



[www.la-persagotiere.fr](http://www.la-persagotiere.fr)

Les carnets de la Persagotière

# Le partenariat des acteurs de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants

► *Patrice GALLE*

n°69-2016

**Patrice Galle**, éducateur spécialisé de formation, est formateur à l'ARFITS (Association Régionale pour l'Institut de Formation en Travail Social des Pays de Loire) à REZE (44)

Le texte de ce carnet est issu d'une thèse de doctorat effectuée sous la direction de Charles GARDOU et soutenue à l'Université de Lyon II en novembre 2015.

n°69-2016 - ISSN 2492-3842

Publication Institut Public la Persagotière - [www.la-persagotiere.fr](http://www.la-persagotiere.fr)

*L'Institut Public la Persagotière tous droits réservés.*

*Les auteurs autorisent l'utilisation et la diffusion de ce carnet à des fins de formation, aux conditions expresses que leurs noms et son origine figurent sur chaque page.*

*Toute publication non autorisée s'expose à des poursuites judiciaires.*

# **Le partenariat des acteurs de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants**

Cet article présente une recherche<sup>1</sup> sur le partenariat entre les acteurs de la scolarisation de collégiens sourds ou malentendants. Celle-ci examine comment les modalités collaboratives conditionnent la réussite d'un projet de scolarisation. Le système éducatif français partage la compétence de l'enseignement des élèves sourds et malentendants en deux filières distinctes : l'Education Nationale et les établissements médico-sociaux. En France, 70% des élèves sourds et malentendants sont scolarisés à l'école ordinaire et 30% sont inscrits dans le secteur spécialisé en 2013 (Ministère de l'Education Nationale, 2014). Si la famille en fait la demande, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées permet à tout enfant ou adolescent en situation de handicap, s'il a les possibilités de suivre un cursus ordinaire, d'effectuer sa scolarité au sein de son école de quartier. Un service médico-social peut accompagner le collégien s'il a des difficultés repérées. Si cet accompagnement répond à ses besoins, cela peut permettre à celui-ci de poursuivre sa scolarité au sein du collège. Si ses difficultés sont jugées trop importantes pour suivre une scolarité dans l'établissement de référence, il pourra intégrer un dispositif collectif comme une ULIS<sup>2</sup> ou une unité d'enseignement<sup>3</sup> dans un établissement spécialisé. Nous définissons, en première partie, la notion de partenariat dans le contexte de la scolarisation de collégiens sourds ou malentendants et les enjeux dans lesquels se situent ses différents acteurs. Dans un deuxième temps, nous présentons les résultats de notre recherche à travers ce que disent les acteurs des pratiques partenariales.

---

1 Il s'agit d'une recherche doctorale intitulée «Le partenariat entre les acteurs de la scolarisation de collégiens sourds ou malentendants » réalisée à l'université Lumière Lyon 2 sous la direction du professeur Charles Gardou.

2 Les unités localisées pour l'inclusion scolaire s'adressent à des élèves en situation de handicap, orientés par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), qui peuvent être scolarisés à temps partiel ou à temps plein dans une classe du cursus ordinaire ou en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).

3 Les unités d'enseignement ont pour mission de dispenser un enseignement général permettant d'assurer les apprentissages scolaires, le développement de l'autonomie et de la socialisation, ainsi qu'un enseignement professionnel intégrant l'initiation et la première formation professionnelle pour les adolescents en situation de handicap.

## Définition du partenariat

Au début de cette recherche, nous constatons que même si le collège et l'établissement médico-social œuvrent ensemble, les procédures des acteurs impliqués, qui demeurent étanches les unes par rapport aux autres, entravent la mise en œuvre d'actions concertées. De faite, les parents sont contraints à revenir plusieurs fois au collège pour faire part des mêmes éléments aux professionnels de l'Éducation Nationale et à ceux du secteur médico-social. De plus, ils sont tenus à l'écart de l'élaboration du projet de scolarisation<sup>4</sup>. La qualité des relations entre les acteurs nous apparaît comme un facteur primordial dans la réussite d'un projet de scolarisation. *La notion de partenariat nous semble alors pertinente pour qualifier ces relations.* Celle-ci prend son essor dans les années 1980. Face à la montée des inégalités générées par la crise économique, les différents organismes publics et les institutions privées ne peuvent plus gérer seuls des problèmes de plus en plus complexes. L'État et les collectivités territoriales invitent donc les acteurs à travailler ensemble, par une mise en synergie des actions de chacun (Dhume, 2001). Dans différents textes réglementaires, la notion de partenariat est utilisée pour désigner le besoin de collaboration entre les acteurs, sans que l'on sache précisément ce que ce terme recouvre. Denis Bourque (2008) souligne le caractère labile de sa signification qui renvoie, dans le sens commun, à toute forme de collaboration et de coopération entre des acteurs, et au plan spécifique, à une forme particulière et avancée de relations entre différents intervenants.

