

A S S E M B L É E N A T I O N A L E

X V ^e L É G I S L A T U R E

Compte rendu

Commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005

Mardi

28 mai 2019

Séance de 16 heures 30

Compte rendu n° 34

SESSION ORDINAIRE DE 2018-2019

– Audition de l'Intersyndicale des personnels des Instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et de l'Institut national de jeunes aveugles (INJA) : M. Yves Dunand pour la Confédération générale du travail (CGT), Mme Laure Beyret pour Force ouvrière (FO) et Mme Hélène Sester pour le Syndicat des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles - Union nationale des syndicats autonomes (SNJSJA-UNSA).. 2

– Présences en réunion 13

**Présidence de
Mme Jacqueline Dubois,
Présidente de la
commission d'enquête**



**COMMISSION D'ENQUÊTE SUR L'INCLUSION DES ÉLÈVES HANDICAPÉS
DANS L'ÉCOLE ET L'UNIVERSITÉ DE LA RÉPUBLIQUE, QUATORZE ANS
APRÈS LA LOI DU 11 FÉVRIER 2005**

Mardi 28 mai 2019

L'audition débute à seize heures trente.

(Présidence de Mme Jacqueline Dubois, présidente de la commission d'enquête)

La commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005, procède à l'audition de l'Intersyndicale des personnels des Instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et de l'Institut national de jeunes aveugles (INJA) : M. Yves Dunand pour la Confédération générale du travail (CGT), Mme Laure Beyret pour Force ouvrière (FO) et Mme Hélène Sester pour le Syndicat des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles - Union nationale des syndicats autonomes (SNJSJA-UNSA)

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Mes chers collègues, notre commission consacre aujourd'hui deux auditions à la situation spécifique des enfants sourds ou aveugles pour ce qui est de l'inclusion scolaire.

Pour la première de ces auditions, nous recevons l'intersyndicale des personnels des Instituts nationaux de jeunes sourds et de jeunes aveugles, avec Mme Laure Beyret, de Force ouvrière (FO), Mme Hélène Sester, secrétaire générale du Syndicat des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles, qui fait partie de l'Union nationale des syndicats autonomes (UNSA), et M. Yves Dunand, de la Confédération générale du travail (CGT). Mesdames, monsieur, je vous souhaite la bienvenue.

Les quatre instituts nationaux des jeunes sourds (INJS) et l'Institut national des jeunes aveugles (INJA) sont des établissements publics nationaux à caractère administratif depuis 1974, mais ils ont une origine plus ancienne puisque l'INJA a été créé à Paris en 1784.

Ces instituts interviennent auprès d'enfants et d'adolescents ayant des troubles des fonctions auditives ou visuelles, afin de contribuer au dépistage, à la prothèse, à l'appareillage, à l'action médico-éducative, à l'information des familles et à l'orientation de ces enfants. Ils leur assurent également un enseignement, une formation professionnelle, une préparation à la vie sociale, et participent à la recherche. À la rentrée scolaire 2017, ils accueillent 1 000 élèves, soit 9 % des enfants ayant des troubles des fonctions auditives et 3,6 % des enfants souffrant de troubles visuels

Ces instituts ont fait l'objet en mai 2018 d'un rapport conjoint de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAEN), de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) et de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), rapport qui a proposé des scénarios d'évolution.

Avant de vous donner la parole, il me revient, conformément aux dispositions de l'article 6 de l'ordonnance du 17 novembre 1958, de vous demander de prêter le serment, de dire la vérité, toute la vérité, rien que la vérité.

(Mme Laure Beyret, Mme Hélène Sester et M. Yves Dunand prêtent successivement serment.)

Je dois vous informer que nous serons tout à l'heure dans l'obligation d'interrompre nos travaux pendant un quart d'heure environ afin de participer à un scrutin dans l'hémicycle

M Sébastien Jumel, rapporteur. J'ai à mon tour le plaisir de vous souhaiter la bienvenue. Nous attachons beaucoup d'importance à ces auditions pour étayer la réflexion de la commission d'enquête et nourrir sa capacité de propositions. J'ai noté pour ma part deux sujets d'actualité. Il s'agit tout d'abord de la nécessité de garantir la place de vos instituts, qui n'ont rien de désuet, au sein de l'arsenal des outils nationaux à préserver, et nous serons très attentifs – au moins en ce qui me concerne – aux arguments que nous donnerez pour cela.

Plus largement, nous souhaitons que l'on favorise, de manière pragmatique, concrète, opérationnelle, une école plus inclusive, tout en prenant en compte la spécificité des différents handicaps, donc celle des aménagements qu'ils nécessitent. Nous y sommes très attentifs depuis le début de nos travaux.

