'offre des cours est maintenant semestrielle et compatible avec le calendrier universitaire. L'offre globale des cours reste similaire aux années précédentes (cours à l'année, session intensive pour professionnel-le-s).

4.2 La Fondation A Capella

Fondation de promotion de l'intégration scolaire, sociale et professionnelle des personnes sourdes et malentendantes par le biais du langage parlé complété LPC.

Cet organisme dispose de deux secteurs d'activités principaux :

- SAI : service d'aide à l'intégration (logopédistes)
- CCI : centrale des codeuses et codeurs interprètes en langage parlé complété LPC

Elle offre depuis le printemps 2009 une nouvelle prestation de prise en charge précoce sous la forme d'*accompagnement précoce de l'enfant sourd et sa famille*.

Pour l'année 2009-2010. 67 jeunes ont été suivis en Suisse romande (sans le Tessin).

En 2009, deux accords ont été signés pour documenter la prise en charge financière du canton de Vaud et assurer la collaboration avec l'ECES. Une convention est également en vigueur en Valais depuis 2006 et a été actualisée en 2009.

4.3 *Procom*

Fondation d'aide à la communication pour sourds :

Elle offre des services de Relais téléphonique ; Relais texte ; Service d'interprète.

L'année 2009-2010 est toujours marquée par le manque d'interprètes pour répondre à toutes les demandes de prestation d'interprète. Cependant, le nombre total d'offres a été augmenté. Comme la formation d'interprète initiée par l'UNIGE ne permettra pas de fournir de nouvelles personnes dans un futur proche, des professionnel-le-s domicilié-e-s sur France ont été engagé-e-s.

Ce service a suivi 31 jeunes en formation durant 2009-2010. Procom indique qu'elle a pu répondre aux demandes des personnes en formation.

4.4 *Le Centro per persone audiolese*

Service social, d'information et d'intégration à disposition des personnes sourdes :

Au Tessin, le Centro per persone audiolese est intervenu durant l'année 2009-2010, dans la coordination dans tous les projets des élèves sourds et malentendants (oralistes ou pratiquant la langue des signes), tant ceux intégrés à l'école ordinaire que ceux en école spéciale. Il a pour mission de coordonner les projets d'intégration scolaire, de conseiller les enseignant-e-s qui accueillent des enfants sourds dans leur classe et leur famille et de suivre des jeunes sourds dans leur apprentissage ou dans leur travail, la plupart des enfants ont un implant cochléaire et sont oralistes.

Le centre est composé en 2009 de deux assistantes sociales, dont une est aussi interprète scolaire, d'une médiatrice culturelle en LSI (professionnelle sourde qui intervient dans les classes et les familles) et d'un responsable des projets d'intégration compétent en LSI (suivi d'élèves intégrés ; la plupart implantés ou appareillés ; conseil aux enseignants et familles, suivi professionnel). Le centre intervient dans les classes ordinaires comme spécialisées. De plus, il a une bibliothèque sur la surdité accessible au grand public.

Ce service a suivi une trentaine de jeunes en 2009-2010 ; chiffre identique à 2007-2008.

4.5 *Articles AI assurant une source de financement aux organismes privés*

Les organismes susmentionnés offrent des prestations qui répondent aux critères des articles suivants :

- Art. 74 LAI sur les organisations d'aide aux invalides
- Art. 21bis LAI pour les prestations de remplacement (recours au service de tiers en lieu et place d'un moyen auxiliaire),
- Art. 16 LAI sur la formation professionnelle (s'il s'agit d'un jeune en formation),
- Art. 9 OMAI sur le droit au remboursement des frais occasionnés par les services d'un tiers (par le biais de A Capella et de FSS).

Le deuxième train de mesures de la 6^e révision de l'AI impliquerait le maintien des montants des subventions, mais dans adaptation au renchérissement jusqu'en 2017 (période du financement additionnel). De plus, « Aucun moyen financier ne sera mis à disposition pour l'extension des prestations et les subventions seront réduites » (p.75, Rapport explicatif).

5 Suivi des élèves scolarisés hors du canton de domicile

5.1 *Elèves scolarisés dans un canton différent du canton de domicile*

Pour l'année 2009-2010, 14 élèves sur 336 recensés dans la banque de données de l'observatoire sont concernés par des mesures de prise en charge extra cantonale, soit six élèves de moins qu'en 2007-2008 (contre 17 élèves recensés pour 2006-2007). Il n'y a pas de nouveaux élèves. Un élève a déménagé dans le canton de scolarisation et perd ainsi son statut d'élève extra cantonal. Un élève hors de la banque de données en 2007-2008 fait sa réapparition en 2009-2010. On observe un nombre mois élevé essentiellement dû au fait que les élèves en formation professionnelle ne peuvent plus être relevés par les services de l'enseignement spécialisé s'il n'y pas de suivi spécifique. Ils sortent ainsi de la base de données sans avoir 20 ans révolus. La majorité de ces élèves suivent une scolarisation spécialisée en surdité à l'institut St-Joseph (école et internat, FR), soit ils sont en formation professionnel. Pour les autres élèves, il s'agit de situations uniques.

Nombres d'élèves concernés **par canton de domicile** en 2009-2010 :

- FR : 1 élève
- JU : 0 élève
- NE : 4 élèves
- VD : 6 élèves
- VS : 2 élèves

Nombres d'élèves concernés **par niveau de formation** en 2009-2010 :

- Niveau préscolaire : 1
- Niveau scolaire et secondaire I : 9
- Secondaire II : 0
- Formation professionnelle : 3

Nombres d'élèves concernés **par canton de scolarisation** en 2009-2010 :

- FR : 9 élève (école surdité, école ordinaire)
- VD : 4 élèves (école surdité, école spécialisée, école professionnelle)
- VS : 1 élève (école professionnelle)

5.2 Cantons et structures prenant en charge des élèves ayant leur domicile dans un canton différent

Tableau 14 : cantons et structures prenant en charge des élèves ayant leur domicile dans un canton différent durant l'année scolaire 2009-2010

Elèves de FR	Elèves de GE	Elèves du JU	Elèves de NE	Elèves de VD	Elèves du VS	Scolarisés à	Total dans le canton de
			4	4		Institut St-Joseph	FR : 9
				1		Ecole ordinaire avec appui de St-Joseph	
					1	ECES	VD : 4
1						Ecole spécialisée	
		1			1	Ecoles professionnelles	
				1		Ecole professionnelle	VS : 1

Tableau 15 : récapitulatif des élèves accueillis par canton de scolarisation entre 2006-2007 et 2009-2010

Cantons d'accueil et nombre d'élèves par année				Total des élèves par année scolaire
FR	JU	VD	VS	
11	1	4	0	2007-2008 : 20
12	1	8	0	2006-2007 : 17

Tableau 16 : récapitulatif des élèves scolarisés dans un canton différent entre 2006-2007 et 2009-2010

Origine des élèves						Total des élèves par année scolaire
FR	GE	JU	NE	VD	VS	
1	0	1	4	6	2	2009-2010 : 14
2	2	0	9	5	2	2007-2008 : 20
0	2	0	7	7	1	2006-2007 : 17

5.3 Parcours des élèves scolarisés hors-canton de domicile

Tous les élèves concernés par une prise en charge extra-cantonale durant les trois années scolaires prises en compte sont présentés par canton de domicile dans les tableaux ci-dessous. En 2009-2010, on relève 14 élèves. Il n'y a pas de nouvel élève dans la base de données. En général, on observe que les élèves deviennent extra-cantonaux s'ils ont besoin d'une prise en charge en grande partie spécialisée à l'institut Saint-Joseph (FR) ou en suivant une formation professionnelle au Repus (VD). Les données des élèves se perdent le plus souvent lors du passage en formation professionnelle (l'office de l'enseignement spécialisé n'a alors plus accès aux données de ces élèves). Ils sortent alors de la banque de données. Entre les trois relevés de données, seul un élève extra cantonal est sorti en raison de son âge (plus de 20 ans).

Dans les tableaux ci-dessous :

- Les élèves qui restent dans la base de données en 2009-2010 sont indiqués en couleurs.
- Les élèves qui sortent de la base de données, sont barrés et leurs informations apparaissent en italique avec l'indication : Sort BD.

Tableau 17 : parcours des élèves neuchâtelois scolarisés dans une structure extra-cantonale

Élèves	École et degré scolaire 06-07	École et degré scolaire 07-08	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
NE	<i>Ecole de fromagerie de Grangeneuve, VD</i>	<i>Sort BD (certification)</i>	-	-
NE	<i>Ecole du canton de NE, 5ème, et regroupement toutes les 2 sem. dans le canton du JU</i>	<i>Fréquentation du regroupement toutes les 5 semaines</i>	<i>Pas signalé</i>	-
NE	<i>Institut St-Joseph, FR, 8^{ème} adaptée</i>	<i>Institut St-Joseph, FR</i>	<i>Sort BD (Repus)</i>	-

Concept romand de scolarisation des élèves sourds et malentendants

Projet OPERA

- Quatrième rapport -

Élèves	École et degré scolaire 06-07	École et degré scolaire 07-08	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
NE	Les Perces-Neiges, CIN Temps partiel à St-Joseph	Institut St-Joseph, FR, CIN	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR
NE	<i>Classe développement, 4ème</i>		<i>Sort BD HEP (Repuis)</i>	-
NE	<i>Le Repuis, 1e</i>	<i>Sort BD (Repuis, 2e)</i>	-	-
NE	<i>Institut St-Joseph, FR, terminale</i>	<i>Sort BD (Repuis)</i>	- <i>(Repuis, 2e 1ère)</i>	
NE	Institut St-Joseph, FR, 4-5 P	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR
NE	Institut St-Joseph, FR, 1 P	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR
NE	-	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR

Remarque : Le regroupement entre JU et NE est toujours disponible mais aucun élève neuchâtelois n'est signalé pour 2009-2010.

Tableau 18 : parcours des élèves vaudois scolarisés dans une structure extra-cantonale

Élèves	École et degré scolaires 06-07	École et degré scolaires 07-08	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
VD	ECES, VD	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR
VD	8ème VSO	9ème VSO	Vs centre inter. Restauration	Orif Renens, CFC horticulture
VD	<i>Verdeil, VD</i>	<i>Institut St-Joseph, FR</i>	<i>déménagement sur FR</i>	
VD	ECES, VD	Institut St-Joseph FR, CO	Institut St-Joseph FR, CO	Repuis
VD	ECES, CYP 1	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR	-
VD	ECES, CIN	ECES, CYP 1	Institut St-Joseph, FR	Institut St-Joseph, FR
VD	<i>Institut St-Joseph, FR, 2 P</i>	<i>Quitté la Suisse</i>		
VD	<i>Institut St-Joseph, FR, 3 P</i>	<i>Quitté la Suisse</i>		
VD	<i>Institut St-Joseph, FR, 5 P</i>	<i>Quitté la Suisse</i>		
VD	<i>Institut St-Joseph, FR, 6 P</i>	<i>Sort BD</i>		
VD	<i>Institut St-Joseph, FR, 8^{ème}</i>	<i>Formation prof. Centre Afiro, Lausanne-VD</i>		

Élèves	École et degré scolaires 06-07	École et degré scolaires 07-08	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
VD	Institut St-Joseph, FR, 8 ^{ème}	Institut St-Joseph, 9 ^{ème}	Sort BD (Repuis, plus hors cantonal)	
VD	Ecole ordinaire du canton de FR, VD préscolaire	Ecole ordinaire du canton de FR, préscolaire	Ecole ordinaire VD avec suivi St-Joseph, 2P	Ecole ordinaire du canton de FR, 3P

Remarque : Le jeune vaudois en formation dans le Valais a changé d'établissement en 2010. Ses prestations (appui) ont été suspendues et pourront reprendre à la rentrée 2010.

Tableau 19 : parcours des élèves valaisans scolarisés dans une structure extra-cantonale

Élèves	École et degré scolaires 06-07	École et degré scolaires 07-08	Projet scolaire 08-09	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
VS	2 ^{ème} CO	Ø		CEPM, VD, 1 ^{ère} CFC	CEPM, 2 ^{ème} CFC
VS	Ecole professionnelle de Clarens, VD	Sort BD : 20 ans révolu	-	-	-
VS	-	ECES, VD, préscolaire	ECES, VD, préscolaire	ECES, VD, préscolaire	-

Tableau 20 : parcours des élèves fribourgeois scolarisés dans une structure extra-cantonale

Élèves	École et degré scolaire 06-07	École et degré scolaire 07-08	Projet scolaire 08-09	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
FR	-	Fond. Verdeil, Payerne, VD	Fond. Verdeil, Payerne, VD	Fond. Verdeil, Payerne, VD	
FR	-	-	Mai 2009 Repuis	Sort BD	

Tableau 21 : parcours des élèves genevois scolarisés dans une structure extra-cantonale

Élèves	École et degré scolaires 06-07	École et degré scolaire 07-08	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
GE	Le Repuis, VD, 2 ^{ème} année CFC	Sort BD (Repuis, VD, 2 ^{ème} année, CFC)		
GE	Le Repuis, VD	Sort BD (Repuis)		

Tableau 22 : parcours des élèves jurassiens scolarisés dans une structure extra-cantonale

Élèves	École et degré scolaire 06-07	École et degré scolaire 07-08	École et degré scolaire 09-10	Projet scolaire 10-11
JU	9 ^{ème} année, école ordinaire	1 ^{ère} , CFC, polygraphe, ERACOM VD	3 ^{ème} , CFC, polygraphe, ERACOM VD	4 ^{ème} année

6 Plateforme d'information électronique : CSPS

Le second mandat du CSPS s'est enrichi d'une nouvelle tâche : mettre en place une prestation d'information à l'attention des professionnel-le-s sous forme d'une plateforme électronique. Cette tâche avait été initiée par la HEP Vaud, qui avait défini un concept de Réseau-Ressources. Le concept dynamique de réseau et de plateforme interactive a été mis de côté par la CES.

La réalisation de mise en ligne de cette prestation a été déléguée au CSPS en raison de l'existence de sa plateforme électronique déjà investie d'une mission d'information dans le domaine de la pédagogie spécialisée. De concertation avec la CES, la proposition est d'organiser l'information sur le thème de *la scolarisation et surdité en Suisse latine*, insérée dans la structure du site du CSPS.

L'éducation et la scolarisation des enfants en situation de handicap doit se concrétiser dans une forme inclusive lorsque cela ne porte pas préjudice au bien de l'enfant. L'accès au système ordinaire est depuis longtemps assuré pour les élèves atteints de déficience sensorielle et les élèves sourds et malentendants ne font pas exception. Une information de base avec la mise à disposition de ce qui existe autour de l'organisation des prises en charge en Suisse romande est demandée dans ce sens.

Le CSPS s'est penché en 2010 sur un premier recensement des ressources pouvant être mises en ligne et a élaboré une « foire aux questions » ou *FAQ (Frequently asked questions en anglais)*. La FAQ permet de relayer l'information de manière large et facilement accessible. Le CSPS a également analysé des présentations possibles de la plateforme d'information dans le cadre de la création de son nouveau site Internet, qui sera effectif en 2011. Ci-dessous est décrite la première structure proposée pour cette prestation.

6.1 *Contenu de la plateforme électronique*

La tâche du CSPS a été définie et circonscrite dans le cadre suivant : mettre à disposition une base d'information pour renforcer les connaissances sur la surdité et l'organisation des prises en charge en Suisse latine à l'attention :

- des professionnel-le-s (enseignant-e ordinaire, spécialisé-e) ;
- des services impliqués dans les démarches de scolarisation et d'éducation d'enfants sourds ou malentendants.

Des rubriques ont été définies, offrant les renseignements selon six types de besoins, décrits ci-dessous.

6.1.1 *Besoin d'information générale*

La FAQ répond aux questions en lien avec les notions de base sur la déficience auditive et les possibilités d'éducation et de scolarisation des enfants et jeunes de 0 à 20 ans. Elle regroupe des définitions du domaine de la déficience auditive, des informations sur les recommandations pour le travail avec des élèves sourds ainsi que des indications sur l'offre des prestations cantonales. Une première liste de questions a été traitée. Ces réponses seront soumises en 2011 à une relecture externe au CSPS avant leur mise en ligne.

FAQ « Informations sur l'éducation et la scolarisation/prise en charge scolaire en Suisse romande des jeunes sourds ou malentendants de 0-20 ans »

Questions actuellement retenues :

1. Que sont la déficience auditive et la surdité ?
2. Quels sont les types de déficience auditive et leurs conséquences
3. Quelle est la différence entre surdité et malentendance ?
4. Comment communiquer avec un-e élève ayant une déficience auditive ?
5. Quels aménagements techniques existe-t-il pour amplifier le son en classe ?
6. Quels sont les exemples d'aides en classe ?
7. Quels différents types d'appareillage existent-ils pour pallier la déficience auditive ?
8. Un-e élève appareillé-e entend-il-elle comme les autres élèves ?
9. Tous les enfants atteints d'une déficience auditive sont-ils aujourd'hui implantés à la naissance ?
10. Quelles sont les structures à disposition en Suisse latine dans le domaine de la surdité ?
11. Qu'est-ce que la Langue des Signes Française (LSF) ?
12. Qu'est-ce que le Langage Parlé Complété (LPC) ?
13. Combien y a-t-il d'enfants atteints d'une déficience auditive en Suisse ?
14. Quelles sont les compensations des désavantages recommandées pour les élèves atteints d'une déficience auditive ?
15. Quelles sont les bases légales pour le droit des personnes en situation de handicap valables dans le domaine de la formation ?
16. Quels-les professionnel-le-s interviennent dans la prise en charge d'un-e enfant avec une déficience auditive ?
17. Quelles sont les prestations cantonales pour l'éducation et la scolarisation des jeunes atteint d'une déficience auditive ?
18. Quels sont les services cantonaux de l'enseignement spécialisé ?
19. Quelles sont les structures spécialisées en surdité et malentendance en Suisse latine ?
20. Quel-le-s sont les intervenant-e-s en cas de besoin de soutien à la communication ?
21. Quelles sont les prestations pris en charge par l'AI ?
22. Combien y -a-t-il d'enfants sourds en Suisse ?

6.1.2 *Besoin d'accès aux ressources documentaires et scientifiques*

Cette partie documentation s'adresse avant tout aux professionnel-le-s confronté-e-s à la scolarisation d'enfants et jeunes sourds ou malentendants.

« Documentation »
<ul style="list-style-type: none">- Collection d'articles spécifiques à la surdité (réalisée par le CSPS)- Lien sur la banque de données bibliographiques CSPS- Lien sur d'autres banques de données existantes<ul style="list-style-type: none">o OJOSE: Online JOurnals Search Engine. Moteur de recherche qui permet de rechercher dans plusieurs banques de données scientifiques.o "eric" (Education Resources Information Center)o SAPHIR, base de données du Centre Technique National d'Études et de Recherches sur les Handicaps et les inadaptations (CTNERHI).o ...- Liste bibliographique du rapport OPERA

6.1.3 *Besoin d'information sur l'actualité de la formation continue*

« Agenda »
<ul style="list-style-type: none">- Conférences, manifestations dans le domaine- Formation continue- Liste des manifestations/formations organisées par les associations, lieux de formation, centres de compétence en lien avec le domaine de la surdité

6.1.4 *Besoin d'informations sur les professions en lien avec la surdité et les formations existantes*

« Professions dans le domaine de la surdité »
<ul style="list-style-type: none">- Description des professions dans le domaine de la surdité<ul style="list-style-type: none">o Interprète LSFo Codeuse LPCo Enseignant-e spécialisé-e- Formations des professionnel-le-s- CAS en surdité

6.1.5 *Besoin d'information sur des sites francophones en lien avec la surdité, ainsi que sur les sites des associations*

« Liens »
<ul style="list-style-type: none">- Sites francophones par domaine traitant de la surdité<ul style="list-style-type: none">o Associations parents/professionnelso Sites en lien avec le LPCo Sites en lien avec la LSF/LSI

6.1.6 *Besoin d'accès à des documents généraux de recommandations*

« Documents/PDF »
<ul style="list-style-type: none">- Scolariser les élèves sourds ou malentendants (2009). Centre national de documentation pédagogique (CNDP) : CHASSENEUIL-DU-POITOU. Collection repères Handicap.- ...

7 Revue de la littérature (HEP-Vaud)

La veille scientifique de cette année se penche sur les politiques éducatives et les instruments légaux relatifs aux droits éducatifs des élèves sourds en Espagne et au Portugal. Les auteurs¹³ consultés ont dressé un état des lieux de l'éducation des enfants sourds dans leur pays. Ils se sont penchés à la fois sur les expériences tirées de leur histoire nationale, les résultats des recherches menées dans leur pays, sur les nouvelles lois et politiques nationales de leur pays relatives à l'éducation des enfants sourds, et sur les difficultés de leur mise en œuvre. Finalement, ils mettent l'accent sur les efforts encore à réaliser dans la sphère légale pour réguler le travail des professionnels en lien avec les enfants sourds et ainsi améliorer les conditions scolaires de ces élèves.

¹³ Pour l'Espagne, nous avons consulté les travaux réalisés par la Prof. Dr. Maria del Pilar Fernandez-Viader, du Département de Psychologie Evolutive et de l'Education de l'Université de Barcelone, par la chercheuse Maria Fuentes, du Département de Pédagogie Appliquée de l'Université Autonome de Barcelone, ainsi que les travaux du Professeur titulaire Isabel R. Rodriguez Ortiz, du Département de Psychologie Evolutive et de l'Education de la Faculté des Sciences de l'Education à l'Université de Séville. Pour le Portugal, nous nous sommes référés à un article rédigé en 2009 par le Dr. Sofia Freire, chercheuse au Centre de Recherche en Education de la Faculté de Sciences de l'Université de Lisbonne et à l'Institut Supérieur D. Afonso III.

En préambule, nous avons listé les *indicateurs d'inclusion pour les élèves sourds*, suggérés par Powers¹⁴ (2002), qui sont une liste d'objectifs larges qui décrivent ce que l'inclusion des élèves sourds devrait induire dans la pratique. Ces principes éclairent les positions actuelles des milieux académiques ainsi que les visions relatives à l'éducation des enfants sourds de pays tels que l'Espagne et le Portugal.

7.1 Une définition de l'inclusion appropriée pour les élèves sourds (Powers, 2002)

D'après Powers (2002), le débat sur l'inclusion a évolué. Il est aujourd'hui reconnu qu'une notion de l'inclusion limitée au placement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'école ordinaire est inutile et doit être rejetée. A l'opposé, le concept de l'inclusion considéré comme un système de valeurs (approprié dans les contextes d'école ordinaires comme dans les contextes d'écoles spécialisées), semble plus utile aux enseignants. L'inclusion n'est donc pas un *état* à viser (p. ex. l'état où tous les enfants sont placés dans les écoles ordinaires locales), mais plutôt un processus et une culture à développer. Dans cette perspective, l'augmentation de la participation des élèves sourds dans les activités ordinaires est seulement un but parmi d'autres et n'est pas l'objectif premier. D'autres valeurs dont le droit de se développer au mieux qu'ils peuvent sur les plans académique, physique, social et émotionnel font aussi partie des objectifs de l'inclusion des enfants sourds.

La liste des principes proposés par Power (2002) semble encore d'actualité et illustre les tendances que nous avons relevées dans le troisième rapport (rapport OPERA, 2009). L'application du paradigme d'inclusion actuellement en vigueur peut tirer bénéfice d'un questionnement construit à l'aide de ces recommandations constituant le programme d'éducation favorable à une inclusion réussie des enfants sourds. Selon leur auteur, ces principes permettent «°pour les enseignants de développer un langage et une compréhension partagés de ce que l'inclusion signifie au niveau de l'école et de la classe au-delà des notions vagues d'une plus grande participation aux cadres ordinaires » (p. 230).

Voici d'après Powers (2002, p. 238), les treize principes favorisant une pratique inclusive de qualité pour les enfants sourds applicables en écoles ordinaires comme en école spécialisée. Chaque principe – que nous avons traduit librement – est illustré par quelques commentaires ou pratiques cités dans la *Review of Good Practice in Deaf Education*¹⁵.

¹⁴ PhD Stephen Powers est lecturer et chercheur à la School of Education à l'Université de Birmingham

¹⁵ Investigation commandée par le Royal National Institute for Deaf People (Powers et al., 1999). Ce document est une revue de l'éducation des élèves sourds en Grande Bretagne et tente de caractériser une bonne pratique sur la base des points de vue d'une large gamme de personnes impliquées dans l'éducation des enfants sourds.

1. « Une approche scolaire complètement basée sur les besoins spécifiques où tout le personnel de l'école partage la responsabilité de tous les élèves et où l'école promeut une éthique d'acceptation du handicap et de la différence. Plus spécifiquement en ce qui nous concerne, une approche où l'école promeut des attitudes positives face à la surdité et aux personnes sourdes, et qui permette aux élèves sourds de se considérer comme des membres valorisés de la communauté » :

- Dans les contextes d'école ordinaire, une stratégie-clé régulièrement mentionnée dans la littérature consiste en rencontres planifiées régulièrement entre les spécialistes et les enseignants ordinaires (Fletcher-Campbell & Cullen, 2000 ; Monkman & Baskind, 1998 ; Powers et al., 1999 ; Thomas et al., 1998). Une étroite collaboration entre toutes les parties est nécessaire pour assurer que tous les apprenants réalisent des progrès systématiques dans leurs apprentissages.
- Dans les écoles ordinaires, une stratégie utilisée pour promouvoir une attitude positive envers la surdité consiste à avoir des classes signées pour les étudiants entendants (O'Grady, 1990).