Selon Jean-Marc Lesain-Delabarre (2000), l'essor des notions de projet et de partenariat dans le domaine éducatif, datant des années 1980, résulte d'un double mouvement : la politique de décentralisation aboutissant à l'émergence du local dans les prises de décision, et la logique de désinstitutionnalisation favorisant le passage de la notion de prise en charge à celle de prestation de services. D'un principe de pouvoirs descendants, nous sommes passés à un système de pouvoirs horizontaux, partagés entre différents acteurs locaux. De plus, les institutions médico-sociales, responsables uniques des projets des usagers dont elles avaient la charge, sont devenues des prestataires parmi d'autres pour répondre aux besoins des usagers dont elles n'avaient plus exclusivement la responsabilité. Elles ont donc été amenées à s'ouvrir vers l'extérieur par une pratique du réseau pour répondre à ces

---

<sup>4</sup> A propos de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants, deux projets coexistent : le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et le projet individuel. Le PPS est la procédure développée par l'Éducation Nationale et la MDPH et à laquelle participent les professionnels médico-sociaux. Celui-ci mentionne les conditions de la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que les objectifs et les moyens mis en place pour la réalisation de celui-ci. Le projet individuel détaille plus spécifiquement les axes de travail mis en œuvre par les professionnels médico-sociaux.

problématiques. Les organismes décideurs, ayant de nouvelles compétences, ont voulu mettre en synergie les acteurs locaux pour régler les problèmes que les organisations institutionnelles ne pouvaient plus gérer seuls. Face à ce phénomène, les notions de partenariat pour la mise en réseau et de projet pour donner du sens à l'action, ont été les slogans, à partir de cette époque, pour concrétiser ces politiques. Profitant d'une imprécision conceptuelle dans leur signification, ces deux notions ont fait florès dans de nombreux textes réglementaires, dès qu'il s'agissait de mettre autour de la table différents acteurs pour répondre à un problème. Le partenariat, tout comme le projet, est souvent utilisé pour son caractère incantatoire afin de régler toutes sortes de maux, seulement par le fait de le scander, sans une réelle interrogation sur les conditions de sa mise en place.

Il convient donc de caractériser ce que revêt cette notion de partenariat. Celle-ci est une modalité collaborative qui réunit des acteurs individuels ou institutionnels autour d'un projet commun pour lequel chaque participant a le sentiment qu'il n'aurait pu le réaliser seul. Partageant un minimum de point de vue et manifestant un besoin de cohérence par rapport à la réalisation du projet, chaque partenaire met en commun des ressources en termes de savoirs, de savoir-faire, de moyens. Les échanges se concrétisent dans l'espace partenarial qui est un système organisant les règles et les relations entre les acteurs. Au sein de cet espace constituant le cadre du partenariat, va se constituer la place de chaque intervenant par des jeux d'alliance et d'opposition. Le partenariat peut se matérialiser par une nouvelle entité sous une forme éventuellement contractualisée, dépassant le cadre juridique et le périmètre d'actions traditionnelles de chaque acteur. L'action du partenariat est le produit des échanges générés entre les partenaires en termes d'élaboration d'idées, de décisions et de mises en œuvre de celles-ci. Elle est circonscrite dans l'espace partenarial ou issue de celui-ci.

Les acteurs de ce partenariat sont les collégiens, leurs parents, les professionnels de l'Éducation Nationale et ceux du secteur médico-social. Cependant, les adolescents sourds et malentendants ne peuvent pas être considérés en tant que partenaires dans le projet de scolarisation, car ceux-ci tiennent un rôle secondaire dans l'élaboration du projet puisque celui-ci, de par sa nature, leur échappe (Boutinet, 1990). Par contre, les parents sont les principaux responsables des choix d'éducation pour leur enfant. Leur position dans le dispositif partenarial est intriquée entre des enjeux mettant en scène les affects inhérents à leur relation avec leur enfant et des processus institutionnels qu'ils peuvent quelquefois ne pas maîtriser (Sarrazin-Auriol, 2011). Les textes réglementaires de l'Éducation Nationale et du secteur médico-social favorisant la place centrale des parents dans les prises de décision, ces derniers font des choix sans forcément connaître tous les tenants et aboutissants des alternatives proposées. De plus, la loi handicap de 2005 privilégiant la scolarisation en milieu ordinaire, les professionnels du collège sont de plus en plus concernés par le développement des

pratiques inclusives. En effet, la montée en puissance des effectifs de collégiens en situation de handicap n'est que très récente (Caraglio et Delaubier, 2012). Cet établissement est le lieu de socialisation des adolescents déficients auditifs avec leurs pairs. De plus, ses professionnels assurent l'enseignement de ces élèves. Enfin, les professionnels médico-sociaux assurent la partie éducative, rééducative, thérapeutique et l'enseignement, si les élèves sont scolarisés au sein de l'établissement médico-social. Leur formation et leur expérience professionnelle leur ont permis de développer des savoirs et savoir-faire spécifiques à la surdité. Uniquement formés à l'accompagnement de ces enfants et adolescents, ces spécialistes de la déficience auditive sont aujourd'hui invités à partager leur expertise avec d'autres acteurs ayant des connaissances réduites sur le sujet (Le Capitaine, 2004).

## LES ENJEUX

La loi handicap de 2005 posant la primauté de la scolarisation en milieu ordinaire par rapport à l'inscription en établissement spécialisé, des élèves ayant le profil traditionnel d'élèves accueillis en établissement médico-social, sont aujourd'hui scolarisés à l'Education Nationale. La complexité de la mise en place des adaptations nécessaires à leur scolarisation était autrefois gérée par les spécialistes de la déficience auditive, que sont les professionnels des établissements médico-sociaux. Toutes les compétences étaient réunies au sein des institutions. Cette configuration favorisait la rapidité de la mise en place des actions nécessaires. Le processus de désinstitutionnalisation s'étant développé, les professionnels médico-sociaux se déplacent désormais dans les collèges pour assurer les accompagnements. Tous les professionnels n'étant plus localisés sur un même lieu, l'établissement d'un accompagnement nécessite une certaine durée entre le traitement de la demande et l'application. L'attente des parents et des professionnels du collège peut s'avérer longue, car la rapidité de la réponse n'est plus forcément la même qu'au sein des institutions.