Mme Hélène Sester, secrétaire générale du Syndicat des instituts de jeunes sourds et de jeunes aveugles. Je commencerai par rappeler que nous sommes une intersyndicale de professionnels de l'INJA et des INJS, qui regroupe tous les syndicats du ministère de la santé. Nous travaillons et réfléchissons avec les parents d'élèves depuis bientôt trois ans sur toutes les questions que vous avez évoquées.

Pour clarifier le débat et évacuer d'emblée l'accusation qui nous est parfois faite de nous opposer à l'école inclusive, nous voulons redire avec force que nous sommes bien pour la construction d'une école et d'une société plus inclusives, et que nous sommes complètement partie prenante de ce défi, de cette belle idée. Nous ne sommes pas attachés, « accrochés » à nos élèves sourds, malentendants, aveugles ou mal voyants, mais travaillons et réfléchissons résolument pour le bien de ces jeunes, pour leur inclusion présente et future dans la société.

Nous rejetons l'opposition qui est parfois faite entre l'école « ordinaire » et l'école « spécialisée ». Nous pensons en réalité que le défi de l'école inclusive est justement de les rapprocher, de les amener à mieux se coordonner. C'est la trajectoire que nos instituts ont suivie depuis vingt ans.

Nous préférons, pour notre part, parler de « parcours incluant », associant des dispositifs *in situ* et des dispositifs en inclusion dans l'école dite ordinaire, qui peuvent être des ULIS ou des unités externalisées.

Pour nous, le défi de l'inclusion, c'est la réponse à apporter de manière individualisée aux besoins des élèves. Je pense que nous serons tous d'accord pour dire que c'est vraiment l'individualisation des réponses et la construction d'un parcours adapté à ces besoins qui permettront d'avancer.

Nous souhaitons également rappeler que les instituts nationaux s'adressent à un certain public, à cette partie de ces jeunes sourds, malentendants, aveugles ou malvoyants qui ont des besoins très particuliers, et non à la totalité d'entre eux. Lorsque nous voyons que l'on affiche des objectifs chiffrés pour l'ensemble des établissements – 50 %, 80 % d'inclusion... –, nous trouvons cela dommage, car en réalité il existe des établissements pour lesquels on peut imaginer relever le défi des 100 %. S'agissant par exemple des sourds, des élèves qui ont un projet plutôt oral, il peut y avoir tout un tas de raisons à cela, et nous tenons, en ce qui concerne nos instituts, à ce qu'avant d'envisager des évolutions étayées par des injonctions, on analyse les besoins éducatifs des élèves que l'on accueille.

Mes collègues vont maintenant expliciter ces besoins et ces caractéristiques.

M. Yves Dunand. Je représente le syndicat CGT au sein de l'intersyndicale. Je précise que je me fais le porte-parole du monde associatif de la déficience visuelle, étant membre du conseil d'administration de l'association Voir ensemble, elle-même adhérente à la Confédération française pour la promotion sociale des aveugles et amblyopes (CFPSAA).

Alors que l'on n'a jamais autant parlé des élèves en situation de handicap et de leurs besoins spécifiques, nous sommes nombreux, parmi les familles, les professionnels et le milieu associatif de la déficience visuelle, à nourrir des craintes quant à une politique d'inclusion généralisée qui, tout en améliorant les conditions de scolarisation pour certaines catégories de handicap, pourrait signifier une régression de la diversité de l'offre scolaire éducative pour les élèves aveugles ou malvoyants.

Or, depuis que les anciennes écoles spécialisées se sont converties les unes après les autres en centres-ressources de soutien à l'inclusion, l'INJA est aujourd'hui le seul établissement qui permette à des élèves aveugles et malvoyants venant de l'ensemble du territoire national d'être scolarisés dans un environnement favorable à leur plein épanouissement, en prenant en compte les besoins spécifiques liés à leur déficience visuelle, déficience éventuellement évolutive et fréquemment accompagnée d'autres pathologies.

L'INJA comporte des classes qui vont de la grande section de maternelle jusqu'au baccalauréat, et il est le seul établissement en France à proposer un accueil et une scolarisation aussi bien *in situ* qu'en inclusion en milieu ordinaire, avec un suivi personnalisé. Ces deux options permettent de répondre au mieux à l'extrême diversité des situations des élèves et des familles. Concrètement, le nombre d'élèves accueillis ou accompagnés par l'INJA ces dernières années se situe entre 170 et 180, dont une cinquantaine en inclusion.

L'objectif affiché est d'inverser cette proportion à très brève échéance, conformément à l'objectif global fixé pour 2022 : scolariser en milieu ordinaire 80 % des élèves en situation de handicap.

Nous sommes conscients que d'autres pays souvent cités en exemple se sont engagés dans des politiques d'inclusion scolaire plus ou moins généralisées, des élèves en situation de handicap. Cependant, nous estimons que l'inclusion scolaire ne doit pas être conçue comme une fin en soi, mais qu'elle doit demeurer une option parmi d'autres pour les familles, à choisir en fonction de chaque situation particulière.