2. « Des opportunités régulières d'interactions de qualité entre les élèves sourds et entendants, que ce soit dans les écoles et les classes ordinaires, ou dans d'autres contextes » :

- La pratique de l' « intégration inversée » est citée comme une stratégie permettant la participation des élèves sourds dans des communautés et des activités ordinaires tout en assurant un environnement avec une bonne communication. Cette pratique consiste à retirer un groupe d'enfants entendants de sa classe ordinaire pour travailler avec un ou plusieurs enfants sourds sous l'égide d'un enseignant spécialisé en surdité. Les avantages pour l'enfant sourd, en comparaison avec l'appui en classe ordinaire, consistent en une amélioration des conditions acoustiques et de la lecture labiale et en un enseignement donné par une personne familière à l'enfant et formée à l'enseignement spécialisé. L'ensemble des élèves quant à lui bénéficie d'une plus grande opportunité de participer aux discussions et en retire une meilleure estime de soi et une plus grande motivation (Powers et al., 1999, p. 90).
- L'organisation des contacts réguliers entre élèves sourds et entendants en créant des liens avec les écoles ordinaires locales au travers de leçons partagées, du repas de midi, et des activités hors du programme d'études est intéressante à pratiquer par les écoles spécialisées en surdité. Lorsque les élèves sourds utilisent le langage

des signes, les interactions sociales peuvent être facilitées par le soutien de communicateurs et la mise en place de classes signées pour les enfants entendants (Powers et al., 1999).

3. « *Des opportunités régulières pour les élèves sourds d'interagir avec d'autres élèves sourds et de se faire des amis sourds* » :

- Une enquête (Powers, 2000) réalisée auprès d'élèves sourds de 16 ans intégrés en école ordinaire a révélé qu'un quart d'entre eux ne connaissait aucun pair sourd. Or, l'importance de contacts réguliers entre élèves sourds est largement reconnue par la recherche (Garner, 1999), par la British Deaf Association (BDA, 1996), et par les élèves sourds eux-mêmes (NDCS, 2001). Ces contacts importants pour l'estime de soi, l'identité, la valorisation sociale et le développement socio-émotionnel sont également considérés comme une caractéristique essentielle des approches bilingues signées.
- Le rassemblement d'élèves sourds intégrés de manière individuelle dans une classe ordinaire pour partager les difficultés communicationnelles qu'ils rencontraient en classe ordinaire s'est avéré être un succès. Le but de ces rencontres était de développer des stratégies communicationnelles et d'améliorer la confiance en soi pour y faire face. Ces sessions se sont également ouvertes aux élèves des écoles pour enfants sourds (Garner, 1999).

4. « *Un environnement de communication adapté aux compétences et aux besoins de l'élève* » :

- D'après la déclaration de la conférence de Salamanca, et étant donné l'importance reconnue de la langue des signes comme moyen de communication, il conviendrait que l'éducation des enfants sourds soit dispensée en écoles spécialisées pour la surdité ou dans des classes spéciales en écoles ordinaires en raison de leurs besoins de communication particuliers (UNESCO, 1994).¹⁶
- La définition de ce qu'est un environnement de communication adapté pour les enfants sourds est une question litigieuse. Par contre, le besoin d'adaptations technologiques pour favoriser la communication entre élèves sourds et élèves entendants est plus consensuel. Anderson (2000) cite une série de mesures de type visuel (téléviseurs, voyant lumineux comme alarme, ...) et acoustique (sols transmettant les vibrations, ...) que l'on retrouve dans plusieurs écoles spécialisées et qui peuvent avoir leur place en école ordinaire.

¹⁶ Article 21 de la Déclaration de Salamanca (1994) : Owing to the particular communication needs of deaf and deaf/blind persons, their education may be more suitably provided in special schools or special classes and units in mainstream schools.

5. « *Un accès au programme scolaire ordinaire à travers une réponse flexible au besoin individuel. Dans les contextes réguliers, ceci nécessite de la part des enseignants des stratégies efficaces pour satisfaire les besoins de tous les élèves, et pour favoriser le travail par petits groupes ou par tutorat* » :

- Les travaux cités dans la *Review of Good Practice in Deaf Education* montrent qu'à la fin du XX^e siècle, l'Angleterre pratiquait couramment une approche mixte (classe ordinaire et classe séparée). Les chercheurs n'ont rencontré que très peu de cas d'élèves complètement intégrés et n'ont trouvé aucun exemple d'élève sourd enseigné dans une classe séparée dans une école ordinaire. L'approche mixte offrait un appui ou un soutien par des enseignants pour enfants sourds aussi bien dans les classes ordinaires que dans des prises en charge séparée en effectif réduit. Ces séances de retrait étaient planifiées avec prudence et l'intégration inversée était répandue. Les enseignants spécialisés étaient autonomes quant à la nature du soutien à proposer à l'élève sourd. En règles générales, les temps de retrait étaient mis à profit pour l'enseignement/apprentissage de la langue des signes, du langage oral, des compétences d'écoute, de l'alphabétisation. Ils offrent aux élèves sourds et malentendant un espace d'interaction sociale et de préparation des devoirs. Ces diverses activités, difficiles à réaliser dans la vie quotidienne d'une classe ordinaire bruyante ont pour but de permettre une meilleure participation, et de consolider et renforcer les apprentissages.

6. « *Des enseignants (ordinaires et spécialisés) et des assistants d'enseignants¹⁷ qui ont les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour enseigner et soutenir/efficacement les élèves sourds* » :

- En Angleterre, les enseignants de classes pour enfants sourds doivent avoir, en plus de leur formation initiale, des qualifications spécialisées acquises après l'équivalent d'une année d'études à plein temps. Les enseignants ordinaires qui travaillent avec des élèves sourds reçoivent ces qualifications à travers une formation continue. Ces différentes formations ne suffisent cependant pas à garantir les compétences et la compréhension que requiert la prise en charge des élèves sourds. D'après une enquête (NDCS, 2001), les étudiants sourds en Ecosse rapportent un avis favorable quant au travail des enseignants spécialisés en surdité, mais ressentent une mauvaise compréhension de la surdité par les enseignants ordinaires.

¹⁷ Le terme anglais est learning assistants.

7. « *La participation des élèves sourds dans des activités extra scolaires, comme autant d'occasions leur permettant de développer des intérêts de loisirs et, des compétences sociales et de se faire des amis parmi les élèves entendants et sourds* » ;
8. « *L'accès des élèves sourds à la culture sourde* » :
 - Pour des raisons d'identité, d'estime de soi et de développement personnel (compréhension et acceptation de leur handicap et de leur différence), il est important que les enfants sourds soient introduits à la notion de culture sourde pendant leur scolarité.
9. « *L'accès des élèves sourds à des modèles d'adultes sourds et aux rôles sociaux qu'ils ont* » :
 - Pour croire en eux-mêmes comme futurs membres de la société, les enfants avec un handicap ont besoin de voir que des adultes qui partagent le même handicap sont actifs socialement et économiquement. Il est donc, selon Power, positif que des adultes sourds soient employés dans l'éducation des enfants sourds. Toutefois, en Angleterre, le manque de personnes sourdes formées et qualifiées est important¹⁸. Le réservoir d'interprètes est également insuffisant et gangrène l'accès à la formation et la progression dans l'enseignement ou dans des rôles similaires.
10. « *La participation des élèves sourds aux décisions qui les concernent aussi bien sur le plan scolaire (négociation du type et du nombre d'heures de soutien) que social (par exemple, le placement éducatif)* » :
 - En Angleterre, ce droit de participation de l'étudiant a été reconnu dans le document du gouvernement » (DfEE, 2000, p. 14).
11. « *La participation des parents dans les décisions qui concernent leur enfant sourd* » ;
12. « *La participation d'adultes sourds, incluant des membres de la communauté sourde, dans l'élaboration de décisions politiques concernant les enfants sourds* » ;
13. « *Un parcours universitaire et non universitaire réussi et de haut niveau pour les élèves sourds* » :
 - Cet indicateur final implique d'évaluer les pratiques éducatives en termes de résultats. Les résultats insatisfaisants obtenus par le passé dans l'éducation des enfants sourds (Powers et al., 1998) ont montré la nécessité d'être flexible aux besoins individuels des étudiants et d'être très attentif à leurs progrès.

¹⁸ Nous tenons à souligner ici que les travaux de Power sont antérieurs à l'an 2000. Il est probable que ces données aient été considérablement modifiées suite à l'application de la Déclaration de Salamanca

Ce programme que nous avons détaillé, montre l'importance qui est donnée par cet auteur aux spécificités de la personne sourde et met un poids sur la reconnaissance socioculturelle de la surdité comme un levier pour les apprentissages. L'inclusion dans les écoles ordinaires n'est donc pas à entendre comme une assimilation réductrice des élèves sourds aux élèves entendants, mais comme une adjonction de nouvelles cultures au monde des entendants et des sourds.

7.2 *Nouvelle politique d'intégration portugaise des enfants sourds ou malentendants au cycle primaire (Freire, 2009)*

D'après Freire (2009), le système éducatif portugais a subi dernièrement et continue de subir d'énormes transformations (Costa & Rodrigues, 1999 ; Freire & César, 2002) afin de répondre aux nouvelles demandes et aux nouveaux besoins éducatifs (Gaspar & Pereira, 1997) créés par les changements politiques, économiques et sociaux que le pays traverse ces dernières décennies (Barreto, 1995 ; Ulrich, 1991). Parmi ceux-ci, l'idéal de l'inclusion scolaire de tous les élèves concerne particulièrement l'éducation des enfants sourds.

Historiquement, deux bilans ont guidé la planification de l'éducation des enfants sourds du gouvernement portugais :

1. **Des résultats scolaires insatisfaisants** : Le Portugal n'échappe pas aux mêmes constatations que font la plupart des pays concernant la scolarité des enfants sourds ou malentendants : les étudiants sourds sont beaucoup moins nombreux au secondaire II (high school) que dans les degrés inférieurs. De plus, parmi tous les étudiants sourds, seul 12% pratiquent un discours oral intelligible, et seul 12% pratiquent la langue des signes portugaise (LSP) de manière fluide (Observatorio dos Apoios Educativos, 2000).
2. **Les problèmes de langage et d'identité** : la question de l'appartenance socioculturelle des sourds fait l'objet de nombreuses controverses. La notion et la mise en oeuvre de l'intégration des sourds au milieu entendant fait donc nécessairement débat. (Corker, 1994 ; Giorcelli, 2004 ; Lynas, 2002 ; Marschark, Young & Lukomski, 2002 ; Powers, 1996, 2002). Beaucoup d'opposants à l'intégration des sourds relèvent la difficulté pour ces derniers de développer la langue des signes et de construire une identité positive dans un contexte entendant dominant. D'autres obstacles cités relèvent de facteurs divers que nous citons en

vac : manque d'enseignants entièrement bilingues signés, formation inadéquate des enseignants ordinaires pour enseigner les élèves sourds, problèmes d'intégration sociale et difficultés des élèves sourds pour essayer de se maintenir au même rythme de la classe que leurs pairs entendants (Cohen, 1994 ; Corker, 1994 ; Garretson, 2001 ; Johnson, Liddell, & Erting, 1989 ; National Association of the Deaf, 2002 ; Stinson & lang, 1994).

Ces deux bilans ont conduit le Gouvernement portugais à promulguer une loi relative à l'éducation des élèves sourds (Ministry of Education, 1998) qui est non seulement basée sur les principes d'intégration, mais qui reconnaît également explicitement une éducation bilingue signée¹⁹ (à deux modalités, l'une gestuelle, l'autre écrite et accessoirement orale).

« Deaf education should take place, preferably, in sign-bilingual environments that will facilitate PSL development and also written Portuguese, and eventually, the development of oral competencies. To achieve this goal, deaf children should begin formal education as early as possible, within groups of deaf children and with deaf adults who use PSL to communicate (Ministry of Education, 1998) »

Selon la nouvelle législation portugaise, il est essentiel d'assurer aux élèves sourds qu'ils développent la langue de signes portugaise (ci après LSP) comme un moyen de communication privilégié, sans négliger le portugais écrit afin d'étendre leur potentiel de communication et d'apprendre le contenu du programme d'étude de l'école (Ministry of Education, 1998). Pour réaliser cela, la nouvelle loi prévoit que les élèves du degré primaire (6 à 10 ans) fréquentent à la fois l'école ordinaire, où ils peuvent être en contact avec des pairs entendants pendant des activités sociales de même que pendant quelques matières du programme, et suivent en parallèle un programme dans un Centre pour Enfants Sourds où ils apprennent la LSP ainsi que la lecture et l'écriture du portugais, et où une équipe composée d'enseignants (itinérants) spécialisés en surdité (teachers of the deaf), d'orthophonistes, d'enseignants de la LSP, et d'interprètes de la LSP se soucient de leurs besoins éducatifs et linguistiques.

¹⁹ Les anciennes interventions réhabilitatives qui avaient pour but d'enseigner la langue (orale) portugaise et la lecture labiale (speech reading), de même la lecture et l'écriture, ont été abandonnées, et ont été remplacées par une éducation bilingue signée. Car avant la nouvelle législation, les élèves sourds pouvaient choisir soit d'intégrer l'école ordinaire, soit de suivre des écoles spécialisées ou des classes spécialisées à l'intérieur de l'école. Mais dans les deux cas, une éducation orale était l'unique approche de l'éducation des enfants sourds. C'est seulement après les premières études académiques de langue des signes portugaise (LSP), développées dans les années 1980, que le bilinguisme signé a commencé à gagner le terrain politique et social (Afonso, 2007; Amaral, Coutinho, & Delgado-Martins, 1994) et que la première loi concernant spécifiquement l'éducation des enfants sourds a été promulguée (Ministry of Education, 1998).

Parallèlement aux changements législatifs relatifs à l'éducation des élèves sourds, le gouvernement a publié, à la lumière des principes d'intégration (inclusion), un règlement sur les nouveaux rôles des enseignants spécialisés et des enseignants de l'école ordinaire (Ministry of Education, 1997). D'après ce document, les enseignants spécialisés (donc aussi les enseignants spécialisés en surdité) devraient offrir un soutien aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève présentant des difficultés. L'appui donné aux élèves devrait être dispensé de préférence à l'intérieur de la salle de classe, mais chaque fois que nécessaire, ces derniers peuvent en être retirés. Toutefois, les enseignants ordinaires sont pleinement responsables d'éduquer et d'instruire tous les élèves, sans exception (Pereira, 1999). L'idée principale est qu'enseignants réguliers et spécialisés collaborent ensemble de manière à développer et mettre en œuvre des pratiques éducatives efficaces adaptées aux différents besoins, caractéristiques et rythme d'apprentissage des élèves.

Cette phase de transition d'un système à un autre rencontre quelques difficultés. La mise en œuvre de la nouvelle législation se trouve confrontée selon plusieurs auteurs (Afonso, 2007; Freire & César, 2002, 2003; Observatorio dos Apoios, 2000) à un manque de ressources humaines adéquates, à des ambiguïtés dans la législation actuelle, ainsi qu'à la persistance d'anciennes croyances et pratiques pédagogiques. Ces difficultés d'application touchent trois registres très différents que nous détaillons ci-dessous.

Le registre de la formation : Le manque de ressources humaines adéquates est un problème récurrent et attendant à la surdité. La plupart des enseignants spécialisés en surdité ont été formés à l'intérieur d'une tradition orale. Ils ont donc tendance à manquer des savoir-faire nécessaires pour enseigner la lecture et l'écriture selon un programme bilingue signé, et selon les résultats de l'*Observatorio dos Apoios Educativos* (2000), 65.4% d'entre eux n'ont pas de formation officielle en LSP. De plus, il n'y a pas suffisamment d'enseignants sourds de la LSP ou d'interprètes de la LSP pour prendre en charge les besoins de la population scolaire sourde. Seul 10% des élèves sourds ont un enseignant sourd de LSP, et seul 2.8% sont assistés par un interprète en LSP. Les analyses indiquent aussi que les zones urbaines sont mieux fournies en personnel éducatif correspondant aux injonctions légales que les zones rurales ou non urbaines.

Le registre législatif : des contradictions au niveau juridique peuvent être source de tensions entre enseignants spécialisés et enseignants de l'école ordinaires. La législation

relative au rôle des enseignants spécialisés (Ministry of Education, 1997) établit clairement que les enseignants de l'école ordinaire sont maintenant les agents éducatifs responsables de l'éducation de tous les élèves et que les enseignants spécialisés devraient (de préférence) fournir un appui à l'intérieur de la salle de classe. Cependant, parallèlement à la législation qui prévoit que les élèves sourds intègrent des classes ordinaires (Ministry of Education, 1998), le gouvernement a créé un certain nombre de Centres pour Elèves Sourds (Ministry of Education, 1998), dont il est attendu qu'ils enseignent la LSP aux élèves sourds et qu'ils répondent à leurs besoins éducatifs de manière à leur permettre d'apprendre à lire et écrire le portugais. Cette ambiguïté des critères législatifs concernant le rôle de chaque agent éducatif peut donc favoriser l'émergence d'attitudes mutuelles négatives²⁰ et rendre difficile la mise en œuvre d'un programme éducatif cohérent. En effet, il n'est clair ni à quelles matières du programme d'étude les élèves sourds devraient participer avec leurs pairs entendants, ni qui devrait définir cette option et en fonction de quels objectifs. La conception même de ce qu'est l'inclusion scolaire est ainsi posée une nouvelle fois. L'intégration en école ordinaire est-elle une simple question de placement parmi des pairs entendants ou faut-il envisager une intervention éducative plus spécifique, avec des buts clairement définis ? La législation portugaise n'offre pas de réponses suffisantes à ces questions qui ainsi demeurent ouvertes et qui reçoivent des réponses variées selon les équipes et les écoles.

Le registre pédagogique : La persistance d'anciennes croyances et pratiques perturbe la mise en œuvre du bilinguisme. Même s'ils présentent une attitude positive à l'égard de la langue des signes, les enseignants et le personnel scolaire développe des pratiques éducatives basées sur la traduction de mots et non sur une pratique permettant dl développement de la LSP comme langue d'étude. Ainsi les élèves sourds sont traités comme s'ils étaient simplement des élèves entendants allophones (Afonso, 2007 ; Freire & César, 2003). De plus, les enseignants ne sont pas au clair quant à ce qu'une éducation bilingue signée implique pour l'organisation et la gestion du programme d'études (Afonso, 2007). En effet, le temps nécessaire à l'enseignement/apprentissage de la LSP est encore indéterminé, le rôle de l'interprète peut défini, et les méthodes et stratégies à adopter pour réussir une intégration restent floues ou inconnues.

²⁰ Dans le processus d'intégration, il est fréquent que les enseignants réguliers et spécialisés développent des attentes mutuelles négatives et trouvent difficile de définir et partager leurs nouveaux rôles, missions et responsabilités (Forlin, Douglas, & Hattie, 1996).

7.3 *La politique d'éducation des enfants sourds en Espagne (Fernandez-Viader & Fuentes, 2004)*

7.3.1 *Bref rappel historique depuis les années 70*

Durant les années 1970 à 1990, l'Espagne a adopté et appliqué deux lois favorisant l'intégration des handicapés dans la cité.

La première fut promulguée en 1970 (Fernandez-Viader et Fuentes ; 2004) et était la première à mentionner l'intégration des élèves déficients ou maladaptés afin de favoriser leur intégration future dans la société. La prise en charge dans des écoles spécialisées était limitée aux élèves présentant de déficiences sévères. En conséquence, la plupart des élèves sourds furent placés dans des écoles pour enfants entendants qui appliquaient les principes éducatifs fixés lors du Congrès de Milan en 1880, c'est-à-dire une approche monolingue (orale) et fondée sur une compréhension essentiellement clinique de la surdité. Une étude publiée par le Ministère de l'Education Espagnol (Ministerio de Education y Ciencia, 1996) a attiré l'attention sur le très faible niveau d'alphabétisation et sur le peu de formation académique et culturelle des adultes sourds qui ont été éduqués dans des modèles monolingues. Très peu d'étudiants ont terminé avec succès leur éducation scolaire secondaire et encore moins sont entrés à l'Université sous ce système éducatif. Cet échec est en partie attribué à la conception clinique de la surdité, basée sur la réhabilitation et l'éducation oraliste des enfants sourds et également à l'isolement des personnes sourdes. En effet, pendant ces années, les décisions ont été prises sans consulter les communautés sourdes, et sans tenir compte de l'importance d'assurer un contact entre les enfants sourds et des modèles sourds adultes.

La deuxième fait appel à une nouvelle sensibilité : l'intégration ne passe plus par une simple assimilation de la personne sourde à une personne entendante, mais confère le droit à la différence et à l'octroi de mesures particulières. Sous l'influence des politiques italienne et du Royaume Uni qui encourageaient l'intégration en école ordinaire des enfants avec des besoins particuliers et décourageaient l'usage de la langue des signes, une nouvelle loi sur l'intégration sociale des handicapés est adoptée en 1982 (Law 13/1982 (LISMI)). La mise en œuvre de la loi requérait des changements dans le programme d'études et dans l'organisation scolaire. Ces changements se manifestent entre autre, dans l'usage d'une nouvelle terminologie : ainsi, on ne parlait plus de déficit, mais de besoins éducatifs spécialisés. L'enfant n'était plus considéré comme un problème, mais il était attendu de

l'école qu'elle introduise des changements pour s'adapter aux exigences d'une intégration éducative.

Cependant, la provision de ressources humaines, de formation pour les enseignants et professionnels de l'éducation et d'autres ressources éducatives n'a pas toujours été suffisante pour atteindre les objectifs de la nouvelle loi. De plus, les autorités éducatives ont souvent mal interprété la loi, en supposant que celle-ci exigeait que « tous les enfants handicapés *doivent étudier* dans les écoles ordinaires » au lieu de « *peuvent étudier* ». Cette méprise a provoqué des variations notoires d'une communauté autonome à une autre dans la prise en charge des élèves sourds. Ainsi de 1985 à 1994, une grande variété de modèles scolaires était offerte aux élèves sourds en Espagne : des écoles spécialisées pour enfants sourds ; des classes spéciales pour enfants sourds dans une école ordinaire (à plein temps ou à temps partiel avec intégration dans une classe ordinaire) ; des intégrations totales en école ordinaire de petits groupes (deux ou plus) d'enfants sourds ; des intégrations totales en école ordinaire d'un seul élève sourd.

Dix ans après leur adoption, la loi sur l'intégration sociale des handicapés (1982) et les politiques éducatives et sociales qui en ont découlé ont été évaluées par des experts de différents handicaps, des administrateurs, et des associations de personnes handicapées. Suite à cette évaluation, qui a notamment permis de souligner la nécessité d'écouter les personnes affectées (dont les personnes sourdes), et suite aux faibles résultats obtenus par les politiques éducatives antérieures relatives aux élèves sourds, les législateurs des communautés autonomes ont reconsidéré l'importance de la langue des signes dans l'éducation des enfants sourds.

7.3.2 Projets éducatifs bilingues-biculturels

Suite à la Déclaration de Salamanca²¹, l'Espagne a publié le Décret Royal du 28 avril 1995 qui établit que les autorités éducatives espagnoles vont soutenir la reconnaissance et l'étude

²¹ La Déclaration de Salamanca (UNESCO, 1994) est un document politique qui défend les principes d'une éducation inclusive (Clark, Dyson, Millward, & Skidmore, 1997), et met en évidence l'importance de la langue des signes comme moyen de communication pour les personnes sourdes. Elle est issue des conclusions de la Worldwild Conférence on Special Needs : Access and Quality qui s'est tenue en 1994 à Salamanca, conférence organisée par le gouvernement espagnol en coopération avec l'UNESCO. La Déclaration stipule que l'« access to education in their country's sign language must be guaranteed for all deaf people » (art. 21) et « because of the specific communication needs of the deaf and the deaf/blind individuals, they should be educated in special classrooms or in special units and classrooms located in ordinary schools » (Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, 1994, p. 24).

de la langue des signes et promouvoir son usage dans les centres éducatifs pour les élèves sourds sévères et profonds. (Bulletin Officiel de l'Etat (BOE) no. 131 du 2 juin 1995). De même le gouvernement s'engage à promouvoir la formation d'enseignants et des tuteurs en communication visuelle et en langue des signes. (Chapitre I, Article 8, Section 6). Ces promesses sont suivies d'effets manifestes. En 1995, un diplôme officiel d'interprète en langue des signes et une description du programme requis pour obtenir cette qualification sont établis. En 2007, le Sénat reconnaît officiellement la Langue des Signes Espagnole (LSE) (Law 27/2007, datée du 23 octobre, Bulletin Officiel de l'Etat (BOE) n°255 du 24 octobre 2007). Cette loi oblige l'Etat à offrir à la communauté sourde des garanties légales d'accès à la communication dans les domaines juridiques, de la santé, de l'administration et de l'éducation (Rodriguez Ortiz, 2008).