En outre, les enseignants du collège, ayant une connaissance moindre des conséquences de la déficience auditive sur les apprentissages par rapport aux professionnels médico-sociaux, vont apporter des réponses moins précises que ces derniers face aux difficultés d'apprentissage de ces élèves. Dans ces situations, les parents peuvent manifester leur désarroi, quand les accompagnements proposés par

le service médico-social ne suffisent plus à compenser les difficultés et qu'une réorientation en établissement spécialisé est décidée. La scolarisation des élèves sourds ou malentendants demande donc aux différents acteurs concernés un travail de collaboration conséquent pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

Le décret du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements incite les différents acteurs à rentrer les uns et les autres en collaboration. Cette circulaire précise la mise en place d'une convention entre les structures médico-sociales et les établissements scolaires, la possibilité de réunions entre acteurs, etc. Aussi, derrière l'incantation à travailler ensemble et le cadre légal fixé, l'opérationnalité du travail en commun entre les acteurs n'est pas pensée.

Le partenariat peut être opérant dans la mesure où les forces de chaque acteur contribuent à compenser les faiblesses des autres. A propos des qualités des différents partenaires, les parents ont une connaissance approfondie de leur enfant. Ils prennent une part active concernant les prises de décision à propos du projet de scolarisation. Les professionnels du collège proposent, comme ressources, la socialisation et l'enseignement dans le cadre du droit commun où tout élève, qu'il soit en situation de handicap ou non, peut effectuer son cursus scolaire. Les professionnels médico-sociaux sont spécialistes de la déficience auditive. Ils connaissent les modalités de communication, les adaptations nécessaires, les parents et les enfants ou adolescents qu'ils accompagnent souvent depuis plusieurs années.

En ce qui concerne les faiblesses, les parents des collégiens sourds ou malentendants entretiennent quelquefois une vision subjective de la situation, les empêchant de prendre les décisions appropriées concernant la scolarisation de leur enfant. Les professionnels du collège, peu habitués à travailler en collaboration avec d'autres professionnels, se déclarent non préparés et non formés à l'accueil des collégiens en situation de handicap (Berzin, 2007). L'organisation du collège ne favorise pas la différenciation pédagogique, élément bénéfique pour la réussite de la scolarisation de ces élèves (Philip, 2008). Les professionnels des établissements médico-sociaux, héritiers d'une tradition de « l'entre-soi » (Bauduret, 2013) favorisant le traitement institutionnel des personnes dont elles avaient la charge, sont quelquefois peu enclins à travailler avec des partenaires extérieurs comme les acteurs de l'Education Nationale.

Face aux forces et faiblesses de chacun des acteurs, le partenariat peut s'avérer une modalité collaborative pertinente pour une réalisation effective de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants. Ce mode de travail nécessite l'existence d'un projet commun (Landry, 1994) pour lequel chaque partenaire a la conviction que ce dernier ne pourra se mettre en place qu'à la condition d'une participation active de



tous les partenaires (Dhume, 2001). Tout d'abord, les partenaires définissent le problème à régler ou le projet à réaliser, ce que nous appelons l'objet du partenariat. Ensuite, chaque acteur objective les raisons pour lesquelles il participe à ce dispositif et les compétences qu'il peut apporter pour la résolution du problème ou la réalisation du projet. Par conséquent, les autres partenaires ont une représentation claire de leurs propres ressources et de celles des autres. Les propositions, les échanges entre partenaires sont circonscrits dans l'espace partenarial (Mérini, 1994 ; Kaddouri, 1997) qui est un système organisant les règles et les relations entre les acteurs. Ces interactions vont être à l'origine de la qualité de la relation entre les partenaires et donner la position de chaque acteur par rapport aux autres.

Le partenariat peut fonctionner si les acteurs concernés sont attentifs à différents points : le projet, la qualité des relations entre les acteurs, l'attention portée à ce qui se joue dans l'espace partenarial et les effets de l'action à propos de la création d'une culture partagée entre les partenaires.

Le projet, qui constitue la base sur laquelle s'organisent les échanges et les actions des partenaires, donne le sens à l'action partenariale. Premièrement, celui-ci permet de penser l'évolution de la personne accompagnée. Le projet pourfend donc l'immutabilité de la situation de handicap (Danancier, 2011 ; Chavaroche, 2007). L'écriture d'objectifs opérationnels en adéquation avec l'évolution du collégien, permet de ne pas réécrire un projet similaire d'une année sur l'autre. Deuxièmement, le partenariat n'opère que si la place et le territoire de compétences de chaque acteur sont bien repérés. Comme le projet fait trace par rapport aux décisions prises et aux actions engagées, chaque acteur peut se référer à celui-ci. Les zones d'incertitude étant réduites, l'efficacité de l'action est renforcée. Troisièmement, la réussite de la scolarisation passe par l'adéquation de l'action aux besoins du collégien, d'où la nécessité d'évaluer les éléments mis en place. La méthodologie de projet incluant cette dimension, la reconduction d'une action ne peut être envisagée que si celle-ci est évaluée (Boutinet, 1990). Quatrièmement, le projet formalise ou contractualise l'action (Lesain-Delabarre, 2000). L'énonciation des objectifs donne aux acteurs institutionnels une obligation de mise en place de moyens et un rendu compte de ces actions, même si les objectifs énoncés n'ont pas été atteints.

Le partenariat opère si la qualité des relations entre les acteurs est jugée positive par ceux-ci. Celle-ci nécessite un climat de confiance dans les relations développées, ainsi qu'une égalité dans les positions au sein du dispositif partenarial (Bouchard, Talbot et al., 1996). Par ailleurs, cette qualité est présente si les acteurs considèrent que les échanges sont mutuellement profitables en termes d'acquisition de savoirs ou de savoir-faire (Lesain-Delabarre, 2000). De plus, l'intensité de la relation, représentée par la fréquence des rencontres, est également un facteur qui favorise l'opérationnalité du partenariat (Le Boterf, 2013).

