

Connaissances Surdités

11 rue de Clichy
75009 Paris
Courriel : contact@acfos.org

Revue trimestrielle

Édité par ACFOS
Action Connaissance FOrmation pour la Surdité
11 rue de Clichy
75009 Paris
Tél. 09 50 24 27 87 / Fax. 01 48 74 14 01

Site web : www.acfos.org

Directrice de la publication
Pr Françoise Denoyelle

Rédactrice en chef
Coraline Coppin

Courriel : contact@acfos.org

Comité de rédaction : Denise Busquet, Marie Claudine Cosson, Jean-Louis Dayan, Joëlle François, Nathalie Lafleur, Vanessa Lamorre-Cargill, Aude de Lamaze, Lucien Moatti, Isabelle Prang, Philippe Séro-Guillaume, Vincente Soggiu

Couverture : DSMB
25 rue de la Brèche aux Loups 75012 Paris
Tél./Fax. 01 43 40 19 58
Courriel : dsmb@wanadoo.fr

Maquette : Coraline Coppin

Impression : Accent Tonic
45-47 rue de Buzenval
75020 Paris

N° CPPAP 1107G82020

ISSN : 1635-3439

Vente au numéro : 12 €

Abonnement annuel : 40 €

**La reproduction totale ou partielle
des articles contenus dans la
présente revue est interdite sans
l'autorisation d'ACFOS**

Sommaire

AGENDA 4

DOSSIER : L'INTÉGRATION SCOLAIRE

- Scolarité des enfants sourds et malentendants : avancées et limites de la nouvelle loi**
par Jean-Louis DAYAN 7
- Scolariser un enfant sourd dans son école de quartier**
par Marie Claudine COSSON & Joëlle FRANÇOIS 9
- Un nouveau dispositif de scolarisation en Seine-Saint-Denis au regard de la loi du 11 février 2005**
par Catherine HOULIÈRE & Françoise BREAU 17
- Témoignage d'une institutrice en école ordinaire**
par Marie Claudine COSSON 18

SOCIÉTÉ

- Reprise de l'ancien centre Itard de Paris par la Fondation Léopold Bellan**
par Marie Claudine COSSON 22

CULTURE

- Les sourds dans la littérature**
par Eléonore MORY 26

LIVRES 28

BLOC NOTES 34

Éditorial

PAR FRANÇOISE DENOYELLE

Présidente d'Acfos

Monsieur Moatti a assuré la présidence d'ACFOS depuis un an, pour une période qu'il a lui-même appelé de transition mais qui a été riche d'avancées et de projets. C'est avec beaucoup d'enthousiasme et de fierté que je reprends le flambeau, soutenue dans cette tâche, toujours par lui et par tous les membres du bureau, dont les compétences et le dynamisme sont bien connus.

Les raisons qui m'ont poussé à faire partie d'ACFOS et à en assurer sa présidence sont multiples. ACFOS regroupe des personnalités très "pointues" dans des domaines divers, et permet à chacun de s'enrichir au contact des autres. Mon activité médico-chirurgicale et mon ouverture vers la recherche, notamment en génétique, mes fonctions hospitalo-universitaires et au sein de l'INSERM, faciliteront les relations avec ces domaines : entre autres la recherche sur le fonctionnement moléculaire et cellulaire de l'oreille qui explose depuis 10 ans (on voit approcher l'ère des thérapeutiques curatives, même si ce n'est pas pour demain), et divers autres domaines de dimension nationale comme l'enseignement, la technologie par exemple. D'un autre côté, les échanges au sein d'ACFOS avec les autres professionnels, les personnes sourdes et les parents, particulièrement importants, me permettront d'enrichir mes connaissances dans certains domaines de la surdité.

Ce nouveau numéro de Connaissances Surdités présente une variété d'articles de société, avec entre autres, un dossier sur la scolarité des enfants sourds et l'application de la Loi du 11 février 2005 et un article sur les sourds dans la littérature, analysant la représentation de la surdité dans la littérature et la place des personnages sourds dans les romans.

Lucien Moatti avait présenté sa présidence comme une transition dans la continuité, je parlerai de succession dans la continuité en s'appuyant sur l'expérience des membres du conseil d'administration, et en veillant au respect de la pluralité selon la formule qu'il avait proposée "*une, plurielle, tolérante*", qui a toujours été la ligne directrice d'ACFOS. ❖

Journées d'études ACFOS

Les activités motrices de l'enfant sourd vues par les praticiens

Programme

Vendredi 16 novembre 2007

Troubles de la motricité fine et globale de l'enfant. Dyspraxies.

Dr Florence MARCHAL, Médecin de Rééducation, Praticien Hospitalier, Hôpital St Maurice

Les troubles du graphisme et de l'écriture

Claire LE LOSTEC, Ergothérapeute, L'ADAPT, Paris

Les sollicitations motrices dans la rééducation orthophonique. Les compétences mobilisées. Les obstacles.

Dr Denise BUSQUET, ORL-Phoniatre, Paris

Chantal DESCOURTIEUX, Orthophoniste, CODALI, Paris

ATELIERS

2 séries de 6 ateliers de 1h30 chacun.

Chaque participant pourra s'inscrire à 2 ateliers différents.

Thèmes proposés et animateurs :

◆ Troubles vestibulaires : signes d'appel, diagnostic et rééducation

Françoise LE BOLLOCH, Psychomotricienne, CAMSP Espoir 93, Noisy

Marie-France DUBUC, Psychomotricienne, CEOP, Paris

Dr. Sylvette WIENER-VACHER, ORL, Praticien Hospitalier, Hôpital Robert Debré, Paris

◆ Troubles praxiques : signes d'appel, diagnostic et rééducation

Brigitte FEUILLERAT, Psychomotricienne, Hôpital St Maurice

Dr. Florence MARCHAL, Médecin de Rééducation, PH, Hôpital St Maurice

◆ Les troubles de la gestion et du traitement du mouvement chez les enfants sourds : signes d'appel, diagnostic et rééducation

Elisabeth LASSERRE, Psychomotricienne, Neuropsychologue, Paris

◆ Troubles de l'oculomotricité et du contrôle du regard : signes d'appel, diagnostic et rééducation

Alexandra BERGER, Orthoptiste, Hôpital Hôtel-Dieu, Paris

Isabelle LAYAT, Orthoptiste, Centre pour enfants plurihandicapés, Paris

◆ Hyperactivité, inhibition : répercussions sur les apprentissages et les relations sociales. Quel diagnostic ? Quelles réponses thérapeutiques ?

Isabelle RICHARD, Psychomotricienne, Joinville le Pont

Dominique SEBAN, Psychologue, INJS de Paris

◆ Le dessin en séance de psychomotricité : organisation spatiale et temporelle, mémorisation, compréhension...

Nicole BEAUDOT, Psychomotricienne, CREDÀ, Amiens

Sylvie SANSOUS, Psychomotricienne, Ecole D. Casanova, Argenteuil

Journées d'études ACFOS**Les activités motrices de l'enfant sourd
vues par les praticiens****Programme****Samedi 17 novembre 2007**

Groupe d'éveil moteur pour les jeunes enfants sourds : observation, dépistage des troubles mineurs, prévention des dysfonctionnements ultérieurs

Marie-France DUBUC, Psychomotricienne, CEOP, Paris

L'importance du mime chez les enfants sourds ayant des troubles associés

Sylvie SANSOUS, Psychomotricienne, El. Danièle Casanova, Argenteuil

Table ronde : Synthèse des ateliers par les rapporteurs

Echanges avec la salle

Animateur : Daniel PARENT, ACFOS

Des enfants sourds de 2 et 3 ans élaborent leurs connaissances sur l'espace : agir, représenter, "parler" des relations spatiales

Marta ROJO-TORRÈS, Professeur de sourds, CEOP, Paris

Quel projet linguistique pour un enfant sourd lorsque les suppléances motrices sont déficientes ?

Réflexions au travers de cas cliniques.

Dr Jeanne COUSIN, Médecin Phoniatre, Centre pour Enfants Plurihandicapés, Paris

Préconisations d'ACFOS concernant la détection et la prise en charge des troubles psychomoteurs de l'enfant sourd

Pr Françoise DENOYELLE, ORL, PUPH, Hôpital d'Enfants A. Trousseau, Paris

Présidente d'ACFOS

Renseignements et inscriptions

ACFOS
11 rue de Clichy
75009 Paris

Tél. 09 50 24 27 87 / Fax. 01 48 74 14 01
Courriel : contact@acfos.org / Site : www.acfos.org

Lieu

ASIEM
6 rue Albert de Lapparent
75007 Paris

Tarifs

Formation continue : 250 €
Professionnel : 180 €

Colloque ACFOS VII

Scolarisation et vie sociale des jeunes sourds

Dates

28 et 29 novembre 2008

Lieu

Espace Reuilly
21 rue Hénard
75012 Paris

Tarifs

Formation Continue : 350 €
Professionnels : 230 €
Groupe : 200 €
Tarif réduit : 100 €

Renseignements

ACFOS
11 rue de Clichy 75009 Paris

L'AFIDEO (Association Française pour l'Information et la Défense des sourds s'Exprimant Oralement) a sorti une plaquette d'information et de sensibilisation à la surdité en direction des entreprises. Y figurent notamment une explication simple de ce qu'est la surdité et ses conséquences sur l'utilisation et la compréhension de la langue française, ainsi que quelques conseils pratiques sur la manière de parler à un sourd en milieu professionnel.

AFIDEO

79 rue du Commerce
75015 Paris

Site : www.afideo.org



Le Fournier Signé enfin disponible

Nous y avons consacré un article dans le N°18 de CS : le cédérom est enfin disponible à la vente auprès de l'INS HEA.



Dès 1991, la nécessité d'un dictionnaire de LSF qui dépasse le simple répertoire de signes apparaissait comme indispensable. Toute langue possède ses outils de référence et les dictionnaires, en ce domaine, apportent une légitimité, fixent les usages, tracent les évolutions et permettent la communication.

La première édition du Fournier Signé date de 1999. C'est un dictionnaire bilingue Français/Langue des signes - Langue des signes/Français sur cédérom. Le logiciel permet d'afficher une séquence vidéo du signe correspondant à un terme sélectionné ainsi que des renseignements sur la date d'apparition du signe, son lieu d'usage, sa marque d'usage, son étymologie, son emploi et ses éléments de formation. La plupart des termes sont accompagnés d'une ou plusieurs phrases d'exemples, chacune illustrée par une séquence vidéo, dans des contextes différents pour souligner la polysémie. De plus, des indications sont apportées sur le plan formel, sémantique ou sur les dérivations éventuelles.

Une seconde option offre la possibilité, à partir du choix de certains éléments descriptifs d'un signe (forme de la main, point de contact...), de retrouver sa traduction en français. Ce dictionnaire comporte 2 000 fiches renvoyant à environ 6 000 mots de la langue française et 1 000 exemples vidéo les illustrent.

De plus, un important document préliminaire est intégré afin de mieux comprendre les mécanismes sémantiques des signes pour une meilleure acquisition du vocabulaire.

Commande :

INS HEA - Service Publications
58/60, avenue des Landes

92 150 Suresnes

Tél. 01 41 44 31 29

Fax. 01 41 44 35 79

Prix : 49 € + 1,50 € frais d'envoi

Scolarité des enfants sourds et malentendants : avancées et limites de la nouvelle loi

JEAN-LOUIS DAYAN

LA LOI DE 2005 : INTÉGRATION SCOLAIRE ET LIBERTÉ DE CHOIX

En matière d'éducation, la loi du 11 février 2005 pour "l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" pose deux principes fondamentaux :

- ♦ L'intégration scolaire (article 19). L'Éducation nationale a la responsabilité de la formation scolaire, professionnelle ou supérieure des enfants, adolescents et adultes handicapés. Il incombe à l'État de garantir les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire ;
- ♦ La liberté de choix des parents "entre une communication bilingue, langue des signes française et langue française, et une communication en langue française".

Elle reconnaît la Langue des Signes Française (LSF) comme une langue à part entière (article 75), ainsi que les besoins spécifiques des sourds et malentendants en visant un "dispositif de communication adapté" (article 78) : interprète en LSF, codeur en Langue française Parlée Complétée (LPC), technicien de l'écrit.

LA PROCÉDURE : LE RÔLE PIVOT DE LA MDPH ET DE SON ÉQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE

En principe, l'intégration scolaire suit les étapes suivantes :

- ♦ L'enfant sourd est inscrit dans l'école la plus proche de son domicile, qui est son "établissement scolaire de référence" ;
- ♦ Si ses besoins le justifient, comme c'est souvent le cas pour la surdité, il peut cependant être inscrit dans une autre école ou un établissement "adapté", sur proposition de son école de référence et avec l'accord de ses parents. Le retour à l'établissement de référence reste toujours possible ;
- ♦ Ses compétences et besoins d'accompagnement sont évalués par "l'équipe pluridisciplinaire" placée auprès de la maison départementale des personnes handicapées

(MDPH, qui remplace la CDES et la COTOREP). Cette équipe doit entendre les parents et proposer un parcours comportant :

- Un projet personnalisé de scolarisation, favorisant chaque fois que possible la formation en milieu ordinaire ;
- Des mesures d'accompagnement (soutien, interprétariat, codage, transport...) figurant dans le "plan de compensation" établi par la MDPH ;

♦ La décision d'orientation est prise par la Commission des droits et de l'autonomie de la MDPH avec l'accord des parents, qui peuvent demander l'aide d'une personne de leur choix. En cas de désaccord, une procédure de conciliation ou de recours peut être engagée ;

♦ Une équipe de suivi de la scolarisation (en lien avec les enseignants de l'élève) veille dans chaque département au déroulement du projet de scolarisation et peut, toujours avec l'accord des parents, proposer une révision de l'orientation.

LA MISE EN ŒUVRE : BEAUCOUP DE CHEMIN RESTE À FAIRE

En affirmant la responsabilité de l'Éducation nationale, la loi marque un progrès incontestable vers une scolarité à part entière. Trop longtemps, l'éducation (ou plutôt la "rééducation") des enfants sourds a été considérée sous le seul angle médico-social avec le recours à des instituts spécialisés financés par l'assurance maladie.

Mais la partie n'est pas gagnée : beaucoup reste à faire pour que l'école se donne les moyens de répondre aux attentes des familles et des jeunes sourds en offrant des formes de scolarisation en adéquation avec le projet linguistique de l'enfant. Intégration individuelle, intégration groupée ou classe intégrée, l'enfant sourd doit pouvoir bénéficier d'une scolarité accessible par sa communication privilégiée, LSF ou LPC en particulier. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement de moyens budgétaires, mais d'une ouverture du monde de l'école à des compétences spécifiques que ne possèdent pas aujourd'hui ses enseignants.

Le recours aux professionnels du "dispositif de communication adapté" doit donc être reconnu comme une nécessité, tout comme l'accompagnement spécifique lorsqu'il est nécessaire, quitte à faire appel aux res-

sources de l'enseignement adapté issues du secteur médico-social ou d'autres services.

Il est vrai qu'en réponse à sa nouvelle responsabilité, l'Éducation nationale développe les emplois d'"*auxiliaires de vie scolaire*" (AVS). Le problème est que ceux-ci ne répondent pas aux besoins des enfants sourds : la maîtrise des différents modes de communication exige des compétences professionnelles approfondies dont ces auxiliaires ne disposent pas. Le recours aux professionnels de la communication avec les enfants sourds demeure indispensable.

En outre, au stade actuel, le risque est grand que l'insuffisance des moyens disponibles conduise les commissions des droits et de l'autonomie des MDPH à modifier le projet choisi par le jeune et sa famille, ou les équipes pluridisciplinaires à les convaincre de le modifier pour le rendre conforme aux moyens existants. Il paraît donc indispensable que les équipes se tournent dans ce cas vers les partenaires du secteur libéral et associatif lorsqu'ils disposent des moyens adéquats, et de les intégrer dans les schémas de scolarisation.