Les premiers projets d'éducation bilingue (langage signé-langage oral) ont vu le jour en 1994 au niveau primaire, et il a fallu attendre 2001 pour qu'ils soient introduits au niveau pré-scolaire. Les options éducatives pour les enfants sourds se sont donc diversifiées dès 1994 et aujourd'hui coexistent des modèles bilingues et des modèles monolingues. En Catalogne par exemple, 50% des 900 élèves sourds sont éduqués dans des écoles bilingues. Toutefois, il faut signaler quelques difficultés liées au manque de professionnels formés en langue des signes et à l'absence de locuteurs natifs en LSE parmi les professionnels. Par ailleurs, les élèves sourds entrent dans l'éducation bilingue sans avoir de connaissance de la LSE. Ces constats ont entraîné la mise en œuvre de nouveaux projets bilingues dès le jardin d'enfants, comprenant des enseignants sourds bilingues et un soutien sous forme d'aide économique de l'apprentissage de la langue des signes dans les familles des enfants sourds.

7.3.3 *La compréhension de la langue des signes en Espagne*

D'après Rodriguez Ortiz (2008), en 2008, l'Espagne ne compte pas plus de dix écoles bilingues pour tout le pays. Il en résulte que les opportunités d'éducation bilingue restent rares. La majorité des enfants sourds grandissent dans un environnement oral et sont exposés à la langue des signes pour la première fois à l'école secondaire ou post-secondaire qui offre un nombre élevé d'interprètes.

En fonction du niveau de compréhension atteint par les étudiants qui n'ont pas appris la langue des signes avant l'adolescence, il pourrait s'avérer que le recours à des interprètes

dans les écoles secondaires soit une mesure insuffisante pour permettre à ces étudiants d'atteindre des niveaux éducatifs similaires à leurs pairs entendants.

Les travaux consultés indiquent que la compréhension qu'ont les élèves sourds des cours signés est en règle générale moins performante que celle des étudiants entendants des cours délivrés de manière orale. Rodriguez Ortiz a vérifié dans une recherche publiée en 2008 que l'origine de cette variation n'incombe pas au mode de communication, dans le sens où l'on pourrait supposer que la langue des signes transmette moins d'informations ou seulement un type particulier d'information. Pour ce faire, il a comparé le degré de compréhension d'un texte de niveau secondaire transmis au moyen de la LSE auprès d'adultes sourds signeurs (non natifs) et d'adultes entendants signeurs (pour la plupart des interprètes). Les résultats ont montré que la compréhension du texte signé par les participants sourds était acceptable, mais pas aussi bonne que celle des signeurs entendants. Dans les mêmes conditions d'accès à l'information il s'avère que les participants sourds extraient moins d'informations que les personnes entendantes. L'interprétation en langue des signes des cours de niveau secondaire semblerait ainsi ne pas offrir les mêmes opportunités éducatives aux élèves sourds qu'à leurs pairs entendants.

En conclusion de ces travaux, l'auteur souligne que le fait de pourvoir les élèves sourds d'un interprète s'avère être un moyen insuffisant pour atteindre un niveau d'éducation comparable à celui de leurs pairs entendants.

7.4 Conclusion

Les principes édictés par Power en 2000 mettent le poids sur l'intégration de la personne sourde dans la communauté des entendants et dans leur propre communauté et ceci afin d'améliorer les performances des élèves sourds et de favoriser l'égalité dans la formation. A cette fin Power souligne que le concept d'intégration est sociétal, puisqu'il rappelle à la communauté éducative et scolaire la nécessité de faire appel à la communauté des sourds comme un interlocuteur à part entière. Dans les travaux conduits au Portugal et en Espagne, les chercheurs n'ont pas pris en considération cet aspect sociétal de l'intégration, mais ont orienté leurs travaux sur l'intégration scolaire des élèves sourds et sur la langue de signe. Afin de comprendre ce qu'il advient dans ces deux pays des déclarations de Salamanca. Pour le Portugal et l'Espagne, les chercheurs dont nous avons consulté les travaux s'entendent pour attirer notre attention sur l'importance d'une législation pour soutenir la mise en pratique des changements dans les politiques éducatives. Freire précise que l'offre

d'une éducation de qualité ne peut se faire que lorsque les décisions politiques et législatives peuvent trouver une mise en œuvre réelle au niveau de l'école, tant sur le plan structurel que sur le plan pédagogique. Freire montre que la difficulté est réelle et que les décisions politiques sont confrontées au terrain et aux pratiques qui ont cours. Rodrigues Ortiz rappelle que les compétences et attitudes de compréhension des enseignants ainsi que la présence d'adultes sourds dans les écoles bilingues sont essentielles pour mettre en œuvre les droits des enfants et de soutenir la philosophie de l'école. La mise en place de la langue des signes n'est pas miraculeuse. Afin qu'une éducation bilingue porte ses fruits, il paraît nécessaire d'accompagner l'interprétation de moyens complémentaires, tels que garantir un accès précoce et complet à la langue des signes et un accès approprié à l'alphabétisation. Ces moyens font partie des moyens évoqués et mis en place par le gouvernement espagnol, mais ils bénéficieraient d'un éclaircissement des programmes et des objectifs à poursuivre. Ces compétences et savoir-faire des professionnels ainsi que la formation requise pour travailler dans ces écoles doivent être réglées par la loi, de même que le rôle et la performance des interprètes en langue des signes dont la présence est en augmentation dans les écoles secondaires.

En dernier lieu, les travaux de Freire rappellent que dans l'optique de développer une vision cohérente de la prise en charge des élèves sourds partagée par tous les acteurs éducatifs impliqués, il est indispensable de développer des pratiques d'évaluation de manière à améliorer et la vision, et la pratique.

8 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. Pour cette année 2009-2010, nous avons tenté de documenter de manière plus approfondie les questions de recherche suivantes :

- *Gravité de la perte auditive X âge d'appareillage*: Les enfants souffrant de surdité sévère ou profonde sont-ils appareillés plus rapidement que les enfants souffrant de surdité moyenne ou légère? (surdités profondes/sévères > surdités moyennes > surdités légères)
- *Age X mode de communication*: la LSF est-elle en train de perdre du terrain en Suisse romande/Tessin, remplacée par le LPC?

- *Type de surdité X SPS / logo / LPC* (prestations allouées de manière massive): l'allocation de ces prestations varie-t-elle en fonction de la gravité de la perte auditive ? (hypothèse: plus la surdité est sévère, plus ces prestations sont allouées)
- *Retard scolaire X gravité de la perte auditive*: le taux de redoublement varie-t-il en fonction de la gravité de la perte auditive? (hypothèse: Taux de redoublement surdité légère < surdité moyenne < surdité profonde)
- *Type d'établissement fréquenté X prestations*

Pour cette année, nous possédons comme pour les années précédentes des données portant 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

Contrairement aux récoltes de données du premier mandat OPERA, nous avons recueilli en 2010 des renseignements concernant l'année scolaire en cours, c'est-à-dire l'année scolaire 2009-2010. En effet, nous nous sommes rendu compte qu'il était plus aisé pour nos répondants de nous renseigner sur la scolarité et les prestations actuelles dont bénéficiaient les élèves qu'ils suivaient, plutôt que de devoir aller rechercher ces données pour l'année précédente. Nous avons également simplifié plusieurs items de notre outil pour alléger le travail de récolte, conscients de la charge considérable que cette dernière représente, et nous tenterons de le simplifier encore plus pour l'année prochaine. Chaque année, les difficultés rencontrées par les répondants pour fournir les informations recherchées, nos questions et listes de réponses parfois mal adaptées aux politiques cantonales très diverses et difficiles à standardiser dans un questionnaire, nos interrogations sur l'interprétation des données fournies, puis les contacts qui s'en suivent avec nos répondants pour nous assurer la meilleure fiabilité possible des données, nous permettent d'affiner cet outil pour qu'il soit le plus court et le plus performant possible.

Le canton qui n'avait pas pu contribuer à la récolte de données 2007-2008 a pu de nouveau participer cette année, ce qui fait un total de sept cantons latins qui nous ont fourni des renseignements sur leur population d'élèves sourds et malentendants pour l'année scolaire 2009-2010.

Nous déclinerons pour chaque dimension évoquée les résultats généraux des sept cantons qui ont participé à l'Observatoire. Les résultats cantonaux seront détaillés lorsqu'ils s'avèrent être différents des résultats généraux.

8.1 *Suivi des élèves qui sortent de la base de données*

Nous avons introduit dans le questionnaire de cette année deux nouvelles questions qui avaient pour but de comprendre pour quels motifs les élèves sortent de la base de données, et s'ils avaient terminé une formation, quel titre ou diplôme ils avaient obtenu.

Notre base de données complète (2006-2007, 2007-2008, et 2009-2010) recense un total de 456 enfants sourds et malentendants de Suisse latine qui ont été enregistrés au cours de cette période de récolte de données de trois ans. Parmi eux, 27 sont sortis de la base de données en 2007-2008, et 82 sont sortis en 2009-2010. Neuf enfants nous ont été signalés en attente de prise en charge (pour du préscolaire ou du soutien pédagogique spécialisé) et n'ont pas été introduits dans la base de données de cette année car nous n'avions presque aucune information les concernant (ils seront intégrés dans la base de données 2010-2011). Finalement, deux enfants enregistrés en 2009-2010 sont retournés dans leur pays après deux mois en Suisse et n'ont également pas été retenus dans la base de données.

Ainsi, **109 enfants ont quitté la base de données depuis la création de l'Observatoire.**

Les motifs de sortie de la base de données étaient les suivants :

- 20 élèves sont arrivés en fin de scolarité
- 5 élèves ont atteint 20 ans révolus en 2009-2010
- 8 enfants avaient été signalés en 2007-2008 pour un bilan psychologique, des conseils ou de l'information surdité, du SPS, du jardin d'enfants spécialisé, et n'ont pas été suivis en 2009-2010
- 1 enfant a déménagé dans un autre canton et le canton d'arrivée est inconnu
- 3 enfants ont déménagé à l'étranger
- 1 élève a été réorienté en classe spécialisée et son canton d'enregistrement a perdu sa trace
- 1 enfant a été pris en charge par l'établissement qu'il fréquente et son canton d'enregistrement a perdu sa trace
- 1 enfant est sorti de la base de données car sa surdité est devenue insignifiante.

Pour les 69 enfants restants, les cantons n'ont pas été en mesure de nous renseigner sur les motifs de leur sortie de la base de données.

8.1.1 *Titre ou diplôme obtenu par les élèves qui sortent de la base de données*

Parmi les 20 enfants qui sont sortis de la base de données pour le motif de fin de scolarité, les derniers titres ou diplômes qu'ils ont obtenus étaient les suivants:

- Scolarité obligatoire : 3 élèves de 15 ans, 17 ans et 18 ans
- En formation : 10 élèves de 16 à 21 ans (dont 8 qui n'ont pas atteint 20 ans révolus en 2009-2010)
- Certificat de formation initiale /AFP (2 ans) : 2 élèves de 19 ans et 20 ans
- CFC : 1 élève de 20 ans
- Employé(e) en intendance : 2 élèves de 18 ans et 20 ans
- Renseignement non disponible : 2 élèves de 17 ans

Par ailleurs, les cantons n'ont pu nous fournir aucune information relative à la fin de scolarité des cinq élèves qui sont sortis de la base de données en raison de leur âge (20 ans révolus en 2009-2010).

Ces données relèvent qu'il s'avère difficile pour les cantons de suivre leurs élèves sourds ou malentendants dès lors qu'ils terminent leur scolarité obligatoire et donc de nous renseigner sur le niveau de formation qu'ils obtiennent à l'entrée de l'âge adulte.

8.2 *Caractéristiques de la population recensée*²²

8.2.1 *Données générales*

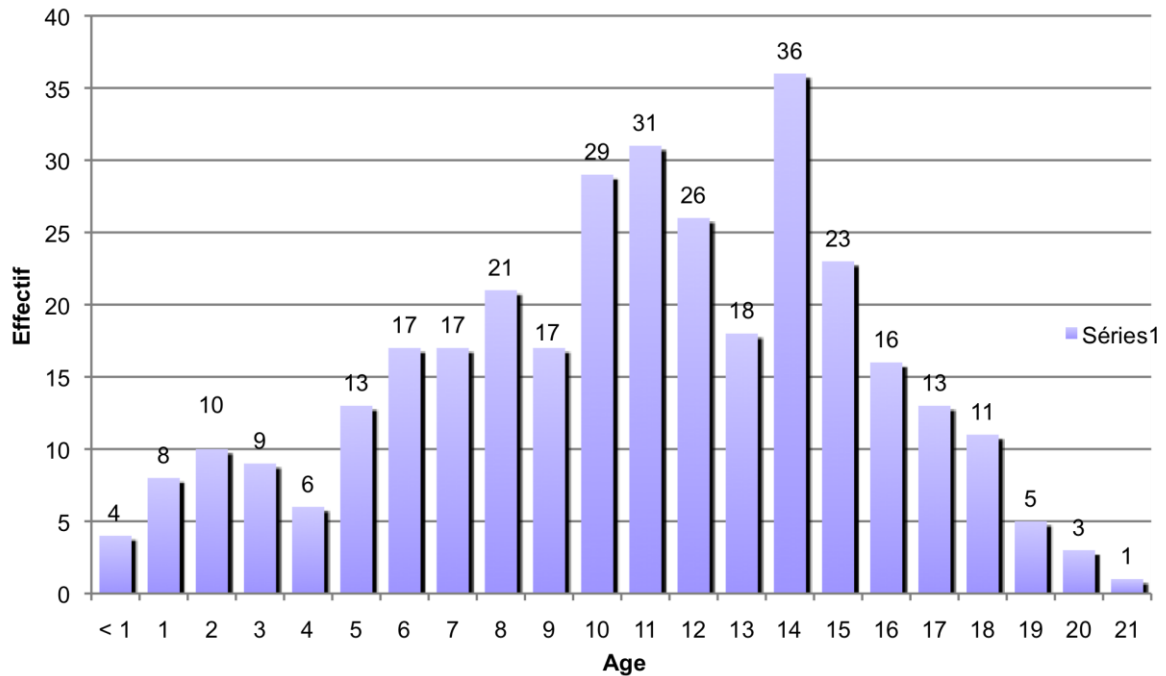
La **base de données 2009-2010** recense **336 enfants sourds et malentendants**, composée de 52.5% de garçons et 47.5% de filles. Le recensement de cette année compte ainsi une cinquantaine d'enfants de plus que le recensement 2007-2008, ce qui signifie que la couverture des enfants sourds et malentendants de Suisse romande et du Tessin continue de s'agrandir.

²² Les données manquantes se situent autour d'une moyenne de 13.9% pour l'ensemble des onze items relevant de cette dimension (min = 0.6% et max = 46%)

Parmi eux, 226 faisaient déjà partie de la base de données 2007-2008, parmi lesquels deux ont déménagé d'un canton romand à un autre canton romand; 85 sont des nouveaux enregistrements; 25 sont des enfants qui faisaient partie de la base de données 2006-2007, avaient quitté la base de données en 2007-2008, et qui réintègrent celle de 2009-2010.

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

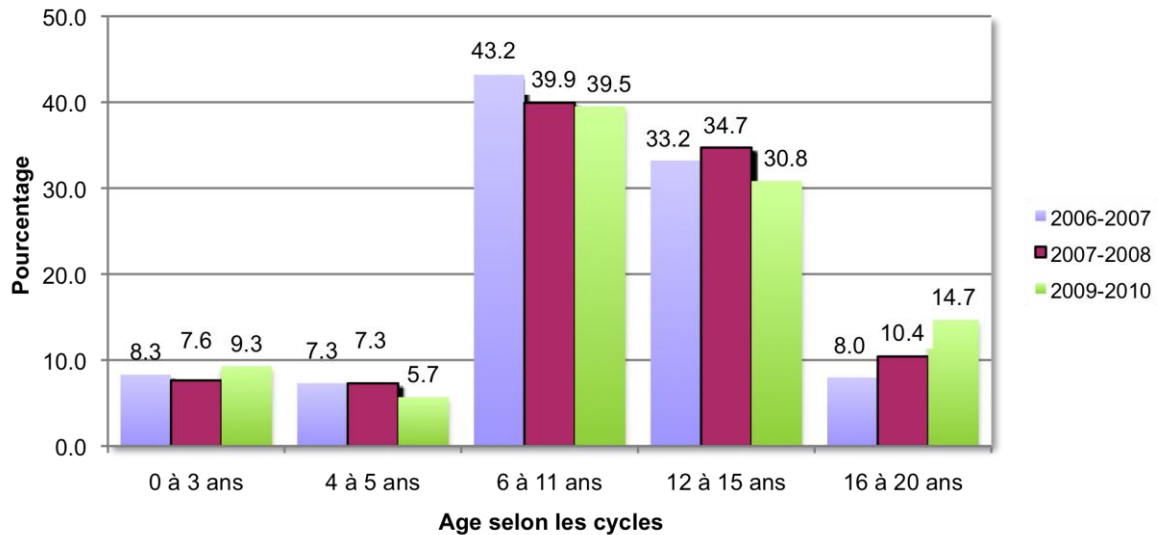
Figure 1 : distribution selon l'âge de la population des enfants sourds et malentendants (âge en début d'année scolaire 2009-2010)



En début d'année scolaire 2009-2010, les enfants signalés ont entre moins d'une année et 21 ans; leur moyenne d'âge se situe à 10 ans et 8 mois (l'écart-type est de 4 ans 8 mois).

Nos données montrent grosso modo la même distribution que les deux précédentes années (cf. Figure 2). La population des jeunes de 16 ans et plus continue à être mieux recensée, mais reste toujours inférieure au taux attendu. L'effet de signalement scolaire et une difficulté de suivre la population scolaire dans le post-obligatoire que nous avons souligné dans les rapports précédents perdurent. Comme souligné plus haut, le fléchissement de cette population 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.

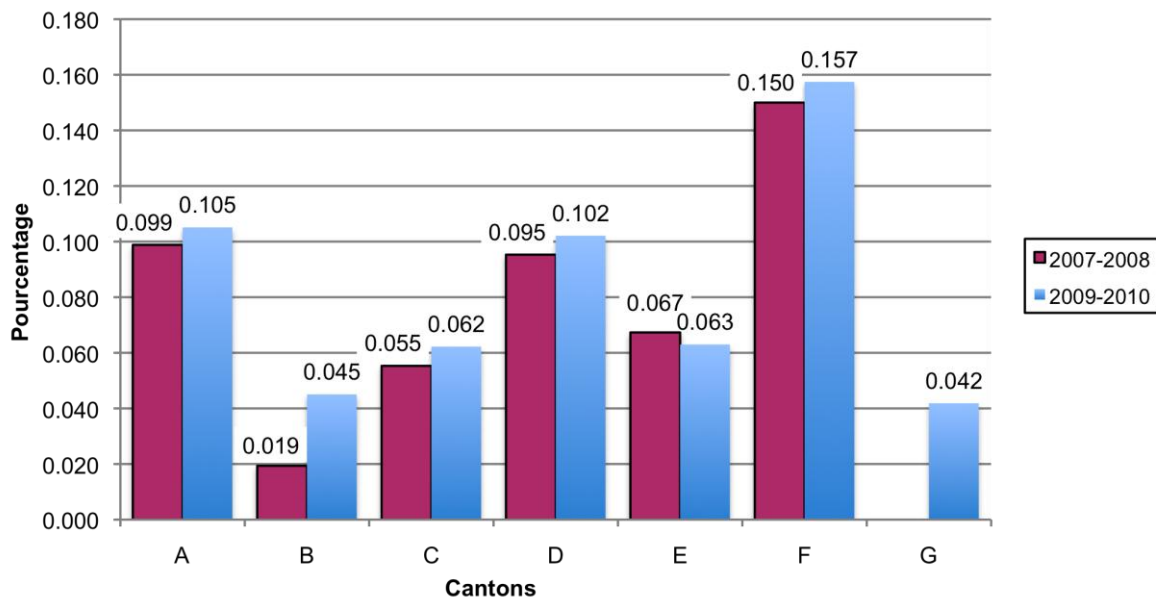
Figure 2 : comparaison des effectifs 2006-07, 2007-08 et 2009-10 recensés par groupes d'âges selon les cycles scolaires



63.3% de cette cohorte d'élèves est de nationalité suisse et 20.7% provient de l'espace Schengen (11.6% sont des élèves de nationalité portugaise et 9.1% sont des élèves d'autres nationalités). La langue maternelle déclarée est pour 65.5% des élèves la langue orale scolaire (c'est-à-dire le français en Suisse romande et l'italien au Tessin). Le portugais vient en deuxième place avec 8.5%. La LSF, seule (N=8), en pratique bilingue (N=9) ou même trilingue (N=10) représente également 8.5% des élèves. Un bilinguisme partageant deux langues à modalité orale représente 4.4% (N=14) des élèves.

La Figure 3 ci-dessous montre toujours une très grande variabilité cantonale du taux d'enfants sourds recensés. Nous avons inscrit dans chaque barre de l'histogramme le taux que représente la population d'enfants sourds et malentendants comptabilisés par rapport à la population cantonale des 0-20 ans annoncés par l'OFS (2009)²³.

²³ 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.

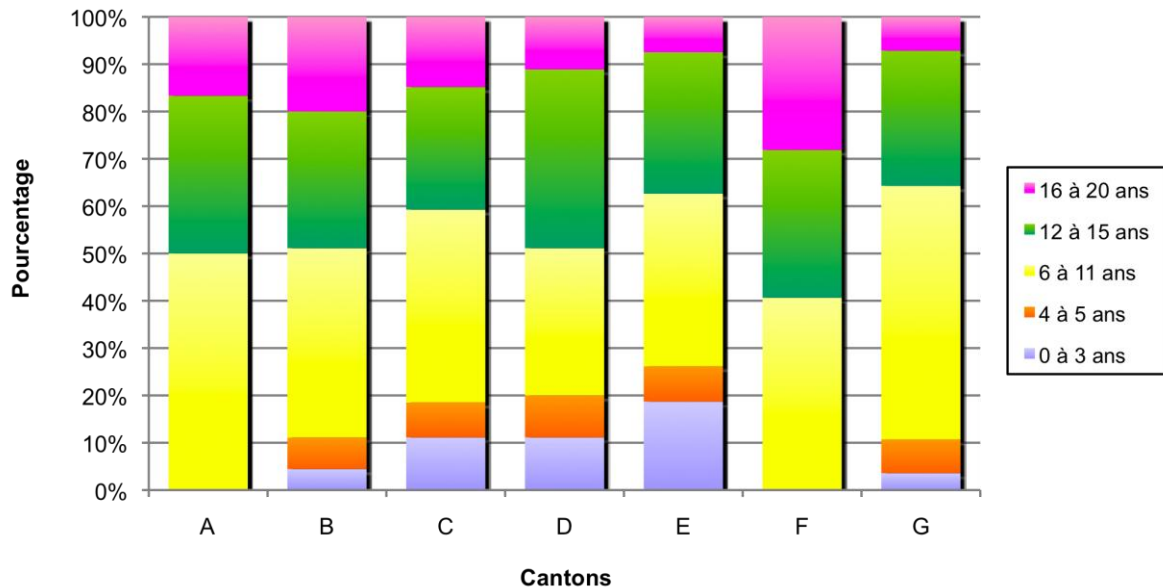
Figure 3 : taux d'enfants sourds et malentendants recensés par canton.

Tout d'abord, la comparaison des statistiques 2007-2008 et 2009-2010 montre que le taux d'enfants sourds et malentendants recensés a légèrement augmenté dans presque tous les cantons. Un canton (canton B) en a recensé deux fois plus que l'année précédente. Ces données confirment ce que nous avons souligné plus haut, à savoir que la couverture des enfants sourds et malentendants en 2009-2010 est meilleure qu'en 2007-2008. Tous cantons latins réunis, l'Observatoire recense un taux de 0.069% d'enfants sourds et malentendants parmi la population des jeunes de 0 à 20 ans.

Ensuite, les élèves ne sont pas signalés aussi fréquemment dans un canton que dans l'autre. Un canton recense 0.16% d'enfants sourds et malentendants parmi sa population âgée de 0-20 ans, alors que dans les autres cantons, le taux s'abaisse pour atteindre 0.04%. Une nouvelle fois, nous devons nous interroger sur le suivi des élèves sourds et malentendants dans les différents cantons. Ces grandes différences cantonales sont particulièrement marquées à certains âges (cf. Figure 4). En effet, les enfants sourds et malentendants de 0 à 5 ans manquent encore à l'appel dans deux cantons. On peut imaginer que nos partenaires n'ont pas pu obtenir les traces des élèves sourds et malentendants suivis par d'autres services que le leur. Par contre, pour la première fois cette année, des élèves de 16 à 20 ans sont recensés dans tous les cantons, même si le taux est encore assez bas par rapport à ce que l'on pourrait attendre. Malgré tout, comme nous

l'avions souligné lors des précédents rapports, dans plusieurs cantons, la population recensée ne couvre pas encore l'ensemble des 0-20 ans comme il était espéré et souhaité par le mandant.