Ce qui se joue dans l'espace partenarial apparaît comme un élément clé de la réussite du dispositif. L'équipe de suivi de scolarisation (ESS)<sup>5</sup> constitue l'une des composantes importantes de cet espace. Tous les acteurs sont présents pour établir le bilan de la scolarisation, élaborer les objectifs et les moyens pour la réalisation du projet. La négociation des objectifs obligeant les partenaires à se positionner, l'ESS se révèle être l'instance où se joue la place de chaque acteur dans le dispositif partenarial. La satisfaction des acteurs par rapport à son fonctionnement se manifeste comme un indicateur de l'effectivité du partenariat.

Enfin, le partenariat génère d'autres effets que sa propre action. La situation partenariale crée un contexte d'échanges qui se construit sur un temps donné. La négociation des objectifs et la mise en route du projet sont susceptibles de favoriser l'évolution des représentations et la création de nouvelles habitudes de travail, engendrant une culture partenariale entre les différents acteurs (Dhume, 2001). L'évaluation des dynamiques du partenariat ne porte donc pas uniquement sur l'action, mais également sur les effets générés sur les habitudes de travail, sur le changement des représentations des acteurs, sur la qualité des relations, etc. (Lesain-Delabarre, 2000).

Ces éléments nous conduisent donc à observer si le partenariat des acteurs de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants amène à des modifications dans la pensée et dans l'action, si le dispositif partenarial incite à une meilleure prise en compte du choix des parents par rapport aux décisions, si les professionnels de l'Éducation Nationale et les parents franchissent leur clivage traditionnel basé sur un rapport de méfiance (Dubet, 1997), si les acteurs institutionnels dépassent leur réticence à travailler ensemble (Chauvière et Plaisance, 2008). Par conséquent, nous identifions cinq composantes dans ce partenariat (l'objet, les acteurs, les relations entre partenaires, le cadre et l'action du partenariat).

Cet état des lieux nous amène à formuler la question centrale de notre recherche de la manière suivante : sur quel partenariat le projet de scolarisation d'un collégien malentendant ou sourd repose-t-il ?

Nous avançons l'hypothèse que le partenariat relève d'un principe d'équilibre tenant sur un rapport asymétrique entre les acteurs dans leur rôle, leur territoire et leurs ressources.

---

5 L'équipe de suivi de scolarisation est organisée au moins une fois par an pour rédiger, faire un bilan et actualiser le projet personnalisé de scolarisation. Cette instance réunit obligatoirement les parents ainsi que l'enseignant référent. Sont également concernés les professionnels de l'école, des établissements médico-sociaux, des services sociaux ou libéraux si nécessaire. Le compte rendu de l'équipe de suivi, faisant état des propositions d'objectifs et des moyens à mettre en place, est soumis à la MDPH qui décide de l'octroi ou non des moyens demandés.

## CE QUE DISENT LES ACTEURS

Au regard des différentes composantes du partenariat, voici les principaux résultats de notre recherche<sup>6</sup>.

L'objet du partenariat est relativement peu évoqué par les acteurs car ceux-ci livrent peu d'éléments sur leur intérêt à travailler ensemble. Se situant dans le cadre d'un partenariat obligé, contraint par les dispositifs législatifs (Damon, 2002), les acteurs ne s'interrogent pas sur d'autres alternatives possibles, n'ayant d'autre choix que de collaborer ensemble. Néanmoins, les personnes interrogées jugent nécessaire le développement des relations partenariales en vue d'améliorer la cohérence du projet afin d'éviter la superposition des actions. Cette nécessité s'exprime par le besoin d'entretenir les liens avec les autres acteurs par la création d'espaces de communication (réunions, temps informels, échanges téléphoniques, etc.) permettant le partage d'informations.

A propos des acteurs du partenariat, les collégiens indiquent, en majorité, être satisfaits des conditions de leur scolarité, même s'ils estiment fournir des efforts conséquents pour obtenir des résultats scolaires satisfaisants. Pour ceux scolarisés à l'Éducation Nationale, le passage à l'adolescence constitue une épreuve de vérité (Virole, 2009) dans la mesure où le passage au collège détermine leur capacité à poursuivre une scolarité ordinaire. Si les collégiens rencontrent d'importantes difficultés, les adaptations proposées ne suffisent plus à les compenser et ceux-ci peuvent être orientés vers un établissement médico-social. En outre, l'adolescence constitue une période où les choix établis par les parents peuvent être remis en cause. Par exemple, certains collégiens manifestent la volonté d'arrêter certains accompagnements comme l'orthophonie afin de marquer une rupture par rapport à un accompagnement commencé dès l'enfance.

---

6 Nous avons choisi comme terrain de recherche la région des Pays-de-la-Loire. En 2011, nous avons mené 4 entretiens exploratoires afin de saisir le contexte étudié, avec une collégienne malentendante, ses parents, un enseignant référent et un inspecteur de l'Éducation Nationale pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Entre décembre 2012 et juin 2013, nous avons effectué 7 entretiens dirigés avec des responsables de structures médico-sociales, afin d'appréhender leurs pratiques et les modalités d'accompagnement ou de communication proposées aux collégiens. Entre mai et décembre 2013, nous avons réalisé 30 entretiens semi-dirigés avec ceux qui vivent, mettent en œuvre et accompagnent les projets de scolarisation : des collégiens sourds ou malentendants, des parents, des professionnels de l'Éducation Nationale, ceux du secteur médico-social et des acteurs périphériques à ce partenariat. Nous avons utilisé le logiciel sphinx pour faire l'analyse quantitative des données recueillies grâce aux entretiens dirigés. Pour les 30 entretiens semi-dirigés, nous avons recouru à une méthode d'analyse de contenu, inspirée de Laurence Bardin (1977) : retranscription des entretiens, élaboration d'une grille d'analyse, catégorisation. Une analyse quantitative et qualitative des données nous a permis d'en fonder l'interprétation. Les commentaires proposés dans cet article sont issus de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Par conséquent, les éléments que nous exposons, ne peuvent en aucun cas, refléter une significativité applicable à l'ensemble des acteurs concernés sur le territoire français. Tout au plus, ces résultats peuvent nous amener à dégager quelques traits saillants de ce que constitue le partenariat des acteurs de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants.