Il ne suffit pas que les élèves en situation de handicap soient assis côte à côte avec leurs camarades dans une classe pour que leur inclusion soit effective et bénéfique. Surtout, s'agissant du handicap visuel, je peux m'appuyer sur mon expérience personnelle et sur celle de mes nombreuses connaissances pour affirmer que la présence permanente d'un AVS ou d'un AESH ne peut qu'entraver les relations de l'élève malvoyant avec ses camarades, relations qui devraient pourtant être l'un des principaux aspects pris en compte pour mesurer la réussite de l'école dite « inclusive ».

Tout en reconnaissant qu'il est important pour les jeunes déficients visuels de côtoyer leurs camarades dits « valides », nous constatons qu'une inclusion les amenant à se trouver systématiquement en situation de grande différence peut au contraire leur donner un sentiment d'exclusion s'ils ne sont pas suffisamment préparés à affronter ces difficultés.

À l'inverse, si l'INJA a contribué à tant de réussites professionnelles dans des activités ou des métiers extrêmement divers, c'est précisément parce qu'il a su offrir à ces élèves l'accès à un plein épanouissement et à une véritable autonomie en leur proposant des modalités de scolarisation adaptées à leur potentiel et leur situation personnelle.

L'INJA permet aux élèves qu'il accueille de construire leur autonomie grâce à des apprentissages fondamentaux forts et construits – une pratique quotidienne du braille encadrée par des enseignants qualifiés pour les élèves aveugles ou très malvoyants, ou bien l'utilisation de l'écriture en grands caractères lorsqu'elle permet une lecture rapide et efficace.

Nous proposons aussi une formation à l'outil informatique adapté, des cours de locomotion, d'activité de la vie journalière, la mise à disposition de tout type de documents sur un support adapté – braille, grands caractères, numérique, dessins en relief – ainsi qu'une section d'enseignement musical très développée. À ce sujet, je dois souligner qu'alors que cet enseignement était dispensé traditionnellement dans toutes les écoles spécialisées, l'INJA est aujourd'hui le seul établissement qui continue à proposer ces formations – la plupart des autres écoles étant transformées en centres de ressources et d'appui à l'inclusion –, ce qui est à peine croyable quand on sait à quel point la pratique musicale joue un rôle déterminant dans la vie de nombreuses personnes aveugles, que ce soit pour leur épanouissement ou comme activité professionnelle.

Malgré tout cela – que même le rapport interministériel publié en 2018 ne nie pas – l'avenir de l'établissement est fortement remis en question, d'abord du fait de son coût jugé trop élevé au regard du nombre d'élèves qu'il scolarise, ensuite parce que l'on estime que l'INJA, comme l'INJS ou d'autres établissements, doivent se plier à la politique du tout-inclusion, prônée depuis quelques années par les gouvernements qui se sont succédé.

S'agissant du coût jugé trop élevé, on peut se poser plusieurs questions. Peut-on évaluer ce coût sans prendre en compte le prestige que confère à notre pays le rayonnement international d'établissements comme l'INJA, dont le nom reste à jamais associé à celui de Louis Braille, inventeur de l'écriture qui a permis à des millions d'aveugles de par le monde d'accéder à l'éducation et à la connaissance ?

En comparaison, est-on sûr d'avoir bien anticipé le coût réel des dispositifs multiples et complexes que l'on entend développer pour promouvoir cette inclusion à marche forcée de tous les élèves en situation de handicap, politique dont les résultats ne seront probablement pas à la hauteur des espoirs que l'on fait miroiter aux familles ?

Ne serait-il pas plus sage, au moins dans un premier temps, de développer l'inclusion des élèves dont les besoins spécifiques ne reçoivent pas actuellement de réponse appropriée, sans chercher à démanteler des institutions qui continuent à faire la preuve de leur utilité et de leur pertinence pour les jeunes déficients sensoriels ?

Il convient enfin de souligner que l'INJA, tel que je viens de le décrire, est le fruit d'une longue et constante évolution qui s'est accélérée sous l'impulsion de la loi de février 2005, une évolution à laquelle les professionnels et les familles ont toujours adhéré jusqu'à présent dans la mesure où elle élargit les possibilités de scolarisation offertes aux élèves.

Il n'en va pas de même pour le tournant que veut nous faire prendre notre ministère de tutelle depuis 2016, et qui risque de mettre en difficulté de nombreux élèves handicapés sensoriels, en supprimant cette liberté, que nous considérons comme essentielle pour eux et pour leurs familles, de choisir le mode de scolarisation qui leur convient.

C'est la raison pour laquelle nous sommes réunis au sein d'un collectif qui regroupe une intersyndicale et une association de parents d'élèves afin de faire entendre notre voix et d'éviter que des décisions graves ne soient prises sans réelle concertation avec les principaux intéressés.

