

LE CAPEJS, UNE INCONGRUITE ?

JEAN-YVES LE CAPITAINE

Non publié

L'éducation et la scolarisation des jeunes sourds ont toujours présenté des caractéristiques singulières. Historiquement, elles furent les premières à être élaborées dans le champ de ce qui va devenir le handicap ; depuis deux siècles et demi et jusqu'à aujourd'hui, de puissants « lobbies », dirait-on aujourd'hui, ont œuvré pour maintenir cette scolarisation hors du champ de l'éducation dite nationale. L'histoire et ses singularités constituent le théâtre dans lequel on retrouve aujourd'hui une rénovation du **Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS)**. Le CAPEJS est une certification de personnels enseignants auprès de jeunes sourds, dont la formation, la certification et l'exercice professionnel s'effectuent dans un secteur d'activité en dehors de l'Education nationale, dans un secteur médico-social qui scolarise ou accompagne la scolarisation des jeunes sourds.

CONTEXTE ET TEXTES

Une rénovation a eu lieu en 2018, dont les tenants et aboutissants, comme le contexte politique et conceptuel méritent d'être éclaircis pour comprendre les enjeux des évolutions (ou des immobilismes) en cours.

LE CAPEJS NOUVEAU EST ARRIVE

En début 2018, ont été publiés deux textes réglementaires concernant le CAPEJS :

- Le décret n° 2018-124 du 21 février 2018 relatif au diplôme d'Etat du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds ;
- L'arrêté du 16 mars 2018 relatif au diplôme d'Etat du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds (CAPEJS), comprenant trois annexes : un référentiel professionnel, un référentiel de formation et un référentiel de certification.

A ces deux textes consacrés au diplôme lui-même et à la qualification, s'ajoutent plusieurs textes qui constituent une documentation intéressante pour avoir une idée plus complète de la situation de la scolarisation des enfants sourds et du contexte dans lequel ont été rédigés ces textes réglementaires :

- Un texte réglementaire sur la mise en œuvre du parcours de formation des jeunes sourds (circulaire n° 2017-11 du 3 février 2017) ;
- Un rapport de mars 2016 sur les conditions de mise en œuvre des projets linguistiques des jeunes sourds et la qualité de leur parcours ;
- Un rapport de mai 2018 sur le scénario d'évolution des Instituts Nationaux des Jeunes Sourds et Jeunes Aveugles.

Une telle avalanche de textes et de rapports sur la problématique de la scolarisation des jeunes sourds constitue une première dans une période aussi courte. Elle dit peut-être aussi que dans le cadre des politiques publiques

concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap, la situation des jeunes sourds mérite un examen particulier, à plusieurs niveaux.

On pourrait se réjouir qu'une réglementation élaborée à la fin des années 1980 concernant une certification professionnelle soit enfin modifiée, en regard des évolutions extrêmement importantes qu'ont traversées les modalités de scolarisation des jeunes sourds (et plus généralement des jeunes en situation de handicap) : désinstitutionnalisation, offres de scolarisation au sein de l'éducation nationale, école inclusive, reconnaissance de la langue des signes, évolutions technologiques... ; en regard également des évolutions des approches conceptuelles concernant le handicap ou la surdité : conception universelle des droits et de l'accessibilité, émergence du monde des sourds comme fait social ou minorité « identitaire » ou linguistique, société inclusive...

Dans les deux textes sur le CAPEJS, il est incontestable qu'un certain nombre d'aspects concernant le contenu des compétences professionnelles des futurs enseignants auprès de jeunes sourds ont bien fait l'objet de changements, de même que les modalités de certification, correspondant de fait à la fois à l'évolution des conditions d'exercice des métiers de ces futurs professionnels et à la fois à un certain nombre d'exigences universitaires d'obtention d'un tel diplôme. Il est important de prendre connaissance par exemple du référentiel professionnel, qui donne des indications tout à fait pertinentes sur les compétences, les capacités et les attitudes attendues des enseignants auprès des enfants sourds, tant dans le domaine pédagogique que dans le domaine de la maîtrise des langues (langue des signes) ou des codes.