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



8.2.2 Type de surdité

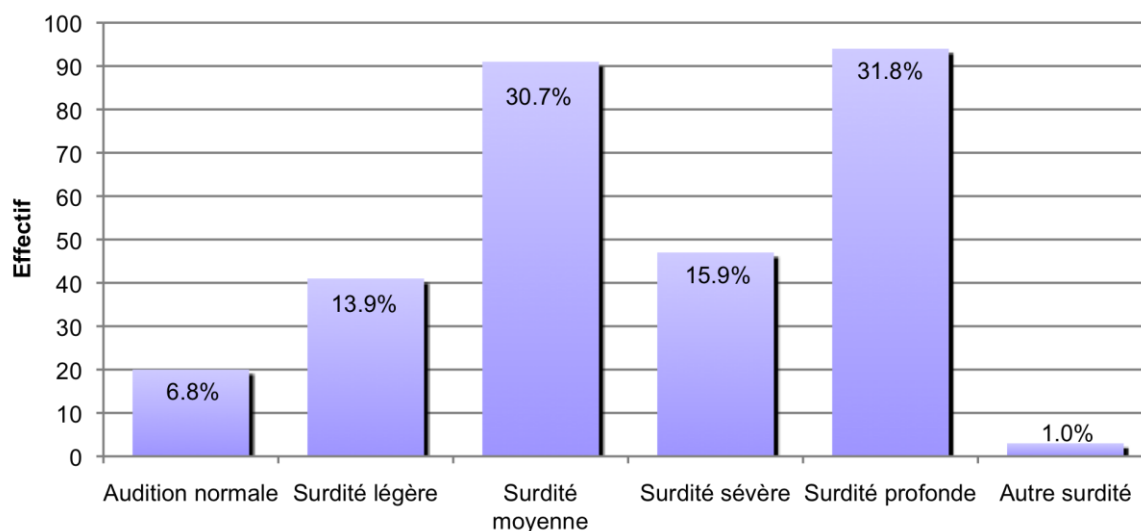
La surdité dont souffrent les enfants recensés est congénitale pour la très grande majorité (68.6%). La surdité survenue entre 0 et 2 ans (surdité prélinguale) est un peu plus fréquente (18.9%) que la surdité périlinguale (12.5%) apparaissant entre 3 et 10 ans. La cohorte 2009-2010 ne recense pas d'élèves ayant acquis une surdité après 10 ans comme nous l'indique le Tableau 23. Ces données restent sensiblement les mêmes que celles des deux années précédentes.

Tableau 23 : âge d'apparition de la surdité

	Fréquence	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Congénitale	181	68.6	68.6
Prélinguale (0 à 2 ans)	50	18.9	87.5
Pérlinguale (3 à 10 ans)	33	12.5	100.0
Postlinguale (10 et plus)		.0	
Total	264	100.0	
Renseignement non disponible	72		
Total	336		

Nous avons classé les surdités présentées par les enfants en nous basant sur la classification du Bureau international d'audiophonologie. Pour 80.9% des individus, les deux oreilles présentent une perte de même ampleur. Pour les 19.1% restants, les pertes ne sont pas identiques sur les deux oreilles. Nous avons procédé à un regroupement des enfants sourds et malentendants dans les quatre types de surdité décrits en fonction des données sur 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 de l'oreille la plus performante



La fluctuation des données par rapport à 2006-2007 et 2007-2008 est moindre. Nous trouvons une dominance des surdités profondes qui s'avèrent légèrement plus fréquentes que les surdités moyennes (dominance invers e par rapport aux données des années précédentes), tandis que les surdités sévères et légères couvrent toujours une population nettement plus petite. 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 (surdité moyenne) et dans plus de la moitié des cas supérieure à 70 décibels (surdité sévère et profonde). Les 41 élèves atteints d'une surdité légère ont pour quinze d'entre eux une perte plus importante que 40 décibels sur la deuxième oreille. Les surdités moyennes (91 cas recensés) se caractérisent presque toutes par une perte identique sur les deux oreilles. Les sourds sévères et profonds, respectivement 15.9% et 31.8% de notre échantillon, souffrent d'une perte conséquente de plus de 70 décibels. Ainsi la moitié de la population recens e ne peut accéder à la perception de la voix humaine sans apport prothétique.

8.2.3 Appareillage

88.5% des élèves de notre cohorte sont appareillés. Le Tableau 24 montre que la majorité (62.1%) portent une ou deux prothèses auditives externes, et que 19.1% sont implantés. Il semblerait qu'une quinzaine d'entre eux portent un appareillage mixte qui allie une ou deux

prothèse(s) auditive(s) externe(s) et un implant cochléaire²⁴. Finalement, les autres types d'appareillage (2.3%) sont les suivants: appareillage BAHA (N=5), contour d'oreille PHONAK NAIDA (N=1), et un appareil spécial acquis en Italie (N=1).

Tableau 24 : type de prothèses portées par les élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Non appareillé ou ne porte pas ses prothèses	36	10.7	11.7
Prothèse auditive externe 1 oreille (G ou D)	13	3.9	4.2
Prothèses auditives externes 2 oreilles	179	53.3	57.9
Implant cochléaire 1 oreille (G ou D)	32	9.5	10.4
Implants cochléaires 2 oreilles	27	8.0	8.7
Mixte (prothèse(s) auditive(s) et implant cochléaire)	15	4.5	4.9
Autre	7	2.1	2.3
Total	309	92.0	100.0
Renseignement non disponible	27	8.0	
Total	336	100.0	

Bien que le nombre d'enfants implantés recensés en 2009-2010 (N=74) ait considérablement augmenté par rapport à l'année 2007-2008 (N=49), ce chiffre nous porte à croire une nouvelle fois que les données reçues ne couvrent pas l'ensemble de la population sourde et malentendante²⁵.

Nous devons également signaler qu'un taux relativement important (11.7%) d'élèves ne portent pas leurs prothèses ou ne sont pas appareillés. La majorité d'entre eux présente une audition normale (N=13) ou une surdité légère (N=13) sur la meilleure oreille. Toutefois, cinq d'entre eux présentent une surdité profonde et l'un d'entre eux présente une surdité moyenne, ce qui pourrait entraîner un déficit langagier important. Deux souffrent de dysphasie grave.

²⁴ Cette donnée concernant un appareillage mixte nécessite d'être encore vérifiée car il n'était pas toujours très clair, dans les réponses qui nous ont été fournies, si le répondant nous avait indiqué l'appareillage actuel de l'enfant, ou s'il avait retracé l'historique de son appareillage en signalant également les appareils abandonnés suite à la pose d'un implant.

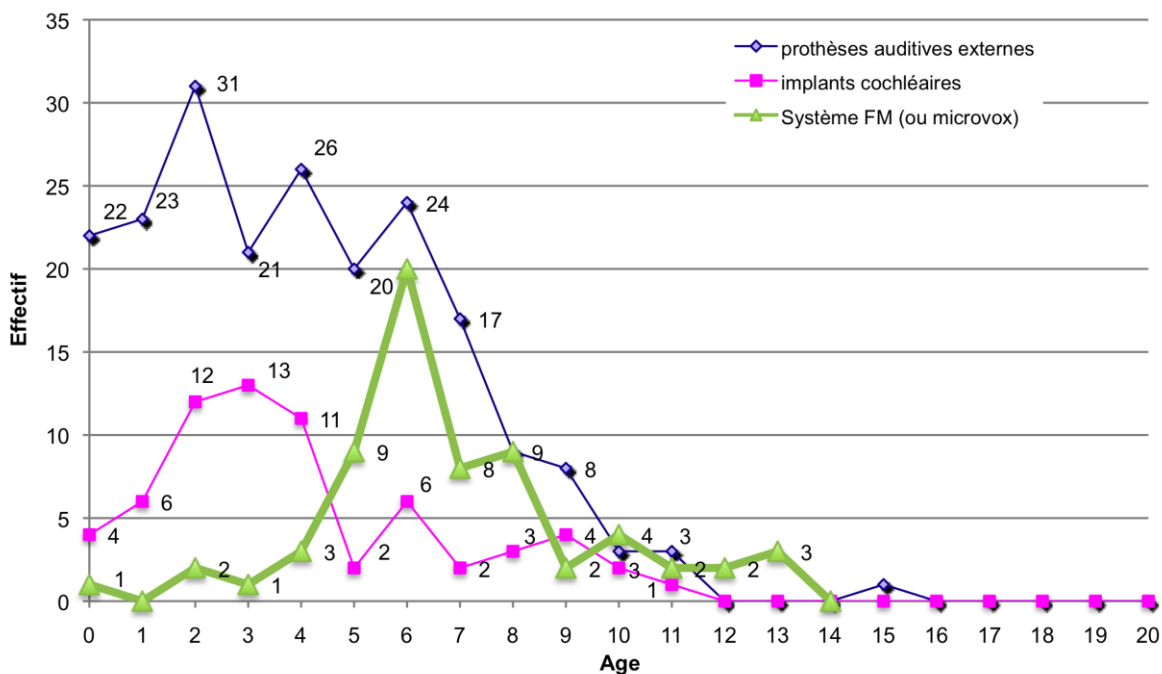
²⁵ D'après le registre suisse des implants cochléaires, entre 40 et 70 implants (y compris les secondes implantations) sont posés chaque année en Suisse chez des enfants de 0 à 12 ans (chiffres 2000-2008). A ces chiffres s'ajoutent entre 3 et 10 implantations chaque année chez des jeunes entre 13 et 18 ans. Ainsi en 2009, le registre suisse des implants cochléaire estime que 582 implants (soit première, soit deuxième implantation) ont été posés entre 2000 et 2009 en Suisse chez des enfants et des jeunes qui sont âgés entre 0 et 20 ans. En fonction de ces données, nous pouvons estimer par approximation à 100 -150 enfants et jeunes sourds âgés de 0 à 20 ans implantés en Suisse latine.

Le Tableau 25 et la **Figure 6** ci-dessous révèlent que l'âge d'appareillage des prothèses auditives externes et l'âge de la première implantation sont relativement similaires :

Tableau 25 : âge d'appareillage des prothèses auditives externes et des implants cochléaires (première implantation)

Age	Prothèse(s) auditive(s) externe(s)			Implant cochléaire (première implantation)		
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Moins d'une année	22	10.6	10.6	4	6.1	6.1
1 an	23	11.1	21.6	6	9.1	15.2
2 ans	31	14.9	36.5	12	18.2	33.3
3 ans	21	10.1	46.6	13	19.7	53.0
4 ans	26	12.5	59.1	11	16.7	69.7
5 ans	20	9.6	68.8	2	3.0	72.7
6 ans	24	11.5	80.3	6	9.1	81.8
7 ans	17	8.2	88.5	2	3.0	84.8
8 ans	9	4.3	92.8	3	4.5	89.4
9 ans	8	3.8	96.6	4	6.1	95.5
10 ans	3	1.4	98.1	2	3.0	98.5
11 ans	3	1.4	99.5	1	1.5	100.0
15 ans	1	.5	100.0	0	.0	
Total	208	100.0		66	100.0	
Renseignement non disponible	29			8		
Total	237			74		

Figure 6 : comparaison des âges d'appareillage selon le type de prothèses



Les prothèses auditives externes :

D'après nos données, 237 enfants²⁶ (70%) de notre cohorte ont un jour été appareillés de prothèse(s) auditive(s) externe(s). Parmi eux, 207 enfants les ont conservées jusqu'en 2009-2010, et 30 enfants les ont abandonnées lorsqu'ils ont été implantés.

Un tiers (36.5%) des prothèses auditives externes ont été posées avant 3 ans (stade prélingual) et deux tiers (68.8%) avant l'entrée en école primaire. Un tiers (30.8%) de ces 237 enfants ont été appareillés durant le cycle primaire. La moyenne d'âge de l'appareillage est située à 4 ans et 0 mois (l'écart-type est de 2 ans et 10 mois).

Les implants cochléaires :

Les 74 enfants implantés de notre cohorte souffrent de surdité sévère à profonde. Le pourcentage d'enfants implantés s'accroît avec la sévérité de la surdité: alors que 21.3% des surdités sévères sont implantées, le pourcentage culmine à 56.5% chez les enfants souffrant de surdité profonde.

²⁶ Ce chiffre nécessite d'être vérifié lors d'une prochaine récolte de données. En effet, l'historique de l'appareillage n'a pas été investigué de manière systématique jusqu'ici et il se pourrait qu'un taux plus important des enfants de notre cohorte ait un jour porté une prothèse auditive externe.

Le Tableau 25 indique qu'un tiers (33.3%) des implantations ont été réalisées avant 3 ans (stade prélingual) et un peu plus de deux tiers (72.7%) avant l'entrée en école primaire. Un tiers (27.3%) des implantations ont été réalisées durant le cycle primaire. La moyenne d'âge de la première implantation est située à 4 ans et 0 mois (l'écart-type est de 2 ans et 9 mois).

Malgré le meilleur recensement des enfants implantés réalisé cette année, le pic d'implantations précoces réalisées chez des enfants âgés d'une année recensé par le registre suisse des implants cochléaires (chiffres 2000 à 2009) n'est pas présent dans nos données, probablement parce que la population des enfants âgés entre 0 et 6 ans est peu recensée dans notre cohorte. Toutefois, nos données rejoignent celles du registre dans le fait que la majorité des implantations ont lieu entre 2 et 5 ans. De plus, le meilleur recensement de cette année a fait descendre le taux d'enfants implantés au cours du cycle primaire de 39.6% (données 2007-2008) à 26.9% (données 2009-2010) et rejoint le taux recensé par le registre suisse des implants cochléaires (27.3%).

Un regard plus détaillé montre que parmi les enfants implantés dont la surdité est congénitale ou prélinguale (acquise entre 0 et 2 ans), 54.4% ont été implantés avant quatre ans. Etant donné qu'une bonne récupération auditive est estimée après 3 ans d'implantation, ce chiffre suggère que ces enfants en ont bénéficié (ou en bénéficieront) dès l'entrée à l'école primaire, voire même déjà pendant l'école enfantine. Pour les autres (45.6%), nous pouvons supposer que l'apport de l'implant n'avait pas encore atteint (ou n'aura pas encore atteint) son efficacité maximale à 6 ans et que ces élèves ont éprouvé (ou éprouveront encore) des difficultés dans la communication à l'école primaire.

Le système FM :

Comme lors des recensements précédents, les systèmes d'amplification FM ou Microvox ne sont guère fréquents. Seuls 81 cas sont renseignés positivement et nous pouvons constater sur la **Figure 6** que leur usage est mis en place entre 5 et 8 ans (69.7%), ce qui correspond à la deuxième année de l'école enfantine et à l'entrée en école primaire, avec un pic de mise en place à 6 ans (30.3%) (L'âge moyen de pose du système FM est de 6 ans et 11 mois, avec un écart-type de 2 ans et 7 mois).

Pour conclure ce chapitre sur l'âge d'appareillage des différents types de prothèses, nos deux populations d'enfants porteurs de prothèses auditives externes et d'enfants au bénéfice

d'implants cochléaires sont très comparables du point de vue de la découverte possible de la langue orale. Ces données et celles développées ci-après montrent que les enfants signalés ont dû pour la plupart d'entre eux développer la communication dans d'autres modalités que la modalité orale.

Gravité de la perte auditive et âge d'appareillage : Les données recueillies montrent que la gravité de la perte auditive influence, même si modérément, l'âge d'appareillage des enfants sourds²⁷:

Tous types d'appareils confondus (prothèses auditives externes, implants cochléaires, et autres types d'appareils), le Tableau 26 révèle qu'un tiers (31.9%, N=37) des enfants souffrant d'une surdité sévère ou profonde congénitale ou survenue entre 0 et 2 ans (stade prélingual) ont reçu une compensation technologique avant l'âge de 2 ans, âge le plus favorable à la construction de la communication orale et au développement du système langagier. La majorité d'entre eux (51.7%, N=60) n'a reçu une aide prothétique qu'entre 2 et 5 ans, et le 16.4% restant (N=19) après 6 ans. Etant donné que les enfants souffrant de surdité sévère ou profonde ne peuvent percevoir la parole humaine sans apport prothétique, cet appareillage intervient un peu tardivement et l'immersion dans le monde sonore s'en trouve reportée de plusieurs mois.

Tableau 26 : âge du premier appareillage dans les surdités sévères et profondes

Age d'apparition de la surdité	âge du premier appareillage			Elèves non appareillés	Total
	0-23 mois	2 à 5 ans	> 6 ans		
Congénitale	26 21.00%	45 36.50%	12 9.70%	0 0.00%	83 66.90%
Prélinguale (0 à 2 ans)	11 8.90%	15 12.10%	7 5.60%	0 0.00%	33 26.60%
Pérlinguale (3 ans et plus)		6 4.80%	2 1.60%	0 0.00%	8 6.50%
					124
				Total	100.00%

²⁷ Environ nonante enfants de notre cohorte ont été perdus lors du croisement des 3 variables "Age d'apparition de la surdité", "Gravité de la perte auditive" et "Age du premier appareillage connu" en raison du nombre élevé de renseignements non disponibles qu'elles contiennent (respectivement 20.5%, 11.9%, et 11.1%).

Un tableau relativement similaire, quoiqu'un tout petit peu plus tardif, se dessine pour les enfants qui présentent une surdité moyenne de type congénitale ou prélinguale (Tableau 27) : deux enfants sur dix (21.9%, N=14) ont reçu une compensation technologique avant l'âge de deux ans. L'accès au monde langagier est ainsi ouvert précocement pour ces élèves, qui sans cet apport prothétique auraient eu un accès partiel à la langue orale. La majorité a reçu le premier appareillage entre 2 et 5 ans (43.7%, N=28), et un tiers a été appareillé au-delà de 6 ans (32.8%, N=21). Cet appareillage plus tardif est peut-être un peu moins favorable quant à une bonne exposition à la langue orale. Posée relativement tôt, l'aide prothétique permet une immersion dans un langage mieux perçu et plus précis. Posé plus tardivement, la prothèse joue un rôle de récupération et de correction du langage oral qui est mal perçu par ces élèves.

Tableau 27 : âge du premier appareillage dans les surdités moyennes

Age d'apparition de la surdité	âge du premier appareillage			Elèves non appareillés	Total
	0-23 mois	2 à 5 ans	> 6 ans		
Congénitale	10 13.0%	27 35.1%	18 23.4%	1 1.3%	83 72.2%
Prélinguale (0 à 2 ans)	11 5.2%	15 1.3%	7 3.9%	0 0.0%	33 26.6%
Péilinguale (3 ans et plus)		10 13.0%	3 3.9%	0 0.0%	13 16.9%
					77
				Total	100.0%

Un panorama très différent se dessine quant aux enfants souffrant de surdité légère (voire une audition normale) sur la meilleure oreille (cf. Tableau 28). On peut supposer que la détection de la malentendance est elle aussi plus tardive chez ces enfants et retarde ainsi l'âge d'appareillage. Moins d'un enfant sur dix (8.8%, N=3) est appareillé avant 2 ans et moins de deux sur dix (17.6%, N=6) sont appareillés entre 2 et 5 ans. La majorité d'entre eux est appareillée après l'entrée à l'école primaire (41.2%, N=14) et un tiers d'entre eux n'est pas ou plus appareillé (32.4%, N=11).

Tableau 28 : âge du premier appareillage dans les surdités légères (voire une audition normale sur la meilleure oreille)

Age d'apparition de la surdité	âge du premier appareillage				Total
	0-23 mois	2 à 5 ans	> 6 ans	Elèves non appareillés	
Congénitale	2 4.4%	3 6.7%	13 28.9%	10 22.2%	28 62.2%
Prélinguale (0 à 2 ans)	1 2.2%	3 6.7%	1 2.2%	1 2.2%	6 13.3%
Pérlinguale (3 ans et plus)		2 4.4%	5 11.1%	4 8.9%	11 24.4%
					77
				Total	100.0%

8.3 La scolarité des élèves

Les données relatives à la scolarité²⁸ des élèves permettent de connaître quels types d'établissements les élèves sourds ou malentendants ont fréquenté durant l'année scolaire 2009-2010 ainsi que le degré d'enseignement qu'ils ont suivi. Mise en lien avec la date de naissance de l'enfant et les dates butoirs fixées par chaque canton pour entrer à l'école primaire, cette deuxième donnée permet également de dresser des statistiques relatives au retard scolaire de ces élèves.

8.3.1 Types d'établissements fréquentés par les élèves sourds

La Suisse romande et le Tessin offrent plusieurs modèles de scolarisation aux élèves sourds et malentendants. Les élèves peuvent fréquenter à plein temps des écoles spécialisées en surdité, des établissements spécialisés non spécifiques à la surdité, ou des établissements relevant de l'école ordinaire obligatoire et de l'école professionnelle. Dans ce dernier cas, nous pouvons parler d'une intégration complète de l'élève et d'une scolarité régulière. Des modèles de scolarisation mixte, c'est-à-dire une fréquentation à temps partiel (parfois aussi nommé à temps partagé) de deux structures scolaires, sont également possibles.

Ces différents modèles de scolarité signifient, pour l'élève sourd, qu'il aura l'opportunité, ou au contraire qu'il n'aura pas (ou peu) l'opportunité, de fréquenter et de créer des amitiés tant

²⁸ Les données manquantes relatives à la scolarité des élèves sont respectivement de 7.1% pour le canton de scolarisation, 5.7% pour le type d'établissement fréquenté, et 6% pour l'année d'enseignement suivie.

avec des pairs sourds qu'avec des pairs malentendants. C'est sous l'angle du type de pairs que l'élève sourd fréquente au quotidien que nous avons choisi d'analyser les données relatives à la scolarité. Le Tableau 29 ci-dessous répertorie de manière détaillée les différents types d'établissements que les élèves sourds et malentendants ont fréquenté au cours de l'année scolaire 2009-2010.

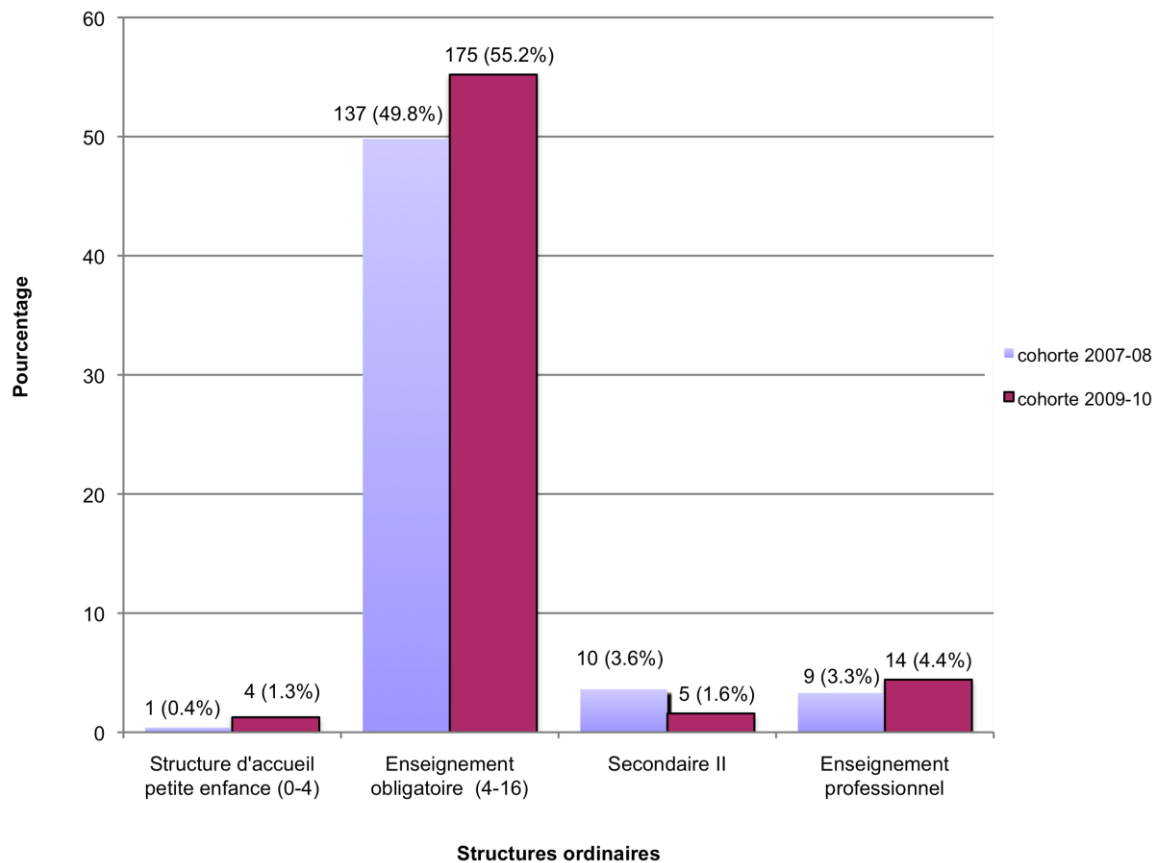
Tableau 29 : Types d'établissements fréquentés par les élèves sourds et malentendants au cours de l'année scolaire 2009-2010

		Effectifs	%	% cumulé	
Enseignement ordinaire A TEMPS PLEIN	Structure d'accueil de la petite enfance (0-4 ans)	4	1.3	62.5	
	Ecole enfantine (4-6 ans)	22	6.9		
	Scolarité primaire et secondaire I	153	48.3		
	Secondaire II (maturité fédérale ou diplôme)	5	1.6		
	Ecole professionnelle (CFC ou formation initiale)	14	4.4		
Classe spécialisée spécifique à la surdité	En établissement spécialisé (préscolaire et scolarité obligatoire)	A TEMPS PLEIN	28	8.8	20.5
		A TEMPS PARTAGE + intégration dans l'école ord.	15	4.7	
	Dans un collège ordinaire (scolarité obligatoire)	A TEMPS PLEIN	2	.6	
		A TEMPS PARTAGE + intégration dans l'école ord.	20	6.3	
Enseignement spécialisé non spécifique à la surdité	Classe spéciale (effectif réduit) dans le bâtiment de l'école obligatoire ordinaire	A TEMPS PLEIN	15	4.7	15.1
		A TEMPS PARTAGE + intégration dans l'école ord.	9	2.8	
	En établissement spécialisé (scol. oblig.)	A TEMPS PLEIN	18	5.7	
	Préformation professionnelle	4	1.3		
	Centre de formation professionnelle AI	2	.6		
	Ecole privée	1	.3	.3	
	Enfant ou jeune qui ne fréquente aucune structure scolaire ou pédagogique	5	1.6	1.6	
	Total	317	100.0	100.0	
	Renseignement non disponible	19			
Total		336			

Fréquentation à temps plein d'une structure ordinaire :

En 2009-2010, 62.5% des jeunes sourds entre 0 et 20 ans recensés fréquentent à plein temps une structure scolaire, pédagogique, ou de formation professionnelle ordinaire (cf. Tableau 29). Ce taux a augmenté de 5.4% par rapport aux données de l'année scolaire 2007-2008 (57.1%) (cf. Figure 7).