Mme Laure Beyret, représentant Force ouvrière (FO). Je vais parler des INJS, donc de la surdité, qui a, si j'ose dire, une spécificité particulière, étant donné la multitude des profils rencontrés chez les personnes sourdes. Quand on parle de surdité, on pense souvent aux personnes qui s'expriment en langue des signes française (LSF), mais la majorité s'expriment oralement, et certains utilisent même les deux modes d'expression en fonction des situations. Il existe aussi des profils différents en ce qui concerne la réception du message : certaines personnes ont recours à leur audition seule, d'autres à la LSF, d'autres à la langue française parl e complétée (LFPC). Certaines personnes sont appareillées – implants ou prothèses auditives – et d'autres non ; certaines ont une surdité sévère, profonde, d'autres une surdité moyenne ; certaines sont nées sourdes quand d'autres le sont devenues.

Toutes, en revanche, ont un vecteur commun qui est l'usage du français écrit, dont la maîtrise est parfois compliquée compte tenu des paramètres énoncés précédemment, que ce soit au niveau de la maîtrise de la syntaxe, des locutions, de la compréhension de l'abstrait ou de l'implicite. Il peut s'agir pour certains de l'apprentissage d'une langue seconde : c'est le cas de ceux qui ont pour langue maternelle la LSF. Mais, même pour ceux qui ont comme langue maternelle le français oral, c'est souvent une langue première entravée. Cela peut avoir des conséquences sur l'appropriation de la langue, donc sur les apprentissages scolaires.

  cela s'ajoutent d'autres facteurs, dont l'environnement social –  l ves issus de familles non francophones, ou dont les parents sont séparés – ou la présence de handicaps ou troubles associés – cécité, dyslexie – qui ne sont pas toujours diagnostiqués ou qui le sont tardivement.

Je viens de vous dresser un rapide portrait de ce qu'est la surdité. Il faudrait davantage de temps, mais mon objectif était de vous montrer que la surdité est très complexe et qu'il n'est donc pas concevable d'apporter une réponse unique aux besoins particuliers des jeunes sourds. Mettre en place des modes variés de scolarisation leur permettra d'avoir accès à un contenu pédagogique traduit ou adapté, ainsi qu'un suivi médical, social et éducatif efficient s'ils en ont besoin.

Il conviendrait aussi de parler de l'environnement, qui n'est pas toujours accessible, mais je ne vais pas m'étendre sur le sujet – nous y reviendrons si vous avez des questions. Je préfère axer mon exposé sur l'apport des INJS à la scolarisation des élèves sourds, car vous n'êtes pas sans savoir qu'ils sont le berceau de la pédagogie spécialisée concernant la surdité et ont été précurseurs dans la scolarisation des élèves sourds, notamment pour ce qui est de l'inclusion en milieu ordinaire.

L'INJS de Paris et ceux de province ont été copiés un peu partout dans le monde. Ils mettent en œuvre une scolarisation diversifiée qui tient compte du temps de présence en milieu ordinaire, que ce soit en unité d'enseignement spécialisée, en semi-inclusion, en inclusion individuelle ou bien *in situ*. Cela permet des passerelles, un va-et-vient en fonction des besoins et du niveau scolaire des jeunes.

Certaines classes suivent le programme de l'éducation nationale, d'autres ont des programmes adaptés à tous les âges de la scolarité jusqu'à 21 ans, mais aussi à tous les profils d'orientation : le lycée professionnel, technologique, général, le primaire, le coll ge. Elles pratiquent une scolarisation qualitative, grâce à des professionnels formés, des codeurs en LFPC, des interprètes en LSF, des professeurs spécialisés qui maîtrisent les modes de communication – cette maîtrise demande du temps et beaucoup de pratique quotidienne. Les enseignants sont aussi formés à des méthodes spécifiques en termes de pédagogie, d'apprentissage, de perfectionnement de la parole, pour s'adapter au mieux à la surdité.

Notre deuxième pilier est le suivi transdisciplinaire, qui est à la fois médical, social et éducatif. Les INJS sont donc plus que des établissements de scolarisation et de suivi pluridisciplinaire : ce sont avant tout des lieux d'échanges et de rencontres, *via* des journées portes ouvertes, des fêtes de l'Abbé de l'Épée, des activités sportives ou culturelles. On sait à quel point il est important pour les jeunes sourds de pouvoir se regrouper, échanger entre pairs, pour ne pas être isolés, ou tout simplement pour enrichir leur LFPC ou leur LSF.

Les INJS sont enfin des lieux de recherche et d'application des résultats de la recherche. Nous avons des pôles de langue française orale, écrite, de LSF, qui permettent de promouvoir les deux langues. Nous avons des centres de documentation et d'information spécialisés, des centres d'orientation professionnelle, des salles de parole et de musique adaptées. Nous avons développé plusieurs partenariats au niveau national. À l'INJS de Paris, il y a le Groupe de recherche sur l'apprentissage du langage (GRAL), ainsi qu'un centre de promotion sociale des adultes sourds. L'institut de Metz héberge un centre d'évaluation et de réadaptation en basse audition, et a collaboré avec l'Université de Lorraine à la mise en œuvre du diplôme universitaire sur les troubles sévères du langage. L'INJS de Bordeaux a un centre de préparation et d'inclusion des sourds dans l'enseignement supérieur, et a impulsé des diplômes universitaires en LSF avec l'université Bordeaux 3. Celui de Chambéry a mis en place un service d'information professionnelle et d'accompagnement social.