Les parents interrogés manifestent une opinion majoritairement positive sur le déroulement de la scolarité de leur enfant. Lors du passage à l'adolescence, certains parents d'enfants sourds ou malentendants sont confrontés à la coexistence de deux idées paradoxales. La vision protectrice de leur l'enfant côtoie celle d'une nécessaire émancipation de l'adolescent pour qu'il puisse évoluer en autonomie. Entre ces deux positions, les choix éducatifs des parents sont pris en tenaille face à l'évolution et aux résolutions prises par l'adolescent. Les remises en cause des choix éducatifs peuvent remettre au jour les blessures narcissiques générées suite à l'annonce de la déficience. Cette période de doute crée le ressurgissement des craintes de ces derniers concernant leur enfant en situation de handicap (Meilland, 2013). Par conséquent, ils affirment leur place au sein du dispositif partenarial, étant donné qu'ils interpellent les acteurs institutionnels pour apporter des solutions aux problèmes rencontrés. Apportant moins de ressources que les professionnels, ils opèrent des choix concernant les modalités de scolarisation de leur enfant, majoritairement tournés vers le milieu ordinaire quand le collégien est capable de suivre une scolarité traditionnelle. Ils apportent des contenus informationnels aux professionnels et assurent le suivi du projet de scolarisation. Ils manifestent une opinion positive à propos des acteurs institutionnels, quand ils estiment que leur parole est prise en compte. Travaillant auprès de plusieurs élèves, la préoccupation des professionnels est multiple alors que celle des parents est unique. Elle concerne le bon déroulement de la scolarisation de leur enfant. Alors s'expriment, dans les rencontres avec les professionnels, leurs doutes et leurs angoisses. Ils sont, en quelque sorte, la vigie du projet de scolarisation, en étant attentifs à la cohérence des actions mises en place. Quand ils constatent un manque, des éléments à améliorer, ceux-ci sont demandeurs d'adaptations et d'accompagnements.

L'engagement des professionnels du collège dans le dispositif partenarial se base avant tout sur leurs qualités personnelles (selon leur sensibilisation au handicap, leur motivation, etc.) plus que par un projet partagé par l'ensemble d'une équipe. A propos de la scolarisation des élèves sourds ou malentendants, les professionnels du collège évoquent des limites liées à leur culture professionnelle (difficultés du travail en équipe, d'accepter d'autres professionnels dans leur classe, etc.) ou au manque de formation. L'effectivité de la scolarisation de ces élèves se confronte aux limites organisationnelles du collège. Les adaptations, pourtant favorables à leur réussite, demandant une souplesse dans l'organisation, s'avèrent difficiles à mettre en œuvre à cause du cadre scolaire, rigide dans son fonctionnement. En ce qui concerne les parents, les professionnels du collège développent un point de vue normatif, globalisant sur les comportements ou les choix des parents sans rentrer dans la prise en compte de la singularité des situations. Ils évoquent leur complémentarité avec les professionnels médico-sociaux dans le croisement des regards sur les situations rencontrées, tout en affirmant leur différence par rapport à ces derniers.

Les professionnels médico-sociaux critiquent le fonctionnement du système scolaire qui, selon eux, ne facilite pas l'individualisation des accompagnements, pourtant favorable à la réussite de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants. Au regard de ce phénomène, ceux-ci trouvent leur spécificité dans leur capacité à inscrire leurs actions dans les espaces restants. Là où il y a rigidité, les professionnels médico-sociaux peuvent apporter l'adaptation nécessaire pour contourner cette contrainte.

L'implication des acteurs institutionnels dans le dispositif partenarial dépend principalement de la modalité de scolarisation des collégiens. Lorsque les élèves sont scolarisés au collège, les professionnels de ce dernier apportent le plus de ressources dans le dispositif partenarial (enseignement, socialisation, etc.). Lorsque les élèves sont inscrits en établissement médico-social, ce dernier prend la place la plus importante par l'apport des ressources et dans la mise en œuvre du projet. Ce constat illustre l'inégalité des places des acteurs dans le partenariat et les rapports asymétriques entre les partenaires qui se caractérisent par des liens de dépendance entre eux en termes d'informations ou de prises de décision. L'égalité entre les partenaires est illusoire, car ceux-ci ne sont jamais à une place égale (Lesain-Delabarre, 2000). Par conséquent, le résultat recherché dans le dispositif partenarial n'est pas l'égalité des places, mais bien le bénéfice que chaque acteur retire des actions menées. Jean-Marc Lesain-Delabarre privilégie l'approche contractuelle, qui recouvre un plus ou moins grand degré de formalisation, incluant la démarche d'évaluation. Ce processus permet à chacun de mesurer les bénéfices qu'ils retirent de sa collaboration avec les autres acteurs. Par exemple, un acteur, constatant l'incohérence d'un dispositif, décide pendant un temps, de rompre le contrat qui le lie aux autres pour la réalisation du projet. Les autres partenaires, constatant les dysfonctionnements à leur tour, rejoignent le point de vue développé par ce premier et lui demandent de nouveau d'intervenir dans le dispositif. Les modifications apportées par la suite permettent la rééquilibration du système. Cet exemple montre l'importance du contrat et de l'évaluation des dispositifs partenariaux pour la mise en cohérence des projets. La dimension contractuelle permet également de mesurer la façon dont les acteurs interagissent dans le partenariat. Les adaptations proposées par les enseignants en restent principalement à l'ajustement du cadre scolaire (mettre l'élève devant, donner moins de devoirs) alors que les professionnels médico-sociaux mettent en place des modalités d'accompagnement plus en adéquation avec les besoins des collégiens sourds ou malentendants, en termes horaires, de contenus, etc. La cohérence du projet tient sur un principe d'équilibre entre les acteurs dans le dispositif partenarial. Les processus adaptatifs des acteurs médico-sociaux plus poussés compensent ceux des professionnels du collège qui vont moins loin dans cette logique d'adaptation.