LE CAPEJS, HIER ET AUJOURD'HUI

Mais ce qui est véritablement étonnant, et qui constitue une réelle anomalie, c'est l'existence même, réaffirmée par des textes officiels, de cette certification, incompréhensible au regard tant des droits affirmés pour les personnes handicapées dans les textes internationaux (en particulier la convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU, de même que les textes européens) qu'au regard de la logique inclusive que pouvait ouvrir la loi française de 2005, fondant les politiques inclusives de la société française pour les personnes en situation de handicap. Étrangement, ces nouvelles réglementations de certification professionnelle font comme si les évolutions des conditions de vie et d'éducation des jeunes sourds n'avaient pas eu lieu. La certification est reproduite au regard des conditions dans lesquelles étaient « pris en charge » les enfants et les jeunes sourds il y a une trentaine d'années, avec quelques adaptations périphériques, mais sans remettre en cause le changement de paradigme d'éducation et de place dans la société de cette population. Cette situation incongrue reste discrète, dans la pérennisation silencieuse du statu quo hérité d'une histoire déjà lointaine.

Le paysage de l'éducation et de la scolarisation des jeunes sourds en France est relativement complexe, peu lisible, et ne laisse pas d'étonner des étrangers : il existe historiquement deux filières, l'une au sein de l'éducation nationale, relativement récente (moins d'un demi-siècle), l'autre, historique (dès l'origine, à la fin du XVIII^e siècle) au sein du ministère de la Santé et de la Cohésion sociale (ou de Solidarité), plus spécifiquement rattachée aujourd'hui aux services des personnes handicapées. C'est dans cette deuxième filière que se pose la question du CAPEJS.

A la fin des années 1980, période de la création du CAPEJS, on en était encore, dans les pratiques et dans les organisations, et malgré la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975, dans un modèle d'éducation spécialisée, qui trouvait sa légitimité, en particulier pour les sourds, dans les compétences professionnelles de ses enseignants, quasiment absentes dans l'éducation nationale. Fruit d'une longue histoire, l'éducation spécialisée s'était construite tout à fait en dehors du système éducatif ordinaire. L'intégration scolaire faisait ses premiers pas, mais ne permettait qu'à certains jeunes sourds (ou malentendants) de rejoindre l'éducation ordinaire, sous condition de ne pas avoir ou manifester trop d'écart avec les autres élèves (niveau d'audition, niveau de performance de la langue orale, niveau scolaire, sans reconnaissance de langue des signes...). Pour les autres, il était naturel de penser qu'une éducation spécifique était nécessaire, pas simplement parce qu'il y avait besoin d'une autre langue pour enseigner, mais parce qu'était affirmé un corpus de pédagogie

spécialisée, dont la définition n'a d'ailleurs jamais été pleinement élaborée, sauf peut-être partiellement dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite. Personne, ou peu de personnes, ne remettait en cause la légitimité d'une éducation spécialisée, la plupart du temps séparée (au sein d'institutions), et progressivement externalisées au cours des années 1990 et 2000.

C'est dans ce contexte que fut créé le CAPEJS, en 1986. La formation et la certification étaient destinées à former des enseignants spécialisés capables d'enseigner devant une classe, en témoignent les modalités de certification pratique, avec un double module d'enseignement collectif. L'intervention individuelle n'était conçue que dans le cadre de l'apprentissage et du perfectionnement de la parole (orale). Mais rapidement, les conditions d'exercice du métier ont mis à mal l'identité professionnelle de ces enseignants : l'accompagnement de l'intégration scolaire individuelle fut pour nombre d'entre eux un écart, parfois impossible et vécu comme une trahison, par rapport au métier ; l'arrivée des orthophonistes dans les institutions fut parfois vécue comme une concurrence par rapport à la compétence d'apprentissage et de perfectionnement de la parole ; l'externalisation des dispositifs de scolarisation et l'intégration/inclusion a redéfini tant bien que mal leur place dans un co-enseignement imprécis ; l'accessibilité offerte par les interprètes en langue des signes les démunirent de la mise en œuvre de leurs compétences en particulier lorsque les jeunes sourds accédèrent au second cycle de l'enseignement secondaire.

Afin de se conformer à un minimum de respect des réglementations relatives, d'une part à l'universitarisation des formations professionnelles, d'autre part aux orientations politiques concernant le droit des personnes handicapées à relever des droits communs de la scolarisation, le CAPEJS se pare d'un masque moins marqué historiquement et idéologiquement : il s'obtient désormais suite à un master mention *métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, pratiques et ingénierie de la formation*. (article 16).

UN DIPLOME A REBOURS DES ORIENTATIONS CONTEMPORAINES

A l'analyse du texte réglementaire lui-même, par-delà les séduisants contenus qui y sont nommés et identifiés, on observe des écarts importants avec le contexte sociétal, politique et conceptuel dans lequel le CAPEJS est censé s'inscrire, et qui apparaît davantage comme une approche à rebours des orientations en cours.