Les INJS développent des ressources pédagogiques, telles que des lexiques français-LSF, et contribuent à la formation professionnelle aux problématiques de la surdité à travers des colloques, des stages, des licences professionnelles de codeur LSF, des diplômes d'enseignant spécialisé. Un important travail en réseau se développe également, j'en citerai pour seul exemple le partenariat avec l'INJA et l'université de Paris sur la double déficience surdité et cécité. Il s'agit bien, vous le voyez, d'établissements novateurs, porteurs de nombreux projets au profit d'une inclusion de qualité.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Merci beaucoup pour cette présentation particulièrement intéressante et qui, pour nous, est nouvelle. Ce sont les premières auditions d'instituts spécialisés dans les handicaps sensoriels que nous conduisons.

J'ai bien entendu tout ce que vous avez expliqué. Comment cela se passe-t-il dans les pays, comme la Suède ou l'Italie, où il n'existe quasiment aucun institut qui sépare les enfants ? Avez-vous des informations sur les dispositifs qu'ils utilisent et le type d'accueil qu'ils mettent en place ?

Est-il possible de passer une épreuve du bac en LSF ? Si jamais ce n'était pas le cas, il serait intéressant de réfléchir à l'autoriser.

M. Sébastien Jumel, rapporteur. Merci, mesdames, monsieur, pour votre solide argumentation, qui me convainc à titre personnel, en faveur de la nécessité de préserver la complémentarité des réponses. J'ai cependant besoin d'éléments supplémentaires. Combien de personnes sont accueillies chaque année dans ces instituts ? Quel est le rythme des allers-retours avec le milieu scolaire ordinaire, sachant que les instituts jouent le rôle de centres de ressources et d'outil d'inclusion en milieu ordinaire ?

Certaines personnes auditionnées nous ont dit qu'il faudrait davantage de souplesse dans la prise en charge des enfants en situation de handicap en fonction de l'âge et des étapes, voire des ruptures, qu'ils connaissent dans leur scolarité. Qu'en pensez-vous ?

Enfin, où en êtes-vous du dialogue – ou de l'absence de dialogue – avec la tutelle ?

M. Patrice Anato. Je vous remercie pour vos propos liminaires. Je suis élu d'une circonscription de Seine-Saint-Denis dont fait partie Noisy-le-Grand, où est implanté un

centre d'accueil pour enfants sourds et malentendants. J'ai rencontré, il y a quelques semaines, l'équipe pédagogique et les parents d'élèves, qui m'ont fait part de leurs besoins et de leurs problèmes. Pour l'équipe pédagogique, il y a des avancées, mais il reste difficile d'accueillir davantage d'élèves tout en rendant leur inclusion dans l'école plus facile.

Dans quels cas de figure considérez-vous une scolarité en milieu ordinaire comme souhaitable pour un enfant aveugle ou sourd ? Comment envisagez-vous que les pouvoirs publics puissent lui assurer des conditions de scolarisation satisfaisantes – en tout cas équivalentes à celles de leurs camarades handicapés ?

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Nous allons, comme je vous l'avais dit, suspendre la séance pendant le scrutin dans l'hémicycle.

(La séance est suspendue de dix-sept heures à dix-sept heures vingt-cinq.)

Mme Hélène Sester. Je commencerai par les deux questions du rapporteur.

Les cinq établissements accueillent ensemble environ 1 000 élèves et emploient 700 équivalents temps plein (ETP), sachant qu'il n'y a pas seulement des enseignants – ils représentent environ le tiers des équipes – mais aussi des éducateurs, des psychologues, des orthophonistes, des transcripteurs en braille, des chercheurs, etc.

Il est difficile de donner des chiffres sur le va-et-vient entre le milieu ordinaire et le milieu spécialisé. On remarque que la plupart des jeunes font des allers et retours, parfois d'établissement à établissement, mais beaucoup mieux et de façon plus adaptée dans le cadre d'une unité externalisée, comme c'est le cas dans nombre d'INJS ; je dois peut-être rappeler ici qu'une part importante de nos élèves – je ne saurais pas dire le chiffre exact, mais c'est une part importante – sont en inclusion.

Les UEE offrent la possibilité, que nous trouvons tout à fait intéressante, que les jeunes soient scolarisés un certain temps dans des classes spécialisées au sein de l'école ordinaire, puis passent en inclusion individuelle en cours d'année, de façon très souple. Nous voudrions voir ce modèle se développer, afin de le faire bénéficier de notre expérience.