A propos des relations entre les acteurs, celles entre les parents et les professionnels du collège sont jugées positives, notamment par ces derniers, quand ceux-ci tiennent une position dominante face aux parents. La relation est considérée négativement quand la famille rentre en confrontation ou est interrogative face aux remarques et propositions des intervenants de l'établissement scolaire. La situation de handicap modifie les rapports traditionnels entre les parents et les professionnels du collège dans la mesure où ces premiers interpellent les enseignants quand ils constatent un problème dans la scolarité du collégien. Cette attitude des parents remet en cause la position dominante des enseignants, car ces derniers se sentent contestés par rapport à leur pratique pédagogique.

Les parents et les professionnels médico-sociaux entretiennent un rapport moins asymétrique que celui développé entre ces premiers et les acteurs du collège. En effet, les parents estiment que leur parole est mieux prise en compte par les intervenants du secteur spécialisé que par les professionnels de l'Education Nationale. Grâce à la méthodologie de projet donnant une place importante au recueil des attentes (Ott et Rullac, 2010), les acteurs médico-sociaux sont plus aguerris à l'écoute des besoins et désirs des parents et des collégiens que les intervenants de l'institution scolaire.

Les relations entre les professionnels du collège et ceux du secteur médico-social s'avèrent compliquées à mettre en place, car l'un et l'autre ont fonctionné longtemps en vase clos (Chauvière et Plaisance, 2000). En outre, les habitudes de travail très différentes rendent difficiles l'établissement d'une culture partagée entre les acteurs, pourtant favorable au développement des pratiques inclusives. Même si les professionnels interrogés manifestent la volonté de garder une certaine autonomie au sein de leur territoire de compétences, les relations entre les acteurs institutionnels sont jugées complémentaires dans le sens où, par exemple, les enseignants évoquent le besoin d'avoir des éclairages concernant les effets de la déficience auditive sur les apprentissages.

La MDPH, en tant qu'acteur périphérique<sup>7</sup>, est l'interlocuteur de tous les partenaires de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ses professionnels, dégagés des enjeux dans lesquels sont inscrits les partenaires, ont une vision d'ensemble de l'action des différents acteurs, grâce à des contacts réguliers avec chacun de ceux-ci.

---

<sup>7</sup> Un acteur périphérique est un acteur institutionnel ou individuel ayant un engagement partiel dans le partenariat dans la mesure où il est dans une participation plus ou moins permanente, quelquefois par intermittence, n'étant pas en relation directe et régulière avec les collégiens.

En ce qui concerne le cadre du partenariat, l'équipe de suivi de scolarisation se révèle être l'instance qui favorise le mieux la dynamique partenariale. La qualité de ce qui se joue à l'intérieur de cet espace se mesure en fonction de l'utilité que chaque acteur accorde à l'instance. Certaines personnes interrogées estiment que celle-ci est, avant tout, une instance administrative, où l'instauration d'une dimension réflexive autour du projet est quasiment absente.

Par ailleurs, l'opérationnalité du dispositif partenarial se base sur le lien de confiance instauré entre les acteurs lorsque chacun possède une représentation objectivée du territoire de compétences des autres partenaires, et peut se fier aux ressources mises à disposition par les différents acteurs. Il ne s'agit pas de négocier en détail chaque objectif ou moyen, mais bien de rendre visible l'action menée afin que les autres acteurs puissent s'y référer pour construire leurs propres modalités d'accompagnement.

Aussi, il ne suffit pas seulement de côtoyer l'autre pour que la relation de confiance s'établisse. Les conditions d'un partenariat opérant favorisent cette nécessaire rencontre entre les acteurs. Selon Yves de La Monneraye, la rencontre « permet de s'ouvrir à de nouvelles perspectives, à de nouveaux points de vue, à une nouvelle question, voire à une mise en question, bref de transformer. » (2004, p.93). En effet, le partenariat permet la rencontre dans le sens où les acteurs échangent entre eux sur l'objet de celui-ci, sur leurs intérêts à participer à ce projet commun, sur leurs représentations des autres acteurs. Ayant une visée pragmatique, les acteurs trouvent leur intérêt à travailler ensemble les problèmes qu'ils ont à régler à propos des élèves en situation de handicap. Or, la résolution des problèmes nécessite la confrontation de divers points de vue. C'est en effet le conflit socio-cognitif<sup>8</sup> (Doise et Mugny, 1981) qui provoque le changement des représentations et, conséquemment, l'évolution des pratiques pédagogiques. Par exemple, les parents d'une collégienne malentendante scolarisée dans un établissement ordinaire ont interpellé le professeur de français car leur fille avait obtenu une mauvaise note à la première dictée effectuée. Ayant eu des difficultés d'écoute par rapport à ce que l'enseignante dictait, la collégienne n'avait pas eu le temps de terminer toute la dictée et de se relire pour corriger les fautes. Lors d'un rendez-vous entre les parents et l'enseignante, cette dernière a manifesté des réticences pour modifier ses pratiques pédagogiques, car elle estimait que les élèves en sixième avaient l'obligation d'atteindre le niveau requis. Par conséquent, adapter les consignes signifiait baisser le niveau d'exigence pour la collégienne. Par la suite, l'enseignante a échangé avec des collègues sur les adaptations mises en place pour d'autres élèves du collège. Ces conversations ont modifié son point de vue sur les éléments qu'elle avait pu transmettre aux parents. Elle a ensuite évolué dans ses