EN PREMIERE ET UNIQUE INSTANCE, UNE ENTREE DE SPECIALISTE

Passe encore le maintien d'un titre professionnel au vocabulaire étrange, *professorat de l'enseignement*, là où l'éducation nationale forme ses enseignants spécialisés aux *pratiques de l'éducation inclusive* dans le *Certificat d'aptitudes professionnelles aux pratiques inclusives* (CAPPEI). Le premier terme, *professorat*, fait vraisemblablement référence à la revendication d'un titre, qui à l'époque de la création du CAPEJS se voulait instrument de différenciation sociale sur une échelle entre ces dits professeurs et les enseignants des écoles primaires (qui n'étaient pas encore professeurs des écoles, mais instituteurs). Le second terme, *l'enseignement*, fait quant à lui référence à l'action professionnelle. Mais la formulation est étrange, et pour le moins ambiguë : *enseignement des jeunes sourds*, termes qui privilégient l'enseignement *des* élèves plutôt qu'*aux* élèves, et qui se trouvent dans la même catégorisation syntaxique que l'enseignement d'une discipline scolaire, comme l'enseignement de la physique ou des mathématiques.

A la lecture des différents textes sur les modalités et les contenus de formation, il apparaît clairement qu'il n'y a qu'une porte d'entrée dans la formation, celle de la spécificité d'une population, comme si celle-ci était si particulière qu'elle pourrait n'avoir rien à voir avec une population « ordinaire », qu'elle devrait en être séparée en termes de modalités d'apprentissage. Le schéma du CAPEJS est encore celui d'une ségrégation populationnelle, qui, par nature de déficience ou de caractéristiques sociales, nécessiterait une intervention spécifique, dont on ne sait d'ailleurs par si elle doit être partielle ou totale. En effet, dans ce programme de formation, comment savoir s'il faut faire bénéficier les élèves sourds d'un enseignement spécialisé en éducation

physique et sportive, ou en mathématiques, puisque la pédagogie spécialisée, telle que définie par le CAPEJS couvre l'ensemble des domaines didactiques de l'enseignement, de l'école maternelle au lycée ?

La définition de l'enseignement spécialisé, via la définition des compétences et des missions de l'enseignant spécialisé par ces nouveaux textes, le place d'emblée dans un cadre restreint, celui de l'intervention exclusive auprès des jeunes sourds. Nulle part il n'est question de possibilité d'intervention pédagogique auprès d'autres élèves, qu'ils soient handicapés ou non (sauf en ce qui concerne ceux qui ont une déficience du langage, ou un trouble d'apprentissage du langage, extension professionnelle des professeurs spécialisés lorsque la population des jeunes sourds en institution fut en diminution et remplacée partiellement par les « dysphasiques »), qu'il s'agisse de « faire la classe » ou d'accompagner la remédiation de difficultés. Comme si la pédagogie pour les jeunes sourds était un monde à part, radicalement séparé de toute pédagogie pour toute autre population. Comme si les sourds devaient effectuer leurs apprentissages selon des modalités propres à eux seuls et que seuls connaissent les enseignants spécialisés titulaires du CAPEJS.

La définition de la profession est remarquable : le champ est délibérément celui d'un segment « fermé » de la population scolaire : c'est un « *enseignant spécialisé qui a pour mission d'accompagner les jeunes sourds tout au long de leurs acquisitions langagières et de leurs apprentissages* » (introduction à l'annexe 1 : référentiel professionnel). Outre sa polyvalence exceptionnelle de l'éducation précoce à l'enseignement secondaire et professionnel (ouf ! l'université en a été exclue !), son lieu d'exercice est symptomatique : il n'a pour mission que d'intervenir « *dans les établissements médico-sociaux dans le cadre des unités d'enseignement et dans les sections de jeunes sourds présentant des handicaps associés.* ». L'enseignant spécialisé CAPEJS en devient un étrange personnage, dont la présence n'est valide que dans des lieux de scolarisation que par ailleurs les orientations et politiques, internationales ou nationales, n'ont de cesse de réduire pour scolariser les jeunes sourds avec les autres élèves, pour leur redonner leurs droits fondamentaux de scolarisation. Etrange encore dans l'espèce de monopole de compétences, restreintes à un segment de population en même temps qu'excluant de ce segment de population toute autre « expertise », fût-elle de pédagogie générale, population à ce point particularisée qu'elle ne trouve point de salut en dehors de cette profession, et dont les conditions d'exercice excluent qu'ils puissent enseigner à d'autres que les enfants sourds.