Figure 7 : Fréquentation à temps plein d'une structure ordinaire (cohorte 2007-2008 et 2009-2010)



Comme le montre la Figure 7, la cohorte 2009-2010 recense un taux plus élevé d'intégration totale en structure ordinaire tant chez les tout petits de 0 à 4 ans, que chez les élèves en âge de scolarité obligatoire, ainsi que chez les jeunes en formation professionnelle. Elle recense par contre la moitié moins d'élèves de l'enseignement secondaire II.

Ces élèves totalement intégrés dans une structure ordinaire sont immergés au quotidien dans un monde d'entendants. Ils ont probablement peu d'occasions de fréquenter des pairs sourds ou malentendants, à moins qu'ils ne participent régulièrement à des regroupements d'enfants sourds.

Fréquentation à temps plein ou partiel d'une classe d'enseignement spécialisé spécifique à la surdité: le Tableau 29 montre qu'en 2009-2010, 20.5% (N=65) des jeunes sourds et malentendants fréquentent, à temps plein ou à temps partiel, une classe spécialisée

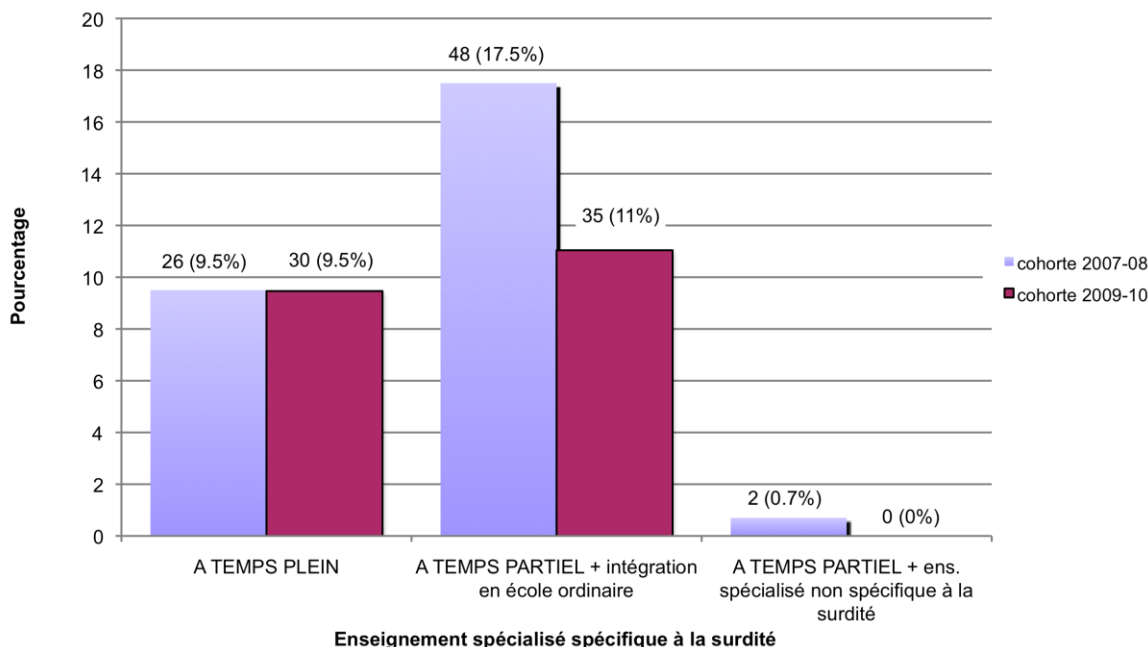
spécifique à la surdité. Ce taux a diminué de 7.2% par rapport aux données de l'année scolaire 2007-2008 (27.7%).

Ces élèves fréquentent donc au quotidien des pairs sourds. Parmi eux, 8.8% (N=28) fréquentent à temps plein un établissement spécialisé spécifique à la surdité et sont donc en contact uniquement avec des pairs sourds durant les heures scolaires. 11% (N=35) fréquentent une classe spécialisée spécifique à la surdité avec une intégration partielle en classe ordinaire et sont donc en contact de manière alternée soit avec des camarades de classe sourds soit avec des camarades de classe entendants. Finalement, 0.6% (N=2), bien qu'ils fréquentent à temps plein une classe spécialisée spécifique à la surdité, ont l'occasion d'entrer en contact avec des pairs entendants dans la cours de récréation puisque cette classe se trouve dans un collège ordinaire.

La comparaison des données 2007-08 et 2009-10 (cf. Figure 8) révèle que si le taux d'élèves sourds qui bénéficient d'un enseignement spécialisé spécifique à la surdité à temps plein n'a pas changé (9.5%), celui des élèves qui bénéficient d'une scolarité mixte alliant enseignement spécifique à la surdité et fréquentation de l'école ordinaire est descendu de 17.5% à 11%²⁹. De plus, la cohorte 2009-2010 ne recense plus d'élèves qui bénéficient d'une scolarisation mixte alliant un enseignement spécialisé spécifique à la surdité et un enseignement spécialisé non spécifique à la surdité.

²⁹ Parmi les 48 élèves qui bénéficiaient d'un enseignement spécialisé spécifique à la surdité avec une intégration partielle en école ordinaire en 2007-2008, 33 font toujours partie de la base de données 2009-2010 dont: 12 (36.4%) bénéficient du même type d'enseignement qu'il y a 2 ans, 14 (42.4%) sont passés à une fréquentation à temps plein d'une structure ordinaire, 5 (15.1%) sont passés à une fréquentation à temps plein d'un enseignement spécifique à la surdité, et 2 (6.1%) sont passés à un enseignement spécialisé non spécifique à la surdité à temps plein.

Figure 8 : Fréquentation de l'enseignement spécialisé spécifique à la surdité (cohortes 2007-2008 et 2009-2010)



Fréquentation de l'enseignement spécialisé non spécifique à la surdité :

En 2009-2010, 15.1% (N=48) des élèves sourds ou malentendants bénéficient d'un enseignement spécialisé non spécifique à la surdité (cf. Tableau 29). Parmi eux, 42 élèves (13.2%) sont en âge de scolarité obligatoire, quatre jeunes (1.3%) sont en préformation professionnelle, et deux jeunes (0.6%) fréquentent un centre de formation professionnelle financé par l'assurance invalidité.

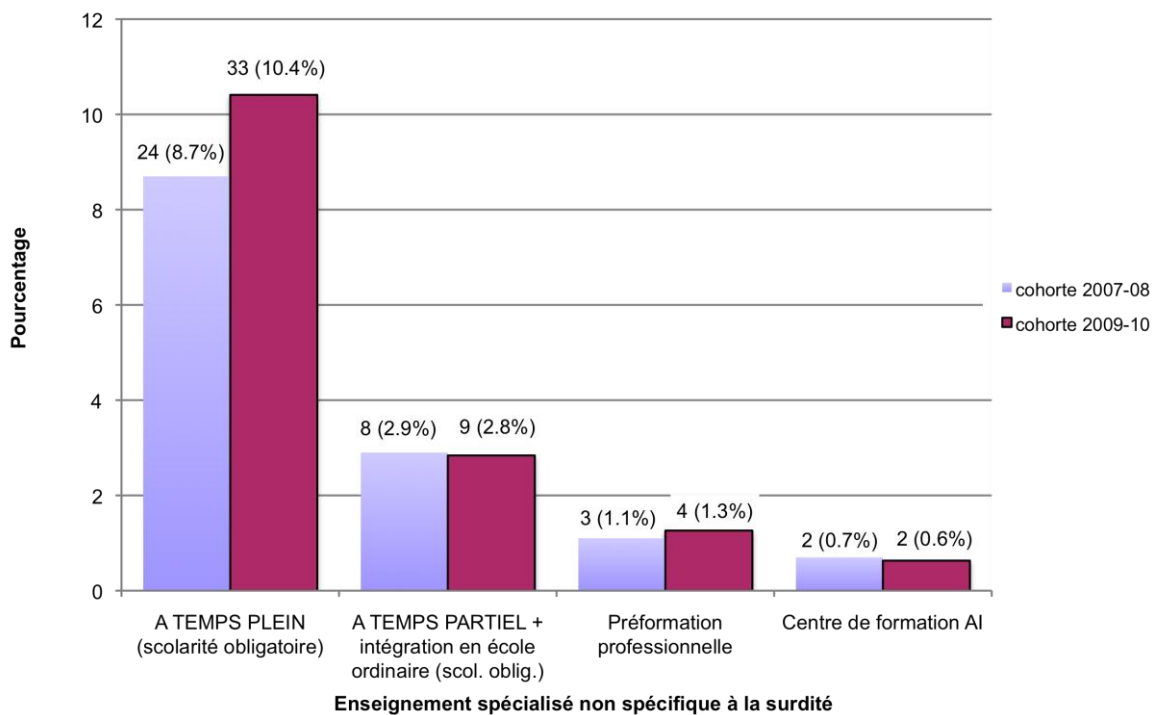
Parmi les 42 élèves sourds ou malentendants en âge de scolarité obligatoire qui bénéficient d'un enseignement spécialisé non spécifique à la surdité, 22 fréquentent des classes³⁰ ou des centres d'enseignement spécialisé pour enfants au potentiel intellectuel préservé, et 20 fréquentent des classes³¹ ou des centres d'enseignement spécialisé pour enfants avec retard intellectuel ou polyhandicapés. Un cinquième d'entre eux (N=9) bénéficie d'une intégration partielle en école ordinaire.

³⁰ 5 cantons offrent des classes spéciales (effectif réduit) dans les bâtiments des écoles ordinaires primaires et secondaires I

³¹ 1 canton offre des classes d'enseignement spécialisé destinées aux enfants avec retard intellectuel dans les bâtiments des écoles ordinaires

Comme le montre la Figure 9 ci-dessous, le taux d'enfants sourds ou malentendants qui bénéficient d'un enseignement spécialisé non spécifique à la surdité a peu évolué entre l'année scolaire 2007-2008 (13.4%) et l'année scolaire 2009-2010 (15.1%).

Figure 9 : Fréquentation de l'enseignement spécialisé non spécifique à la surdité (cohortes 2007-2008 et 2009-10)



8.3.1.1 Type d'établissement fréquenté selon le canton de scolarisation

Il faut noter que le type de scolarisation offerte aux élèves sourds ou malentendants de Suisse romande et du Tessin varie fortement d'un canton à l'autre (Tableau 30). Ces fortes variations sont liées aux structures offertes par les cantons. Ainsi, la fréquentation à temps plein d'une école ordinaire peut atteindre jusqu'à 92.5% dans les cantons n'offrant pas d'enseignement spécialisé spécifique à la surdité, et descendre jusqu'à 43.5% dans un canton disposant d'une telle offre.

Tableau 30 : Types d'établissements fréquentés au cours de l'année scolaire 2009-2010 par les élèves sourds ou malentendants selon le canton de scolarisation

Type d'établissement fréquenté	Canton de scolarisation						
	A	B	C	D	E	F	G
Structure scolaire, pédagogique ou de formation professionnelle ordinaire A TEMPS PLEIN	70.6%	71.7%	43.5%	52.9%	59.4%	92.5%	53.6%
Classe spécialisée spécifique à la surdité							
A TEMPS PLEIN en établissement spécialisé	.0%	.0%	.0%	27.5%	13.9%	.0%	.0%
A TEMPS PLEIN dans un collège ordinaire	.0%	4.3%	.0%	.0%	.0%	.0%	.0%
A TEMPS PARTIEL + intégration en école ordinaire	.0%	21.7%	43.5%	9.8%	9.9%	.0%	.0%
Enseignement spécialisé non spécifique à la surdité							
A TEMPS PLEIN	.0%	2.2%	13.0%	9.8%	14.9%	7.5%	35.7%
A TEMPS PARTIEL + intégration en école ordinaire	29.4%	.0%	.0%	.0%	1.0%	.0%	10.7%
Ecole privée					1.0%		
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Quatre cantons offrent un enseignement spécifique à la surdité destiné à une population d'environ 24% à 44% de leurs élèves sourds. L'enseignement peut être aménagé aussi bien à temps plein qu'à temps partagé.

La fréquentation d'un établissement ou d'une classe spécialisé(e) non spécifique à la surdité varie entre 2.2% et 46.4% de la population sourde selon le canton.

8.3.1.2 Type d'établissement fréquenté selon la gravité de la perte auditive

Le type d'établissement fréquenté dépend fortement de la gravité de la perte auditive. Comme le montre le Tableau 31 ci-dessous, plus la perte auditive est importante, moins les élèves fréquentent une classe ordinaire à temps plein. Ainsi, si 78.6% des élèves qui présentent une audition normale sur la meilleure oreille bénéficient d'une intégration complète en école ordinaire, seulement 43.6% des élèves sourds profonds fréquentent une telle structure. Par conséquent, plus la perte auditive est importante, plus les élèves fréquentent des classes spécialisées, qu'elles soient spécifiques ou non à la surdité, avec des intégrations possibles en école ordinaire. Les classes spécialisées spécifiques à la surdité sont principalement fréquentées par des élèves sourds profonds. En effet, un tiers d'entre eux (29.8%, N=28) suivent un enseignement spécifique à la surdité, dont une majorité à temps plein (18.1%, N=17).

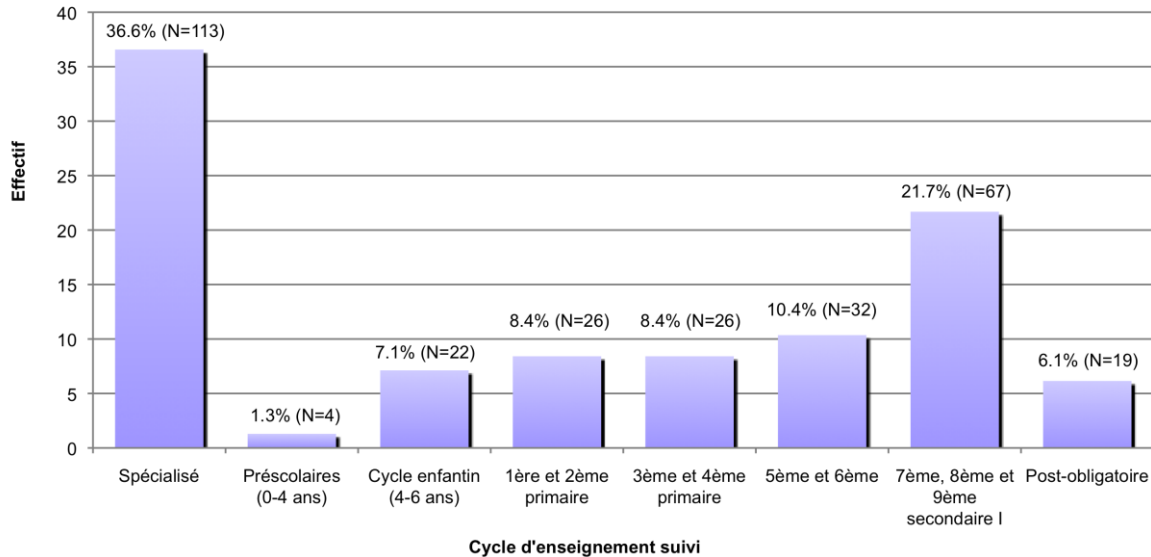
Tableau 31 : Type d'établissement fréquenté selon la gravité de la perte auditive (sur la meilleure oreille)

Type d'établissement fréquenté	Types de surdité selon l'oreille la plus performante											
	Audition normale		Surdité légère		Surdité moyenne		Surdité sévère		Surdité profonde		Dysphasie grave	
Struct. scolaire, pédag. ou de formation prof. ordinaire												
A TEMPS PLEIN	78.6%	11	71.1%	27	64.6%	53	65.2%	30	43.6%	41	.0%	0
Classe spécialisée spécifique à la surdité												
A TEMPS PLEIN	.0%	0	10.5%	4	4.9%	4	6.5%	3	18.1%	17	66.7%	2
A TEMPS PARTIEL + integration en école ordinaire	7.1%	1	5.3%	2	13.4%	11	15.2%	7	11.7%	11	.0%	0
Enseignement spécialisé non spécifique à la surdité												
A TEMPS PLEIN	7.1%	1	10.5%	4	13.4%	11	8.7%	4	18.1%	17	33.3%	1
A TEMPS PARTIEL + integration en école ordinaire	7.1%	1	.0%	0	1.2%	1	4.3%	2	5.3%	5	.0%	0
Ecole privée	.0%		.0%		.0%		.0%		1.1%	1	.0%	
Ne fréquente aucune struct. scolaire ou pédagogique	.0%		2.6%	1	2.4%	2	.0%		2.1%	2	.0%	
TOTAL (poucentages et effectifs)	100.0%	14	100.0%	38	100.0%	82	100.0%	46	100.0%	94	100.0%	3
Renseignements non disponibles: 17.6% (N=59)												

8.3.2 Degré d'enseignement suivi et retard scolaire

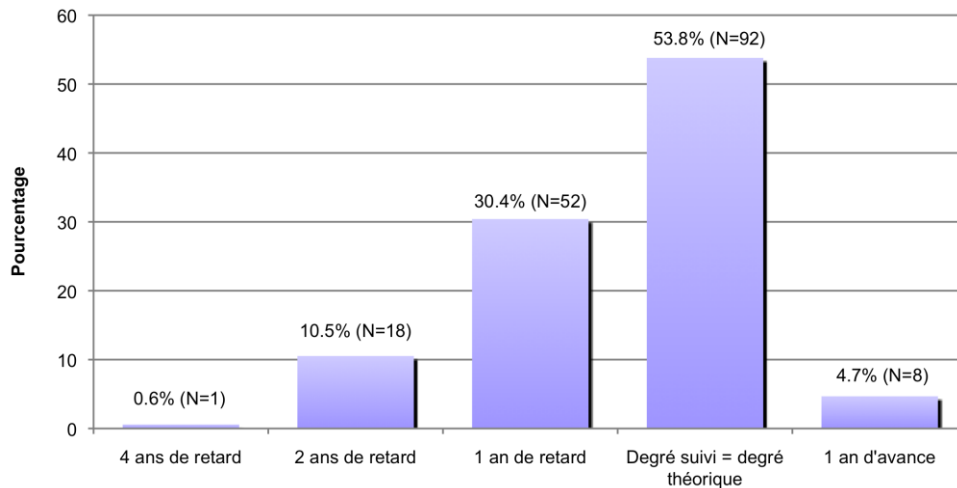
La **Figure 10** montre la répartition dans les cycles scolaires des élèves entre 0 et 20 ans qui sont totalement intégrés en structure ordinaire. La colonne indiquée "spécialisé" regroupe tous les élèves qui bénéficient d'un enseignement spécialisé, qu'il soit spécifique ou non à la surdité. Comme lors du recensement 2007-2008, nous constatons que la répartition des élèves totalement intégrés est assez uniforme dans les cycles scolaires du primaire. Un accroissement au niveau du secondaire I est bien marqué. En effet, un cinquième de notre population est scolarisé dans le secondaire I (21.7%, 67 élèves). Cet accroissement correspond à la répartition actuelle de la population recensée. Elle indique indirectement que ces classes ou cycles d'enseignement doivent eux aussi recevoir une attention particulière soit au niveau de la formation et de l'information aux enseignants soit au niveau des prestations que ces élèves reçoivent.

Figure 10 : population par cycle d'enseignement suivi (2009-2010)



Les données recueillies nous permettent de déterminer, pour les 175 élèves totalement intégrés en école ordinaire (c'est-à-dire la scolarité obligatoire de 4 à 16 ans), s'ils présentent un retard (ou une avance) dans leur cursus scolaire, et le cas échéant, de combien d'années. Pour cela, nous avons calculé la différence entre le degré d'enseignement suivi par l'élève en 2009-2010 et le degré d'enseignement qu'il devrait théoriquement suivre à son âge (déterminé en fonction des dates butoirs fixées par chaque canton pour entrer en scolarité obligatoire). Les résultats se déclinent comme suit (cf. Figure 11) (les renseignements non disponibles pour cet item sont de 1.7% (N=3)) :

Figure 11 : Différence entre le degré d'enseignement suivi par l'élève en 2009-2010 et le degré d'enseignement qu'il devrait théoriquement suivre à son âge



53.8% des élèves sourds ou malentendants totalement intégrés en école ordinaire ne présentent pas de retard scolaire, c'est-à-dire qu'ils suivent le degré d'enseignement prévu à leur âge. 30.4% présentent un retard scolaire d'une année, et 10.5% présentent deux ans de retard scolaire sur le cursus normal. 4.7% seraient en avance d'une année sur le cursus scolaire et un élève présente un retard de 4 ans.

Une analyse de corrélation, ainsi que le Tableau 32 ci-dessous, révèlent que le retard scolaire parmi les élèves totalement intégrés en école ordinaire ne dépend pas de la gravité de la perte auditive ($r = 0.011$; $n = 142$; $p > .05$). 60% des élèves sourds profonds suivent le degré d'enseignement prévu pour leur âge, alors que ce taux est inférieur de 10% à 15% chez les élèves présentant une surdité sévère, moyenne ou légère. Les élèves présentant une surdité moyenne ont le taux le plus élevé de retard d'une année sur le cursus scolaire (43.8%) et les élèves présentant une surdité légère ont le taux le plus élevé de retard de deux ans sur le cursus scolaire (24%).

Tableau 32 : retard scolaire et intensité de la perte auditive

Degré d'enseignement suivi	Types de surdité selon l'oreille la plus performante				
	Audition normale	Surdité légère	Surdité moyenne	Surdité sévère	Surdité profonde
4 ans de retard				3.6%	
2 ans de retard		24.0%	6.3%	10.7%	13.3%
1 an de retard	27.3%	28.0%	43.8%	28.6%	23.3%
Degré suivi = degré théorique	72.7%	48.0%	50.0%	46.4%	60.0%
1 an d'avance				10.7%	3.3%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Effectif	11	25	48	28	30
Moyenne	-0.273	-0.76	-0.583	-0.571	-0.517
Ecart-type	0.4671	0.8307	0.6217	1.077	0.7598

Echelle pour le calcul de la moyenne et de l'écart-type: 0=pas de retard scolaire; -1=1 an de retard; -2=2 ans de retard, etc.

Par contre, le nombre d'années de retard scolaire dépend de l'âge des élèves sourds ($r = -.372$; $n = 171$; $p < .01$). En effet, comme nous pouvions nous y attendre, plus les élèves approchent de la fin de la scolarité obligatoire, plus le retard scolaire peut être important. Et à l'inverse, les élèves qui présentent une année d'avance sur le cursus scolaire sont en majorité (6/8) des enfants qui fréquentent le cycle initial ou la première année primaire.

Finalement, une analyse exploratoire du retard scolaire moyen des élèves sourds et malentendants pour chaque canton de scolarisation semble révéler des différences cantonales assez importantes (Tableau 33). Selon le canton, le taux d'élèves sourds ou malentendants qui suivent le degré d'enseignement prévu à leur âge varie entre 77.3% et 18.2%. Toutefois, ces différences cantonales doivent être considérées avec précaution car l'effectif des élèves sourds dans certains cantons est trop petit pour arrêter une telle conclusion.

Tableau 33 : retard scolaire et canton de scolarisation

Degré d'enseignement suivi	Canton de scolarisation						
	A	B	C	D	E	F	G
4 ans de retard					1.9%		
2 ans de retard	9.1%	13.0%		13.6%	9.3%	10.8%	13.3%
1 an de retard	72.7%	8.7%	25.0%	4.5%	38.9%	32.4%	40.0%
Degré suivi = degré théorique	18.2%	60.9%	62.5%	77.3%	46.3%	56.8%	46.7%
1 an d'avance		17.4%	12.5%	4.5%	3.7%		
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
Effectif	11	23	8	22	54	37	15
Moyenne	-0.909	-0.174	-0.125	-0.318	-0.657	-0.541	-0.667
Ecart-type	0.5394	0.8869	0.6409	0.7645	0.8568	0.691	0.7237

Echelle pour le calcul de la moyenne et de l'écart-type: 0=pas de retard scolaire; -1=1 an de retard; -2=2 ans de retard, etc.

8.4 Les modes de communication³²

8.4.1 Modalités de communication familiale

Nous nous sommes tout d'abord intéressés à la langue que les familles privilégiaient pour communiquer avec leur enfant sourd, puis nous avons demandé quelle(s) autre(s) langue(s) ou modalité(s) de communication accompagnaient cette première langue pour favoriser la compréhension mutuelle. Les résultats sont les suivants :

Langue privilégiée par la famille pour communiquer avec l'enfant sourd :

La langue orale, que ce soit la langue orale scolaire (c'est-à-dire le français en Suisse romande et l'italien au Tessin) ou une langue orale familiale autre que la langue orale scolaire, est la langue privilégiée massivement choisie par les familles (91.6% des familles) pour communiquer avec leur enfant sourd ou malentendant. La LSF (ou LSI) n'est mentionnée comme langue privilégiée par la famille pour communiquer avec l'enfant sourd que pour 12 élèves (4.4%), le français signé (ou italien signé) pour neuf élèves (3.3%), et finalement des gestes ou des mimes pour deux élèves (0.7%).