---

<sup>8</sup> Basé sur une approche interactionniste et constructiviste, le conflit socio-cognitif est un processus par lequel, à travers des interactions avec l'environnement, le sujet élabore de nouvelles connaissances.

pratiques, en ne donnant qu'une partie de la dictée à réaliser pour que la collégienne puisse avoir le temps de se relire. La divergence de points de vue portait sur les adaptations ou non à mettre en place pour la collégienne. Lors de l'entretien, un conflit inter-individuel s'est généré sur cette différence de points de vue provoquant aussi un conflit intra-individuel pour l'enseignante. La discussion avec d'autres collègues a généré la rééquilibration intra-individuelle, permettant au processus de négociation d'aboutir à un progrès dans l'accompagnement proposé. Par conséquent, la demande de changement des pratiques de la part des parents a demandé à l'enseignante de modifier ses représentations en sortant de son propre territoire de compétences pour entendre le point de vue de ces premiers. La rencontre entre les différents acteurs s'est réalisée grâce à l'émergence du conflit socio-cognitif aboutissant à un ajustement des pratiques de l'enseignante.

L'action du partenariat des acteurs de la scolarisation des collégiens sourds ou malentendants est jugée majoritairement positive par l'ensemble des personnes interrogées quand les acteurs institutionnels répondent aux besoins constatés en concrétisant les accompagnements et adaptations requises.

L'équilibre entre les limites d'un acteur institutionnel compensées par les qualités d'un autre partenaire permet la cohérence du projet, qui traduit le rapport entre les objectifs fixés et l'action. Les deux exemples suivants illustrent ce constat. Le premier montre comment le monolithisme du collège peut être compensé par la flexibilité de la structure médico-sociale. L'organisation scolaire basée sur l'entité-classe et l'emploi du temps des professeurs conçu pour une année scolaire ne laissent guère d'espace pour des activités ponctuelles ou décloisonnées, pourtant profitables aux collégiens sourds ou malentendants. C'est là que se joue la flexibilité des structures médico-sociales qui inscrivent les accompagnements dans l'emploi du temps selon les disponibilités restantes. Les professionnels spécialisés proposent aussi la mise en œuvre de séances individuelles ou en petits groupes plus souples que les organisations en groupe-classe. La deuxième illustration démontre comment une lacune (l'omnipotence de la structure médico-sociale) peut être compensée par la force développée par le collège (l'exigence du droit commun). Dans le cas où l'élève est scolarisé en établissement médico-social, celui-ci détient la quasi-totalité des compétences, hormis celles liées à la socialisation qui restent du ressort du collège. Par conséquent, la structure médico-sociale ne dispose pas de toutes les ressources nécessaires à un travail relatif à l'acquisition des règles. Si des collégiens sourds ou malentendants commettent des actes d'incivilité dans le cadre du dispositif médico-social, les professionnels sont souvent démunis pour y répondre. Ils s'appuient alors sur le collège partenaire, dont le règlement intérieur propose des sanctions souvent signifiantes pour les collégiens.



## CONCLUSION

L'absence de lien entre les divers intervenants concernés constitue l'un des principaux barrages à l'idée d'école inclusive. Les textes réglementaires, qui incitent les différents acteurs à travailler ensemble, sont déjà une avancée. Néanmoins, ceux-ci ne précisent rien sur les modalités collaboratives opérationnelles qui pourraient être mises en œuvre. Le partenariat, tel que nous l'avons défini, permet d'offrir une méthodologie permettant aux acteurs concernés de développer une marche à suivre.

La démarche partenariale pose quelques prérequis comme la nécessité d'avoir un projet commun, d'élucider pour chacun des partenaires les raisons pour lesquelles il s'inscrit dans ce partenariat, de se représenter le territoire de compétences des autres acteurs, ainsi que l'importance de développer une dimension contractuelle afin de préciser la place et les ressources mises à disposition par chacun des partenaires. La démarche partenariale s'adapte au contexte dans lequel celle-ci s'inscrit. L'évaluation prend alors toute son importance dans la propension à mesurer ce que chacun des acteurs retire de ce partenariat, dans l'attention portée à la qualité de la relation entre les acteurs. L'évaluation consiste également à saisir les valeurs qui conduisent chaque acteur à interagir avec les autres partenaires, à déterminer si la dynamique partenariale contribue à la construction d'une culture partagée.

Le partenariat permet également de développer une relation plus symétrique entre les parents et les acteurs institutionnels, aidant ainsi les acteurs à travailler ensemble sur des situations inscrites dans la réalité des accompagnements. La réussite des projets de scolarisation dépend effectivement du contexte et des personnes qui œuvrent à la réalisation de ceux-ci. L'innovation vient des acteurs de terrain dans le sens où l'inventivité se retrouve dans la résolution de chaque problème rencontré. Néanmoins, les trouvailles restent confidentielles, car il n'y a pas de généralisation des expériences.