L'affirmation de cette entrée particulière et spécifique à une population, par les spécificités et les caractéristiques propres et uniques d'une population donnée, engage à mettre d'emblée et en toute légitimité l'accent sur les actions pédagogiques spécifiques et séparées. A mettre par conséquent des entraves et des obstacles à une inclusion des jeunes sourds, avec leur langue et leur culture, dans le vivre ensemble et l'apprendre ensemble de l'école inclusive.

A REBOURS DES ORIENTATIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES

Cette approche va dans une toute autre direction que les évolutions françaises et internationales qui prônent aujourd'hui la spécialisation éventuelle, dans la formation comme dans les pratiques pédagogiques, comme prolongement, complémentarité, ou possibilité en tant que la pratique ordinaire n'aura pas été suffisante, après une approche générale de l'éducation, de la pédagogie, de la connaissance de l'enfant, de façon à faire face au mieux aux besoins particuliers. L'approche qui a présidé à l'élaboration de ce « nouveau » CAPEJS est bien éloignée de la manière de considérer l'enseignement à des populations spécifiques sur le plan international. Dans cette dernière approche, on retrouve en priorité l'expérience de l'apprendre ensemble, et lorsque cet apprendre ensemble rencontre des obstacles, sont mis en place, de manière plus ou moins importante selon les besoins particuliers, individuels ou collectifs, des dispositifs spécifiques, lieux d'exercice de spécialistes comme pourraient l'être les enseignants titulaires du CAPEJS, à condition toutefois qu'ils maîtrisent également la pédagogie « ordinaire », ce que ne permettent pas les modalités de formation de ce CAPEJS.

Quand le diplôme de l'éducation nationale prend en compte à la fois les évolutions conceptuelles du handicap, les enjeux philosophiques et politiques de l'accessibilité aux droits en formant ses titulaires dans la perspective

d'un enseignant ressource capable de répondre généralement et spécifiquement aux problématiques des difficultés scolaires des élèves avec des besoins particuliers, que l'origine de ces besoins provienne d'une situation de handicap ou non. Si les options par catégories de déficiences sont maintenues dans le CAPPEI, et malgré peut-être un temps de formation insuffisant dans les options relatives aux différentes fonctions déficientes, le tronc commun de traitement des difficultés est une donnée fondamentale de la formation, après une formation et une expérience d'enseignement avec la population « ordinaire » des classes de l'école.

Le CAPEJS dote les enseignants spécialisés auprès des élèves sourds de compétences extrêmement pointues mais restreintes, réduites à une population, comme si cette population ne relevait que d'une problématique spécifique, sans pouvoir bénéficier de la moindre parcelle de pédagogie ordinaire différenciée et comme si ces enseignants spécialisés n'avaient de leur côté aucune ressource pour répondre aux besoins particuliers d'autres élèves. La vision d'une « insertion sociale et professionnelle pertinente » voulue comme résultat de cette pédagogie spécialisée est contredite par l'affirmation de l'univocité des besoins (pédagogiques et langagiers) nécessitant une réponse spéciale ou spécifique.

L'HISTOIRE ET SES SCORIES

La responsabilité d'une formation d'enseignants sous tutelle autre que celle de l'Education nationale appelle également au maintien d'une administration technique et pédagogique elle aussi spécifique, spécialisée, séparée, « hors-sol » en quelque sorte, rattachée à la direction de la cohésion sociale et des solidarités, pour piloter la formation, la certification, le suivi, l'accompagnement et l'évaluation des enseignants ainsi qualifiés. Cette cellule pédagogique et technique, nonobstant les injonctions formelles de collaboration, se situe à part, en marge des problématiques ayant trait aux enjeux éducatifs nationaux de tous les élèves, réfugiée dans les arcanes de l'administration médico-sociale, sans dynamique d'échanges ou de confrontation réflexive avec les dispositifs de réflexion, de recherche ou d'expérimentation, d'orientations, etc., de l'éducation nationale. Un tel dispositif « d'inspection » ne peut pratiquer qu'une pensée « tourne-en-rond ».

On peut se demander en quoi la scolarisation des jeunes sourds, au regard des évolutions d'une société qui se veut inclusive, relève qu'une quelconque cohésion sociale ou des solidarités, si ce n'est que cette architecture de responsabilité n'est qu'un héritage de l'histoire de l'éducation des jeunes sourds, qui ne prend nullement acte des orientations contemporaines. Après des tentatives biséculaires de faire entrer les jeunes sourds dans des problématiques de scolarisation (avec l'éducation nationale) et non des problématiques de secours et d'assistanat, d'hygiène et de soins, de bienfaisance et de réadaptation (avec la santé et les affaires sociales), il serait temps de mettre à jour une problématique d'accès aux droits de la scolarisation de tous, dans le cadre d'une école inclusive qui prend en compte leurs besoins individuels et collectifs.