³² Les données manquantes sont respectivement 18.8% pour les langues et modalités de communication familiale et 22.6% pour les langues et modalités de communication recommandées par l'établissement scolaire pour l'élève sourd ou malentendant

Tableau 34 : En quelle langue la famille communique-t-elle de façon privilégiée avec l'enfant?

	Fréquence	Pourcentage
Langue orale scolaire (français ou italien)	196	71.8
Langue orale familiale (autre que langue orale scolaire)	54	19.8
LSF / LIS	12	4.4
Français signé / italien signé	9	3.3
Gestes, mimes	2	.7
Total	273	100.0
Renseignement non disponible	63	
Total	336	

Langue ou modalité(s) de communication qui accompagne(nt) cette première langue familiale :

Comme l'indique le Tableau 35, la majorité (65.2%) des élèves sourds n'est confrontée qu'à la communication orale dans leur milieu familial, que ce soit la pratique d'une seule langue orale (47.6%) ou un bilinguisme de deux langues orales (17.6%). Toutefois, d'autres familles (23.8%) ont adopté des aides visuelles conventionnelles telles le LPC et le français/italien signé ou des aides visuelles non conventionnelles telles des gestes ou des mimes pour accompagner la communication orale avec leur enfant sourd. Seul 22 familles (8.1%) ont adopté la LSF (ou LSI), soit comme unique moyen de communication (2.2%), soit dans une pratique bilingue langue orale et LSF, éventuellement accompagnée du français signé (ou italien signé) ou du LPC. Enfin six familles (2.2%) communiquent uniquement en français (ou italien) signé et deux familles (0.7%) ne peuvent entrer en communication avec leur enfant qu'avec des gestes ou des mimes.

Tableau 35 : Langues et modalités de communication choisies par le milieu familial pour communiquer avec l'enfant sourd (ordre de priorité non retenu)

Langue(s) et modalité(s) de communication dans le milieu familial de l'élève (2009-2010) (ordre de priorité non retenu)			
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage (cumul)
Langue orale scolaire (français ou italien)	112	41.0	65.2
Langue orale familiale (autre que langue orale scolaire)	18	6.6	
Bilinguisme 2 langues orales (scolaire + familiale)	48	17.6	
1 ou 2 langue(s) orale(s) + français/italien signé	39	14.3	23.8
1 ou 2 langue(s) orale(s) + LPC	14	5.1	
Langue orale scolaire + LPC + français/italien signé	11	4.0	
2 langues orales + gestes ou mimes	1	.4	
LSF / LIS	6	2.2	8.1
1 ou 2 langue(s) orale(s) + LSF	9	3.3	
1 langue orale + LSF/LIS + français/italien signé	5	1.8	
1 langue orale + LSF/LIS + LPC	1	.4	
LSF/LIS + français/italien signé	1	.4	
Français signé / italien signé	6	2.2	
Gestes, mimes	2	.7	
Total	273	100.0	
Renseignement non disponible	63		
Total	336		

Finalement, nos résultats montrent que le LPC est une aide peu proposée à l'enfant par son milieu familial puisque seuls 26 élèves en bénéficient (soit un enfant sur dix). Quant au français signé (ou italien signé), il est apparemment utilisé par 62 familles, c'est-à-dire un peu moins de une famille sur quatre.

8.4.2 Langues et modalités de communication recommandées par les établissements scolaires

Le Tableau 36 révèle que l'école ordinaire recommande majoritairement (78.8%) la langue orale (français ou italien) comme unique moyen de communication pour les élèves sourds. Elle n'offre une scolarisation bilingue langue orale et LPC ou français/italien signé que pour 13.7% des élèves sourds intégrés, et une scolarisation bilingue langue orale et LSF

(éventuellement accompagnée du LPC ou du français/italien signé) pour 7.5% des élèves intégrés.

Ce sont les élèves qui fréquentent une classe spécialisée spécifique à la surdité qui bénéficient le plus d'une communication en LSF, seule ou le plus souvent en pratique bilingue avec la langue orale (et éventuellement le LPC ou le français/italien signé) (45.9%). Les classes d'enseignement spécifique à la surdité ne recommandent la langue orale seule que dans 23% des cas, et la langue orale accompagnée du LPC et/ou du français/italien signé pour 31.1% de ses élèves.

Les classes ou établissements d'enseignement spécialisé non spécifiques à la surdité offrent une solution intermédiaire entre l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécifique à la surdité. 26.8% des élèves qui les fréquentent bénéficient d'une communication en LSF, seule ou principalement en pratique bilingue avec la langue orale. La langue orale seule est recommandée dans 61% des cas, et la langue orale accompagnée d'une modalité gestuelle telle que le LPC ou le français/italien signé dans 9.8% des cas.

Tableau 36 : langue(s) et modalité(s) de communication recommandées par les établissements scolaires pour les élèves sourds (ordre de priorité non retenu)

	Classe spécialisée spécifique à la surdité : A TEMPS PLEIN ou PARTAGE			Enseignement ordinaire A TEMPS PLEIN: cycles initial, primaire, secondaire I, post-obligatoire (4-20 ANS)			Enseignement spécialisé non spécifique à la surdité : A TEMPS PLEIN ou PARTAGE		
	N	%	% (cumul)	N	%	% (cumul)	N	%	% (cumul)
Langue orale scolaire (français ou italien)	14	23.0%	23.0%	115	78.8%	78.8%	25	61.0%	61.0%
Langue orale scolaire + français/italien signé	8	13.1%		10	6.8%		1	2.4%	
Langue orale scolaire + LPC	2	3.3%	31.1%	10	6.8%	13.7%	1	2.4%	9.8%
Langue orale scolaire + LPC + français/italien signé	9	14.8%			0.0%		2	4.9%	
LSF / LIS	4	6.6%		1	0.7%		2	4.9%	
Langue orale scolaire + LSF	12	19.7%		8	5.5%		4	9.8%	
Langue orale scolaire + LSF/LIS + français/italien signé	3	4.9%	45.9%	1	0.7%	7.5%	3	7.3%	26.8%
Langue orale scolaire + LSF/LIS + LPC	5	8.2%		1	0.7%		1	2.4%	
LSF/LIS + français/italien signé	4	6.6%			0.0%		1	2.4%	
Gestes, mimes		0.0%			0.0%		1	2.4%	2.4%
Total	61	100.0%	100.0%	146	100.0%	100.0%	41	100.0%	100.0%
Renseignements non disponibles et enfants non scolarisés									88
Total									336

De nos données nous pouvons extraire, comme nous l'avons soulignée lors du précédent rapport, que la langue des signes est accompagnée de la langue de scolarisation dans la majorité des cas. De plus, l'intégration des élèves sourds et malentendants dans des

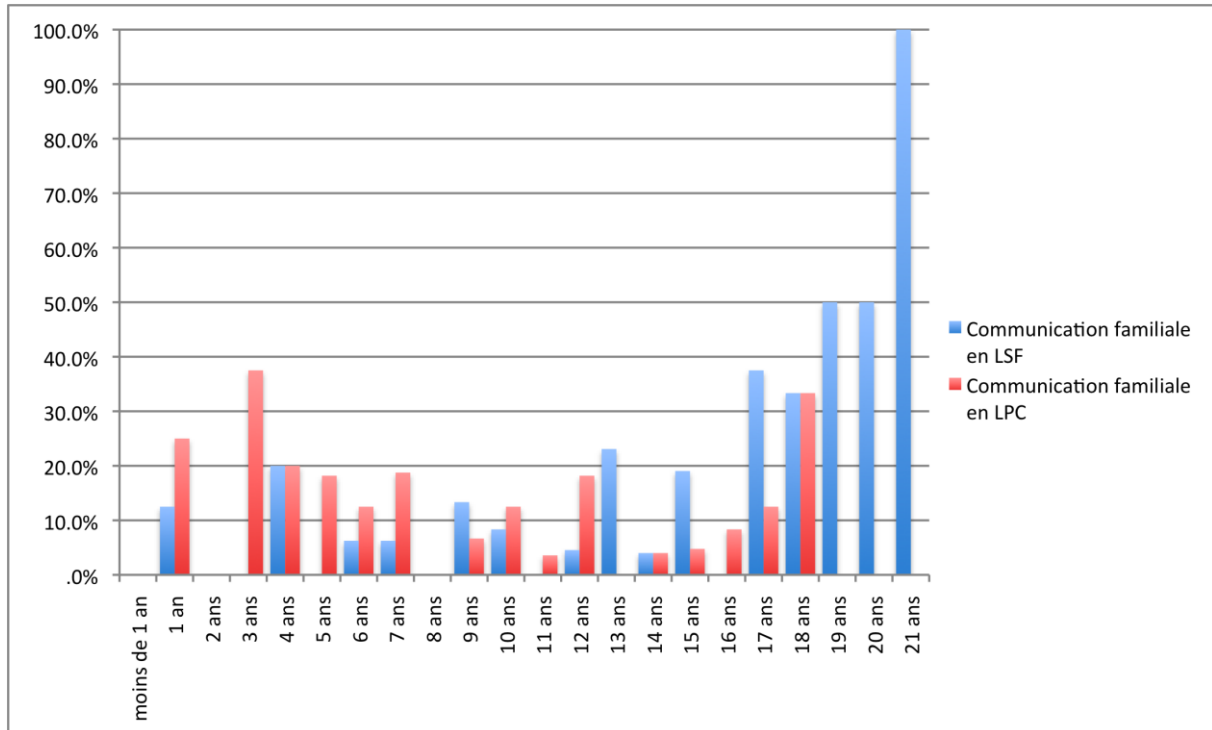
établissements autres que spécialisés dans la surdité entraîne une diminution de recommandation en terme de langue des signes.

Au total, tous types d'établissements confondus, 62.1% (N=154) des élèves sourds ou malentendants de Suisse romande et du Tessin effectuent leur scolarité dans la langue orale scolaire uniquement. 20.2% (N=50) effectuent leur scolarité en LSF, seule ou majoritairement en pratique bilingue avec la langue orale, et 17.3% (N=43) bénéficient d'une aide visuo-gestuelle telle le LPC ou le français/italien signé qui accompagne la langue orale.

8.4.3 Evolution du recours au LPC et à la LSF/LSI selon l'âge des élèves

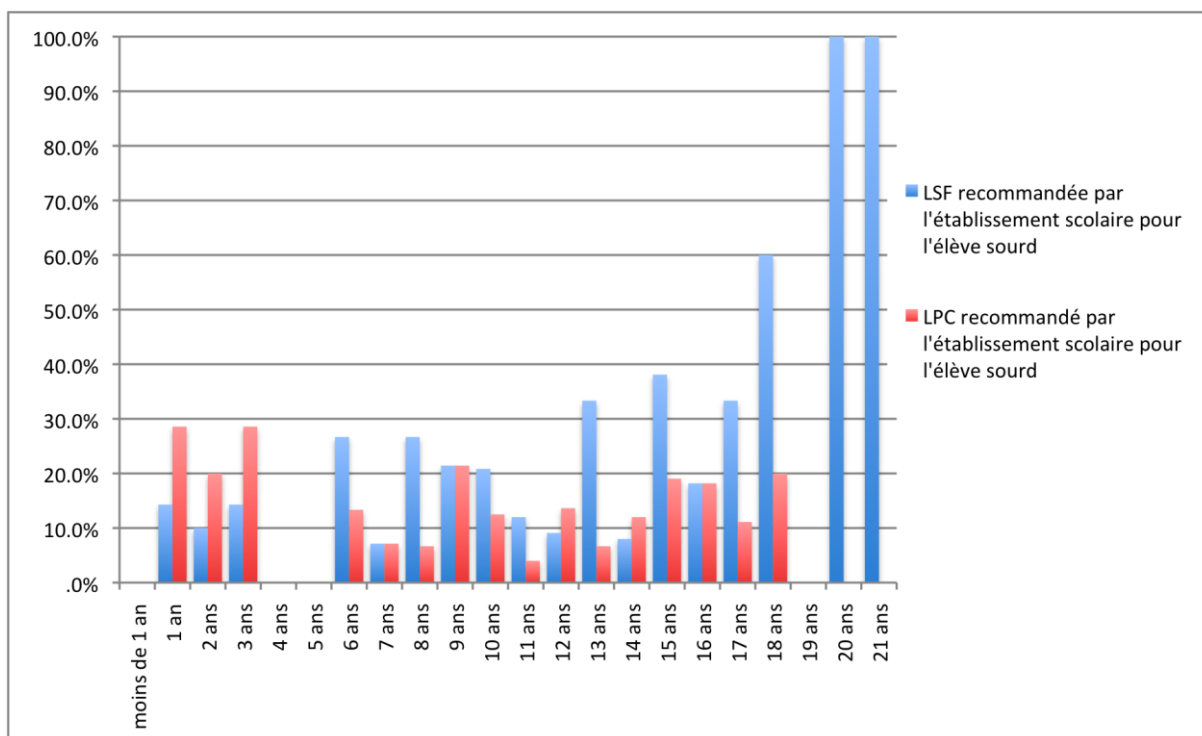
Selon la Figure 12 ci-dessous, l'usage du LPC par les familles pour favoriser la communication avec leur enfant sourd semble relativement stable au travers des différentes tranches d'âges de notre cohorte (en moyenne, 10.3% des familles y ont recours, avec une variation entre 0% et 37.5%). Une tendance très différente semble se dessiner autour de l'usage de la LSF dans le milieu familial, avec une nette augmentation de l'usage de la LSF/LSI dans les familles de jeunes entre 17 et 21 ans.

Figure 12 : Communication familiale en LSF et LPC selon l'âge des élèves sourds ou malentendants



De même, la Figure 13 ci-dessous montre que si la recommandation du LPC par les établissements scolaires semble relativement égale dans toutes les tranches d'âges de notre population d'enfants sourds (selon l'âge, entre 0% et 28.6% des établissements scolaire recommandent le LPC pour leurs élèves sourds, avec une moyenne de 12.3%), la recommandation de la LFS/LSI, quant à elle, semble augmenter dans le post-obligatoire.

Figure 13 : Recommandation de la LSF et du LPC par l'établissement scolaire fréquenté par l'élève sourd ou malentendant



Ces deux graphiques, qui montrent un pic du recours à la LSF/LSI chez les élèves les plus âgés de notre base de données, doivent cependant être interprétés avec précautions. En effet, ce constat relève pour l'instant de l'analyse exploratoire et doit être fait avec prudence puisque les enfants de moins de 4 ans et les jeunes de plus de 16 ans sont peu représentés dans notre cohorte (cf. **Figure 1**). Notre cohorte ne nous permet pas de tirer des conclusions relatives à une évolution de l'usage de la LSF/LSI en Suisse romande et au Tessin. Ces résultats nécessiteraient d'être vérifiés dans une base de données où les jeunes de 16 à 20 ans seraient mieux représentés, car celle-ci compte seulement 19 jeunes entre 17 et 21 ans (dont cinq jeunes entre 19 et 21 ans où se situe le pic de recours à la LSF) pour lesquels nous avons reçu des données relatives à l'usage de la LSF dans le milieu familial et scolaire. De plus, nous avons souligné plus haut la difficulté de traçabilité des jeunes sourds dans le post-obligatoire dès lors qu'ils ne reçoivent plus de prestations en lien avec leur surdité. Il faudrait dès lors vérifier que les jeunes entre 16 et 21 ans de notre base de données n'y figurent pas justement parce qu'ils bénéficient encore d'un interprète en langue des signes ou que leur famille bénéficie de cours de langue des signes. Si c'était le cas, ils ne seraient pas représentatifs de l'ensemble des jeunes sourds de leur âge. En l'état, si nous considérons que nos données sont représentatives des élèves en scolarité obligatoire

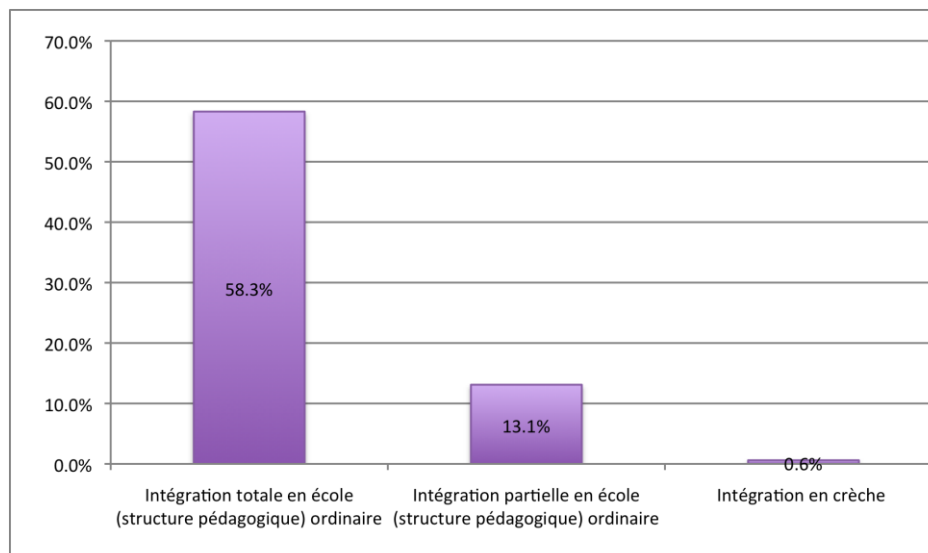
uniquement, nos données ne révèlent pas un usage plus fréquent de la LSF chez les adolescents que chez les élèves en scolarité primaire.

8.5 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.

Comme signalé plus haut, l'intégration complète (cf. Figure 14) est une pratique répandue en Suisse romande. 62.5% des élèves sont scolarisés à plein temps dans l'école ordinaire et 13.9% ont une intégration partielle en école ordinaire. Ces taux se sont très nettement modifiés en deux ans. En effet l'intégration complète est supérieure à celle que nous avons constatée en 2007-2008 (58.1%), et l'intégration partielle est quant à elle inférieure de 6% au taux des années précédentes. Toutefois, le taux d'élèves intégré en classe ordinaire a légèrement diminué et la bascule qui semble s'être opérée entre une intégration complète et une intégration partielle n'est pas la seule explication possible. Nos données indiquent également avec plus de précision les types de scolarisations des 16-20 ans et l'on constate que 3.8 des élèves de cet âge fréquentent des structures relevant de l'enseignement spécialisé, données dont nous n'avions aucune trace en 2007-2008.

Figure 14 : intégration dans l'école ordinaire (sept cantons)

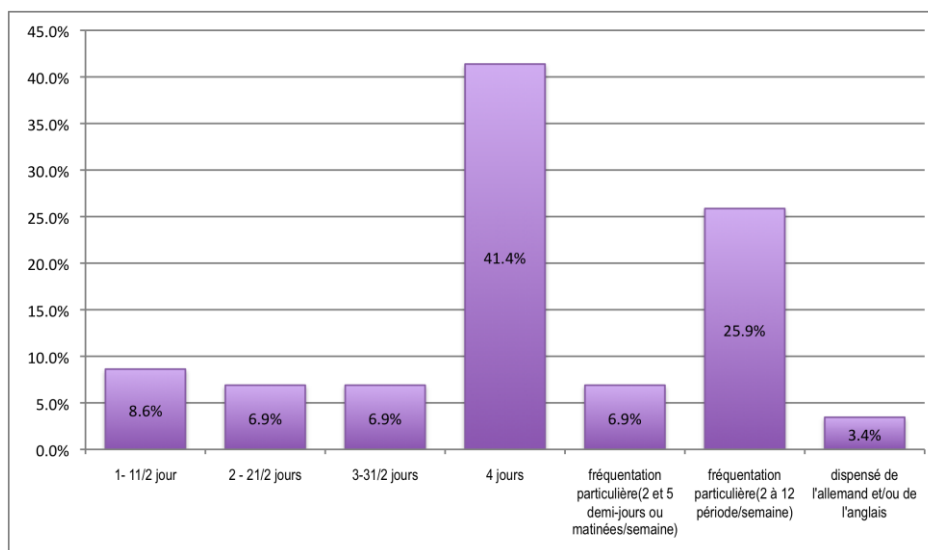


Ce résultat corrobore l'idée d'un système de bascule du spécialisé pour aller vers l'ordinaire où le point de rupture se situerait à une intégration de plus de deux jours. Chez les enfants

plus jeunes l'intégration passe par la crèche qui est fréquentée à temps partiel. Elle semble cependant rare ou peu renseignée.

La formule la plus répandue des intégrations partielles (**Figure 15**) consiste à fréquenter un établissement scolaire ordinaire quatre jours complets par semaine (41.4% des élèves en intégration partielle). Les mesures d'intégration qui permettent à l'élève d'être en classe deux jours et demi ou moins sont rares. L'évolution des données est considérable, puisque dans le rapport précédent nous notions que les mesures d'intégration à raison de quatre jours semaine étaient rares. (24.5%). D'autres types d'intégration très partielle sont également fréquemment répandues. En effet 25.9% des enfants sourds et malentendants sont intégrés en classe ordinaire pour seulement quelques périodes. Nous pourrions supposer qu'ici il s'agit d'une visée uniquement sociale et peu scolaire, mais ceci demanderait à être vérifié.

Figure 15 : répartition du taux de fréquentation dans les intégrations partielles



Les intégrations dans l'école régulière peuvent s'accompagner de différentes mesures administratives que nous avons interrogées. La cadence du renouvellement ainsi que les agents participant au processus de décision sont mieux renseignés que lors des années précédentes, bien que des données manquantes nombreuses soient à regretter.

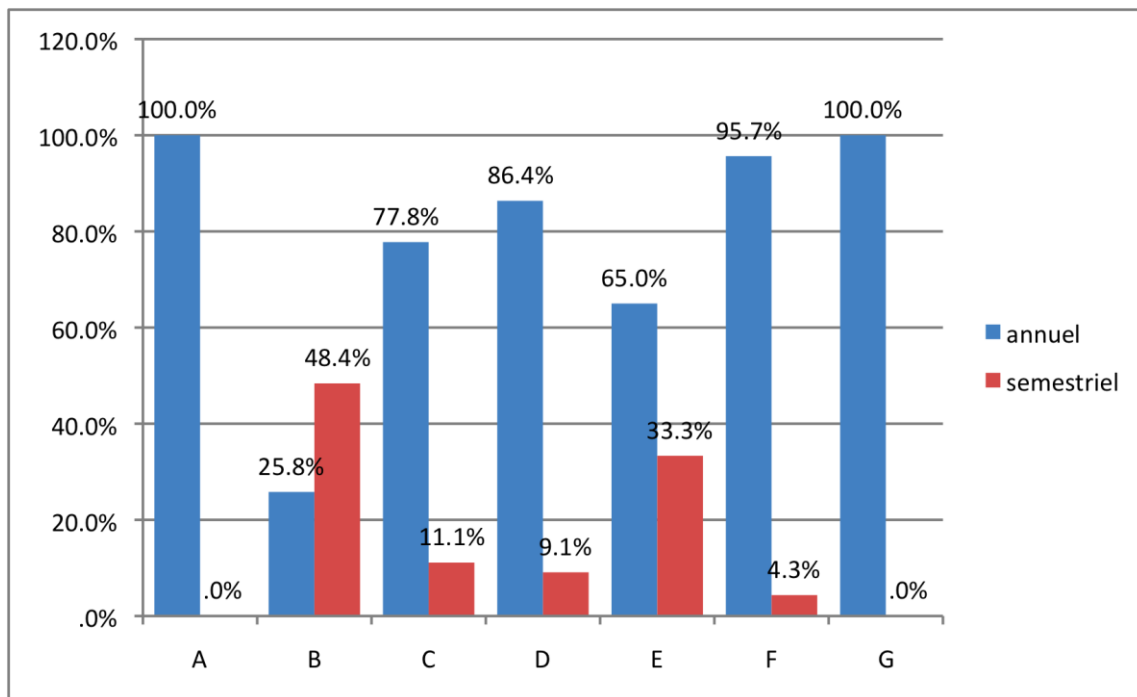
La cadence de renouvellement est pour 71.9% des cas annuelle et pour 20.8% semestrielle. La semestrialisation de cette mesure est moins importante que l'an dernier³³, mais rejoint les

³³ Pour 2007-2008, le renouvellement semblait octroyé pour 32.2% des cas d'intégration de façon semestrielle.

données obtenues en 2006-2007. Elle semble pratiquée essentiellement dans les établissements ordinaires qui intègrent des élèves sourds et malentendants âgés de 6 à 15 ans. Nous notons également que peu de réponses signalent qu'aucune procédure de renouvellement n'est de mise (1.6% des réponses). Le renouvellement est inscrit pour la majorité des cas (66.1%) dans un procès verbal de la décision, qui suit en règle générale un protocole d'intégration commun à tous les élèves³⁴.

Un regard attentif sur les résultats cantonaux montre que nous disposons de ces renseignements dans tous les cantons.