Beaucoup d'autres questions appellent encore des réponses pour que les principes posés par la loi deviennent réalité, dont on ne peut ici que faire la liste :

- ◆ Comment associer effectivement les parents à toutes les étapes du projet personnalisé de scolarisation et de l'orientation de leur enfant ?
- ◆ Quelle articulation entre l'équipe "éducative" (à l'école), l'équipe pluridisciplinaire (à la MDPH), l'équipe de suivi et l'enseignant référent de l'élève ?
- ◆ Quelle place pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves en situation de handicap dans les projets d'école ou d'établissement ?
- ◆ Quelle formation et quel statut pour les enseignants intervenant auprès des jeunes sourds, qui relèvent aujourd'hui, selon l'établissement où ils exercent, soit de l'Éducation nationale soit des Affaires sociales ?
- ◆ Comment permettre aux Centres régionaux d'information sur la surdité

(CIS), d'offrir aux parents une information complète et objective, condition nécessaire du libre choix d'un projet linguistique pour leur enfant sourd ?

- ◆ Comment faire reconnaître à l'école la langue française "*dans ses dimensions orale et écrite*", plutôt la formulation "*français oral et écrit*" utilisée pouvant notamment renvoyer à des travaux insistants de r education de la parole ?

L'intervention des professionnels du dispositif de communication adapté (tels que les codeurs en LPC, interprètes en LSF ou techniciens de l'écrit dans certains cas) doit être envisagée en priorité dans un souci d'accessibilité de la scolarité car elle place le jeune sourd en position d'autonomie dans son parcours scolaire. Cette accessibilité doit naturellement être assurée par l'éducation nationale, au même titre que les travaux d'accessibilité prévus pour répondre aux besoins du handicap moteur par exemple. ❖

Jean-Louis DAYAN, Fédération ANPEDA

Témoignage de parents de la petite Camille, âgée de 5 ans et scolarisée dans un village à une vingtaine de km de Rouen.

"Notre fille a été scolarisée en petite section de maternelle à l' cole de quartier (nous sommes isolés géographiquement) avec l'accompagnement d'un contrat CAE (contrat d'aide à l'emploi ANPE à destination des jeunes de moins de 26 ans, chargés de l'accompagnement d'enfant en situation de handicap) parce que dans notre académie, à ce moment là, les AVS-I n'étaient octroyés qu'à partir de la grande section. Nous avons obtenu ce CAE parce qu'ayant lu les textes officiels sur la scolarisation des enfants en situation de handicap, nous avons demandé à notre Inspection Académique de mettre une aide en classe ; c'est seulement l'année suivante que la MDPH nous a accordé un AVS-I, au moment du PPS.

Nous avons eu la chance qu'au moment du recrutement du CAE, le profil exact du type de handicap de l'enfant à accompagner fut décrit, puisqu'en tant que parent nous avons donné des explications précises sur le

type d'accompagnement, à savoir un enfant sourd implanté ayant besoin de LPC. Nous avons également eu la chance de tomber sur une jeune femme qui s'est investie dans ses missions. La formation de cette personne fut assurée par nos soins et complétée par la présence à un stage d'été de LPC.

Depuis, nos efforts se sont vus récompensés puisque désormais en grande section, cette même jeune femme continue à suivre Camille et bénéficie d'un contrat de type AVS-I. En cette période de rentrée scolaire, sa présence est très importante pour assister la maître dans l'accueil de notre fille et "dédramatiser" la situation... Elle joue ainsi le rôle d'adulte r f rent au sein de l' cole, tant sur la communication des informations (façon de fonctionner en classe) que sur la "reformulation" de certains messages ou de certaines consignes. A défaut d'avoir un codeur, il serait plus que souhaitable que ce genre d'accompagnement perdure et qu'un véritable statut puisse être reconnu à ces personnes, qui n'ont qu'une situation précaire". ❖

Scolariser un enfant sourd dans son école de quartier

MARIE CLAUDINE COSSON ET JOËLLE FRANÇOIS

La loi de février 2005 donne désormais à l'enfant qui présente une surdité - quelles que soient la nature voire la gravité de la perte sensorielle - le droit de s'inscrire dans l'école de tous. Son statut est celui de tous les élèves. Cette avancée est certes considérable.

Mais scolariser un enfant sourd dans une classe, n'est-ce pas au risque de ne prendre en compte que le seul déficit auditif révélé par l'audiogramme? Les aspects spécifiques et complexes de la surdité (langagiers, psychologiques, cognitifs, médicaux,...) sont-ils repérés à leur juste mesure? Face à la diversité des cas et à la complexité des Surdités, quels sont les moyens d'accompagnement mis en place? Sont-ils adaptés à chacun? Sont-ils suffisants? "Intégrer un enfant sourd"? Qu'est-ce que cela induit pour lui, sa famille, son enseignant et l'équipe médico-pédagogique?

C'est à partir de notre vécu de professionnelles de terrain que nous rapportons ici les éléments les plus marquants dans la scolarisation d'un enfant sourd dans son école de quartier.

Quand une équipe médicale annonce un diagnostic de surdité aux parents, ceux-ci sont invités à rencontrer une équipe pluridisciplinaire spécialisée qui évalue les compétences et les besoins de l'enfant. En fonction des résultats, un "projet personnalisé de scolarisation" est écrit, tendant à favoriser le parcours de l'enfant en milieu ordinaire aussi longtemps que possible. C'est aux parents de choisir le projet éducatif et linguistique.

L'ouverture de l'école n'empêche pas le partenariat étroit avec le milieu médical et spécialisé en surdité. Selon les besoins repérés, et toujours en accord avec la famille, des actions médicales, paramédicales, psychologiques, éducatives et sociales sont coordonnées, tant à l'école que dans la structure spécialisée (CAMSP ou SSESAD).

Afin de favoriser la scolarisation de l'enfant sourd dans un milieu ordinaire, le partenariat "Ecole/Equipe spécialisée" est posé de fait.

CONDITIONS D'UNE SCOLARISATION RÉUSSIE EN MILIEU ORDINAIRE POUR UN ENFANT SOURD

Réussir la scolarisation d'un enfant sourd n'est possible qu'à la condition d'en avoir défini les objectifs et identifié les moyens.

1. La socialisation

Dans le monde de la petite enfance, en école maternelle, la nature des relations, des échanges - avec notamment la part fondamentale de l'affectivité et de la stimulation des interactions avec l'environnement -, permet à l'enfant de tirer bénéfice de sa vie dans un groupe plus important que celui que peut proposer une institution spécialisée.

Les petits enfants en classes de maternelle ne vivent pas la différence, voire le rejet que l'on peut rencontrer dans le monde adulte. L'intégration d'un enfant sourd dans un groupe d'enfants entendants, lorsqu'elle est préparée et accompagnée, favorise son adaptation à des apports diversifiés, à une richesse langagière et comportementale qui le prépare à la vie sociale quotidienne, présente et future.

Un petit enfant sourd profond, malgré l'absence d'outils langagiers, utilise les ressources de communication qui lui sont propres (pleurs, cris, sourires, gestes...). Il parvient le plus souvent à s'inscrire dans des échanges que l'enseignant saisit, décode et utilise afin de l'aider à confirmer ses désirs, ses refus, et autres actes de pensée.

Par le biais de l'observation puis de l'imitation, l'enfant calque ses lignes de conduite sur celles dictées par la vie

de la classe, ses rythmes et ses règles.

Ces modèles d'identification le conduisent à développer son autonomie. Il prend des repères multiples et variés. Ces facteurs favorisent l'intégration de l'enfant sourd dans le groupe qui l'accueille.

Repères dans le temps

- ♦ L'avant et l'après,
- ♦ La structuration du temps proche, lié à la conscience de la vie quotidienne avec ses habitudes et ses rituels,
- ♦ La structuration d'un temps plus lointain, à partir de notions telles que la perception de la semaine, de l'heure, des saisons, jusqu'aux notions de "passé-présent-futur".

Exemples vécus au quotidien par le jeune enfant :

- Jours à l'école, jours à la maison,
- Jours de la semaine,
- Moments différents de la journée.

Les activités redondantes, régulières et le plus souvent illustrées par un tableau, des dessins, des photos ou des pictogrammes facilitent l'accès du petit enfant sourd au rythme de sa classe.

Repères dans l'espace

- La classe et ses différents "coins d'activités",
- La cour de récréation,
- La salle de sport ou de musique,
- La cantine.

Repères dans son entourage

- Qui fait quoi ?
- A quel moment ?
- Pour quoi faire ?

- ♦ **Vivre en classe maternelle comme tous les enfants**, en grand groupe, ou à d'autres moments en petits groupes, initie une dynamique et incite l'enfant sourd à agir comme ses semblables et à ne pas attendre "aide et assistance".
- ♦ **Aller à l'école dans son quartier** rend possible une insertion plus élargie de l'enfant et de sa famille. Les invitations aux anniversaires, les sorties pédagogiques concourent

Les lois traitant de l'intégration des enfants sourds : une évolution au fil du temps

♦ **L'orientation de la loi de 1975** a eu pour effet essentiel l'insertion sociale de l'enfant handicapé. Réduire la différence de l'enfant afin d'engendrer le moins de ségrégation possible fut l'objectif atteint. C'est ainsi que le projet d'intégration repérait les domaines où l'école ordinaire pouvait apporter à l'enfant un développement global et scolaire le cas échéant. La gêne liée à la déficience auditive était bien sûr prise en compte mais elle ne devait pas être incompatible avec la réalité scolaire. En 1975, la loi posait sur le même plan les aspects pédagogiques, éducatifs, et thérapeutiques.

♦ **La loi d'orientation de 1989** a renforcé cette perspective de l'intégration. L'établissement scolaire auquel s'adressaient les parents devait effectuer un examen attentif des possibilités de scolarisation de leur enfant, ou, le cas échéant, devait leur donner toutes les informations nécessaires pour envisager une autre affectation.

♦ **La circulaire du 18 novembre 1991** A la demande des parents, l'équipe pédagogique examinait si les conditions de l'intégration scolaire de l'enfant étaient réunies. Suite à des réunions et à l'élaboration de dossiers

et de documents, une commission de l'éducation spéciale émettait une proposition à la famille. Dans les faits, la famille ne pouvait remettre en cause cette décision que par des voies de recours.

Cette circulaire ne posait pas de refus de principe mais elle n'accordait pas non plus de droit.

♦ **La loi du 02 janvier 2002** a amené les établissements et les services médico-sociaux à privilégier des parcours individualisés. Pour y répondre et intégrer à leurs pratiques des évaluations de plus en plus fouillées, des réseaux d'équipes pluridisciplinaires se sont mis en place.

Dans de tels contextes, l'information et la formation des professeurs des écoles (et autres professionnels du quotidien de l'enfant sourd) reposent la question des moyens de réussite de l'intégration de l'enfant sourd.

♦ **La loi du 11 février 2005** Aujourd'hui, la loi ne parle plus d'intégration scolaire mais de scolarisation. Elle pose l'accueil de l'enfant à l'école quelles que soient les réalités de son handicap.

Les textes confirment également la position des parents, qui sont désormais étroitement associés à la décision d'orientation de leur enfant (et peuvent se faire aider par une personne de leur choix). Ils peuvent refuser le choix proposé par les structures administratives. ❖

à une vie sociale de proximité tant pour lui que pour sa famille. Le vécu de l'enfant se rapproche de celui des camarades du quartier.

Par la régularité dans le temps et l'espace et par la diversité des situations rencontrées, les prises d'indices stimulées par la vigilance de l'orthophoniste et de l'éducatrice spécialisée, s'activent naturellement.

Ce n'est qu'à partir de ces premiers repérages que l'enfant se socialise progressivement, selon son rythme et ses potentialités sensorielles

2. La communication

La qualité de ces premiers repères de socialisation est l'assise même de la communication. Seules des relations de qualité, établies dans différents contextes, favorisent les échanges de quelques sortes qu'ils soient.

Au stade non verbal, le petit enfant sourd trouve des moyens qui lui permettent de mener à bien l'activité entreprise avec les autres.

Par exemple, il développe des stratégies d'appel en touchant son voisin, ou encore utilise diverses expressions de ses désirs ou de ses refus (par la désignation d'une personne, d'un objet ou d'un dessin, le rejet, etc.).

Chaque enfant sourd est bien sûr différent. Les uns s'inscrivent intuitivement dans une "compréhension de proximité", d'autres ont besoin d'être encouragés par l'adulte.

3. Le langage

C'est à l'étape du développement langagier que les expériences de l'enfant sourd deviennent plus délicates et parfois périlleuses en milieu de scolarisation ordinaire.

Chaque cas est différent. Le comportement auditif, vocal et langagier de l'un n'étant pas celui de l'autre, le professeur des écoles, même expérimenté, peut être désarmé face à l'enfant sourd. Cet enfant, partiellement et parfois totalement démuné d'outils linguistiques, lui impose un questionnement, une vigilance et un travail particulier de tous les instants.

Le jeune sourd normalement intelligent procède comme tout autre enfant, par "mouvements de pensée"¹, par exemple en réalisant des analogies de situations, de mouvements, ou encore des repérages de couleurs et de formes; il suit le rythme de ses camarades. Mais quand il s'agit de transposer ces expériences en langue, en les utilisant dans des jeux de mots, des comparaisons, des métaphores ou tout simplement pour nommer ce qui l'entoure, l'enfant sourd se trouve confronté à son handicap.

Par le biais de son gain prothétique et du travail spécialisé mené parallèlement à celui de l'enseignant, il peut parvenir à développer des facultés de langage suffisantes. Des aides techniques et humaines (LPC, AVS, EVS) peuvent être des supports précieux et concourent ainsi à la progression de l'enfant en classe ordinaire.

Mais il se peut qu'il ne puisse y parvenir: son niveau de langue entrave sa compréhension des échanges, des consignes et l'accès aux concepts présentés.

Au-delà de la qualité des moyens mis en place dès son arrivée dans la classe, l'enfant ne parvient pas à trouver une place et un fonctionnement lui permettant de s'épanouir. Les conditions de la scolarisation révèlent alors des limites pour cet enfant différent.

En accord avec les parents ou sur leur demande, le projet doit alors être repensé dans ses finalités. Ce qui peut entraîner un allègement du temps scolaire pouvant aller jusqu'à l'arrêt de la scolarisation en milieu ordinaire et une poursuite en CLIS ou un parcours, pour un temps, dans un établissement spécialisé.

Cette "réorientation" ne doit, en aucun cas, être vécue comme un échec mais plutôt comme **une alternative qui doit aller dans le sens d'un confort pour l'enfant et son évolution**. Selon la particularité de chaque enfant sourd, il y a lieu de mettre en balance les bienfaits des apports de la scolarité en milieu entendant et ceux proposés par l'éducation spécialisée. Des facteurs multiples et variés peuvent se présenter et sont à prendre en considération: une fatigabilité de l'enfant, une inhibition trop envahissante, une dépendance, des pertes de motivation, des difficultés d'accès au langage, d'accès à la symbolisation, des besoins de temps plus longs ou d'approches individualisées et spécifiques pour accéder aux connaissances fondamentales.

4. Les acquisitions

Acquisition des connaissances

L'enseignant a pour objectif de faire accéder chacun de ses élèves aux connaissances correspondant à son niveau de classe, et ceci au travers d'attitudes et de méthodologies proposées à l'ensemble du groupe (ou des sous groupes).

Dès la petite section de maternelle, toute activité pédagogique présente des supports concrets, visibles (mime, images, représentations et matériaux divers, etc.). Les concepts proposés sont manipulables, assimilables et faciles d'accès pour l'enfant.

Ces supports sont toujours divers et complémentaires, exploitant toutes les voies sensorielles du jeune enfant sourd. Ils favorisent la généralisation conceptuelle ainsi que des approches déductives, ce qui mène l'enfant sourd vers des connaissances, des apprentissages et une autonomie de plus en plus assurée.

Ces procédures d'acquisition sont toujours accompagnées de commentaires langagiers auxquels certains jeunes sourds n'accèdent pas spontanément. Quand il ne sera pas possible de les contourner, le petit sourd ne pourra fonctionner sans accompagnement spécialisé,

sauf à prendre le risque de mettre un terme ou un frein irrémédiable à son développement cognitif et pédagogique.

Acquisitions scolaires

Les notions de programme, bien que fondamentales pour l'école, sont à respecter dans leur contenu mais selon une approche convenant au fonctionnement sensoriel de l'enfant sourd.

Toute connaissance mettant en jeu "des traces visibles" aide l'enfant à se les approprier spontanément, sans difficulté (manipulations mathématiques, graphisme, soin, etc.).