L'article 12 de l'arrêté actualise les modalités de certification en particulier en transformant les épreuves de séances individuelles d'apprentissage de la parole et de perfectionnement de la parole et du langage en « enseignement de la langue française orale ou de la langue des signes », et ceci selon deux modalités successives, individuelle et collective. Si l'on peut se satisfaire de l'arrivée de la langue des signes comme une alternative d'enseignement qui n'existait pas auparavant de manière aussi formalisée dans les textes, on peut s'interroger aussi sur la pertinence des modalités individuelles et collectives de cet enseignement : séances « *d'ortho-linguistique* », « *d'ortho-pédagogie* » ou « *d'ortho-phonie* » ? Visiblement, la rédaction de ces nouveaux textes a du mal à s'extraire des anciennes pratiques professionnelles de « rééducation du langage », qu'il soit oral ou signé, instaurées au temps de l'oralisme triomphant et exclusif, et lorsque n'était pas encore née la profession d'orthophoniste.

Il y a une illusion et même un mensonge à faire croire que le mode de communication utilisé par de jeunes sourds (la langue des signes, leur langue) est assimilable à une pédagogie spécialisée. La langue de communication est certes spécifique, et les jeunes sourds ont le droit d'accéder à l'enseignement par ce moyen qui leur est accessible, la langue des signes. Mais l'utilisation de la langue des signes n'est pas la pédagogie spécialisée.

L'accès à des contenus d'enseignement peut s'inscrire dans une pédagogie « ordinaire », même si elle est peu différenciée, pour peu que la langue utilisée soit l'outil d'accessibilité. L'enseignement des compétences en mathématiques ou en éducation physique et sportive n'exige pas de modalités pédagogiques qui soient « extraordinaires », spécifiques, non adressables aux autres élèves ; il exige par contre avec des élèves sourds qu'il soit dispensé, directement ou indirectement, à l'aide d'une langue accessible, la langue des signes. Indirectement quand par exemple un interprète ou un interface en langue des signes est présent pendant les cours pour interpréter les discours et les échanges. Directement quand par exemple un cours est donné en langue des signes à l'intention d'élèves entendants et sourds (oui, cela existe dans d'autres pays !). Il ne s'agit nullement d'un enseignement spécialisé, mais d'un enseignement ordinaire qui requiert d'utiliser une autre langue que le français oral seulement.

Il n'est pas étonnant de voir se dérouler, dans ces conditions et en quelque sorte avec le blanc-seing politique de la réglementation, des « Assises de l'éducation et de l'enseignement spécialisés », organisées par une intersyndicale d'établissements publics nationaux en mai 2018. L'éducation et l'enseignement spécialisés, héritiers de l'Enfance Inadaptée de l'après-guerre, alternative encore présente mais de plus en plus remise en cause entre 1975 et 2005, modalité obsolète face à au droit à la scolarisation dans la loi de 2005, constitue encore le noyau dur de la résistance à toute évolution qui pourrait remettre en cause les missions historiques, et aujourd'hui pour partie incongrues, des professeurs spécialisés de jeunes sourds.

Toute la littérature scientifique, politique et professionnelle se préoccupe aujourd'hui de la manière de faire en sorte que les élèves en situation de handicap aient accès à l'école de tous de la manière la plus satisfaisante possible, d'une part en examinant, analysant et faisant des hypothèses sur les dispositifs d'externalisation, de désinstitutionnalisation, sur les formations des spécialistes (voir le nouveau diplôme de l'éducation nationale), d'autre part sur les évolutions exigibles de l'école par des aménagements, des adaptations, l'accessibilité universelle, la transformation des pratiques pédagogiques par la différenciation et l'individualisation des parcours, etc. Au regard de ces préoccupations partagées, les focalisations sur l'éducation et l'enseignement spécialisés semblent bien désuètes, rétrogrades, et dans la négation de droits fondamentaux et universellement reconnus.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas se préoccuper des conditions dans lesquelles serait possible, envisageable et satisfaisante la scolarisation individuelle et collective de jeunes sourds dans l'école de tous. Mais comme variante de l'éducation pour tous, tenant compte des caractéristiques et des besoins individuels et collectifs des jeunes sourds, et non comme éducation spécialisée adressée à une population qui n'aurait rien à voir avec les autres élèves en termes de besoins.