Figure 16 : renouvellement de la décision selon les cantons

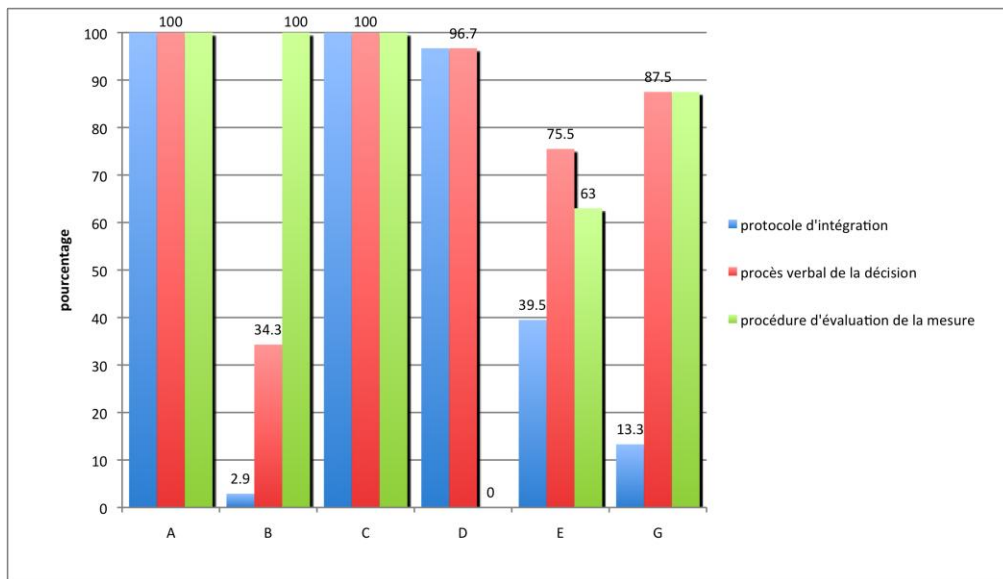


Une cadence de renouvellement est essentiellement pratiquée annuellement. Toutefois dans un canton, la pratique semestrielle se révèle être plus fréquente que la pratique annuelle. Pour les autres cantons qui mentionnent les deux types possibles, un renouvellement annuel de la décision semblerait plus courant.

³⁴ La forme de ce protocole commun reste à déterminer et est sans aucun doute lié à l'instance qui produit le document. Le taux de données manquantes à cette question laisse supposer que ce type de document n'est pas communément appliqué.

Les trois mesures structurelles que nous avons questionnées sont appliquées toutes trois pour l'ensemble de cas recensés dans deux cantons (A et C)³⁵. Les cantons E et G les appliquent toutes, mais de manière variée et selon les situations. Dans deux autres cantons (B et D), seules deux mesures sont mentionnées. Dans un cas, la procédure d'évaluation est communément pratiquée, alors que dans le canton D un protocole d'intégration et un procès verbal de la décision sont communément mis en œuvre (cf. Figure 17).

Figure 17 : taux d'application des mesures administratives par canton



Les agents participant à la décision d'intégration sont essentiels dans le processus. Afin de permettre une orientation qui tienne compte de l'ensemble des caractéristiques de l'élève, les cantons prennent en compte les avis de différents partenaires qui gravitent habituellement autour de l'enfant. Ces derniers veillent à l'efficacité de la mesure et légitiment les orientations nécessaires au bon fonctionnement et au succès de cette orientation scolaire. L'observatoire 2009-2010 est malheureusement peu renseigné sur ce sujet. En effet, les données manquantes sont nombreuses et nos analyses ne peuvent se fonder que sur 193 cas (57.4% de la population recensée).

³⁵ Dans un canton, nos répondants n'ont pu donner ces renseignements ; les élèves sourds n'étant pas soumis à des mesures particulières pour être inclus en classe ordinaire.

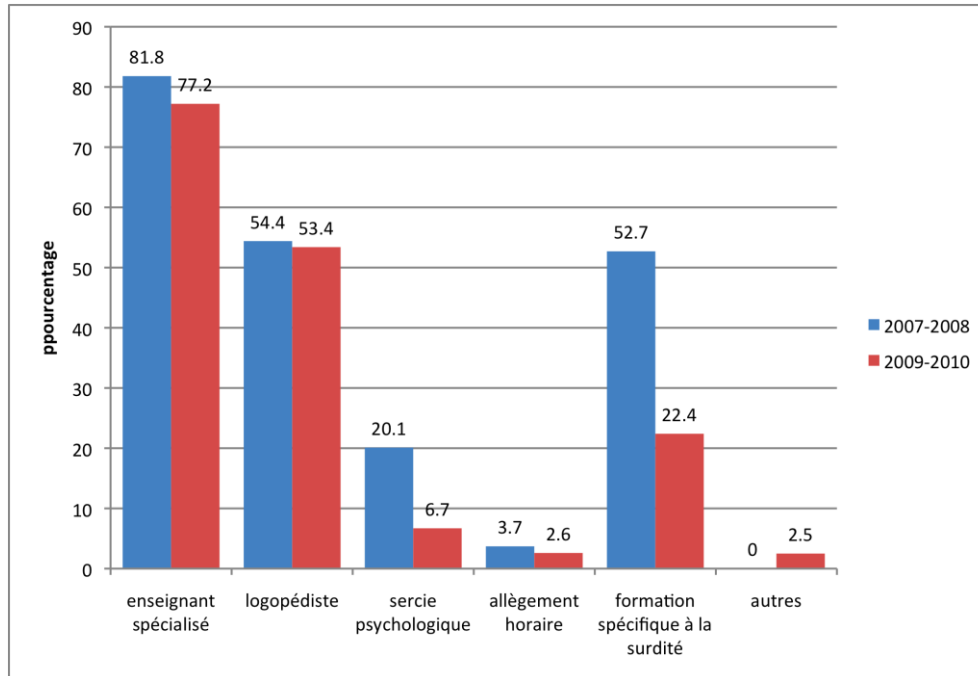
Tableau 37 : agents participants au déroulement du processus de scolarisation selon les cantons

agents	A	B	C	D	E	F	G
parents	100.0%	100.0%	100.0%	95.5%	96.6%	82.6%	72.2%
Enseignants ES	100.0%	88.6%	58.8%	81.8%	88.1%	100.0%	88.9%
Médecin	.0%	88.6%	.0%	.0%	22.0%	.0%	.0%
Logopédiste	73.3%	80.0%	88.2%	36.4%	69.5%	39.1%	77.8%
Direction de l'ES	.0%	.0%	.0%	81.8%	21.1%	8.7%	27.8%
Direction de l'ordinaire	53.3%	77.1%	52.9%	50.0%	83.1%	91.3%	66.7%
Autorité cantonale	60.0%	.0%	94.1%	86.4%	28.8%	39.1%	27.8%

Les différents agents cités ci-dessus (Tableau 37) interviennent de manière plus ou moins fréquente selon les cantons. Etonnamment, les parents ne sont pas toujours mentionnés comme partie prenante à la décision d'orientation. Si dans trois cantons il est fait mention de leur participation pour toutes les données présentes, dans les quatre autres cantons, leur présence semble assurée pour plus de 75% des cas. Différents répondants cantonaux ont cependant souligné que ces derniers sont consultés et que leurs avis sont pris en compte lors de la décision.

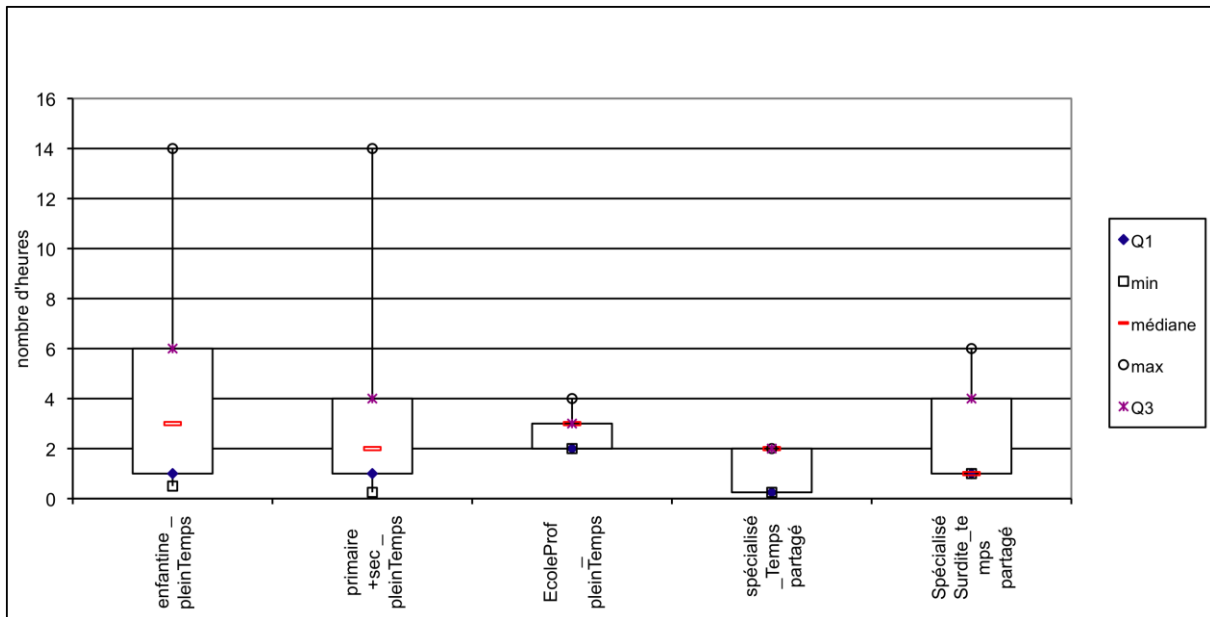
Les enseignants spécialisés participent régulièrement aux décisions d'intégration, puisque de fait leur participation directe est assurée pour plus de quatre élèves sur cinq dans six cantons. Seul un canton situe ce taux en dessous du seuil de 60% des cas. La participation du logopédiste semble régie par des habitudes cantonales et présente une fluctuation importante. Si dans cinq cantons elle semble assurée dans 75% des cas au moins, celle-ci est plus inconstante dans les deux autres cantons. La participation du médecin n'est quant à elle relevée que dans deux cantons (B et E) ; dans le premier celui semble être présent dans la plupart des décisions (88.2% des cas renseignés). Les directions de l'école ordinaire sont signalées comme étant des agents de la décision, pour au moins la moitié des cas. D'autres agents sont recrutés lors des décisions. En vrac nous pouvons citer les agents AI, les codeuses LPC, les éducateurs, les enseignants ordinaires, les thérapeutes de la motricité, les inspecteurs et les psychologues.

Figure 18 : ressources à disposition de l'enseignant ordinaire intégrant



Dans le cadre de cette intégration dans l'école ordinaire, nous nous sommes intéressés au cadre structurel dont bénéficie l'enseignant qui accueille l'élève dans sa classe (Figure 18). La collaboration avec un enseignant spécialisé est assurée dans trois cas sur quatre (77.2%), ce qui est légèrement inférieur au taux de l'année dernière. Bien que ce taux soit élevé, il reste cependant un cas sur quatre où l'enseignant ne reçoit aucune aide dans la prise en charge pédagogique ou didactique de l'élève qui est intégré. Par ailleurs il est également intéressant de définir plus clairement ce que recouvre cette collaboration en terme d'heures. Les données 2009-2010 indiquent que la collaboration d'un enseignant spécialisé se situe dans le 50% des cas entre deux et quatre heures hebdomadaires, subit une importante variation, puisque dans certains cas l'intervention semble se réduire à moins de 15 minutes alors que dans d'autres, elle est de plus de 14 heures. De plus selon la modalité d'intégration (temps partagé ou plein temps) et le degré de scolarisation, ce taux présente des fluctuations.

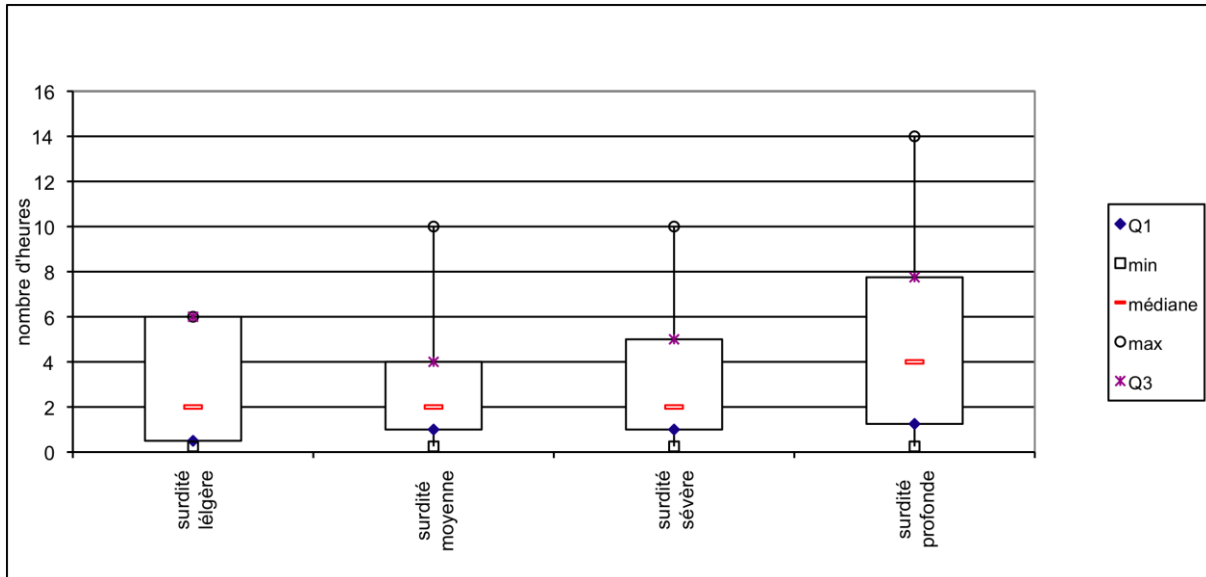
Figure 19 : collaboration avec un enseignant spécialisé (en heures)



Le diagramme de Tuckey (Figure 19) permet de représenter le profil général du temps que consacre l'enseignant spécialisé à l'enseignant intégrant et à son élève. Le temps médian fluctue entre une et trois heures, quel que soit le type d'intégration. Nous notons une très grande variation du nombre d'heures que l'enseignant spécialisé dispense. Lorsque l'élève est intégré à plein temps dans les classes relevant de la scolarité obligatoire, la variation est contenue entre moins d'une heure et 14 heures. Celle-ci est nettement moins étendue lorsque l'élève est intégré partiellement dans une classe ordinaire et une classe de l'enseignement spécialisé, spécifique ou non à la surdité.

Nos analyses nous ont conduit à considérer l'importance du type de surdité sur cette variation. Il s'avère que ce facteur n'exerce aucune influence sur la présence ou l'absence d'une collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés. Par contre, la distribution en terme d'heures de collaboration par degré de surdité présente des variations intéressantes (cf. Figure 20).

Figure 20 : collaboration avec un enseignant spécialisés (en heures) selon le degré de surdité de l'élève



Un diagramme identique au précédent indique que le taux médian de présence augmente en fonction de la sévérité du trouble auditif. Comprise entre 30 minutes et six heures pour le 50% des cas (premier quartile: $q1=0.5$ et troisième quartile $q3=6$) lorsque la surdité est légère, cette variation semble se contenir dans une marge plus étroite lorsque la surdité est moyenne ($q1=1$; $q3=4$) d'accompagnement), tout en présentant des valeurs minimales et maximales très éloignées. Plus la sévérité de la surdité augmente, plus la prise en charge par un enseignant spécialisé s'intensifie ($q1=1$; $q3=5$ pour la surdité sévère et $q1=1.5$; $q3=7.5$) et en même temps atteint des valeurs maximales qui sont importantes en terme d'engagement professionnel.

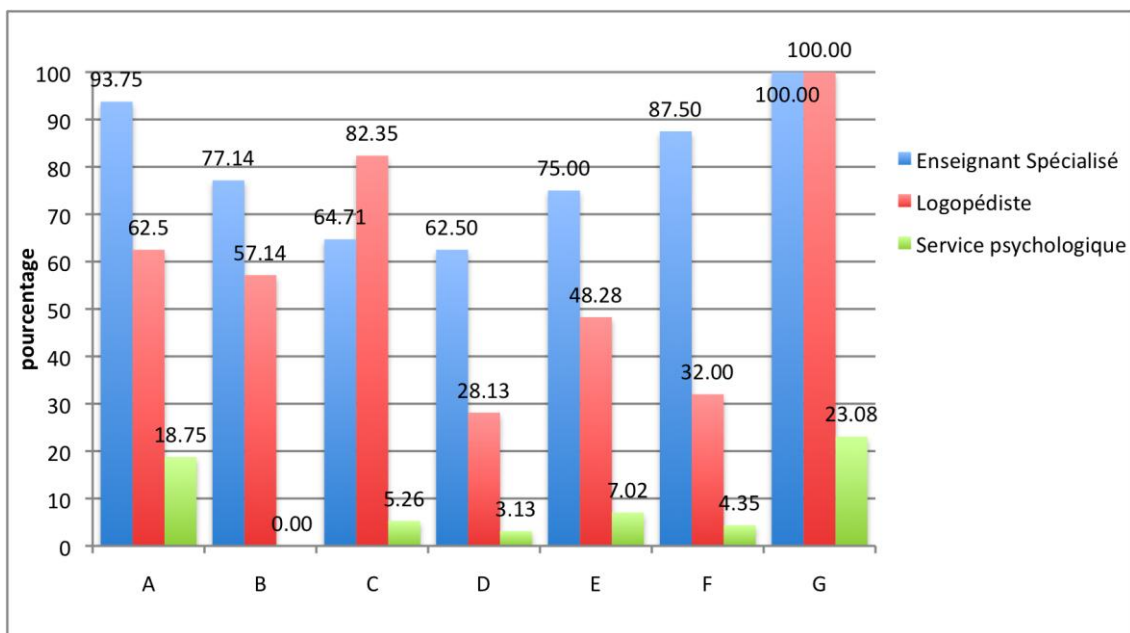
D'autres aides sont mises en place au sein de la classe (cf. Figure 18). Les services thérapeutiques ou psychologiques jouent également un rôle actif dans l'aide qu'ils peuvent apporter à l'enseignant. Les logopédistes sont le plus fréquemment cités (53.4%), soit grosso modo pour un élève intégré sur deux. Le service psychologique ainsi que des thérapeutes relevant de ce type de service interviennent moins fréquemment comme des partenaires au service de l'enseignant. Nous notons dans l'ensemble que le nombre d'aides à l'enseignant intégrant esquisse une diminution par rapport aux données précédentes.

L'allègement horaire que l'on a repéré dans différents pays 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, une formation continue propre à la surdité et la malentendance est une prestation offerte à 22.4% des enseignants de l'ordinaire.

Les aides reçues par l'enseignant varient fortement d'un canton à l'autre. A l'aide de la figure suivante (Figure 21), nous pouvons établir que les enseignants sont soutenus de la part des enseignants spécialisés et dans une mesure moins importante et plus variable selon les cantons par les logopédistes. Le service psychologique n'offre que peu de moments de collaboration directe à l'enseignant. Leurs services sont nettement orientés vers le soutien à l'élève.

Figure 21 : ressources mises à disposition des enseignants selon les cantons

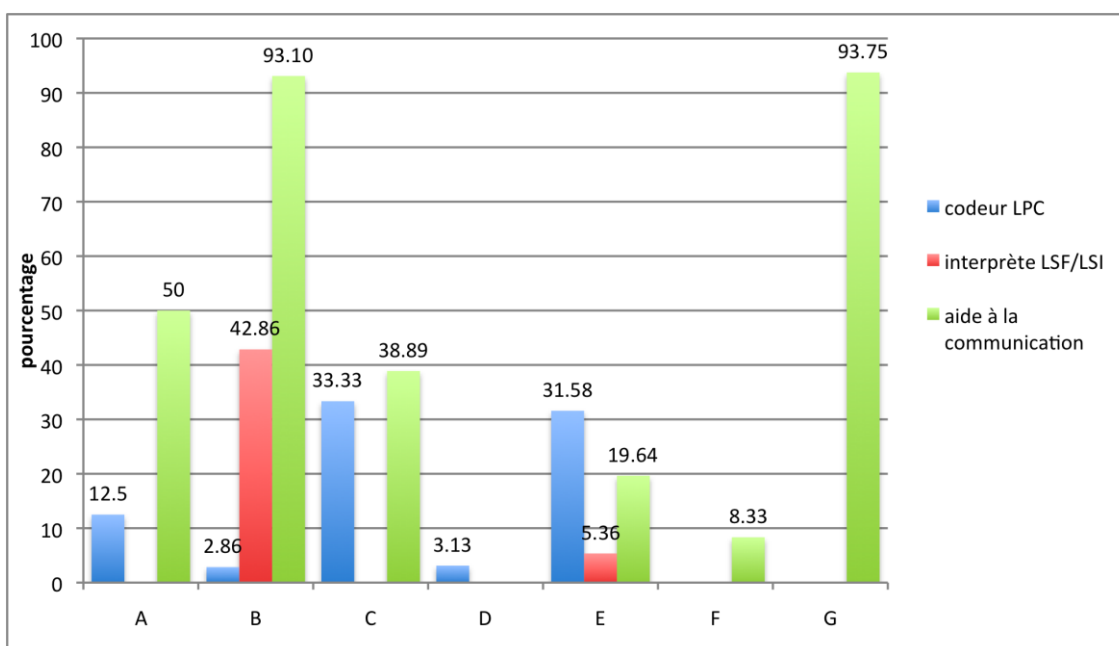


Les ressources mises à disposition ne présentent pas d'homogénéité intercantonale (Figure 21). Dans deux cantons (A et G) une aide par un enseignant spécialisé est assurée dans presque tous les cas alors que dans d'autres cantons, ce service est alloué au trois quarts voire au deux tiers de la population intégrée. L'appui d'une logopédiste est également variable selon les cantons : trois cantons (D, E et F) mettent sur pied une collaboration dans moins de 50% des cas, alors que les autres proposent ce service dans plus de 50%.

Les élèves reçoivent également des aides au sein de la classe afin de favoriser leur compréhension de leurs interlocuteurs entendants. Deux des aides recensées utilisent

officiellement une modalité gestuelle. Les aides à la communication sont les plus fréquemment recensées (cf. Figure 22), mais elles interviennent surtout dans les cantons B et G. Les codeuses LPC aident le 14.7% de la population. Deux cantons y font appel dans trois cas sur 10, et trois autres cantons ont recours à leurs services pour 12% ou moins des élèves intégrés. Les interprètes en langue des signes sont les aides les plus rares. En effet, seul 9.2% des enfants sourds et malentendants peuvent s'y référer, à condition toutefois d'être domicilié dans le canton B ou E.

Figure 22 : aides à la communication reçues par l'élève intégré selon les cantons



8.6 Prestations offertes liées à la surdité

Dans cette cinquième partie, notre attention s'est focalisée sur les prestations offertes à l'enfant sourd et malentendant, à sa famille ainsi qu'aux camarades de classes. Les prestations centralisées et ambulatoires que nous avons dissociées dans le rapport précédent (cf. rapport OPERA, 2009) ont été regroupées. La distinction entre ces deux types de prestations n'était pas suffisamment claire ou connue des répondants. Ainsi à des fins de simplification et de fiabilité des données à collecter, les prestations étudiées en 2009-2010 ne déterminent plus l'organisme qui les octroient, mais considèrent uniquement l'existence et la nature du service proposé.

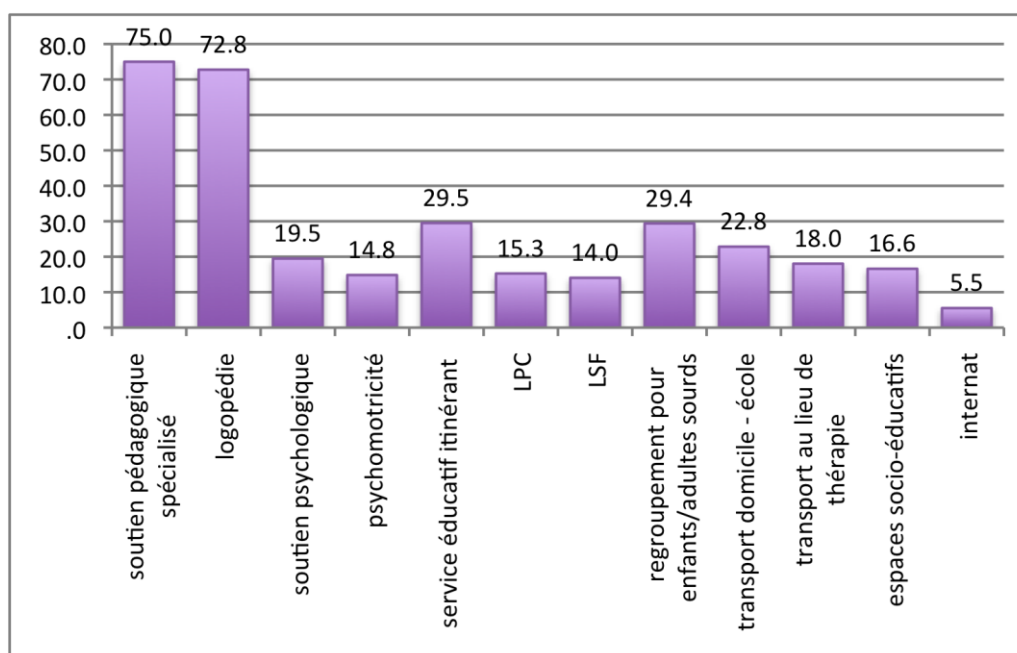
Le questionnaire permet d'obtenir des informations concernant l'octroi des prestations aux enfants sourds et malentendants, à leurs familles, aux enseignants et à leurs camarades de

classe. Les prestations concernant l'enfant sourd sont le mieux documentées. Pour chaque prestation nous avons cherché à savoir si l'élève bénéficiait ou non de cette mesure, à déterminer l'envergure en terme d'heures de cette prestation et à établir des comparaisons entre les offres cantonales. Bien que nos répondants n'aient pas toujours su trouver les informations pour remplir le questionnaire, les observations permettent de faire quelques constats prudents.