En revanche, les connaissances utilisant principalement des supports langagiers requièrent de la part de l'enfant sourd un niveau de langue suffisant, tant au plan de la compréhension que de sa production. L'aisance de l'enfant dépendra de ses aptitudes réceptives (audition, lecture labiale) et de ses compétences à formuler des énoncés oraux et écrits (intelligibilité de la parole, qualité de la syntaxe et de la transmission du sens). Comprendre une démonstration, une consigne ou un texte, expliquer, imaginer en racontant une histoire, suivre un message ou une consigne à l'oral sont, parmi d'autres, des "situations" que l'enfant sourd va devoir affronter, et ceci malgré l'adaptation et la bonne volonté de son enseignant.

Un matériel pédagogique adapté et un accompagnement spécialisé sont alors incontournables. Dès lors, il semble difficile, voire impossible de faire l'économie de moyens spécifiques et adaptés au fonctionnement neurosensoriel de l'enfant.

C'est là qu'un "pré abord", à travers des savoirs faire et des pratiques d'une équipe spécialisée en surdité, prend sa place.

RÔLES ENTRE LES DIFFÉRENTS PARTENAIRES ET QUALITÉ DES ÉCHANGES

1. L'enfant

Par le passé, c'était l'enfant sourd qui devait "s'adapter" à la réalité de l'école. Il parvenait ou non à "s'intégrer" en fonction de ses possibilités. A défaut, il devait rester en milieu spécialisé.

La loi de février 2005 pose l'enfant sourd au cœur de nouveaux réajustements à instaurer à l'école, et ceci quel que soit son profil. Néanmoins, les réalités engendrées par la surdité pré-linguale sont si diversifiées qu'il serait hasar-

deux, et même inconcevable, de proposer à chacun le même type de dispositions d'accueil. La présence d'un enfant sourd dans une classe ordinaire interroge à chaque fois, de façon différente, l'ensemble des partenaires du projet de scolarisation.

En effet, un enfant sourd est avant tout un enfant comme les autres, avec ses aptitudes et ses limites.

2. Les parents

La scolarisation en milieu entendant demeure le souhait de nombreux parents. Les progrès techniques de l'implantation cochléaire les y encouragent.

Les parents, en association ou isolément, ont revendiqué le droit de scolariser leur enfant handicapé en milieu non spécialisé. Dorénavant, ils ont la possibilité de l'inscrire dans l'école de leur quartier et, par ailleurs, ils ont le droit de s'opposer à une orientation qui ne répondrait pas à leurs attentes. Les professionnels spécialisés ont donc le devoir de les guider au mieux vers les lieux de compétences les plus adaptés.

La qualité des relations établies avec la famille est déterminante dans la prise d'information et de décision.

Ceci étant, la scolarisation en milieu ordinaire de l'enfant exige des parents de l'énergie, de la disponibilité et du travail de suivi. Ce qui à long terme peut provoquer chez certains des moments d'inquiétudes, de doutes et parfois entraîner une grande déception.

Ils se doivent de rester prudents et de ne pas se décourager face au décalage entre des compétences langagières existantes et l'âge réel. Ils doivent se défier de trop de défaitisme ou, au contraire, de trop d'exigence.

L'essentiel est de concilier la scolarité et l'épanouissement de leur enfant. Le rôle des professionnels spécialisés en surdité est d'accompagner les parents à tout moment et en fonction de leurs demandes.

3. L'école

Avant la loi du 11 février 2005, les enseignants intégrant un enfant handicapé pouvaient se positionner face à cet accueil, au pire le refuser. Désormais, la loi ne donne plus ce choix.

Accueillir un enfant sourd dans sa classe c'est aussi le reconnaître au-delà de sa différence auditive, dans son handicap langagier (tant sur le plan de la réception que de la production).

L'attention et la créativité que demande la prise en compte de cet enfant exigent de la réflexion, du temps

et du travail supplémentaire. Si la classe est surchargée, si des enfants tumultueux en font partie, et si certains présentent d'autres difficultés tels que des retards scolaires, la fonction de l'enseignant se trouve transformée. En repensant ses pratiques il accepte, en quelque sorte, de modifier ses "représentations habituelles" pour faire autrement et guider l'enfant de façon adaptée et plus individualisée.

Des rapports réguliers² doivent s'établir avec l'équipe spécialisée du centre partenaire ou avec l'orthophoniste qui suit l'enfant en cabinet libéral. Ceci nécessite un travail réel et une disponibilité supplémentaires. C'est ainsi qu'au fil du temps, à partir d'actions et de déplacements multiples, les relations entre les partenaires (parents, école et professionnels spécialisés) se tissent en continu.

♦ Rencontres hebdomadaires et réunions trimestrielles

En plus de la complémentarité des pratiques différenciées auprès de l'enfant, le repérage constant des progrès et des besoins garantit la validité du Projet Personnalisé de Scolarisation.

Avant d'accueillir un enfant sourd dans la classe, une information voire une formation concernant le fonctionnement neurosensoriel, linguistique et affectif de l'élève sourd s'avère nécessaire. La surdité d'un enfant peut passer inaperçue dans les interactions ordinaires et être sous estimée par l'enseignant non préparé. L'accès au sens, voire subtil ou implicite, reste la difficulté la plus prégnante. Dans un premier temps, celle-ci n'est pas forcément repérable par l'enseignant.

Expliquer à un professionnel (éducateur ou professeur des écoles), désireux de faire au mieux, ce que recouvre la surdité, ne doit pas non plus le transformer en professionnel spécialisé. Le sujet est délicat, surtout s'il s'agit d'une première expérience d'intégration, car on a toujours tendance à établir des liens avec le langage de l'enfant qui entend normalement. Mais les orthophonistes le savent bien, en matière de surdités, rien n'est comparable ni généralisable.

♦ Des **visites de l'établissement spécialisé** et de ses aménagements, des témoignages d'enseignants ayant déjà intégré des enfants sourds font partie des moyens pouvant rendre compte du coût qu'induit l'accueil d'un enfant différent.

♦ Les **modes palliatifs** (appareillage, LPC, système HF,...) sont également à présenter et à faire accepter comme un apport supplémentaire. Ils permettent une prise d'indices mais ne sont pas réparateurs du déficit d'audition.

La surdité, même légère, ne peut en aucun cas être banalisée.

En intégrant cet enfant, le système scolaire se doit de "s'adapter à son handicap" sans pour autant provoquer un dévoiement de sa mission "d'École pour tous".

4. L'équipe spécialisée

Le projet individualisé répond à l'actualisation des potentialités et des besoins de chaque enfant sourd dans des situations de vie habituelles et scolaires.

Les personnels compétents en surdité sont, avec les parents, à même d'appréhender si l'enfant sourd peut bénéficier d'un enseignement dans son école de quartier.

Ils ont également pour mission de le préparer et de l'accompagner psychologiquement et pédagogiquement. Outre le travail très spécifique de construction de la langue et de la pensée entrepris depuis le dépistage de la surdité, la préparation anticipée et progressive aux notions qui seront présentées en classe permet à l'enfant de suivre de façon plus aisée le programme de sa classe.

La scolarisation réussie de l'élève sourd résulte de la mise en place de moyens en corrélation avec son potentiel réceptif et expressif

LES FACTEURS FAVORABLES À UNE SCOLARISATION DANS UNE CLASSE ORDINAIRE

La présence d'un élève présentant une surdité dans une classe bouleverse nécessairement les pratiques de l'enseignant qui ne peut plus "faire sa classe comme avant".

La notion de fonctionnement sensoriel spécifique est notifiée lors de la rédaction du projet personnalisé de scolarisation. Ce document définit la manière dont doit être aménagée la médiation pédagogique pour donner une place à l'enfant sourd dans l'école de tous.

La scolarisation réussie de l'élève sourd résulte de la mise en place de moyens en corrélation avec son potentiel réceptif et expressif.

La qualité du langage et le développement des potentialités cognitives de l'enfant en seront le témoignage. Un enfant actif à part entière dans les échanges langagiers et qui accroît ses connaissances fait preuve d'efforts considérables.

Les référentiels des compétences à atteindre pour un niveau de classe restent des repères d'acquisitions à réa-

liser par tous les élèves, et donc également par l'enfant sourd. Ils servent de critères objectifs témoignant de la progression et des acquisitions de chacun.

Une scolarisation réussie, face à la diversité des profils, n'est pas généralisable. Adaptée au profil de chacun, elle peut aller de l'accès à la socialisation jusqu'à un suivi pédagogique, parfois quasiment normalisé.

LES LIMITES DE L'INTÉGRATION

La nature des difficultés rencontrées par l'élève sourd peut questionner son adaptation dans une école ordinaire.

Si cet enfant présente un ou plusieurs handicaps surajoutés à sa surdité, l'école ordinaire n'a pas les moyens de proposer les outils nécessaires à son épanouissement. Un suivi très spécialisé et individualisé, tel que celui proposé dans les SEHA d'établissements spécialisés répond plus justement à ses besoins.

Traiter de "limites à l'intégration" serait stigmatiser des situations particulières.

Mais nous pouvons malgré tout préciser qu'il s'agit d'une question d'équilibre entre les bienfaits de cette immersion dans le milieu entendant et ceux apportés par le milieu spécialisé.

Chez l'enfant sourd, le facteur le plus révélateur de son fonctionnement particulier est celui du **temps**. Certains ont besoin de "plus de temps", de plus de répétitions, ou encore de démarches plus analytiques que d'autres. "Le temps" et "la répétition" sont des composantes à ne pas négliger lorsque sont travaillées les aptitudes requises pour accéder au langage oral et écrit.

L'INTÉGRATION DANS LES LOISIRS

L'intégration de l'enfant handicapé ne doit pas se confondre avec la seule intégration dans une classe. De multiples initiatives peuvent se vivre en dehors du cadre scolaire strict, voire sans relation directe avec ce cadre. Mais elles concourent elles aussi à la réussite du vécu à l'école.

Les loisirs (activités sportives, artistiques ou associatives) sont des temps particulièrement fructueux pour la progression de l'enfant. Ils font appel à ses goûts, à ses envies et à ses "dons naturels".

Lors des activités de loisirs, le langage ne devrait pas être un barrage de communication.

L'enfant a lui-même choisi "ses activités". Elles sont donc susceptibles de mettre en valeur ses compétences

(observation, concentration, richesse de divers moyens d'expression). L'enfant aime s'y rendre régulièrement. Ce sont des temps de plaisir lui offrant des possibilités d'échanges et de satisfactions.

QUE CONCLURE ?

Dans le parcours d'un enfant sourd, un temps de scolarisation dans l'école de tous est toujours possible et souhaitable. Mais les attentes sont à définir avec précision. Elles peuvent recouvrir des champs divers (socialisation, apport de connaissances, épanouissement de la personnalité, ou encore suivi pédagogique...).

Seules les difficultés que l'enfant sourd rencontre, malgré ses potentialités et son niveau de langue, peuvent déterminer les contours et **en fixer les limites**.

L'intégration de l'enfant sourd dans l'école de son quartier suppose une "co-responsabilité" de l'environnement; cela s'inscrit au-delà du droit de l'enfant handicapé d'être **parmi les autres élèves**.

Il ne s'agit plus "d'une simple adaptation de l'enseignement ordinaire" mais d'une organisation d'**apports différents** provenant de **structures différentes**. L'idéal serait de passer d'une modalité à l'autre d'une manière très souple. Dans les faits, ces dispositions semblent se mettre en place progressivement.

Le colloque ACFOS VII qui se tiendra sur le thème de la "Scolarisation et Vie sociale des jeunes sourds" (voir p. 6) alimentera notre réflexion et donnera sans aucun doute "des réponses aux questions qui ici sont restées sans réponse". ❖

1. Cf les travaux de Mme Sadek Khalil : *mécanismes de pensée tels que l'analogie, la généralisation, la déduction, la réversibilité, l'implicite et la décentration.*

Les ouvrages de Mme Sadek-Khalil sont disponibles aux éditions du Papyrus, 17, boulevard Rouget de Lisle, 93189 Montreuil cedex.

Tél. 01 48 57 27 05 - Fax. 01 48 57 26 79

Courriel : papyrus@editions-papyrus.com

Site : www.editions-papyrus.com

2. *Elaboration du projet personnalisé de scolarisation, réunions de synthèses pédagogiques, passage de l'école maternelle à l'école primaire.*

Marie Claudine COSSON

Joëlle FRANÇOIS

Orthophonistes

Partir en vacances et se former avec les Eclaireuses et Eclaireurs de France (EEDF)

Rencontre avec Mme Maryse Descloux, responsable du secteur Formation.

“Nous sommes une association nationale et un mouvement laïque. Les problématiques du handicap tiennent une place importante au sein de notre association, et ce depuis plus de 60 ans. En ce qui concerne les enfants et adolescents sourds et malentendants, nous proposons plusieurs types d’activités :

♦ Les camps de vacances d’été

Chaque été, nous proposons des camps de vacances pour les jeunes sourds et malentendants. Le public reçu est homogène : il faut que les enfants et les jeunes aient un bon niveau de LSF. La motivation des familles est en effet souvent la volonté de renforcer la pratique de la langue des signes pour des enfants qui ne la pratiqueraient pas au quotidien, par exemple parce qu’ils sont en intégration à l’école ordinaire. Tous nos animateurs ont un bon niveau de LSF, et nous essayons dans la mesure du possible de monter une équipe d’encadrement mixte sourds/entendants. Nous accueillons entre 50 et 200 jeunes par été en fonction des années, c’est très variable. Les familles ont connaissance de nos activités par le biais des assistantes sociales de plusieurs établissements spécialisés ou INJS avec lesquels nous travaillons depuis longtemps.

♦ Les camps de vacances d’hiver

Ils ont pour objectif de favoriser la rencontre entre sourds et entendants car le public accueilli est mixte. Cette activité est relativement nouvelle mais les évaluations que nous en

avons faites sont très positives : les rencontres et les échanges entre les jeunes et avec les formateurs sont très enrichissants et source d’ouverture.

♦ La formation BAFA

Nous organisons chaque année depuis 10 ans un stage théorique et un stage d’approfondissement BAFA. Les stagiaires sont exclusivement sourds et malentendants. Les formateurs dispensent la formation directement en LSF, sans recours à des interprètes. Nous formons entre 35 et 40 personnes par an. Nos formateurs forment une petite équipe de 5/6 personnes, qui sont pour la plupart présents depuis plusieurs années. Nous avons également organisé des stages BAFA avec interprètes, ce qui permettait de mixer le public sourd et entendant. Malheureusement, le coût des interprétations limite ce genre d’initiatives, pourtant très intéressantes. Nous n’organisons pas de BAFA en LSF. Par contre, nous avons eu des demandes de personnes sourdes voulant passer le BAFA avec nous. Nous avons donc fait venir des interprètes lors d’une formation avec un public entendant, et nous avons regroupé les stagiaires sourds et malentendant sur cette session pour limiter les coûts.” ❖

Renseignements et inscriptions :

EEDF (Eclaireuses Eclaireurs de France)

2 av. de l’Armistice - BP 90732

60207 Compiègne Cedex 2

Tél./Fax. 03 44 40 20 30

Courriel : jeunes.sourds.eedf.picardie@libertysurf.fr

Site : www.eedf.asso.fr

Guide NERET

Vacances et Loisirs pour personnes handicapées

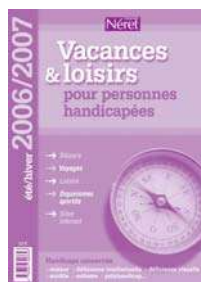
Une série de lieux et d’événements accessibles pour les personnes sourdes y est répertoriée.

La prochaine édition paraîtra au printemps 2008.

Edité par le groupe Liaisons. 19 €

Commande :

Service Client - Service VPC
1 rue Eugène et Armand Peugeot
92856 Rueil Malmaison cedex
Tél. 01 76 73 30 82
Fax. 01 76 73 48 88
Site : www.ash.tm.fr
Rubrique “Librairie”



Café associatif “Mon p’tit doigt m’a dit”

Ouvert le mardi, jeudi et vendredi de 10h30 à 18h30 et le mercredi et samedi de 10h à 18h30, ce café associatif se propose d’être un espace de rencontre entre sourds et entendants, adultes et enfants, où tous les modes de communication sont pratiqués (oral, LSF, LPC). Des ateliers et activités manuelles sont proposés aux enfants (contes, mime, argile, ateliers cuisines...) et des débats animés par des professionnels aux parents. Il est aussi possible de partager simplement avec les enfants des jeux, des ateliers, des sorties...