Je rappelle en deux mots le contexte du dialogue avec la tutelle. En 2016, il a été projeté de transférer les instituts aux agences régionales de santé (ARS), projet qui a toutefois été ajourné. Depuis trois ans, compte tenu de tout ce qui a été dit avant, nous demandons une concertation et une réflexion approfondies sur le devenir et la place de nos établissements. Cette concertation n'a pas vraiment eu lieu et un rapport a formulé des recommandations. Nous aurions aimé – ce qui avait été convenu au départ – qu'elles fassent l'objet d'une discussion avec les familles, les associations, les représentants des professionnels. En fait de concertation, nous avons eu voici deux semaines une première réunion, qui doit être suivie de deux autres au cours du mois de juin, la fin des travaux étant programmée pour le 8 juillet. Vous comprendrez que, s'agissant d'une concertation que nous attendions depuis trois ans, nous soyons en colère !

Nous avons appris par ailleurs, dans des documents émanant de différents établissements, que le décret de 1974, qui est au cœur des discussions, est déjà en partie réécrit et que le transfert aux ARS au 1^{er} janvier prochain sera inscrit dans le PLFSS à l'automne prochain.

Nous continuons à dire que ce transfert n'est pas opportun au regard de l'évolution de nos établissements et encore moins au regard du projet d'école inclusive, qui devrait voir plutôt les établissements spécialisés, notamment les INJ, se rapprocher de l'Éducation nationale. Les INJ auraient pu être, dans le cadre de la construction de l'école inclusive, des lieux d'expérimentations tout à fait originales – par exemple de l'inclusion inversée –, qui ne

seront plus possibles lorsque nous aurons été transférés aux ARS, puisque les entendants ou les voyants ne pourront pas être accueillis. Il y a beaucoup de choses intéressantes, sur lesquelles nous aurions aimé pouvoir discuter et argumenter.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Votre autorité de tutelle actuelle est-elle l'Éducation nationale ?

Mme Hélène Sester. Non, le ministère des affaires sociales.

M. Sébastien Jumel, rapporteur. Il y a donc un transfert de la tutelle du national vers le régional, vers les ARS. Est-ce que cela entraîne une modification du statut des établissements, qui cesseraient d'être des établissements publics administratifs, avec des contrats pluriannuels pour consolider au moins les moyens dans une vision à moyen terme ? Je pose la question pour comprendre, car si ce n'est pas le cas, cela veut dire qu'il y a des objectifs, mais pas de moyens.

Mme Hélène Sester. Puisque vous demandez cette précision, nous avons des exemples, dans les établissements sociaux et médico-sociaux (ESMS), de travail similaire au nôtre qui est très bien fait. C'est simplement une histoire de place et de dosage de la pédagogie. Comme l'a expliqué M. Dunand, les INJ sont des dispositifs uniques en France, non qu'ils soient meilleurs dans l'absolu, mais parce qu'ils répondent à des besoins rares et néanmoins réels, et ils ont besoin de conserver à la pédagogie une place importante. Nous craignons que, dans des établissements qui seraient régionaux comme les ESMS, le recrutement des élèves soit non plus national mais régional et que les filières, à terme, ferment, faute de besoins et d'élèves en nombre suffisant. L'une de nos priorités est que, pour ces filières très spécifiques, le recrutement national des élèves soit maintenu.

M. Yves Dunand. Voilà une transition toute trouvée vers ce qui se passe en Italie, bien qu'il y ait déjà quelque temps que j'ai lu le rapport qui en parle et que je n'aie donc plus tous les détails en tête. Les personnes malvoyantes y sont globalement assez peu autonomes, nettement moins que la moyenne des aveugles de chez nous, et il y a de grandes disparités régionales : comme l'éducation est une compétence régionale en Italie, l'accompagnement ne sera pas de la même qualité d'une région à l'autre.

C'est ce que nous redoutons également, alors que l'INJA de Paris, par exemple, accueille 20 % à 25 % d'élèves qui ne proviennent pas d'Île de France. On a beau nous dire que le passage sous la tutelle de l'ARS ne remettra pas en question ce recrutement diversifié, nous avons de bonnes raisons d'en douter.

Mme Laure Beyret. J'ajoute, au sujet de ce rapport paru en février 2018, que tous les modèles européens ne sont pas forcément transposables en France – ne serait-ce, pour l'Italie, qu'en raison de l'effectif des classes qui est de 20 élèves en moyenne, contre 30 chez nous. Quand une personne sourde appareillée est placée parmi 30 élèves avec le brouhaha que cela génère, vous imaginez ce qu'il reçoit et ce qu'il comprend dans la journée... C'est un simple exemple, et ce rapport insiste par ailleurs sur la présence d'assistantes de communication pour les troubles sensoriels, que ce soit pour les déficients visuels ou pour les sourds. C'est la preuve que ce sont des handicaps très spécifiques, qui nécessitent de la technicité, des professionnels formés.