DES PRECONISATIONS D'IMMOBILISME

Dans un ouvrage récent, cette situation est aussi qualifiée « *comme un paradoxe à soulever : des institutions nationales d'éducation (INJA, INJS) demeurent sous la tutelle du ministère des Affaires sociales et non de l'Éducation nationale* » (M. Caraglio, *Les élèves en situation de handicap*, PUF Que sais-je ?, 2017). Pour autant, il ne semble pas qu'il y ait un grand volontarisme à tenter de résoudre ce paradoxe. Les deux rapports cités en début d'article permettent de comprendre pourquoi un tel *paradoxe*, une telle incongruité, peut persister aussi longtemps, y compris dans un moment où pourtant les évolutions conceptuelles sont rapides.

Il y a une remarquable convergence quant aux préconisations en faveur de l'immobilisme et du statu quo concernant les problématiques de l'enseignement spécialisé et des enseignants spécialisés : « il est urgent de ne rien faire ! » On pourrait légitimement penser qu'une telle anomalie, organisationnelle et réglementaire, soit identifiée largement, et que la situation soit régularisée plus ou moins rapidement. Mais il semble bien que l'histoire bégaie, et que, encore une fois, la situation reste figée sur des organisations immobiles. Il y a comme un point aveugle sur cette question. Aujourd'hui, dans les établissements et services, qu'un professionnel, qu'il

soit du séraïl CAPEJS ou pas, s'avise d'interroger cette anomalie, il sera immédiatement affublé des oripeaux d'hérétique et subira inmanquablement les foudres d'une inquisition implacable.

LA CIRCULAIRE SUR LE PARCOURS DE FORMATION DES JEUNES SOURDS

La circulaire sur le parcours de formation des jeunes sourds prend acte de l'existence d'une filière en dehors de l'éducation nationale à travers les *Unités d'enseignement*, dépendantes des établissements spécialisés du secteur médico-social, et qui fonctionnent la plupart du temps avec un encadrement de professeurs CAPEJS.

La circulaire n'en dit d'ailleurs pas grand-chose, préférant détailler dans la rubrique Pôle d'enseignement aux jeunes sourds les caractéristiques de principes et organisationnelle de l'enseignement à des jeunes sourds, tels qu'elles sont issues de la loi de 2005. On peut d'ailleurs remarquer que ces caractéristiques organisationnelles, professionnelles et conceptuelles sont assez similaires à celles qui président aux politiques d'externalisation des établissements et services spécialisés pour jeunes sourds. En dehors du fait que les uns se situent au sein de l'Éducation nationale, les autres sont rattachés à des politiques médico-sociales.

LE RAPPORT SUR LA MISE EN ŒUVRE DES PROJETS LINGUISTIQUES

Le rapport sur la mise en œuvre des projets linguistiques constate que *« la dualité des compétences en matière d'éducation et d'enseignement aux jeunes sourds – ministère de l'éducation nationale, car il s'agit d'enseignement, et ministère en charge de la santé, car il s'agit de jeunes sourds¹ – s'est traduite par des approches différentes. Il peut sembler quelque peu étonnant que leurs établissements de formation – ... – partageant des missions proches aient pu coexister aussi longtemps, sans avoir développé de véritables partenariats opérationnels, travaillant même parfois dans un contexte de concurrence feutrée. Pour leur défense, il semble qu'aucune volonté commune n'ait réellement émergé des ministères de tutelle respectifs pour œuvrer à des rapprochements. »* (page 38). Le diagnostic est fait : étonnement devant la situation, en particulier dans le contexte contemporain. Le rapport poursuit par le constat des conséquences de cette situation, avec la mise en place de deux filières de formation pour l'éducation des jeunes sourds. Et en disant « filière », sont bien indiquées les anomalies d'une telle situation dans la perspective politique partagée de société et d'école inclusives.

De ces constats, le rapport conclut d'une nécessité d'une évolution du CAPEJS, en rappel d'un plan de 2010 qui avait déjà préconisé les mêmes orientations : *« Il s'agit en l'occurrence de mieux prendre en compte les changements dans les missions, les conditions d'exercice et donc les compétences professionnelles des enseignants concernés. »* (page 47). C'est ce qui a été partiellement mis en œuvre dans les réformes du CAPEJS en 2018 (décret et arrêté). Mais s'« *il est légitime de s'interroger sur le maintien des deux filières de formation* » (page 48), *« après examen, la mission considère qu'il convient de préserver les deux filières »* (id.). On ne peut manquer de s'étonner à notre tour d'une telle préconisation instituant des filières de formation, avec pour conséquence, par-delà les compétences mises en œuvre sur le terrain, la pérennisation de filières de scolarisation pour les jeunes sourds, ainsi que de filières de pensée quant à la représentation des besoins et des ressources pour les jeunes sourds.