Café associatif “Mon p’tit doigt m’a dit”

121 rue Caulaincourt 75018 Paris

Tél./Fax. 01 55 79 15 37

SMS. 06 82 41 96 23

Courriel : monptitdoigt@hotmail.com

Site : www.monptitdoigt.info

Un nouveau dispositif de scolarisation en Seine-Saint-Denis au regard de la loi du 11 février 2005

Le Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP surdité "Espoir 93") demandait la mise en place d'un tel dispositif depuis de nombreuses années.

Le début de sa mise en pratique marque une avancée importante dans les modalités de prise en charge des enfants, que nous vous présentons ici.

HISTORIQUE

Les enfants du CAMSP qui sont intégrés en maternelle dans leur école de quartier ont le plus souvent une surdité importante mais bien réhabilitée, soit par des prothèses conventionnelles, soit par un implant cochléaire. Ils peuvent avoir des surdités moindres mais de diagnostic tardif ou être issus de milieux non parfaitement francophones, ce qui complexifie leur accès à un bon niveau de langue française.

Il s'agit pour ces enfants de mettre en oeuvre les moyens nécessaires à un accès linguistique de qualité, gage de leurs apprentissages (scolaires et autres) et donc de leur socialisation future.

Si l'intégration participe à ces moyens en soutenant leur appétence à l'oral, leur langue est à construire par un travail orthophonique spécifique plurihebdomadaire, en individuel et en groupe et par le soutien de notre auxiliaire codeuse présente dans la classe.

NOTRE PROBLÉMATIQUE

Nos professionnels, (orthophonistes et auxiliaires d'intégration spécialisées en surdité) perdent beaucoup de temps en déplacements : le temps de prise en charge direct auprès de l'enfant est insuffisant. De plus, nous devons recommencer notre travail d'information auprès des enseignants à chaque nouvelle intégration.

Le mode ambulatoire de fonctionnement du CAMSP exige beaucoup de disponibilité des familles pour les accompagnements en "rééducation", limitant les propositions de soins nécessaires.

Cette dispersion des enfants ne permet pas de poursuivre leur intégration au delà de la moyenne, voire de la petite section de maternelle. Le CAMSP les oriente alors vers des centres parisiens.

Notre souhait est de pouvoir regrouper ces enfants dans quelques écoles du département pour leur apporter plus de soins. Le CAMSP se heurte à l'idée que l'intégration est assimilée à l'école de quartier, la vie sociale de proximité, sans pouvoir faire entendre l'exigence de soins en nombre et en qualité. Nous avons craint que la loi de 2005 ne renforce ce positionnement.

MISE EN PLACE DU PROJET DE REGROUPEMENT

En 2005, soutenus par un inspecteur de l'Education nationale et l'inspecteur du Rectorat de Créteil chargé de l'intégration, nous élaborons un projet départemental avec l'ensemble des partenaires concernés : Education nationale, DDASS, MDPH, Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire de DELTHIL et du CRESN, association de parents ADIDA 93.

La loi de 2005 avec le décret n° 2005-1752 affirme que "*le parcours de formation de l'élève s'effectue en priorité en milieu scolaire ordinaire, dans son établissement scolaire de référence ou, le cas échéant dans une autre école... si l'élève doit bénéficier d'un dispositif adapté*".

Un projet se concrétise que nous voulons inscrire dans le long terme pour un meilleur repérage par les familles et un investissement des équipes enseignantes.

En janvier 2006, un protocole établit les raisons et principes des regroupements, le profil des élèves concernés, les critères d'implantation, les conditions de la réussite et la mise en œuvre à l'échelle du département. Il s'agit bien d'apporter davantage de soins aux enfants pour qu'ils développent une langue le plus tôt possible, en associant nos compétences à celles des enseignants.

Des regroupements sont envisagés sur chacun des quatre bassins qui divisent le département géographiquement.

Le CAMSP, les SSEFIS de DELTHIL et du CRESN assurent la prise en charge des enfants au niveau des soins en fonction de leur implantation géographique et de leur âge (le CAMSP ne pouvant faire de suivi après 6 ans).

Il est demandé aux inspecteurs de circonscription, en collaboration avec le service de soins, de trouver des écoles au centre de chaque bassin. Elles doivent être accessibles par les transports pour permettre des liens réguliers entre les familles et les enseignants, pouvoir mettre à disposition un local à aménager pour les prises en charge et avoir une équipe motivée s'engageant sur la durée.

Sur le plan administratif, les familles établissent un dossier MDPH et font une demande à la Commission Départementale d'Autonomie pour inscrire leur enfant dans un regroupement. Le transport scolaire des enfants est organisé par la préfecture après notification de la CDA.

BILAN D'UNE PREMIÈRE ANNÉE DE REGROUPEMENT À NOISY-LE-SEC

Au cours de l'année scolaire 2006/2007, trois enfants de petite section sont regroupés sur une école de Noisy-le-Sec, lieu d'implantation du CAMSP. Voici quelques observations que nous avons pu faire :

- ♦ Intensification du temps d'orthophonie et de codage LPC. Ces enfants bénéficient de cinq heures d'orthophonie en individuel et en groupe (contre trois heures trente sans regroupement) et de trois heures d'intervention de notre auxiliaire dans la classe (contre une heure trente auparavant).

Une séance individuelle et une en groupe se font sur l'école, évitant ainsi des déplacements aux familles.

A la rentrée 2007, deux nouveaux enfants entreront en petite section, les trois présents actuellement passeront en moyenne section.

Deux enfants seront accueillis en grande section et nous pourrions leur proposer trois séances d'orthophonie à la place de deux et deux groupes hebdomadaires au lieu d'un avec un soutien intensifié de notre auxiliaire.

- ♦ L'équipe enseignante a reçu une information régulière sur la surdité.

Le CAMSP a formé plusieurs enseignants au LPC, d'autres se formeront à la rentrée. Le projet de travail s'inscrit dans la durée et cela rassure les familles.

- ♦ Si les parents peuvent comprendre l'importance de l'intensification des soins et apprécient de voir leurs accompagnements allégés, il est difficile pour eux d'accepter un transport, surtout pour les plus jeunes enfants.

- ♦ Il est également parfois difficile de faire comprendre aux enseignants référents le besoin de regroupement pour des enfants qui ne posent pas de problème à l'école, mis à part leur retard sur le plan linguistique (difficile à évaluer pour des personnes peu averties).

PERSPECTIVES

- ♦ Une charte de fonctionnement de ce dispositif va être rédigée.

- ♦ La création d'une école est prévue au centre ville de Noisy en 2008 : le CAMSP s'est positionné pour participer à l'aménagement des locaux par rapport à l'accueil d'enfants sourds. Cette école pourra servir de relais à l'école actuellement désignée en présentant le projet pédagogique à l'équipe enseignante qui sera désignée.

- ♦ A la rentrée 2007, un regroupement doit démarrer en maternelle à La Courneuve, les villes de Sevran et Le Raincy sont pressenties pour les deux autres bassins. La scolarisation en primaire se réfléchit.

- ♦ Nous projetons de faire connaître ce dispositif à un maximum de parents par la CDA mais aussi par la presse départementale.

UN AUTRE PROJET POUR UN MÊME OBJECTIF

Une crèche multi-accueil ouvre en 2008 à Noisy-le-Sec et le CAMSP a sollicité les élus de la ville par rapport au regroupement d'enfants sourds de communes proches dans la structure. Après un avis favorable, nous travaillons actuellement sur le projet avec la coordinatrice, tant au niveau de l'adaptation des locaux en construction que du projet de collaboration avec l'équipe des professionnels de la crèche.

Certains projets démarrent, d'autres n'en sont qu'au stade de la réflexion.

Il est certain qu'ils demandent beaucoup de coordination entre les différents partenaires et qu'un important travail reste à mener sur le département.

Nous sommes portés par notre conviction de professionnels de soins que nous devons avoir des exigences linguistiques pour ces enfants dès le plus jeune âge. ❖

Catherine HOULIÈRE
Orthophoniste et chef de service paramédicale
Françoise BREAU
Pédiatre

CAMSP Surdité "Espoir 93"
92 bis, rue Jean Jaurès 93130 Noisy-le-Sec

Témoignage d'une institutrice en école ordinaire

PROPOS RECUEILLIS PAR MARIE CLAUDINE COSSON

Vincent a 9 ans. Il est malentendant, d'origine étrangère et vit en France avec sa famille depuis 3 ans. Il présente une surdité mixte bilatérale d'origine génétique. Le gain prothétique est satisfaisant. Il est scolarisé depuis septembre 2004 dans son  cole de quartier, Paris 11 me. A son arrivée en France, il a été accueilli en CP de CLIN puis maintenu en CP ordinaire. Tant à l' cole qu'au centre spécialisé du CPA L. Bellan, il est accompagné par le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire. Cette année Vincent a suivi une classe de CE1.

En ce mois de juillet 2007, sa ma trese a accepté de nous faire part de ses réflexions et remarques.

Tout au long de cette année scolaire, vous avez enseigné à Vincent, jeune enfant malentendant. Pouvez-vous nous dire comment cela s'est passé pour lui et pour vous?

1. G ne de l'enfant par rapport son handicap

Les premiers jours, en début d'année, j'ai senti pas mal de g ne de sa part.

Bien qu'il s'agissait de sa deuxième année dans notre  cole, "tout était à recommencer" semble-t-il pour Vincent. Les repères n'étaient plus les mêmes : nouvelle configuration de l'espace de la nouvelle classe, nouvelle ma trese et "une nouvelle attention" pour comprendre ce qu'on attendait de lui. Mais surtout, le groupe étant nouveau pour lui, Vincent était visiblement mal à l'aise face à sa surdité. Il avait pourtant avec lui des camarades de l'an passé.

J'en ai parlé avec lui puis à toute la classe. Nous avons dit qu'il devait porter des appareils et que ceux-ci pouvaient siffler de temps en temps, de même qu'il pouvait lui arriver parfois de changer les piles. Pour les enfants, cela ne leur a pas posé plus d'étonnement.

Au cours du 1 r mois, j'ai rapidement remarqué que Vincent ne les portait pas toujours le matin, dès son arrivée en classe. Les prothèses étaient placées dans une petite pochette et Vincent se montrait g n  quand il les sortait.

Je v rifiais discrètement et régulièrement s'il les portait ou non et parfois je fus obligée de lui dire gentiment : "aujourd'hui, tu n'as pas tes appareils?". Puis, peu à peu, Vincent est arrivé en classe avec les appareils en place. Ces petites manœuvres se sont estompées pour ensuite disparaître complètement.

Pendant la récréation, il ne semblait pas gêné dans une ambiance bruyante. Il gardait ses appareils.

Il a tout de même rencontré une période de refus : une fois, il est venu à l' cole sans appareils du tout, durant 3 jours ! Je l'avais bien sûr signalé à l'enseignante spécialisée et à l'orthophoniste du centre spécialisé qui venaient à l' cole. Sans intervention de ma part, tout est rentré dans l'ordre pour le reste de l'année.

2. Organisation matérielle

J'ai placé Vincent face au tableau, et le plus près possible de mes interventions, afin que tout lui soit directement visible. Je me place en effet souvent et naturellement face aux enfants pour tous les moments oraux. Je fais en sorte que mes mouvements, et les expressions de mon visage soient facilement accessibles aux élèves. Vincent est un enfant très observateur.

Cette année, nous avons bénéficié de conditions plutôt favorables puisqu'il n'y avait que 22 élèves dans ma classe.

Par contre, l'année prochaine Vincent sera dans une classe de 30 élèves, ce qui risque d'être plus compliqué pour lui.

3. Socialisation

Je n'ai pas remarqué de difficultés particulières de socialisation. Je ne l'ai jamais vu isolé, seul dans un coin. Au 1^{er} semestre, Vincent avait gardé un très bon camarade de l'an passé, qui peu à peu s'est détaché de lui. Il y a eu un certain flottement mais il s'est ensuite tourné vers d'autres qui, durant les mois suivants, ont constitué avec lui un petit groupe. Cela s'est bien passé malgré "des hauts et des bas", comme pour tous les enfants d'une même école. Je n'ai jamais rien remarqué de particulièrement inquiétant. Il a fait pleinement partie du groupe classe

Et les relations des autres enfants avec Vincent ?

J'ai l'impression qu'ils l'ont considéré comme un enfant sans particularité. Pour eux, la surdité semblait tout à fait secondaire, puisque Vincent parle et qu'il est compréhensible. Toutefois, je rappelais aux enfants que le bruit devait être fatigant pour lui, et je conseillais de chuchoter quand il y avait des travaux de groupe. La classe restait calme, agréable et peu sonore. Tout s'est bien passé entre eux.

Quel type de relation a-t-il établi avec vous ?

Ce qui a été très positif pour lui comme pour moi, c'est que Vincent n'a jamais hésité à venir me dire s'il avait eu un souci pendant la récréation ou à un autre moment.

Il est très autonome. Il a toujours fait des démarches pour poser des questions car il est un enfant intéressé et impliqué. Sans être trop accroché à ma personne, il venait souvent parler avec moi. Il a toujours essayé de faire tout seul. Il n'était pas sans cesse en demande mais il appréciait d'échanger avec moi dans une relation de confiance.

Pendant les moments de classe, je vérifiais très souvent s'il avait compris, s'il fallait répéter ou ré expliquer. Par contre, prendre la parole face à la classe entière est resté une épreuve très difficile pour lui.

Aviez-vous eu des relations avec ses parents ?

Nous avons peu vu les parents. Cependant, ils étaient tout de même très présents. Ils consultaient et signaient le cahier de correspondance, et les rares fois où un travail écrit à la maison a été demandé, on sentait qu'ils y avaient été attentifs et avaient dû utiliser le dictionnaire avec Vincent. Il y a toujours eu le désir de le faire travailler. Malgré peu de communication, on sentait la réelle volonté de participation en ce qui concerne les devoirs et l'implication de Vincent dans la vie de l'école. La maman devait nous accompagner en sortie en cette fin d'année, mais le mauvais temps a annulé ce projet. Chacun a été déçu !

4. Apprentissages scolaires

Dans quelles matières Vincent s'est-il senti le plus à l'aise ?

Le sport, sans aucun doute ! Évidemment, là il ne rencontrait aucune difficulté de communication verbale. Dans le jeu et les

relations joyeuses avec les élèves, il est très à l'aise et très actif. Il aime également beaucoup les mathématiques. Il est complètement entré dans les apprentissages de niveau CE1; tout ce qui est systématique est complètement intégré, et en raisonnement, il répond assez bien à ce qui est attendu.

Et les matières pour lesquelles il rencontre le plus de difficultés ?

La lecture et l'acquisition du vocabulaire sont des activités extrêmement ardues pour Vincent.

L'accompagnement spécialisé de l'enseignante et de l'orthophoniste du centre Bellan est une nécessité incontournable dans ces domaines.

L'enseignante anticipait mes apports auprès de Vincent et l'orthophoniste réalisait tout un travail pour l'aider à exercer sa mémorisation. Il faut rappeler que la maman ne parle pas le français. Vincent, en plus de sa surdité, doit donc apprendre en classe des usages de langue qui ne sont pas, voire peu utilisés chez lui. Il manque de vocabulaire et de structures syntaxiques de base. Il aurait été intéressant de lui apprendre, au-delà de sa surdité, le français non pas comme à ses camarades francophones de la classe, mais selon des méthodes de "Français Langue Etrangère". Car tout en faisant attention pour expliquer, remplacer un mot par un autre, et ceci de façon constante, malgré tout, il y a des mots simples (pour moi) dont le sens devait lui échapper. Il aurait fallu que je reformule chacune de mes phrases. Mais cela aurait été difficile, et non naturel pour les autres élèves. Sur une journée entière cela apparaît impossible. Je venais donc le voir pour lui préciser les consignes et vérifier comment il avait compris.

Quand je m'adressais à la classe entière, Vincent ne pouvait "capter" que ce qu'il pouvait. Tout au long de l'année, ce point fut très délicat pour lui comme pour moi.

Heureusement, j'ai pu m'entretenir à ce sujet avec l'enseignante spécialisée et l'orthophoniste. D'autre part, leur aide spécialisée a permis à Vincent d'être soutenu de façon harmonieuse et équilibrée.