8.6.1 Les prestations destinées aux enfants et élèves sourds et malentendants

Une première vue globale des résultats indique que les élèves sourds et malentendants profitent très variablement de ces prestations (cf. Figure 23).

Figure 23 : fréquence des prestations offertes

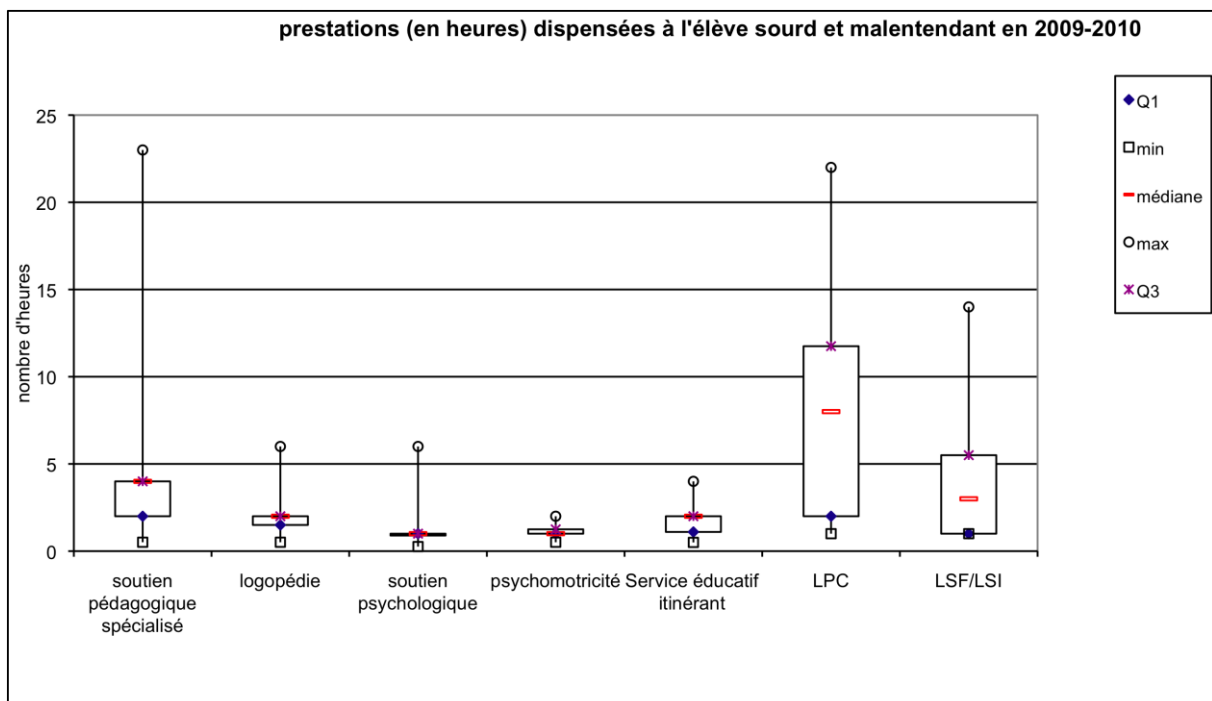


Sous réserve d'un taux de données manquantes qui reste, malgré les changements opérés, élevé selon le type de prestation examinée, nous constatons que l'attribution de ces mesures se décline dans des proportions très différentes selon leur nature et selon les cantons. Deux prestations, le soutien pédagogique spécialisé et la logopédie, sont offertes à plus de 75% de la population recensée. Ces prestations sont à considérer comme indispensables à l'enfant et à l'élève sourd et malentendant. Les autres prestations ne sont pas aussi répandues, puisqu'elles touchent au mieux 30% de la population. Dans l'ensemble, la tendance observée les années précédentes se conserve, même si une augmentation de l'octroi de soutien pédagogique et de logopédie semble s'esquisser. Toutefois, cette

progression est à prendre avec prudence, les mesures n'étant pas récoltées de la même manière.

Certaines prestations déclinent leur offre régulièrement et les élèves peuvent en bénéficier hebdomadairement ou de manière régulière. Dans ces cas, il nous a été possible d'établir la durée hebdomadaire de l'offre existante. Les analyses indiquent des variabilités surprenantes entre les différentes prestations examinées et au sein même de certaines d'entre elles (cf Figure 24).

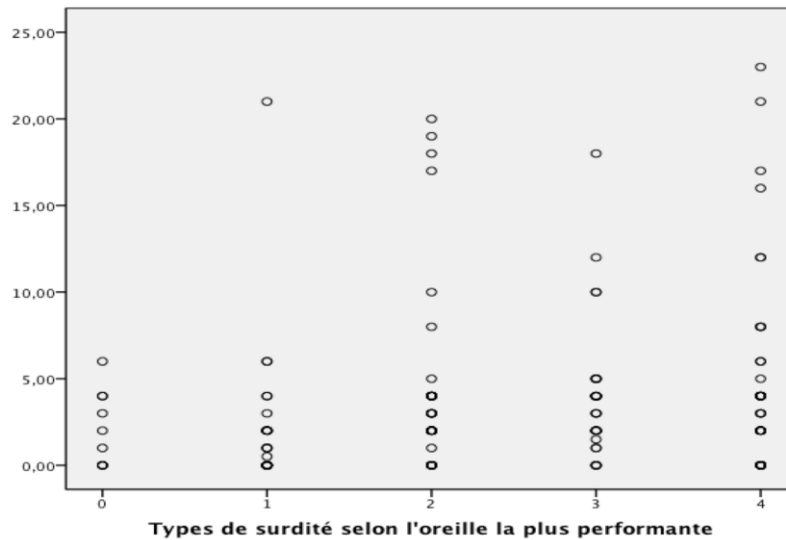
Figure 24 : prestations (en heures) dispensées à l'élève sourd et malentendant en 2009-2010



Le soutien pédagogique spécialisé (SPS) :

Le SPS est la prestation la plus répandue (75% des élèves) ; cette dernière est signalée pour des élèves âgés de 3 à 16 ans, intégrés dans des structures de l'école ordinaire. La construction scolaire et sociale de l'enfant sourd et malentendant semble fortement liée à cette offre. Importante par le nombre d'heures dispensés par semaine, ($q1 = 2$ heures ; $q3 = 4$ heures), le soutien pédagogique présente une très grande variabilité (cf. Figure 25) qui n'est pas corrélée avec le type de surdité présentée (test de Pearson : $r = 0.139$; $n = 186$; $p > .05$).

Figure 25 : prestation "soutien pédagogique spécialisé" par degré de surdité (nb d'heures/semaine)



Comme observé l'année dernière, les cantons ne proposent pas des offres identiques à la population des enfants sourds en matière de SPS. Le soutien pédagogique individuel ou en classe est ainsi octroyé à plus de 60% de la population. Les cantons A et B offrent ce service à respectivement 94.1% et 88.2% des élèves.

Logopédie :

L'analyse de Tuckey ci-dessus (cf Figure 24) indique que l'offre de logopédie, dispensée à 72.8% de la population recensée³⁶, semble se stabiliser autour d'une heure à deux hebdomadaire ($q1 = .51$ heures ; $q3 = 2$ heures). Quelques rares élèves voient cette prestation triplée (6 heures /semaine). Les enfants de tout âge et tous les cantons bénéficient de cette offre, même si des différences cantonales importantes existent. Plus de trois élèves sur quatre scolarisés dans les cantons B, C, E et G recourent à des thérapies logopédiques ; ils ne sont que quatre sur dix à en bénéficier dans le canton F. Dans les deux autres cantons, cette proportion varie autour cinq à six élèves. (cf Tableau 38).

L'offre de logopédie est fortement corrélée au degré de surdité (corrélation de Pearson: $r = 0.357$; $n = 212$; $p < 0.01$). Ainsi, plus la perte auditive est importante (sur la meilleure oreille), plus les élèves bénéficient de cette prestation.

Tableau 38 : offre des prestations selon les cantons

CANTON	A	B	C	D	E	F	G
soutien pédagogique spécialisé	88.2%	94.1%	70.0%	69.2%	72.5%	60.0%	71.4%
logopédie	58.8%	100.0%	76.5%	57.8%	81.7%	38.7%	89.3%
soutien psychologique	11.8%	35.7%	12.5%	20.0%	23.0%	21.4%	14.3%
psychomotricité	.0%	25.0%	41.2%	13.3%	17.6%	.0%	7.1%
service éducatif itinérant	.0%	2.2%	.0%	.0%	14.6%	2.5%	.0%
LPC	11.8%	2.8%	45.0%	2.2%	31.9%	4.2%	3.6%
LSF	5.9%	48.5%	25.0%	4.4%	6.1%	4.2%	14.3%
regroupement pour enfants/adu	41.2%	36.4%	13.3%	54.3%	20.3%	34.6%	3.6%
transport domicile - école	.0%	30.3%	20.0%	16.7%	35.2%	.0%	28.6%
transport au lieu de thérapie	5.9%	2.8%	33.3%	2.2%	34.8%	4.3%	28.6%
espaces socio-éducatifs	.0%	51.5%	.0%	.0%	30.0%	.0%	.0%
internat	.0%	3.0%	6.7%	19.6%	1.4%	.0%	.0%

La psychomotricité et le soutien psychologique :

Ces deux prestations peuvent être fournies au sein du même service. Apparemment peu offerte ou peu visibles, ces prestations concernent quelques rares élèves (14.8% et 19.5% des données validées). La durée de la prestation allouée est en règle générale d'une heure pour plus de 50% des élèves qui y recourent. La variation du nombre d'heures semaine proposée pour un suivi psychologique est relativement similaire à celle que l'on a mentionné pour la logopédie. Les cantons semblent octroyer cet appui psychologique de manière assez analogue (cf Tableau 38) et les quelques variations observées restent difficilement interprétables, vu la petite taille de l'effectif renseigné.

En 2009-2010, deux cantons ne mentionnent pas d'élèves qui bénéficieraient de thérapie psychomotricité. Dans les autres cantons, hormis le canton C, cette prestation est faiblement attribuée.

Le service éducatif itinérant ou guidance infantile :

Au sein de la population d'enfants qui était en âge de recevoir cette prestation, 29.5% ont pu recourir durant l'année 2009-2010 à ces services. Ce service est essentiellement proposé par un seul canton (E). Dans trois autres cantons (B, D et F), seuls un ou deux cas isolés sont signalés.

Comme l'indique le tableau ci-dessus (cf Figure 24), la mesure octroyée est généralement d'une à deux heures hebdomadaires (mesure médiane à deux heures.) ; la variation du nombre d'heure octroyée est faible. De fait, une analyse plus qualitative montre que le service éducatif itinérant opte pour des pratiques souples qui n'ont pas lieu chaque semaine, mais à quinzaine ou trois fois par mois.

Les mesures de médiation en LPC :

Le LPC est considéré comme une mesure destinée à l'élève intégrée comme nous l'avons vu plus haut et dans quelques cas à des élèves soit non encore scolarisé, soit totalement inclus dans une classe relevant de l'enseignement spécialisé uniquement. Sur l'ensemble de la population, 15.3% reçoivent une aide ou un enseignement de langage parlé complété. Deux cantons essentiellement proposent cette offre de façon plus systématique à leurs élèves. Cette prestation est extrêmement diffuse : en effet, non seulement le calcul des quartiles montre un écart important ($q_1 = 2$; $q_3 = 11.75$), mais de plus les cantons optent pour des mesures peu communes. Dans un canton, les élèves peuvent bénéficier entre 2 et 22 heures de prestations LPC , tandis que l'autre octroie entre 1 et 12 heures semaine. Nous constatons ainsi en 2009-2010, comme dans les années précédentes, que la distribution de cette prestation se présente de façon fort peu homogène.

Pour les cantons C et E, nous avons cherché à connaître l'influence que peut avoir le degré de surdité sur l'octroi de la mesure. La corrélation s'est avéré non significative (corrélation de Pearson: $r = 0.040$; $n = 76$; $p > 0.05$) ce nous porte à penser que le degré de surdité n'est pas en soi le facteur déterminant de l'offre faite à ces élèves.

Les mesures de médiation en langue des signes (LSF/LSI) :

Extrêmement rares, seuls 34 enfants sur un total de 242 cas renseignés (14%) bénéficient de cet apport de communication gestuelle. Un canton en particulier offre cette prestation à presque la moitié des élèves sourds et malentendants qu'il a signalé (47.5%). Dans les autres cantons, cette pratique est plus rare et concerne au mieux un quart des enfants présentant un déficit auditif. Lorsqu'elle est présente, cette prestation est offerte de manière moins généreuse que le LPC, bien qu'appliquée elle aussi de façon variable (cf. Figure 24). Toutefois, nos données indiquent que cet accompagnement en langue des signes est dans la majorité des cas d'une heure et qu'elle peut s'étendre entre une et trois heures ($q_1 = 1$ heure ; $q_3 = 3$ heures) pour plus de la moitié de la population. Dans un tiers des cas, cette prestation est majorée et se situe entre 4 et 14 heures par semaine.

L'appui pour apprenti en formation professionnelle :

En 2007-2008, cette mesure se révélait quasi inexistante, vu le peu d'élèves de cet âge que nous avons recensés. Les données 2009-2010 s'avèrent un peu mieux documentées à ce propos. 11 élèves de 15-16 ans et plus bénéficient de cette aide. La durée se situe entre une et sept heures par semaine avec peut-être une tendance médiane qui pourrait se dégager autour de deux à trois heures par semaine.

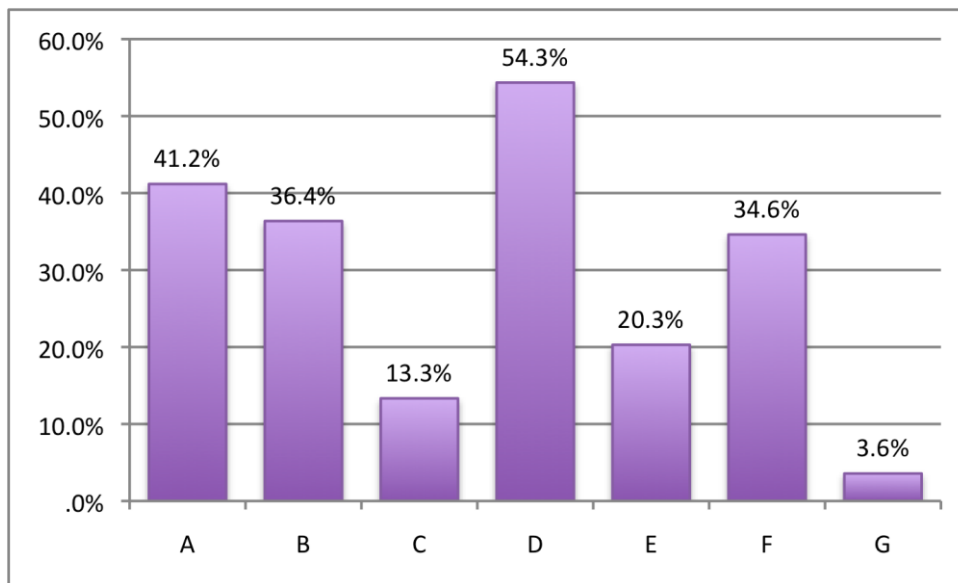
Les prestations de type socio-éducatives :

Ces prestations sont également renseignées pour l'année 2009-2010, mais les données manquantes sont importantes. Il faut donc prendre avec prudence les quelques résultats que nous avançons ci-dessous.

La première mesure consiste à la mise sur pied **d'espaces socio-éducatifs** pour jeunes. Conçus comme des espaces permettant des rencontres entre élèves sourds et élèves entendants, ils sont offerts à 16.6% de jeunes dans deux cantons uniquement.

Une deuxième mesure consiste dans le **regroupement d'enfants et d'adultes sourds**. L'objectif ici est principalement de permettre aux élèves de rencontrer d'autres camarades qui souffrent de déficit auditif et des adultes appartenant à la communauté sourde. Cette prestation occasionnelle (une à deux fois l'an) est offerte dans cinq cantons et plusieurs élèves bénéficient de cette offre.

Figure 26 : regroupement pour enfants/adultes sourds selon les cantons

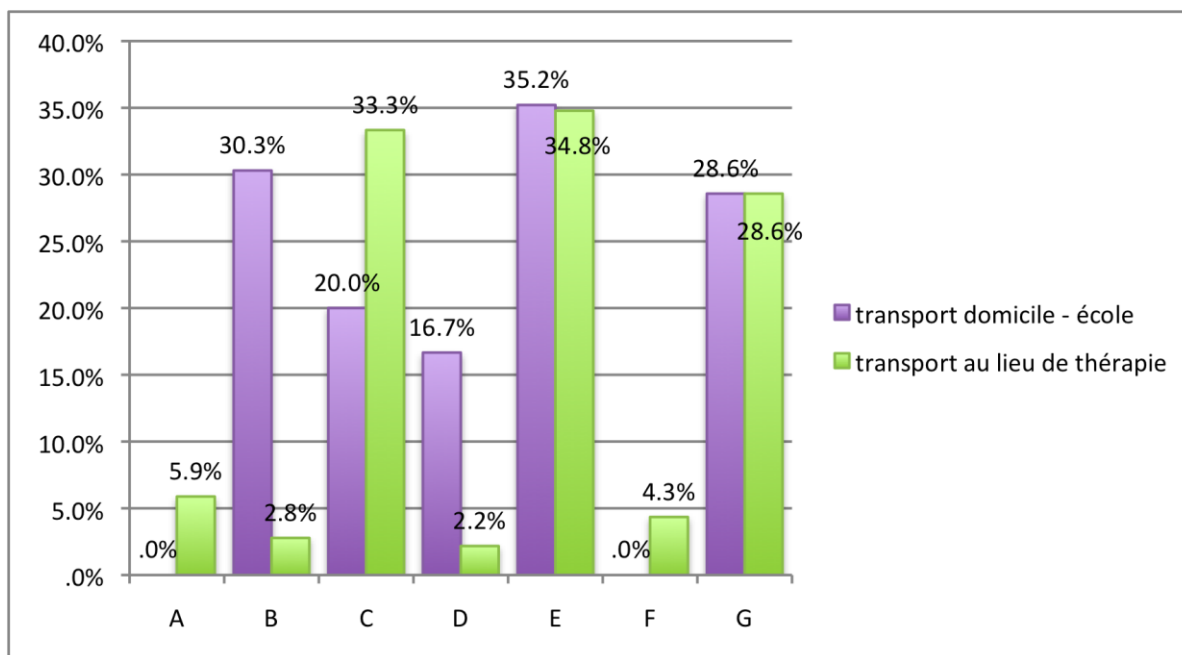


Une troisième mesure, en voie de disparition est l'internat que fréquentent au total 13 élèves sourds et malentendants. Le lieu de scolarisation et le lieu de domicile des élèves qui sont placés en internat indique dans la plupart des cas, ce placement est proposé à des élèves dont le domicile est trop éloigné du lieu de scolarisation.

Le transport de l'élève à son lieu de thérapie ou de son domicile à l'école est peu renseigné. Néanmoins, nous constatons que trois cantons (C, E et G) octroient les deux mesures. La mesure consistant à payer le transport du domicile au lieu de thérapie est extrêmement rare³⁷ dans les cantons A, B, D et F. La mesure consistant à prendre en charge le transport du domicile à l'école est allouée dans cinq cantons et plusieurs élèves en bénéficient.

³⁷ Les pourcentages <10% de la Figure 27 sont équivalents à un cas par canton.

Figure 27 : transport du domicile de l'élève à son lieu de scolarisation/de thérapie



8.6.2 Les prestations destinées aux familles, aux enseignants et aux camarades de classe.

L'intégration sociale des enfants sourds et malentendants fait également l'objet de mesures particulières que les cantons prodiguent ou promeuvent. Parmi ces prestations, nous avons pointé celles qui favorisent la communication avec les sourds. Quatre prestations ont été questionnées : l'information et le conseil, le langage complété, la langue des signes, des séances de réseau. Cette dernière prestation est liée aux collaborations nécessaires entre les différents partenaires qui gravitent autour de l'enfant sourd et malentendant et ont pour but d'accompagner au mieux le développement de celui-ci. Cette partie de l'Observatoire est assez mal renseignée et le croisement des facteurs n'est souvent pas statistiquement fiable. Les résultats que nous donnons sont donc essentiellement indicatifs.

Les familles ont reçu quelques prestations leur permettant de mettre en place la communication avec leur enfant. Les conseils dispensés dans le cadre du service itinérant individuel sont dispensés par des éducateurs et éducatrices relevant soit directement d'un service itinérant, soit d'établissement scolaire spécialisé. Cette mesure a été conduite auprès de 8.4% des familles. D'autres apports ont consisté à engager les parents dans des apprentissages favorisant la communication gestuelle. Ainsi 10.2% des familles ont pu approcher et apprendre le langage parlé complété et 8.1% a bénéficié de cours de langue

des signes. Dans ces deux cas, les prestataires peuvent être des associations privées, (A Cappella, Fondation Suisse de Sourds, ...), des établissements ou écoles spécialisées ou des logopédistes.

L'enseignante qui accueille un élève présentant un déficit auditif dans sa classe spécialisée ou non, bénéficie en règle générale (50.4% de la population renseignée) de conseils et d'information (voir aussi à ce propos le chapitre sur l'intégration) propre à la surdité. Par ailleurs, les séances de réseau sembleraient avoir lieu essentiellement dans les cas d'intégration à temps plein ou à temps partagé dans l'école ordinaire et lorsque l'élève a moins de 16 ans. L'accueil en classe d'un élève présentant un déficit auditif est accompagné très irrégulièrement d'informations et de conseils donnés aux camarades de classe. Ce service en règle générale assuré par des professionnels de la surdité ou par des associations proche des sourds, n'est pas appliqué de la même manière par les cantons. Nous constatons qu'un canton semble établir cette pratique dans plus de 90% des cas (canton B). Trois autres cantons (A, C et F) appliquent cette mesure dans environ 80% des cas, un canton (E) le mentionne pour 68.2% des réponses et les deux autres (D et G) pour moins de 50% des réponses obtenues. Une analyse détaillée montre que lors d'intégration à temps partagé entre une classe spécialisée et une classe ordinaire, les prestations liées à l'accueil de l'élève sourd et malentendant sont légèrement plus soutenues dans les autres cas de scolarisation.

Une approche de la communication à modalité gestuelle n'est que très rarement offerte aux enseignants ou aux camarades de classe : LPC ou LSF/LSI ne sont proposés que dans quelques cas isolés. Ces approches sont proposées différemment dans les cantons : l'offre cantonale suit la même tendance que celle que nous avons décrite concernant les prestations de communication gestuelle destinées à l'enfant sourd.

8.7 En guise de conclusion

Les données recueillies pour l'année scolaire 2009 - 2010 ont fait l'objet d'analyses détaillées qui permettent de rendre compte non seulement des caractéristiques de la population des enfants et jeunes sourds et malentendants recensés pour la Suisse romande et le Tessin, de leur cursus scolaire et de l'accompagnement péda-go-thérapeutique offert, mais également de l'évolution de cette population par rapport aux données précédentes. 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

prestations les mieux distribuées sont allouées à l'ensemble des élèves sourds et malentendants et pas uniquement aux enfants intégrés à l'école ordinaire. Cependant, même si certaines disparités cantonales tendent à se réduire, l'accompagnement reste très largement tributaire des politiques cantonales.

9 Bibliographie et autres références

9.1 Ouvrages consultés

- Freire, S. (2009). Creating inclusive learning environments: difficulties and opportunities within the new political ethos. *Journal of deaf studies and deaf education*, 14, 131-135.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of deaf Studies and deaf Education*, 7, 230-243.
- Powers, S., Gregory, S., Lynas, W., McCracken, W., Watson, L., Boulton, A., & Harris, D. (1999). *A review of good practice in deaf education*. London: Royal National Institute for Deaf People.
- Fernandez-Viader, M. P., & Fuentes, M. (2004). Education of deaf students in Spain: Legal and educational politics developments. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 327-332.
- Rodriguez Ortiz, I. E. (2008). Sign language comprehension: The case of Spanish sign language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 378-390.
- Hyde, M.B. & Power, D.J. (2006). Editorial: DEI inclusion special issue. *Deafness and Education International*, 8, 57-61.
- Powers, S. (1996). Inclusion in an attitude, not a place: Part. 1. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20, 35-41.

9.2 Références

- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. (2007). Internet : http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf [état, le 3.08.10].
- Canton de Genève. (2008). Loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins particuliers ou handicapés du 14.11.08 (LIJBEP). Internet: http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_12.html [état, le 1.07.10].
- Loi fédérale sur l'assurance-invalidité (LAI) du 19.06.59. Internet: <http://www.admin.ch/ch/f/rs/8/831.20.fr.pdf> [état, le 03.08.10].
- Ordonnance du 29 novembre 1976 concernant la remise de moyens auxiliaires par l'assurance-invalidité (OMAI). Internet : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/8/831.232.51.fr.pdf> [état, le 03.08.10].