Dans cette logique, on ne s'étonnera pas d'un autre paradoxe : celui de la préconisation du renforcement de l'administration organisant et évaluant les dispositifs spécialisés de scolarisation de jeunes sourds (qu'il existe de tels dispositifs spécialisés ne semble pas gêner les rapporteurs, même dans un cadre réglementaire d'inclusion) et les enseignants spécialisés chargés de leur enseigner. S'agissant des inspecteurs techniques et pédagogiques

¹ On ne peut manquer de noter qu'une telle affirmation situe la surdité comme un problème de déficience à soigner, et non comme par exemple, également, comme un problème de minorité linguistique.

du ministère de la Santé, le rapport préconise même « *un doublement de leur nombre* » (p.51). Peut-être afin de mieux garantir la frontière établie entre les deux filières de scolarisation !

LE RAPPORT SUR L'EVOLUTION DES INJS

C'est aussi la même question que soulève le second rapport, sur le fonctionnement et les évolutions nécessaires des Instituts Nationaux des Jeunes Sourds (et des Jeunes Aveugles), dans le même contexte, avec la situation particulière des enseignants spécialisés titulaires du CAPEJS, pour partie responsable des anomalies observées dans ces établissements. Depuis longtemps, depuis toujours peut-être (les plus anciennes de ces institutions datent de la seconde moitié du XVIII^e siècle) les instituts nationaux, les INJ, au nombre de 5 en France, établissements accueillant des jeunes sourds ou des jeunes aveugles, ont été « à part » dans le paysage de la réponse aux besoins de ces jeunes. Même étant à part, cela ne les a pas empêchés de fournir historiquement des réponses de qualité, souvent innovantes et d'être une référence pour l'ensemble des institutions dans le domaine de la scolarisation et de l'éducation des enfants sourds et aveugles.

Mais depuis quelques années, il semble que ce soit l'immobilisme qui prévaut, nonobstant les sentiments de changements ressentis par les professionnels. Les changements sociétaux (en particulier la loi du 11 février 2005, engageant à l'inclusion scolaire) ou encore les changements politico-organisationnels (par exemple la loi Hôpital, Patients, Santé, Territoires de 2009 confiant aux Agences Régionales de la Santé, la politique médico-sociale) semblent avoir laissé de marbre ces institutions, dont le fonctionnement s'appuie sur « *des cadres de gestion hérités du passé et qui ne leur permettent ni de s'adapter à la réalité des besoins, ni de valoriser le savoir-faire des personnels* »[16]².

Autrement dit, « la maison brûle ! », et il y a un sérieux problème d'adaptation des INJ au contexte de l'action médico-sociale et éducative en 2018. Ce qui a certainement motivé la demande d'un tel rapport. La lecture d'un rapport est souvent compliquée, tant il faut chercher une réalité parfois peu agréable derrière des euphémismes édulcorant cette réalité. D'où des lectures qui peuvent donner lieu à des interprétations diverses. Voici, quant à moi, la lecture que j'en fais.

Le rapport reconnaît et prend acte de « *l'utilité avérée dans le paysage médico-social français* »[6] des INJ. « *Ils sont, tout d'abord, le fruit d'une longue histoire, et ils demeurent ... une référence en matière de scolarisation des enfants déficients sensoriels.* »[id.] Mais la tradition historique de qualité et de référence ne suffit pas à en faire aujourd'hui des établissements équivalents à ce qu'ils pouvaient être par le passé.

Et, dit le rapport, « *le positionnement de l'offre des INJ suscite manifestement des interrogations.* »[9] En effet, première interrogation, les INJ sont restés dans leur ensemble, à quelques nuances près, dans un positionnement d'établissement spécialisé, assurant la plupart du temps la scolarisation à l'interne, au mieux dans des dispositifs externalisés, mais nullement dans l'inclusion (le principe même d'« établissement spécialisé » ne laisse pas de place à la responsabilité des professionnels de l'éducation nationale). L'idéologie prégnante chez les professionnels de l'enseignement (les enseignants titulaires du diplôme d'une « *filière distincte de celle des enseignants de l'éducation nationale* »[7]) est celle d'un enseignement spécialisé exclusif (c'est cette idéologie qu'on retrouve dans la définition de l'actuel CAPEJS). Cela aboutit par conséquent à ce que décrit le rapport, des classes spécialisées à l'interne ou externalisées, et pour deux des INJ, par « *une faible place accordée à l'inclusion en milieu ordinaire.* »[11].