Le niveau de lecture atteint est celui d'un milieu de CE1. Il a progressé, mais pas autant que je le souhaitais.

Je reste donc inquiète quant au niveau de CE2 qui sera attendu l'an prochain. Il n'accède pas à tout de qui est de l'ordre de l'implicite. Il reste dans les domaines du vécu immédiat et très concret. Il lui est difficile de penser dans le passé et le futur.

Il est sûr qu'il y aura des apports du centre spécialisé, mais il sera nécessaire qu'ils interviennent sur des plages horaires confortables pour l'enseignante et l'enfant. On ne peut sortir l'enfant en pleine activité au risque de provoquer des ruptures dans ses apprentissages. Il est donc très important, dès les premiers jours de classe, d'envisager l'emploi du temps de façon

très réfléchi. Le rattrapage du temps passé en orthophonie individuelle est aussi à prendre en compte et demande une organisation très serrée de la part de l'enseignante. J'ai fait en sorte que Vincent puisse rattraper ce temps en activité de mathématiques. Il a dû faire ses exercices chez lui, seul.

Quelles conditions poseriez-vous pour réussir l'intégration d'un enfant malentendant ?

La scolarisation de Vincent dans ma classe a pu aboutir mais il est vrai que pour y parvenir des remarques doivent être faites :

- ♦ Vincent a été un enfant entrant dans la communication de façon volontaire, sans difficulté de comportement,
- ♦ L'effectif de la classe était raisonnable,
- ♦ Une réelle collaboration s'est établie spontanément entre mes trois partenaires (l'enfant, moi et le centre spécialisé),
- ♦ L'idéal est l'intervention fréquente de l'enseignante spécialisée en surdité qui a réellement assuré une vraie continuité

d'une séance à l'autre selon un savoir-faire très spécifique au niveau pédagogique et a permis une construction du savoir chez Vincent,

- ♦ Une AVS ne peut remplacer une personne spécialisée en surdité. On peut lui confier des tâches pas trop spécifiques, pas trop pédagogiques, en fonction de ses possibilités personnelles. J'ai pu la faire intervenir sur un petit groupe de trois enfants réunis en atelier afin de reprendre des activités de lecture et de vocabulaire.

Nous devons insister pour indiquer qu'il est préférable de ne pas confier un enfant présentant des difficultés linguistiques dues à une surdité à :

- ♦ Une enseignante débutante,
- ♦ Une enseignante confrontée à des problèmes surajoutés par d'autres élèves de sa classe (ex : des problèmes de discipline ou de comportement déviant, des problèmes pédagogiques complexes posés par d'autres élèves de sa classe, etc.), qui ne peut donc se rendre suffisamment disponible pour un enfant sourd.

TÉMOIGNAGE D'UNE INTERFACE DE COMMUNICATION DE L'URAPEDA POITOU-CHARENTES

Dans le cadre d'une intégration scolaire, nos interventions sont définies par le projet même du service correspondant à un accompagnement oraliste associé au LPC. Les modalités de nos interventions diffèrent de celles de nos collègues qui travaillent auprès d'adultes sourds majoritairement signants dans le cadre d'une intégration socioprofessionnelle. Notre objectif est pourtant commun : permettre à la personne d'accéder au message de son interlocuteur dans une situation d'apprentissage tout en encourageant son autonomie.

Nous travaillons en équipe pluridisciplinaire (ORL, orthophonistes, psychologues) et éducative (famille, enseignants). La qualité de notre travail dépend de la cohésion de ces relations qui se nouent autour de l'enfant ainsi que de la cohérence du projet individuel discuté et défini en équipe. Celui-ci est réajusté trimestriellement afin de suivre au mieux l'évolution des objectifs fixés et d'affiner les moyens mis en place. Ce projet individualisé comporte une partie destinée à la famille de l'enfant mineur qui soumet ses attentes et participe à sa réalisation.

Aujourd'hui, notre principale difficulté est de travailler avec des parents qui ne peuvent pas, pour des raisons diverses mais toujours douloureuses, s'investir dans le projet. Le suivi devient alors "bancal" et est souvent mis en péril. En plus d'un contrat moral, engageant les parents et le service, nous les accompagnons à domicile dès l'admission de l'enfant. Ces séances permettent de les soutenir dans leur appropriation du LPC, mais aussi de les aider à retrouver une spontanéité dans leurs échanges avec leur enfant. En effet, une fois la surdité diagnostiquée, la communication n'est plus naturelle et bloque certains parents.

Notre métier est à la fois très spécialisé par son public et très diversifié par ses domaines. Nous sommes aux confluent de plusieurs professions avec lesquelles nous travaillons et cela nécessite de savoir se positionner. Entre autres, nous travaillons aussi bien le codage en classe, la remédiation individuelle, l'accompagnement familial, l'information-sensibilisation à la surdité, ainsi que la formation des parents et professionnels (utilisation du LPC). La diversité de nos compétences, de nos formations initiales et continues, permet une pluralité de connaissances et de savoir-faire.

Le manque de reconnaissance et de formation particulière au métier d'interface de communication va prochainement être solutionné avec l'ouverture à l'ESIT (Paris III) d'une formation spécifique courant 2008. ❖

Les effets de la loi du 11 février 2005 font que l'enseignante n'a pas le choix face à la scolarisation d'un enfant handicapé.

C'est pourquoi, au sein d'une même école - si toutefois cela est possible - il est toujours plus adroit de préparer la future enseignante et la passation. L'expérience de ce qui vient de se vivre ainsi que le fonctionnement de l'enfant doivent se transmettre.

C'est ce que j'ai essayé de faire pour Vincent. L'année prochaine, ce sera l'une ou l'autre de mes deux collègues de CE2. Nous en avons parlé ensemble.

En conclusion, je dirais que la scolarisation d'un enfant handicapé dans sa langue et son langage remet profondément en cause l'enseignant d'une classe ordinaire.

En effet, ce n'est pas forcément évident car on se pose toujours beaucoup de questions en tant qu'enseignant. On prend toujours les échecs de ses élèves pour des échecs personnels et ceci malgré les années... On se demande toujours : "*ai-je fait assez pour cet enfant ?*".

Intégrer un enfant qui présente des problèmes de surdité n'est pas évident du tout. On pense peut-être de nous que nous allons devenir des "spécialistes" alors que nous sommes des "généralistes". On sait faire avec des enfants ordinaires. Mais avec l'enfant handicapé d'un point de vue linguistique, c'est extrêmement compliqué. L'intégration d'un enfant malentendant ne peut être la banalisation ou l'ignorance des difficultés, même si cet enfant est communicant.

Les échanges avec des spécialistes (orthophonistes et enseignantes spécialisées en surdité) m'ont beaucoup soulagé et m'ont permis de me replacer dans mon rôle. Il n'aurait pas été possible d'intégrer Vincent sans leur aide. Sans moyen supplémentaire, c'est inconcevable.

Il est à remarquer que malgré les apports de spécialistes dans l'école même et dans ma classe, l'intégration est coûteuse en temps et en réflexion pour l'enseignante. Durant les temps de récréation ou autres temps, je préparais l'articulation de mon travail avec celui de l'enseignante spécialisée en surdité. Cela a permis d'obtenir une cohérence pédagogique et s'est avéré fructueux pour permettre à Vincent de suivre dans ma classe.

Mais ce sont des temps ajoutés aux autres et cela sans plus de reconnaissance (sous quelque forme que ce soit).

Témoignage d'une AVS intervenant dans la région du Mans auprès d'une jeune fille sourde implantée et scolarisée en Seconde en intégration ordinaire

"Je suis bénévole à l'APF depuis 1996. Durant un séjour, j'ai rencontré une femme qui devenait sourde.

Elle m'a appris la dactylographie et d'autres petites choses, qui m'ont donné l'envie d'en apprendre plus. Premiers cours de LSF en 1999, puis 6 mois à Paris en 2000 à I.V.T.

A mon retour, j'ai écrit au CRIS qui m'a trouvé un poste d'AVS auprès d'élèves déficients auditifs en intégration individuelle. Cela consiste à avoir un rôle d'interface, d'accompagnement scolaire et psychologique, d'adaptation des documents, des exercices... Je travaille avec une élève sourde profonde depuis 3 ans.

La communication se faisait principalement en LSF. Cela a créé une relation duelle, souvent rapprochée, peu

propice à l'ouverture vers l'extérieur mais efficace au niveau scolaire.

Depuis l'implant, elle se montre plus attentive : moins de LSF, plus de lecture labiale. Mon accompagnement s'est donc adapté. Progressivement et ponctuellement, je deviens preneuse de notes et moins interface.

L'opération a d'heureuses répercussions sur cette élève. Elle se montre plus ouverte et fait de réels efforts pour aller vers les autres, entre autre vers les professeurs qui apprécient beaucoup ce geste. A cela s'ajoutent des résultats scolaires identiques à ceux d'avant. Elle acquiert peu à peu confiance en elle et s'épanouit. Que demander de mieux !" ❖

En fait, c'est comme si l'on nous attribuait une nouvelle fonction. Je n'ai pas eu le choix. On se repose sur la bonne volonté des enseignants sans même qu'il y ait eu un débat à ce sujet, ni une formation supplémentaire. Et cela vaut pour tous les handicaps.

Ces nouvelles perspectives ne sont simples ni pour les enfants handicapés, ni pour le devenir des enseignants. ❖

*Mme VANNÉ
Professeuse des écoles
Rue Fessart, Paris 19^{ème}*

Reprise de l'ancien Centre Itard de Paris par la Fondation Léopold Bellan

MARIE CLAUDINE COSSON

La Fondation s'est donné pour mission de faire face aux enjeux de santé, sociaux et médico-sociaux de notre temps et d'apporter les réponses adaptées à la prise en charge de la maladie, des personnes âgées, du handicap mental, psychique, sensoriel, des adultes et des jeunes, de l'enfance en danger et la jeunesse en difficulté sociale. Voici un petit aperçu de leurs activités, notamment en faveur de la surdité.

“Reconnue d'Utilité Publique” en 1907...

L'association Léopold Bellan est devenue Fondation en mai 1996. En restant attentive à l'évolution de la société, la Fondation Léopold Bellan est un acteur incontournable dans les secteurs d'activité cités ci-dessus.

“Entreprendre, soigner, accompagner”, telle est la mission de la Fondation.

Elle emploie plus de 1 700 salariés dont l'éthique, les valeurs, l'engagement personnel et la qualité professionnelle entrent naturellement dans les valeurs du Fondateur, Léopold Bellan, ce qui permet à 60 000 personnes de tous les âges de la vie de bénéficier des actions menées.

La Fondation reste par ailleurs engagée dans la vie culturelle par son concours de Musique et d'art Dramatique.

Le Centre de Phonétique Appliquée de l'avenue Parmentier, Paris 11^{ème}

Le Centre de Phonétique Appliquée est l'un des 34 établissements de la Fondation Léopold Bellan. Ce centre présente deux pôles : un CMPP pour enfants entendants et un EMP pour enfants malentendants et sourds.

Le 1^{er} novembre 2004, face à des besoins identifiés et confirmés, ce centre a été repris par la Fondation dans le projet de pérenniser ses activités et d'anticiper celles de demain.

♦ Le CMPP

Le Centre de Phonétique Appliquée est créé par l'Association Jean-Marie Itard en août 1967. En septembre de la même année, s'ouvre un Centre Médico Psycho pédagogique (CMPP), spécialisé dans les Troubles de la Parole, du Langage oral et écrit et des difficultés scolaires pour des enfants et adolescents entendants âgés de 0 à 20 ans.

Aujourd'hui, la file active du CMPP est en moyenne de 260 enfants par mois. Certains d'entre eux présentent des difficultés intrinsèques à leur situation de grande précarité sociale. Une démarche de diagnostic puis de traitement en cure ambulatoire leur est proposée.

Depuis l'origine du CMPP, la Méthode Verbo-Tonale n'a jamais cessé d'être appliquée. Elle est en effet apparue d'autant plus nécessaire qu'un certain nombre de ces enfants grandissent dans des familles en difficulté. Il est donc important de leur offrir les apports nécessaires à un développement langagier dynamique.

♦ L'EMP

Repérant des besoins de prise en charge pour des enfants présentant des déficiences auditives graves, le Centre de Phonétique Appliquée ouvre en septembre 1972, un Externat Médico Pédagogique (EMP) conformément à l'annexe XXIV quater au décret du 09/03/1956. Tant sur le plan thérapeutique qu'éducatif et pédagogique, une prise en charge est donc mise en place pour ces enfants.

En 1975, un protocole d'accord est signé avec l'Education nationale mettant des enseignants "à disposition" de l'établissement.

La Fondation Léopold Bellan reprend l'activité des deux pôles de l'établissement le 1^{er} novembre 2004.

En janvier 2006, un nouveau projet d'établissement est présenté et validé par le CROSMIS². La nouvelle capacité d'accueil est de 49 enfants et adolescents atteints de déficience auditive moyenne, sévère ou profonde, congénitale ou acquise, avec ou sans handicap(s) associé(s).

L'externat médico-pédagogique présente deux sections :

- ♦ Une Section d'Education et d'Enseignement Spécialisée (SEES) pour enfants de 3 à 12 ans ;
- ♦ Une Section pour Enfants avec Handicaps Associés (SEHA) pour enfants de 3 à 12 ans.

Et deux services attachés :

- ♦ Un Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce (SAFEP) pour enfants de moins de trois ans ;
- ♦ Un Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) pour enfants âgés de 3 à 20 ans.

A l'admission d'un enfant, et en rapport avec l'esprit de la Fondation, un contrat de séjour est signé avec les parents. Il stipule la durée de l'accompagnement, la nature des prises en charge spécialisées (que ce soit pour une inscription dans une section SEES ou SEHA, ou dans un service SAFEP ou SSEFIS), et les conditions d'accueil (lieux des actions éducatives, pédagogiques, médicales, paramédicales) qui répondent au projet individualisé de l'enfant.

Le centre propose à chaque famille un accompagnement social renforcé.

♦ La Section d'Education et d'Enseignement Spécialisés (SEES)

L'organisation de cette section est proche de celle d'une Classe d'Intégration Scolaire (CLIS). Les enfants sont réunis en groupes à petit effectif dans les locaux de l'école

primaire voisine du centre. La prise en charge pédagogique est assurée par des enseignants spécialisés de l'Education nationale. Les enfants peuvent également réaliser des activités scolaires communes avec les élèves entendants. Le codeur LPC du centre se déplace dans l'école tout en assurant par ailleurs des séances individualisées au centre le mercredi. Des professeurs de la ville de Paris assurent les cours d'Arts plastiques et de Musique et de Sports. Une Assistante d'Education accompagne chaque jour les enfants dans leurs activités scolaires et extra-scolaires.

Les rééducations orthophoniques individuelles et en groupes de langage ont lieu à l'école. Les groupes de rythmes musical et corporel sont assurés au centre, l'orthophoniste et la psychomotricienne étant formées à la Méthode Verbo Tonale. Selon leur projet individualisé, certains enfants sont accompagnés par une éducatrice spécialisée (qui peut par exemple les préparer à des déplacements autonomes dans Paris).

La Langue des Signes Française est enseignée par des professeurs diplômés aux enfants pour lesquels "le Projet Individuel" l'a estimé nécessaire.

Le suivi psychologique, voire thérapeutique pour certains, est assuré au centre par des psychologues et un psychiatre, en y associant les familles.

♦ La Section pour Enfants avec Handicaps Associés (SEHA)

Cette section est ouverte à des enfants présentant des déficiences et/ou troubles surajoutés dont les étiologies peuvent être complexes et diverses. Ces enfants sont réunis en petits groupes (3, 4 ou 5 enfants) dans les locaux du centre. Une équipe de professionnels de compétences différentes interviennent auprès de ces enfants selon le projet individualisé de chacun : ORL, pédiatres, pédopsychiatres, psychologues, psychothérapeutes, audioprothésistes et assistantes sociales travaillent en collaboration avec les familles et leur enfant.

Parallèlement, chaque groupe est encadré par un éducateur référent. L'approche par les voies sensorielles est favorisée (Arts plastiques et Musique par des professeurs de la ville de Paris accompagnant l'éducateur, piscine en collaboration avec la psychomotricienne, déplacements dans le quartier,...).