Le rapport constate, en fin de compte, qu'il s'agit d'une inclusion plus sociale que scolaire. Or, ce que nous visons, c'est les deux à la fois.

Autre exemple, pris cette fois hors Europe : le Québec avait fait le choix du tout inclusif et il est un peu en train d'en revenir, pour développer des pôles très intéressants, avec des établissements ou des classes spécialisées proches de l'université. L'université développe

des outils qui sont ensuite mis en œuvre dans la classe, et qui sont testés avec des enseignants spécialisés.

Nos instituts fonctionnent un peu de même. J'enseigne l'histoire et la géographie. Je fais partie d'un pôle associant histoire, géo et LSF, avec un enseignant sourd, bilingue, qui enseigne la LSF, et une autre collègue malentendante spécialisée en histoire. Nous développons des signes que nous utilisons avec nos élèves, et nous voyons, selon les cas, que ça fonctionne ou non, auquel cas nous réajustons. Récemment, une conférencière sourde est venue à l'INJS pour une intervention sur les Lumières, et elle nous a demandé comment nous disions « tolérance » en langue des signes, car elle ne savait pas et faisait, à la place, le signe qui veut dire « respect ». Nous lui avons dit que nous utilisions le signe « ouverture d'esprit ». En repartant, elle nous a dit : « oui, en fait, je n'avais pas réfléchi ». Pourquoi ? Parce qu'elle maîtrisait parfaitement la LSF, mais pas toute la subtilité de la langue française. Le fait que nous ayons été présents était très important, car l'ajustement n'est pas possible si l'on n'a pas des classes pour expérimenter tout cela.

La LSF au bac est actuellement une simple option et l'épreuve n'existera plus après la réforme du bac, puisqu'elle sera validée en contrôle continu. Mais notre souci principal, c'est la reconnaissance de la LSF comme une langue à part entière, car, actuellement, les élèves ne peuvent pas la choisir comme première ni comme deuxième langue vivante : ils doivent la prendre en option, ce qui est ridicule et les détourne en outre de l'enseignement bilingue, c'est-à-dire d'un enseignement qui soit un enseignement *en* LSF, et non pas seulement d'un enseignement *de* LSF.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Si c'était possible, est-ce que ce serait un vecteur d'inclusion ?

Mme Laure Beyret. C'est incontestable. Mais il faudrait des postes supplémentaires au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS), parce que le CAPEJS de LSF recrute très peu. Très souvent, les enseignants de LSF proviennent de nos établissements spécialisés, ceux recrutés par le CAPEJS n'étant pas en nombre suffisant pour couvrir tous les besoins.

M. Sébastien Jumel, rapporteur. Tout à l'heure, vous avez dit qu'en transférant la tutelle aux ARS on prenait le risque que les réponses soient déconnectées des besoins territoriaux. Pouvons-nous avoir une évaluation des besoins, mais aussi de la disponibilité des personnels qualifiés, en fonction des territoires ? Tout cela n'est pas neutre, en effet.

Dernière question : lors d'une audition, il a été question de la diversité des signes sur notre territoire. Selon qu'on est à Tours, à Toulouse ou à Poitiers, les signes ne seraient pas les mêmes. Qu'en est-il ?

Mme Laure Beyret. Je viens justement de Bordeaux, où j'ai travaillé à l'INJS. Donc, quand je suis arrivée avec mes signes à l'INJS de Paris, je disais, en codant, « jone » au lieu de « jaune », et les élèves comprenaient « jeune »... J'envoyais mes élèves en « permanence », avec un signe qui à Bordeaux signifie « maître » et à Paris « mètre », si bien qu'ils restaient à quelques mètres dans le couloir. Le lexique est donc très hétérogène, mais on se rend compte qu'il est aussi très riche, comme la langue française et ses variantes régionales : je dis encore « chocolatine » quand je vais m'acheter une viennoiserie... Cela dit, on se comprend beaucoup plus facilement d'une langue des signes à une autre langue des signes que d'une langue vocale à une autre langue vocale.

Mme Hélène Sester. Il faudra que nous vous envoyions davantage de documentation sur les besoins.

M. Yves Dunand. Je n'ai pas non plus d'information plus précise, et les réponses à vos questions mériteraient d'ailleurs de figurer dans le rapport interministériel dont nous avons parlé.

Pour ce qui est de la disponibilité des enseignants en braille, je sais qu'il y a des régions, comme la Bretagne, où des élèves en inclusion sont en recherche d'enseignants en braille, qu'ils ne trouvent pas. On peut quand même s'interroger sur les conditions à réunir pour que ces élèves puissent réussir leur inclusion... En particulier, les élèves totalement aveugles doivent pouvoir apprendre le braille dans des conditions optimales, de façon à le maîtriser totalement et à devenir autonomes pour leurs prises de notes, car on observe des situations aberrantes.