Par ailleurs, le positionnement singulier de ces établissements, en dehors de la responsabilité des Agences Régionales de Santé (ARS), les placent complètement à part dans l'organisation des besoins de la population concernée. L'on peut être critique sur le fonctionnement des ARS et des politiques publiques, mais il s'avère qu'il

² Les références [...] sont tirées du résumé de ce rapport.

n'est pas légitime que des établissements puissent en définitive exister et fonctionner en dehors des politiques publiques, faire des offres aux besoins des usagers sans prendre en compte la réflexion politico-administrative régionale.

Le rapport souligne également, en particulier dans ses préconisations, un autre point, celui de la gestion des ressources humaines. Il préconise : « *Par ailleurs, les recrutements et les parcours des personnels seraient facilités par une intégration des personnels non enseignants à la fonction publique hospitalière et des personnels enseignants dans les corps de l'éducation nationale.* » [26] Autant la première perspective ne semble pas poser de problèmes (c'est la situation qui existe déjà dans de nombreux établissements médico-sociaux publics), autant la seconde perspective ne semble pas être pour demain : « *Ce dernier point, compte tenu de sa sensibilité, ne paraît pas toutefois prioritaire* »[id.]

Ce qui signifie, derrière l'euphémisme de la non priorité, qu'il y a une résistance extrêmement forte contre ce passage à l'éducation nationale. Pour des questions de principe, justifiant d'une filière spécifique et spécialisée, seule susceptible de répondre aux besoins des enfants sourds, ignorant autant les expériences réussies d'inclusion (avec accompagnement par des codeurs en langage parlé complété ou par des interprètes ou des interfaces en langue des signes par exemple) que l'affirmation des droits des élèves en situation de handicap à une scolarisation inclusive, ou l'évolution sociétale globale par rapport aux personnes en situation de handicap.

Le maintien de formation et de statut dans une filière différente de celle des enseignants de l'éducation nationale, considérée comme non prioritaire par les rapporteurs, en raison de son extrême sensibilité, est pourtant une des causes essentielles de l'immobilisme constaté. C'est la persistance en définitive de l'idée selon laquelle, les jeunes sourds et les jeunes aveugles sont à part, ne relèvent absolument pas d'une pédagogie ordinaire, fusse-t-elle accompagnée par des professionnels qualifiés mais non enseignants, idée qui a pour corollaire celle que les enseignants de l'éducation nationale ne sont absolument pas en mesure, même formés, d'accueillir et de scolariser des jeunes sourds et des jeunes aveugles, et même qu'ils n'ont pas à les accueillir dans leur classe (au pire pourraient-ils être accueillis en présence de ces enseignants spécialisés CAPEJS, titulaires du monopole de la relation pédagogique avec des jeunes sourds). On est bien loin des principes et des pratiques qui se développent, avec beaucoup d'aléas certes, dans la perspective d'une école inclusive. Il est heureux que les INJ ne soient pas plus nombreux, et que de nombreuses expériences de scolarisation inclusive de jeunes sourds et de jeunes aveugles aient pu venir infirmer cet immobilisme idéologique.

Certaines des évolutions préconisées par le rapport sont nécessaires et vont dans le bon sens, et il est à espérer qu'elles trouvent rapidement une réalisation. Mais il en est d'autres qui continueront à conforter l'immobilisme et compromettent les orientations et les politiques publiques de cheminement vers une école et une société inclusives.

CONCLUSION

Evaluer pour maintenir les principes et organisations du passé ? Telles semblent se présenter les évolutions relatives à cette certification d'aptitude. C'est en sens que l'existence même de ce diplôme est aujourd'hui incongrue, qu'elle ne convient pas au contexte contemporain des principes de scolarisation des élèves en situation de handicap, même si ce handicap présente des spécificités. La pleine reconnaissance des sourds, jeunes ou adultes, dans et par la société, ne pourra pleinement se réaliser tant qu'ils seront définis par l'établissement d'une frontière (sociale, pédagogique). Ils seront reconnus que dans leur participation sociale, avec leurs spécificités, dans le commun, dans le vivre ensemble, dans l'école, dans le travail, dans les loisirs, etc.