“Accompagner le handicap à tous les âges de la vie”
Fondation Léopold Bellan¹

Un enseignant privé en contrat simple assure la prise en charge pédagogique des trois groupes, en coordination avec les éducateurs. Les pictogrammes sont naturellement proposés aux enfants.

L'orthophonie en individuel et en groupe, est assurée quotidiennement selon les principes de la méthode verbotonale.

La Langue des Signes Française apporte un confort supplémentaire à ces enfants qui sont pris en séance individuelle (et de groupe) par des professeurs diplômés en LSF.

Selon les liens d'intégration qui se sont établis ces derniers mois avec les enfants entendants, certains enfants peuvent déjeuner dans les écoles maternelles et primaires voisines du centre. Pour les autres, la restauration a lieu sur place au centre. Les profils de plus en plus complexes des enfants qui viennent à nous entraînent des mesures de compensation et d'accompagnement de la part de l'équipe.

♦ Le Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce (SAFEF)

Ce service accueille des jeunes enfants sourds de moins de 3 ans. Actuellement, notre équipe pluridisciplinaire suit 6 enfants dont des bébés. Certains sont porteurs d'un implant cochléaire ou en cours de projet d'implantation. Dans le cas de ces surdités précocement dépistées, la dimension éducative et communicationnelle prend toute son ampleur. Quel que soit le degré de la surdité, le petit enfant est suivi au centre, à domicile et sur le lieu d'accueil d'intégration (crèche, halte garderie). Là où se trouve l'enfant, l'orthophoniste et l'éducatrice de jeunes enfants se déplacent. Par exemple, le plus âgé (2 ans 1/2) est suivi chaque jour, que ce soit au centre ou à la crèche.

Les parents sont conviés à des groupes de parole et d'accompagnement, animés par une psychologue, qui fait intervenir à leur demande un des membres de l'équipe. Des rééducations spécifiques sont assurées aux enfants autant que nécessaire (ex : séances de psychomotricité individuelles, séances de langage en LSF pour un enfant de parents sourds). Chaque projet de communication orale est constamment réévalué en réunion de synthèse.

♦ Le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS)

Ce service s'adresse aux enfants sourds moyens, sévères ou profonds qui suivent une scolarité dans le cadre de

leur école maternelle, primaire ou secondaire attachée à leur domicile, tout en bénéficiant d'aides adaptées à leur intégration individuelle. Les écoles couvrent tout l'Est parisien. Un grand nombre d'enfants sont issus de familles socialement défavorisées, dont une majorité non francophones.

Lors de l'élaboration du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), un réel partenariat s'établit et se formalise entre l'école et le centre. Les réunions des deux équipes sont régulières et toujours d'excellente qualité quant aux échanges d'informations et de pratiques. Les familles y sont régulièrement conviées. Quotidiennement, chaque enfant bénéficie des apports d'un professionnel spécialisé qui se déplace dans la classe. Par semaine, trois à quatre séances d'orthophonie ont lieu à l'école et au centre. Deux temps supplémentaires (qui peuvent être des 1/2 journées) sont assurés en classe par l'éducatrice spécialisée (quand il s'agit d'un enfant en maternelle), ou par une enseignante spécialisée mise à disposition par l'Education nationale (pour les enfants en primaire). Par ailleurs, un codeur LPC se déplace dans ces écoles.

Au centre, un groupe d'accueil hebdomadaire "parents-enfants" encadré par l'éducatrice, accompagnée d'une psychologue, permet aux parents de se retrouver sur le "lieu du soin", d'échanger, d'observer et parfois, dans le cas de parents non francophones, d'apprendre avec leur enfant. Un groupe de langage avec la participation des mamans est également assuré chaque semaine par une orthophoniste accompagnée du codeur LPC.

Une aide aux devoirs est proposée chaque semaine au centre : elle est animée par une orthophoniste et l'enseignante spécialisée en surdité.

Par ailleurs, des prises en charge individuelles en psychomotricité et/ou en entretien psychologique sont proposées au centre. Les projets individualisés des 17 enfants actuellement suivis sont régulièrement réévalués en réunion d'équipe.

Ces quatre sections et services témoignent des valeurs et de l'objectif de la Fondation Léopold Bellan qui, en partenariat avec les pouvoirs publics, favorise l'intégration des enfants et des jeunes handicapés sensoriels, et proposent un accompagnement adapté à leur famille.

Autres établissements spécialisés en surdité repris par la Fondation Léopold Bellan

En plus du CPA de l'avenue Parmentier, face à des besoins repérés dans le monde des enfants sourds dont certains n'évoluent pas dans un contexte favorable à leurs

potentialités, des projets d'évolution ont été réfléchis. C'est ainsi que se constitue un dispositif complémentaire cohérent à la réorganisation actualisée du CPA par la reprise de deux autres institutions d'enfants sourds, le CAG et du CMPSI.

♦ **Le CAG, rue O. Noyer, Paris 14^{ème}**

L'activité du centre Augustin Grosselin s'inscrit dans la continuité de celle du Centre de Phonétique Appliquée.

- ♦ Population accueillie : des adolescents de 12 à 18 ans dont la plupart présentent des difficultés plurielles.
- ♦ Une particularité : un internat offre des places à certains d'entre eux.
- ♦ Les moyens mis en place ont le projet de leur donner un cadre rassurant et de leur apprendre à vivre en groupe et d'entrer en relation.
- ♦ La création d'une section d'apprentissage pré professionnel SIPFP leur donnera les outils nécessaires pour trouver une place dans la société.
- ♦ Les apports classiques sont assurés : apprentissage pédagogique adapté, suivis éducatifs et thérapeutiques, rééducations orthophoniques et psychomotrices.

♦ **Le CMPSI, Centre Médical de Phoniatrie et de Surdité infantile en Essonne, à la Norville, près d'Arpajon**

Ce centre vient enrichir le dispositif de la Fondation.

Population accueillie : 120 enfants déficients auditifs, dont certains avec handicaps associés. Un CAMSP (Centre d'action Médico-Social Précoce), y est ouvert depuis 1980 ( tablissement des diagnostics de surdité, contribution à l'éducation précoce des enfants et au soutien de leur famille).

Le projet mis en place répond depuis 1998 au mouvement évolutif actuel de l'intégration des enfants dans les écoles ordinaires des communes avoisinantes. Un internat est également mis à disposition pour certains jeunes.

Conclusion

L'évolution actuelle de la société française engage le système éducatif et celui de la santé dans des processus de mutation qui inspirent de grands espoirs.

L'éclairage des avancées biologiques, les perspectives des neurosciences ainsi que les techniques médicales

(telles que les implants cochléaires) sont en effet prometteurs pour le devenir des enfants sourds, tant sur le plan de leurs apprentissages langagiers que sur le plan de leur épanouissement psychologique.

Toutefois ces nouvelles connaissances et techniques ne dispensent pas les professionnels d'une vigilance accrue dans leurs pratiques, des années d'expérience les ayant dotés de précieux "savoir-faire".

Comme le dirait Mme Chalude³, "*contourner ou dépasser l'obstacle à la communication est lié à l'efficacité  d cative de l'environnement familial, scolaire et sociétal*". ❖

Marie Claudine COSSON
CPA Léopold Bellan

1. www.fondation.bellan.fr

2. CROSMS Comité Régional d'Organisation Sociale et Médico Social

3. Mme Josette Chalude est Présidente fondatrice de l'ANPEDA et Présidente d'honneur d'ACFOS

Les sourds dans la littérature

ELÉONORE MORY

La surdité donne lieu à une représentation assez stéréotypée de ce handicap, selon la civilisation ou selon l'époque. Il s'agit en effet d'un handicap invisible, qui se prête donc à de nombreuses interprétations. Les rares études faites sur le sujet montrent que la vision de la surdité n'est pas la même au Moyen-âge et au dix-neuvième siècle : la surdité s'insère dans une vision religieuse de la parole sacrée au Moyen-âge, tandis qu'au dix-neuvième siècle, elle prend place dans une rhétorique de l'éducation et du langage. La période du dix-neuvième siècle est en effet riche pour l'histoire des sourds, notamment avec la prise de conscience que les sourds ne sont pas atteints d'arriération mentale comme on aurait pu le croire et surtout qu'ils ont droit d'accéder à l'éducation. En revanche, nous verrons que cette évolution ne se traduira pas dans le roman du XIX^e siècle : les personnages sourds sont le plus souvent secondaires.

L'évolution de ce stéréotype est visible dans le théâtre français, il est associé de facto à un type de personnage comique, comme le montre Bernard René dans sa thèse "Surdité, surdi-mutité et mutisme dans le théâtre français" qui décrit l'ensemble des pièces de théâtre qui ont utilisé le thème de la surdité réelle, de la surdité feinte et de la surdité suggérée. Il souligne le fait que le personnage sourd ne présente pas une grande profondeur psychologique et permet un jeu sur le langage par le biais du coq-à-l'âne et, surtout, permet l'utilisation des quiproquos. Au XVIII^{ème} siècle, le statut du type de personnage change avec le progrès de l'instruction des sourds-muets et à la publicité faite par l'Abbé de l'Épée. Le personnage devient mélodramatique, voire même tragique. Le personnage sourd accède à l'amour, aux sentiments.

Dans les romans, le sens du personnage sourd est moins évident, il semble avoir un rôle moins codifié que dans les pièces de théâtre. L'étude des romans de Balzac, Hugo, Sand et Sue montre une diversité des personnages sourds et du motif de la surdité.

Ces quatre écrivains ont l'originalité d'avoir utilisé la surdité comme motif à plusieurs reprises dans leurs œuvres. Dans leurs romans, existent surtout des personnages secondaires : des sourds avérés, mais également des personnages qui sont pris à tort pour des sourds. Seul le personnage de Quasimodo de Victor Hugo sort du lot car il est un personnage central de Notre-Dame de Paris.

Intéressons-nous en premier lieu aux personnages secondaires. Ils sont tout d'abord des personnages qui devien-

nent sourds avec l'âge ou encore des indigents, comme les personnages de George Sand avec le père Bricolin dans "Le Meunier d'Angibault", le père Brulet dans "Les Maîtres Sonneurs", ou encore le maréchal Hulot dans "La Cousine Bette". Ces personnes se situent hors de l'intrigue du roman, ce sont des personnages "pantins", car ils se replient sur eux, voire deviennent gâteux avec l'âge. De même, les personnages de domestiques sourds chez George Sand et surtout chez Eugène Sue peuvent prendre place dans une description fantasmée d'un lieu : le personnage sourd est garant du calme et de la discrétion de la maison qu'il garde. Ces personnages secondaires ne jouent pas un rôle important dans l'intrigue du roman et participent juste de ce que l'on peut appeler "effet de réel".

Une troisième catégorie renvoie la surdité à la médiocrité et au ridicule des personnages. Ainsi, on dit de Louis de l'Estorade, personnage balzacien : "*Cet homme peut être sourd, on l'est de tant de manière ! Il peut être maladif, ennuyeux, insupportable !*".

Victor Hugo est le seul à utiliser la surdité comme symbole, symbole de l'inanité de la justice, symbole de l'enfermement de Quasimodo et de la cruauté de la populace. Revenons sur le seul personnage "principal" sourd : Quasimodo. Le personnage de Quasimodo est entré dans le panthéon des personnages mythiques (merci Disney!), et cependant, peu de personnes savent qu'il est sourd en plus d'être bossu, borgne et boiteux. La surdité a des conséquences dans le roman sur la communication qu'il a avec les autres. Il s'exprime en langue des signes avec son maître, Claude Frolo, et n'est

donc pas en odeur de sainteté : *“La foule suspecte Claude Frolo de sorcellerie et on prend Quasimodo pour un démon car il est différent, et surtout parle une langue incompréhensible, cela suffit pour le placer à la marge de l’humanité”*. Il lit aussi sur les lèvres, et étant “devenu-sourd” à cause des cloches, il sait parler. Il a cependant ce qu’on peut appeler une voix de sourd : une voix rauque qui ressemble à un grincement de porte (sic !).

Tous ces éléments sont crédibles et attestent d’une connaissance de la surdité. Cependant, lorsque l’infâme Claude Frolo essaye de violenter Esméralda, Quasimodo accourt au coup de sifflet de la jeune fille. Étonnant que Quasimodo puisse entendre ce son aigu alors qu’il ne ressent que des vibrations !

La surdité explique aussi son comportement et sa vision du monde. Ici, nous entrons dans le domaine du symbole et des idées reçues que l’on a sur les sourds. En effet, le monde lui est fermé à cause d’une déficience auditive mais également mentale : *“L’esprit qui était logé dans ce corps manqué avait nécessairement lui-même quelque chose d’incomplet et de sourd. Aussi ce qu’il ressentait en ce moment était-il absolument vague, indistinct et confus, il y avait rayonnement”*. Cette confusion entre les handicaps mentaux et sensoriels est très fréquente dans les romans puisque les sourds-muets sont encore très souvent, à cet époque, internés avec les fous.

Victor Hugo n’en reste pas là : la surdité rend Quasimodo misanthrope. Pour éviter les moqueries, il devient muet et méchant : il se fait continuellement traiter de “sourd” et n’est guère aimé de la foule. Pour résumer, la surdité explique son manque d’intelligence, sa tristesse et sa méchanceté... Autant de qualités qui montrent que la surdité est le pire des maux pour Victor Hugo. Dans une scène très ironique (à lire absolument dans son intégralité) opposant un juge sourd et sa victime, Quasimodo, (ce qui entraîne, comme vous pouvez l’imaginer, un dialogue de sourds), Victor Hugo souligne ce rejet de la surdité comme étant un handicap déshonorant : *“Dans les deux cas, l’honneur de la magistrature ne recevait aucune atteinte ; car il vaut mieux encore qu’un juge soit réputé imbécile ou profond, que sourd”*.

A noter aussi que Victor Hugo semble reprendre l’idée reçue que la masturbation rend les jeunes garçons sourds : *“Mais quand il les eut mises en branle ; quand il sentit cette grappe de cloches remuer sous sa main ; quand il vit, car il n’entendait pas, l’octave palpitante monter et descendre sur cette échelle sonore comme un oiseau qui saute de branche en branche ; quand le diable-Musique, ce démon que secoue un trousseau étincelant de strettes, de trilles et d’arpèges, se fut emparé du pauvre sourd, alors il redevint heureux, il oublia tout, et son cœur qui se dilatait fit épanouir son visage”*. Le détournement d’un vocable spécifique comme “mettre en branle” et l’assimilation sous-jacente des cloches à des

véritables femmes pendant tout le roman permettent de comprendre les cloches comme étant la cause symbolique de la surdité de Quasimodo, en plus d’en être la cause première.

Victor Hugo construit ici un personnage intéressant à plusieurs titres : la surdité n’est pas ici le fait de la vieillesse et donc donne lieu à des interprétations fécondes sur les mythes qui courent autour de la surdité ; le sensualisme des sourds, la langue des signes vue comme diabolique, le rejet social des sourds.

Le motif de la surdité est utilisé par les quatre auteurs que nous avons étudiés, de façon conventionnelle, sans qu’il y ait construction d’un personnage avec une individualité qui lui est propre, à l’exception de Quasimodo. En effet, le motif permet d’associer la surdité à d’autres aspects du récit : les attributs d’un personnage, l’atmosphère et la société, ce qui l’inscrit dans un faisceau d’autres motifs qui lui sont supérieurs. La surdité attestée, feinte ou imaginée d’un personnage est un matériau romanesque utilisé de façon variée par les écrivains, surdité prétexte plutôt que sujet d’exploration. La plasticité de ce motif montre qu’il n’est pas un thème à part entière : il lui est permis d’être incertain et imprécis car il est un motif mineur qui ne peut se référer à des romans archétypiques, comme le serait le thème de l’éducation du jeune homme ou le récit d’un voyage qui sont des thèmes couramment utilisés dans la littérature.

La surdité est parfois contradictoire, anecdotique ou fantasmée, ce qui montre que l’image mentale que se font les écrivains de la surdité est assez incertaine et tributaire des fantasmes et des mythes autour de la surdité. Victor Hugo dira que *“qu’importe la surdité de l’oreille quand l’esprit entend ?”* Or, dans ses romans, il n’hésitera pas à mêler constamment les deux motifs pour explorer les liens entre les handicaps physiques, les handicaps de la société, et les handicaps moraux. Il a bel et bien une construction d’une image romanesque de la surdité qui entraîne une utilisation des *topoi* et de l’image collective sur le sujet.