Je travaille au service des transcriptions de l'INJA, où j'ai été amené à transcrire des documents qui étaient en fait des notes prises par l'AVS pour l'élève qu'elle suivait. L'élève ne prenait même pas lui-même ses notes, je devais transcrire moi-même les notes avec toutes les erreurs – de l'espagnol bourré de fautes, que j'essayais de ne pas répercuter, mais qui m'ont tout de même mis la puce à l'oreille. Cet élève se reposait donc totalement sur son AVS pour la prise de notes.

J'entends aussi parler de plus en plus souvent d'étudiants non-voyants à qui l'on donne la possibilité d'avoir des preneurs de notes. Or, pour moi, la prise de notes est ce qu'il y a de plus personnel : elle est basée sur ce que l'on a compris soi-même, sur des associations que l'on fait avec ses propres connaissances. Une prise de notes par d'autres, cela me semble contreproductif.

Quand on parle de malvoyants en inclusion, j'aimerais, moi aussi, avoir des informations plus précises sur la manière dont ils gèrent ces particularités. Par exemple, comment se passe pour eux l'exploration de cartes géographiques ? Leur donne-t-on des cartes en relief pour illustrer les cours ? Je n'en suis pas sûr, et pour certains je suis même sûr que non, car la confection de cartes géographiques adaptées ne va pas de soi. Quant aux cours d'éducation physique et sportive (EPS), les élèves totalement non-voyants en retirent-ils vraiment le maximum ? Et qu'en est-il des cours de mathématiques ? Il existe une notation mathématique en braille, mais les enseignants et les AVS qui accompagnent les élèves la connaissent-ils ? Autant de choses à vérifier pour s'assurer que ces élèves ne souffrent pas, dans leur scolarité, de manques qui ne sont même pas identifiés et dont eux-mêmes n'ont pas forcément conscience.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Nous allons devoir achever l'audition. Un mot de conclusion, peut-être ?

Mme Hélène Sester. Tout concourt à dire qu'il y a besoin d'un vrai bilan, d'une vraie évaluation. C'est la réponse que je voulais faire : l'évaluation des besoins en fonction des élèves et de leur profil doit se faire aux niveaux régional, départemental mais aussi national pour certaines formations.

En ce qui concerne les professionnels – on vous enverra les chiffres –, mais les enseignants CAPEJS pour les sourds et les enseignants CAEGA-DV pour les aveugles, qui ont passé des diplômes très approfondis, sont tout de même un certain nombre. Dans cette période mouvante, il conviendrait de bien faire le bilan et l'évaluation des compétences disponibles. On voit bien, aujourd'hui, que c'est parfois difficile pour les enseignants CAPEJS d'intervenir en ULIS, etc. Il y a des tentatives, mais ça reste compliqué.

Ma conclusion serait qu'on prenne le temps de faire une vraie évaluation avant que soient prises des décisions qui seront difficilement réversibles.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Il existe – c'est le cas dans mon département – des établissements médico-sociaux qui prennent en charge et accompagnent des élèves sourds, malvoyants ou aveugles. Est-ce que vous travaillez avec eux ?

Mme Hélène Sester. Oui, on se connaît, les professionnels ont les mêmes diplômes, c'est un peu la même activité. Nous disons que le transfert des INJ aux ARS n'est pas adapté : nous ne sommes pas contre les ESMS, c'est simplement une question de place et de dosage de la pédagogie. Nous sommes vraiment sur deux jambes : une partie médico-sociale, pour l'accompagnement, et une partie véritablement pédagogique au sein des établissements.

Mme Laure Beyret. J'ajoute qu'il existe des associations professionnelles, avec lesquelles nous échangeons beaucoup sur les pratiques pédagogiques. C'est cela qui nous permet de voir à quel point la situation se dégrade aussi au niveau des ESMS.

Nous attendons, en effet, des données chiffrées. Par exemple, le rapport sur les pôles PEJS va sortir mi-juin ; nous aurions bien aimé l'avoir plus tôt : cela nous aurait permis d'avoir un état des lieux plus pertinent et plus efficient alors que notre propre bilan sera fait le 8 juillet.

Mme la présidente Jacqueline Dubois. Mesdames, monsieur, nous vous remercions.

L'audition s'achève à dix-sept heures quarante-cinq.

—

Membres présents ou excusés

**Commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université
de la République, quatorze ans après la loi du 11 février 2005**

Réunion du mardi 28 mai 2019 à 16 heures 30

Présents. – M. Patrice Anato, Mme Géraldine Bannier, Mme Jacqueline Dubois, Mme Marianne Dubois, Mme Emmanuelle Fontaine-Domeizel, M. Olivier Gaillard, M. Sébastien Jumel

Excusés. - M. Christophe Bouillon, M. Bertrand Bouyx, Mme Nathalie Sarles