Aussi, c'est bien la capacité, pour chaque acteur, d'aller à la rencontre du territoire des autres partenaires, qui est une des clés fondamentales de la réussite de l'école inclusive. L'établissement de ponts, afin d'entrelacer les compétences, contribue à créer une enveloppe de maintien tissé, sans interstices. La contenance de ce cadre peut permettre d'emmener le projet de scolarisation, là où les parents et les élèves en situation de handicap veulent aller. Un dispositif partenarial opérant, générant une enveloppe contenant, peut permettre, à ces enfants et adolescents, des expérimentations, des réussites, des échecs, des renoncements ou des changements, comme tout un chacun. La philosophie inclusive ne peut se développer qu'à la condition, où l'élève en situation de handicap peut se tromper d'orientation et

réintégrer un autre cursus, que cela soit en secteur ordinaire ou spécialisé. Notre recherche montre que le partenariat, contribuant à l'établissement des passerelles entre les acteurs, est opérant pour le développement des pratiques inclusives.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris: PUF.
- Bauduret, J.-F. (2013). Institutions sociales et médico-sociales : de l'esprit des lois à la transformation des pratiques. Paris: Dunod.
- Berzin, C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. Carrefours de l'éducation, 24, 3-19.
- Bouchard, J.M., Talbot, L., Pelchat, D., Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (2ème partie). Apprentissages et socialisation, 17, 41-48.
- Bourque, D. (2008). Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés. Québec: PUQ.
- Boutinet, J.-P. (1990). Anthropologie du projet. Paris: PUF.
- Chauvière, M., Plaisance, E. (2000). L'école face aux handicaps: éducation spéciale ou éducation intégrative? Paris: PUF.
- Chavaroche, P. (2007). Le projet individuel. Toulouse: Érès.
- Caraglio, M. et Delaubier, J.-P. (2012). La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Education Nationale. Rapport au ministre de l'Education nationale.
- Damon, J. (2002). La dictature du partenariat. Vers de nouveaux modes de management public. Futuribles, 273, 1-3.
- Danancier, J. (2011). Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif – ROCS : Référentiel d'Observation des Compétences Sociales. Paris: DUNOD.
- De La Monneraye, Y. (2004). La rencontre de formation. Quelles Pratiques ? Ceux qui la vivent et ceux qui la font. Empan, 56, 92-104.
- Dhume, F. (2001). Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales. Paris: ASH.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris: InterEditions.
- Dubet, F. (Ed.). (1997). Ecole, familles : le malentendu. Paris: Textuel.
- Kaddouri, M. (1997). Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation. Education permanente, 131, 109-128.

- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (Eds.), *Ecole et entreprise : vers quel partenariat* (pp.7-28). Québec: PUQ.
- Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective*. Paris: Editions Eyrolles.
- Le Capitaine, J.-Y. (2004). *Des enfants sourds à l'école ordinaire: l'intégration, des principes aux pratiques pédagogiques*. Paris: L'Harmattan.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*. Paris: ESF.
- Meilland, A. (2013). *Troubles psychiques et des adolescents sourds*. In C. QUEREL (Ed.). *Surdité et santé mentale - Communiquer au cœur du soin* (pp.79-82). Cachan: Lavoisier.
- Merini, C. (1994). *Modèles de fonctionnement du partenariat et typologie des réseaux*. In D. Zay. (Ed.), *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale ?* (pp.113-127). Paris: PUF.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2014). *Repères et références statistiques – Edition 2014*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ott, L. et Rullac, S. (2010). *Dictionnaire pratique du travail social*. Paris: Dunod.
- Philip, C. (2008). *Autisme et parentalité*. Paris: Dunod.
- Sarrazin-Auriol, C. (2011). *L'information et la coopération: éléments clés pour réussir le parcours scolaire des élèves sourds et malentendants*. *Empan*, 83, 102-108.
- Virole, B. (2009). *Surdité et Sciences humaines*. Paris: L'Harmattan.

## Dernières publications

- n°58-2014 – ETIENNE M.-H. et HEARD A., *Communiquer avec une personne sourde ou malentendante*
- n°59-2015 – LE CAPITAINE J.-Y., *L'horizon d'une école inclusive dans la scolarisation des jeunes sourds*
- n°60-2015 – VIROLE B., *Surdité et nouvelles technologies*
- n°61-2015 – LE CAPITAINE J.-Y., *Impact de l'approche conceptuelle du PPH sur la pratique professionnelle*
- n°62-2015 – LE CAPITAINE J.-Y. et PETEL V., *L'alternance comme modalité de préparation à l'orientation professionnelle*
- n°63-2015 – CASTELEIN P., *La participation sociale : un enjeu interdisciplinaire pour nos institutions*
- n°64-2015 – ZELLER A., *Accessibilité de la formation et de l'emploi pour les personnes atteintes du syndrome d'Usher*
- n°66-2016 – BELAÏD A., *Les services d'accompagnement du jeune en situation de handicap : un mode d'intervention garantissant la continuité du parcours de l'utilisateur*
- n°67-2016 – LACHAPPELLE P., SAMSON SAULNIER G., LE CAPITAINE J.-Y., *Le Glossaire du modèle PASS-PAR : un outil pour l'intervention*
- n°68-2016 – AUBERT C., *Ecole et médico-social : deux cultures pour les élèves en situation de handicap*

Ces publications sont également disponibles, sur le site de l'Institut Public la Persagotière, (rubrique carnets de la Persagotière) : [www.la-persagotiere.fr](http://www.la-persagotiere.fr)

Institut Public la Persagotière

2 rue René Dunan - CS 66216 - 44262 NANTES Cedex 2

☎ 02 40 75 63 15 - 📠 02 51 70 15 44 - 📱 (sms) 06 12 78 28 90

✉ [contact@la-persagotiere.fr](mailto:contact@la-persagotiere.fr)



Retrouvez-nous sur Facebook

[www.la-persagotiere.fr](http://www.la-persagotiere.fr)