Dans la mesure où les romans de la seconde moitié du dix-neuvième siècle continuent à utiliser l’image d’un sourd qui répète mécaniquement et qui ne comprend pas, on peut remarquer qu’il n’y a finalement pas d’immixtion entre l’évolution du statut du sourd-muet à qui est reconnu le droit à l’humanité, à l’éducation et à la citoyenneté, et l’univers du roman. ❖

Eléonore MORY

VIA BALTICA Lituanie Lettonie Estonie, sur la route des Pays Baltes

ALEKSI CAVAILLEZ
VIKTOR VEJVODA



Via Baltica

Editions Noir sur Blanc, 2007
196 p.
Textes, photographies N/B,
dessins couleur



Introduction à VIA BALTICA

Je n'avais jamais pensé retourner là-bas, sur ces trois pays longeant la Baltique que sont l'Estonie, la Lettonie et la Lituanie, trois noms résonnants comme un déroulé linguistique où chaque voyelle se transforme en une autre, tout aussi semblable. Je n'avais jamais pensé retourner là-bas me baigner dans la Baltique, là où l'ombre millénaire s'échoue lorsqu'un violent orage vient réveiller ces pierres étranges d'un lamentable sommeil dans la vase des fonds marins... je n'avais jamais pensé retourner là-bas me perdre dans ces forêts toutes aussi semblables les unes des autres, et dormir la nuit à la belle étoile au Coeur de cette vie sauvage... Je n'avais jamais pensé retourner là-bas, pourtant...

Né à Paris en 1981, Aleksis Cavaillez est devenu sourd à l'âge de cinq ans des suites d'une erreur médicale consécutive à une otite mal soignée. Il a commencé le dessin très jeune, cela lui permettant de s'exprimer et de communiquer plus largement. Il a été implanté à l'âge de 14 ans.

Il a suivi ses études à l'Ecole Estienne puis à l'ENSAD de Paris, avec un passage en 2004 en Finlande, au sein de l'école d'arts graphiques UIAH, Helsinki. De ces années il en a sorti un livre nommé "Fragmentai, un recueil sur la perte des sens" et un mémoire "De la création, l'Art Posthume, genèse d'un mouvement" pour son diplôme obtenu en 2005.

Après avoir collaboré pour divers magazines parmi lesquels Technikart et Trax et avoir été associé au collectif Skate-art Heclectrism exposé à l'Espace Beaurepaire, Le musée Galliera et Le bread&Butter, Aleksis Cavaillez a co-fondé le mouvement Art Posthume et exposé dans de nombreux lieux tels NIM, Artcore, Palais de Tokyo, Galerie Patricia Dorfmann, Espace Agnès b.

Il a également publié l'A.P.I, une revue indépendante de 500 pages sur la création et "Via Baltica", un roadbook sur les Pays Baltes qui mêle texte et dessins d'Aleksis Cavaillez et des photos de Viktor Vejvoda, un tchèque résidant à Prague rencontré en 2001 lors d'un voyage en Bohême.

Aleksis Cavaillez travaille actuellement à la publication de son prochain livre, une BD décalée nommée "Americana ou le parti du rêve" sur son voyage de trois mois en Amérique du Sud en 2006.

Son domaine reste la création dans toutes ses formes. Il vit et travaille à Paris. ❖

Site : www.dirloz.net



Le dessin, toujours, est incontournable, c'est un langage universel, mais de l'autre côté, il y a aussi la parole, l'écriture, le son, le geste, dans le geste de l'écriture, il y a aussi la parole, l'écriture, le son, le geste, dans le geste de l'écriture, il y a aussi la parole, l'écriture, le son, le geste, dans le geste de l'écriture...

Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd

CATHERINE HAGE
BRIGITTE CHARLIER
JACQUELINE LEYBAERT

Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd

Editions Mardaga, 2006
29 €



Dans l'introduction, Catherine Hage, Brigitte Charlier et Jacqueline Leybaert posent les problématiques de l'évaluation chez l'enfant sourd. Si l'évaluation linguistique des enfants sourds est restée longtemps limitée à leurs compétences en langue orale, les résultats témoignent de la nécessité d'ouvrir l'évaluation à des domaines pluridisciplinaires. En s'appuyant sur les pratiques éducatives et les modèles de développement de l'enfant entendant, des pistes d'évaluation sont donc proposées dans cet ouvrage collectif.

Chapitre 1

Marc Marschark présente, à travers plusieurs recherches, différentes hypothèses pouvant expliquer les déficits des apprentissages scolaires pour certains enfants sourds en institutions spécialisées ou en intégration.

Des regards sont portés sur les nouvelles options éducatives, dans les différents modes de scolarisation, le niveau atteint par les enfants, les facteurs pris en compte pour l'analyse des résultats et ceux qui ne le sont pas.

Les méthodes d'éducation en milieu spécialisé comme en intégration devraient être modifiées de façon fondamentale afin que l'évaluation des compétences des enfants soutienne des objectifs adaptés. En se fondant sur des recherches récentes, les méthodes d'éducation doivent faire le lien entre langage, cognition et apprentissages.

Chapitre 2

Dans ce chapitre, Catherine Hage insiste sur la nécessité d'évaluer la communication pré-linguistique du jeune enfant sourd. En effet, cette communication pré-linguistique

constitue le socle de compétences requises pour le développement de la communication linguistique. Elle décrit les modèles de développement du babillage, de la communication intentionnelle chez l'enfant entendant et chez l'enfant sourd et propose des grilles d'évaluation.

Chapitre 3

La perception visuelle est une fonction importante pour le développement de l'enfant. Dominique Potelle décrit là les différents troubles visuels : anomalies oculomotrices, troubles de l'attention visuelle et troubles exécutifs, ainsi que les troubles du décodage des informations. Elle indique les signes d'alerte et des pistes d'évaluation pour ces troubles.

Chapitre 4

Dans ce chapitre, Magali Denys et Brigitte Charlier s'intéressent à l'évaluation des enfants sourds présentant un faible niveau linguistique en langue orale. Elles proposent d'évaluer les modules cognitifs dont disposent ces enfants, comment ils traitent les informations liées à la parole et au langage, ainsi que les processus de mémorisation.

Avec l'éclairage des observations faites par les chercheurs concernant la phonologie, les habiletés métalinguistiques, la mémoire à court terme, la mémoire échoïque et l'organisation sémantique, elles décrivent des épreuves d'évaluation. Ce type d'évaluation permet de cerner les potentialités et les faiblesses de chaque enfant pour construire un projet de rééducation individuel.

Chapitre 5

Brigitte Charlier traite de la problématique de l'évaluation des compétences linguistiques en langue des signes. Après

une description de l'organisation et de la structure de la langue des signes comparée aux langues orales, elle en détaille l'aspect perceptif et productif, puis les aspects grammaticaux. Une grille chronologique des étapes d'acquisition de la langue des signes nous donne des repères utiles, mais force est de constater que nous ne disposons encore que de peu d'outils d'évaluation en langue des signes.

Chapitre 6

Marc Monfort se penche sur le trouble spécifique du langage qu'est la dysphasie. Pour des enfants sourds en grande difficulté d'évolution linguistique, en situation de handicaps associés, il est essentiel de faire la part de ce qui est attribuable à chaque handicap. La description de ces troubles et les moyens pour les identifier sont bien détaillés.

Chapitre 7

Dans ce chapitre, Cyril Courtin et Anne-Marie Melot étudient le développement sociocognitif de l'enfant sourd : le cas de la théorie de l'esprit. Comment les enfants font-ils appel à des entités mentales (intentions, désirs, croyances) pour décrire, comprendre, prédire les conduites humaines. A travers l'analyse d'écrits sur les tests de la théorie de l'esprit rapportée au cas de l'enfant sourd, ils insistent sur l'importance de l'appropriation d'une langue le plus précocement possible pour développer la connaissance des états mentaux d'autrui.

Chapitre 8

Jesus Alegria Iscoa analyse l'évaluation de la lecture chez la personne sourde. Partant de l'étude célèbre de Conrad chez les jeunes sourds britanniques, il défend l'idée que l'évaluation globale de la lecture donne une référence d'âge mais ne peut expliquer le retard de lecture. Il propose d'y adjoindre une évaluation analytique des habiletés de lecture. L'évaluation doit être guidée par les résultats d'épreuves qui conduisent à formuler des hypothèses concernant les mécanismes sous-jacents et de déterminer les causes du retard.

Chapitre 9

Pauline Sirois et Andrée Boisclair nous présentent l'évaluation des représentations du système d'écriture. Une approche pédagogique a été développée et expérimentée dans le cadre d'une recherche, partant des difficultés des enfants sourds à l'écrit. En s'intéressant particulièrement aux travaux de Ferreiro sur les écrits spontanés, la pratique de cette méthode a permis un ajustement permanent au soutien en écriture. Les enfants ont pu construire des connaissances orthographiques qui s'appuient sur le principe alphabétique de notre écriture.

Chapitre 10

Jacqueline Leybaert apporte des précisions sur les processus d'acquisition et les modalités d'évaluation des habiletés numériques (dénombrer, calculer, compter...) chez des enfants présentant des compétences linguistiques restreintes. Cette voie est innovante et ouvre un regard sur des compé-

tences occultées par la problématique de l'accès à la langue parlée.

Chapitre 11

Ce chapitre traite de l'enfant porteur d'un implant cochléaire, de l'intervention chirurgicale, des réglages, du suivi et de l'évaluation médicale, logopédique et psychosociale pré et post-opératoire.

En annexes

- ♦ Présentation de TERMO : Test d'Evaluation de la Réception du Message Oral par l'enfant sourd de Chantal Descourtieux.
- ♦ Présentation du CHILDES pour le bilan pré et post-implant, de Marie-Thérèse Lenormand. ❖

Danielle CHAUVOT, Professeur CAPEJS

En cette période de rentrée et pour faire écho à notre dossier central, nous vous présentons quelques ouvrages pour enfants traitant de l'intégration scolaire.

Dans les deux bandes-dessinées présentées ci-dessous, le message-clé est identique : l'intégration de l'enfant sourd en milieu scolaire peut être réussie. Dans ce but, les BD ont deux missions :

- ◆ Souligner par les diverses représentations qu'il n'existe pas de recette miracle assurant une intégration parfaite mais qu'il s'agit, pour les parents comme pour l'enfant, de composer avec les autres au fil de l'eau.
- ◆ Informer et si possible sensibiliser. Car si l'enfant sourd se heurte parfois à l'intolérance, cela s'explique notamment par une information au sujet de son handicap insuffisamment comprise et relayée.

En vue de diffuser un message correct et cohérent, fut-ce sous forme de dessins, il est essentiel qu'une concertation soit mise en place entre l'artiste, un professionnel de la surdité (orthophoniste, psychologue,...) et une personne sourde ou parent d'enfant sourd. A l'issue de cette confrontation de points de vue, l'idéal serait que tous regardent dans la même direction... **VLC**

Le livre illustré "Le retour de Velours" est paru en mars 2007. Il est écrit par Eliane Le Minoux, professeur des écoles et maman d'un enfant sourd, et dessiné par Pat Mallet, devenu sourd à l'âge de neuf ans.

Ce livre nous raconte l'histoire de Sylvain, un petit garçon mal-entendant de huit ans qui se retrouve souvent seul à l'école. Ses camarades ne comprennent pas les conséquences de sa surdité et le laissent souvent de côté. Mais grâce à un heureux événement, ils vont découvrir qu'il peut aussi être un ami.

Cette histoire est charmante et évoque bien plusieurs aspects de la surdité, en passant de l'appareillage à la prise en charge spécialisée, de la mauvaise perception auditive à la lecture labiale, de la difficulté à s'intégrer à la réussite d'une amitié avec plusieurs enfants entendants... Ce livre pourrait être proposé à des enfants de CE1 / CE2, entendants ou sourds. ❖

Aude de LAMAZE, Orthophoniste

"Le retour de Velours" me semble être assez près de la réalité vécue par les enfants sourds, je trouve que l'ensemble est plutôt bien vu. La BD part toutefois d'un postulat qui me dérange un peu du type "il est bien connu que les sourds n'ont pas d'amis et qu'ils doivent mériter l'amitié des entendants"... par exemple en retrouvant un chat perdu. Voici un exemple page 25 "Sylvain a retrouvé mon chat, c'est maintenant mon ami pour toujours". Le raccourci est peut-être un peu simple. Le graphisme est un peu désuet, à l'inverse de ce qui se trouve dans "Des mots dans les mains".

L'idéal aurait sans doute été de faire un "mix" entre l'histoire du "Retour de Velours" et de l'illustrer par les dessinateurs des "Mots dans les mains" (voir présentation ci-contre). ❖

VLC, personne sourde

Le retour de Velours

Eliane le Minoux, Par Mallet

Editions du Fox

45 p., 13 € + 3,95 € frais de port

Diffusion VPC : www.2-as.org ;

sourdcom.com ; visucom.fr

2AS

2 rue d'Auffargis 78690 Les Essarts le Roi



La bande dessinée "Des mots dans les mains" est parue en février 2007. Bénédicte Gourdon, psychologue auprès de personnes sourdes, signe le scénario de cet album sur la surdité, destiné aux enfants dès 7 ans. Malika Fouchier en est la dessinatrice.

C'est l'histoire d'Arthur, un petit garçon de six ans, sourd et intégré dans une école ordinaire. Dans cette BD, la vie de cet enfant sourd est décrite comme n'étant pas toujours facile. Il est difficile pour lui de comprendre et de se faire comprendre par ses camarades. Mais ce petit garçon, malin et observateur, découvre le monde grâce à ses yeux et ses mains et réussit à se faire aimer des autres. Il est dommage que dans cette histoire, l'intégration soit décrite comme une intégration sauvage sans aide particulière, ce qui ne correspond pas à la réalité de terrain. Il est également inappréciable de lire que cet enfant, appareillé, n'entend aucun bruit, même pas le son de sa propre voix. ❖

Aude de LAMAZE, Orthophoniste

Le graphisme de cette BD est très joli, le dessin sympathique, ce qui donne envie de partager les aventures d'Arthur. MAIS... un contresens grave page 5 fausse tout le message : le lecteur apprend qu'il porte "ces appareils parce qu'il est sourd" mais qu'il "n'entend pas la voix de sa mère", qu'il ne "sait pas ce que c'est d'entendre". D'où ma question : à quoi servent ces appareils ?!

Malheureusement, une incohérence aussi grossière m'a empêchée dès le début d'avoir envie de lire la suite, malgré l'aspect très attractif et joyeux de l'ouvrage. ❖

VLC, personne sourde

Des mots dans les mains

Bénédicte Gourdon

Malika Fouchier

Editions Delcourt

Février 2007

32 p., 8,90 €



Tariq le chameau

Loïc LÉMONON
JEAN -FRANÇOIS PLANCHET

Tariq le chameau

Editions "à même le monde", 2006
25 p., 15 €



Cet ouvrage raconte l'histoire de Tariq le chameau, que ses parents inscrivent dans une école pour qu'il apprenne à lire. Mais Tariq est le seul chameau de la classe, et il a bien du mal à s'adapter et à s'intégrer avec les autres enfants... Cet ouvrage traite métaphoriquement et poétiquement de l'intégration d'un enfant différent dans une école ordinaire. Nous avons voulu savoir comment cette histoire pouvait être perçue et comprise (ou pas) par des enfants sourds, et la perception qu'en avaient les professionnels qui accompagnent l'intégration des enfants sourds en école ordinaire. Nous avons donc confié ce livre "en test" au CPA Léopold Bellan.

1. Réaction des enfants sourds (niveau CE2, intégrés individuellement en SSEFIS), en lecture spontanée, sans accompagnement :

- ♦ Lecture à haute voix : le ton est bien placé en fonction de la typographie ;

- ♦ Quelques termes de vocabulaire posent des difficultés à certains d'entre eux : "l'établissement scolaire, cours préparatoire, matin brumeux, silencieusement, techniciens, après avoir salué, ce que redoutait, une table d'écolier soudée à une chaise, règlement de l'école, s'abattit sur son flanc, au plus profond de sa bosse (non accès à la métaphore), admettre qu'il n'apprendrait jamais à lire, ensommeilleur, poudre de soleil (non accès aux métaphores), vagues qui narguent l'éternité, geste de semeur, habit de paillettes, flocons d'étoiles (non accès à la métaphore)".

Ces mises en mots n'ont pas été accessibles spontanément. Des explications

ont dues être données dans un second temps par l'enseignante spécialisée du CPA L. Bellan.

A la question "As-tu aimé ce livre ?" un enfant intégré seul dans une classe de CE2 a répondu "Non, car je n'ai rien compris".

2. Dans un second temps, l'enseignante spécialisée reprend l'album avec les enfants. Voici leurs commentaires : "C'est bien car les autres ne se moquent pas du nouvel élève", "Les illustrations sont drôles", "Le mélange des photos et des dessins est agréable", "Personne ne va aimer Tariq" (contresens car la mise en mot est compliquée, comme la double négation "ne fut pas un problème..., aucun enfant n'eut la plus petite envie de sourire"), "Le règlement de cette école est bizarre", "Je ne comprends pas les étoiles, les cailloux, le chameau rentre sa tête à l'intérieur de sa bosse" (non accès à la métaphore et à l'implicite).

Un des enfants a fait le résumé suivant : "Tariq veut savoir lire. Il lit alors le règlement et c'est à cause du règlement qu'il ne va jamais apprendre à lire. Alors il repart dans le désert. Il ne peut pas apprendre à parler comme les autres parce que rien ni personne ne le lui apprend (ni la maîtresse, ni les cailloux, ni les arbres, ni le désert). Alors il part dans le désert et chaque soir, il vient endormir les enfants quand ils l'appellent".

3. L'enseignante spécialisée en surdité du CPA L. Bellan remarque que :

- ♦ Ce thème est délicat à présenter à un enfant handicapé qui est lui-même dans cette situation. La manière dont le sujet

est traité va à l'encontre de la réalité actuelle de l'intégration des enfants handicapés.

- ♦ A l'arrivée de Tariq, tous les élèves veulent devenir son ami mais à la récréation, il se retrouve seul : aucune explication n'est fournie à ce sujet par l'auteur ou les autres personnages qui permettrait de comprendre les raisons de cette soudaine mise à l'écart. Cette situation pourrait effectivement se produire ainsi si l'intégration de l'enfant sourd n'était pas soutenue par une équipe d'un SSEFIS.

- ♦ Certaines situations ne sont pas adaptées à la réalité du vécu des enfants handicapés en intégration, notamment quant au règlement intérieur de cette école. De même que "se taire pour montrer que l'on a compris" est une recommandation (voire une obligation) particulièrement non adaptée à un enfant sourd. Comment peut-il la suivre, alors que l'enseignant, pour aider l'enfant à construire du sens, ne peut que partir de ce que l'enfant connaît ?

- ♦ On ne demande jamais à Tariq ce qu'il aimerait faire, ce qu'il peut faire.

- ♦ Il s'agit, semble-t-il, plus de cohabitation que d'intégration. Tariq est renvoyé à sa réalité première de "chameau" (ou d'enfant différent parce qu'handicapé). Il est laissé pour compte, sans possibilité de réagir. Il est exclu.

- ♦ La seule perspective pour Tariq est le refuge dans l'imaginaire. Or, l'accès à l'imaginaire est délicat pour un grand nombre d'enfants sourds...

- ♦ Dans cet album, l'école apparaît non préparée à l'intégration de l'enfant différent : en effet, du point de vue physique et cognitif, la différence y est marquée et soulignée, alors que dans les écoles qui accueillent [nos] enfants sourds, les enseignants font le maximum pour renforcer la confiance en soi, pour présenter une diversité de moyens et de supports afin de permettre à l'enfant d'être valorisé et de réussir.

Comment les enfants entrent dans le langage

ANNETTE KARMILOFF-SMITH
ET KYRA KARMILOFF

4. Remarques des enseignants ordinaires intégrant un enfant sourd dans leur classe :

- ♦ Tariq est très bien accueilli mais finalement, il ne reçoit aucune aide !
- ♦ On oblige Tariq à lire. Or, puisqu'il ne le peut pas, il devient très malheureux et l'établissement finit par l'exclure. Il s'agit là d'un échec total pour l'école ! "Tariq s'en va comme s'il était un caillou abandonné..."
- ♦ Il est dommage que le côté poétique de cet album n'arrive qu'à la fin : "comme un matin de novembre, comme un oiseau blessé, comme un coquillage abandonné".
- ♦ Au-delà de la mise en mots poétique, il faut faire attention au jugement de valeur que laisse glisser l'auteur : "le directeur, la psychologue et la maîtresse expliquèrent à ses parents que Tariq était comme un enfant du voyage (...) qu'il n'apprendrait jamais à lire".
- ♦ Pour l'enfant, la typologie et la disposition du texte et des dessins de l'avant dernière page sont confus. Elles sont difficiles à décrypter visuellement et à lire.
- ♦ Au final, le désir des parents de Tariq n'a été entendu par personne.
- ♦ Pour nous, enseignants d'école ordinaire, cette histoire est un échec, elle signifie : "On n'a pas besoin de l'école pour réussir". Mais là... est un autre débat.

Le sujet de ce livre pour enfant est ambitieux. Les illustrations sont très belles et le propos souvent poétique, surtout vers la fin, quand Tariq nous apprend qu'il rêve d'un métier non déclaré : "ensommeilleur de petits enfants". Toutefois, il n'est pas facile de traiter le thème de l'intégration de l'enfant différent à l'école : l'équilibre est délicat à trouver entre les difficultés réelles qu'il convient de décrire et les exigences d'un conte pour enfant. Mais il est intéressant de s'apercevoir que de plus en plus d'ouvrages s'intéressent à cette situation. ❖

Karine LALLEMENT et
Marie Claudine COSSON

Comment les
enfants entrent
dans le langage

Editions Retz, 2005
24 €



Ce livre, cité dans de nombreux articles, fait référence actuellement. Il est en effet très complet et fait le tour des différentes théories connues pour expliquer comment les enfants construisent leur langage. Les chapitres sur l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe sont très intéressants.

Toutefois, les huit pages, consacrées à l'apprentissage du langage chez l'enfant sourd, et par lesquelles j'ai commencé, ont failli me faire reposer le livre sans vouloir continuer plus loin tant j'ai trouvé certains propos discutables et surtout "très simplistes". Il est étonnant que dans un ouvrage spécialisé et apparemment rigoureux et documenté, les auteures se contentent d'évoquer comme seule langue possible pour la personne sourde la langue des signes ! Nous comprenons très vite que les auteures défendent la LSF comme langue à part entière et de cela, nous ne leur en tenons aucune rigueur, bien au contraire. Mais nous sommes étonnés qu'elles pensent que "l'enfant sourd acquiert sa langue des signes maternelle aussi naturellement que n'importe quel autre enfant apprenant sa langue maternelle parlée". Les auteures expriment en effet qu'il suffit de laisser l'enfant sourd rencontrer des "signeurs natifs en dehors de leur famille entendant, pour acquérir une langue à part entière". Elles paraissent négliger le rôle essentiel des parents et de la relation affective indispensable à tout accès à une langue quelle qu'elle

soit. Tout comme elles ne semblent pas tenir compte du fait que des parents sourds, même quand ils connaissent les signes, ne se sentent pas toujours autorisés à les transmettre à leur enfant, et que certains enfants - entendants ou sourds - de parents sourds sont en difficulté pour acquérir la langue signée ou /et l'oral. Les auteures paraissent également ne pas connaître les possibilités d'aides auditives qui peuvent permettre aux enfants de ne pas être condamnés à la seule lecture labiale pour percevoir le message oral. Elles oublient également que certaines familles, de par leurs ressources personnelles mais aussi grâce au développement de l'éducation précoce, ne vont pas proposer un modèle oral figé et non expressif : "Les recherches consacrées aux parents entendants qui n'ont pas appris à signer montrent qu'au départ, ils utilisent très peu de gestes pour communiquer avec leur nouveau-né" ! Bien sûr, elles n'ont pas tort d'écrire que "l'acquisition du langage peut être entravée faute d'apport linguistique suffisant" mais je leur répondrai que le sérieux d'une recherche et d'un livre peut être menacé faute d'apport scientifique suffisant, ce qui est d'autant plus regrettable dans un ouvrage par ailleurs très dense. Cet ouvrage est à lire, certes, mais ne commencez peut-être pas comme moi par les pages consacrées à la surditée...

Brigitte GÉVAUDAN



Bloc notes

JOSETTE
CHALUDE

Passage du témoin

La 5^{ème} commission des “chantiers Piton”¹ dénonçait, en 1982, le retard de l’Hexagone dans la prise en compte de la surdité, et d cidedait de se constituer en association pour y porter remède. Ainsi naquit ACFOS... par césarienne !

Les fondateurs, qu’ils fussent professionnels d fri-chieurs, parents expérimentés ou fonctionnaires responsables, étaient de ceux qui avaient frayé la voie à la jeune science de l’audio-phonologie. Bâti sur le double tropisme de faire progresser les connaissances scientifiques et d’en favoriser l’application, notre modeste outil de “démocratie participative” devait très vite se focaliser sur les problèmes d’apprentissages linguistiques dans les surdités pré-linguales. Au fil des ans, ACFOS s’est fait une réputation de compétence et de rigueur dont témoignent les thèmes abordés, la qualité des partenaires, le succès de ses formations.

Pour ma part, durant des dizaines d’années d’action familiale, j’ai semé derrière moi éditoriaux, rapports, memorandum, comme le petit Poucet ses cailloux. J’espérais encore, à la faveur de l’été, venir à bout de mes lectures les plus précieuses, et c’est armée de l’*“Introduction aux sciences cognitives”*² que je fis mes bagages...

Daniel Andler, qui assura la direction et rédigea l’essai conclusif de la *“nouvelle édition augmentée”* de cet ouvrage (plus de 700 pages)  voque *“l’immense fouillis que sont devenues les sciences cognitives”*. De fait, face au déferlement des professions de foi et délires prospectifs de toute obédience dont nous gratifient les hommes de pouvoirs - pouvoirs économique, politique et médiatique confondus - les hommes de science ont du pain sur la planche. Les uns vous réconfortent : c’est ainsi qu’Alain Bentolila prêche *“Le verbe contre la barbarie - Apprendre à nos enfants à vivre ensemble”*³, et qu’Axel Kahn s’interroge sur la vie et la mort, la liberté, le progrès et la raison - *“Raisonnable et humain ?”*⁴. Ou encore - comme Boris Cyrulnik dans son dernier livre *“De chair et d’âme”* - ils nous aident à réconcilier notre appétit de pertinence scientifique et nos besoins vitaux d’émotions

(le must !)⁵. Certains s’assemblent d’ailleurs pour nous adjurer : dans un *“Dialogue avec le Dalai-Lama”*, Daniel Goleman évoque trois journées de débat avec d’éminents scientifiques et philosophes en quête des ressorts humains qui permettraient de *“Surmonter les émotions destructrices”*⁶.

Quand les vétérans nous quittent, de grands pans de réalité s’effacent dans notre mémoire collective. L’effort d’élucidation et de justice sociale d’un microcosme tel que le nôtre n’a guère de chances de se soustraire à ce que la pensée bouddhiste nomme *“les trois poisons”* : *“le désir, la colère, l’illusion”*. Fidèle à mes pulsions, j’ai donc souhaité partager avec nos émules quelques impressions de lecture du dernier été. Une remarque de *“Sa Sainteté”* (dans son avant-propos) nous éclaire sur l’essentiel de ce qui, précisément, me motive : *“Lorsqu’il n’y a plus de place dans le coeur des gens pour la justice et l’honnêteté, les faibles sont les premiers à en pâtir”*.

J’adresse cette page à ceux qui investiront une partie de leur temps dans l’éducation d’un petit enfant sourd. Certes, les progrès dont il jouira favoriseront sa participation à la vie sociale tout en soulageant son entourage. Encore faudra-t-il veiller - en ces temps de mutation de l’espèce humaine - à étendre leur bénéfice aux plus démunis

C’est pourquoi, passant le témoin aux auteurs, acteurs et activistes de demain, je fais mienne cette injonction posthume d’un père à un fils très savant : *“Sois raisonnable et humain”*... ❖

1. *Missionn s pour redéfinir les principes de fonctionnement du système éducatif accueillant en France les enfants et adolescents souffrant d’une grave surdité prélinguale.*
2. *Introduction aux sciences cognitives*, Ed . Gallimard, 1992-2004.
3. *Le verbe contre la barbarie - Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Ed. Odile Jacob, 2007.
4. *Raisonnable et humain ?*, NiL  ditions, 2007.
5. *De chair et d’ me*, Ed. Odile Jacob, 2006.
6. *Surmonter les émotions destructrices - Un dialogue avec le Dalai-Lama*, Ed. Robert Laffont, 2003.

A photocopier ou à découper, et à retourner à :
ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France
Compte bancaire :
Société Générale 78600 Le Mesnil Le Roi
30003 03080 00037265044 05

HORS SÉRIE N°2 : les Actes du Colloque ACFOS V

Je commande le Hors Série N°2 de Connaissances Surdités sur les Actes Acfos V au prix de 20 €

*Tarifs pour la France métropolitaine.
Nous contacter pour l'étranger*

Nom/Prénom
Adresse
Code Postal
Ville
Tél.
Profession

Ci-joint un chèque à l'ordre d'ACFOS
 Je règle par virement bancaire à ACFOS

Date et signature obligatoire :

A photocopier ou à découper, et à retourner à :
ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France
Compte bancaire :
Société Générale 78600 Le Mesnil Le Roi
30003 03080 00037265044 05

Connaissances Surdités

Je m'abonne pour un an au prix de 40 €
 Je souscris un abonnement de soutien à Acfos pour un an à partir de 60 €
 Je commande le N° ... au prix de 12 €
 Abonnement groupé (pour une même adresse)
- 3 abonnements : 25 % de réduction, soit 90 € (au lieu de 120 €)
- 5 abonnements : 30 % de réduction soit 140 € (au lieu de 200 €)
 Abonnement Adhérents/Parents/Étudiants : 25 €
(Faire tamponner le bulletin par un professionnel de la surdité ou une association/Photocopie de la carte étudiant)

Tarifs pour l'étranger : 47 €

Nom/Prénom
Adresse
Code Postal
Ville
Tél.
Profession

Ci-joint un chèque à l'ordre d'ACFOS
 Je règle par virement bancaire à ACFOS

Date et signature obligatoire :

Glossaire

ADIDA Association départementale pour l'intégration des déficients auditifs
ANPEDA Association nationale de parents d'enfants déficients auditifs
AVS Auxiliaire de vie scolaire
BAFA Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur de centre de vacances et de loisirs
BAFD Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur de centre de vacances et de loisirs
CAMSP Centre d'action médico-sociale précoce
CDAPH Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDES Commission départementale de l'éducation spéciale
CEOP Centre expérimental orthophonique et pédagogique
CIS Centre d'information pour la surdité
CLIS Classe d'intégration scolaire
CMPP Centre médico-psycho-pédagogique
CNEFEI Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée
CNFEDS Centre national de formation pour enseignants intervenant auprès des déficients sensoriels

CODALI Codage audition langage intégration
COTOREP Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel
CREAI Centre régional d'études et d'actions en faveur des personnes inadaptées
CRESAM Centre de ressource expérimental pour enfants et adultes sourds-aveugles et sourds-malvoyants
CRESN Centre de rééducation d'enfants sourds
CTNERHI Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations
DDASS Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DRASS Direction régionale des affaires sanitaires et sociales
EVS Emploi vie scolaire
FNSF Fédération nationale des sourds de France
IC Implant cochléaire
IJS Institut de jeunes sourds
INJS Institut national de jeunes sourds
INSERM Institut national de la santé et de la recherche médicale
INS HEA Institut national supérieur de

formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés
LPC Langue parlée complétée
LSF Langue des signes française
MDPH Maison départementale des personnes handicapées
PPS Projet personnalisé de scolarisation
SAFEP Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce
SAVS Service d'accompagnement à la vie sociale
SEHA Section pour enfants avec handicaps associés
SESSAD Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SIPFP Section d'initiation et de première formation professionnelle
SSEFIS Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire
TH Travailleur handicapé
URAPEDA Union régionale de parents d'enfants déficients auditifs