

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, Vincent COULOIGNER,
Joëlle FRANÇOIS, Brigitte
GEVAUDAN, Nathalie LAFLEUR,
Vanessa LAMORRE-CARGILL,
Aude de LAMAZE, Ginette
MARLIN, Lucien MOATTI, Isabelle
PRANG, Philippe SÉRO-
GUILLAUME

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 : 1112 G 82020

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*

S o m m a i r e

ACTU

- Journée nationale de concertation sur la
scolarisation et l'éducation des jeunes sourds** 4
**Adoption de la proposition de loi sur le dépistage
précoce des troubles de l'audition** 6

ACFOS VIII

- Préconisations pratiques pour dépister et adapter
le projet rééducatif et éducatif des enfants avec
déficiences combinées** 7

AGENDA

- Formations professionnelles Acfos 2011
& Journées d'études 2012** 9

JOURNÉES D'ÉTUDES ACFOS 2009

- Choix de communication et méthodologie mise
en oeuvre pour l'apprentissage de la langue
écrite. Classe oraliste et classe bilingue** 10
par Daniel et Christine BOULOGNE
Parler, lire et écrire... Qu'en disent-ils ?
Paroles de jeunes sourds 16
par Joëlle FRANÇOIS et Isabelle PRANG
**Approches pédagogique du français en collège
dans une tentative de bilinguisme oral et écrit** 20
par Richard NOMBALLAIS

TÉMOIGNAGE

- Interview de Richard NOMBALLAIS** 23
par Philippe SÉRO-GUILLAUME

PSYCHOLOGIE

- La dimension du soin dans le rapport aux
parents d'enfants déficients auditifs (2)** 25
par Grégory GOASMAT

CONGRÈS

- LIVRES** 32
par Philippe GENESTE

Éditorial

PAR FRANÇOISE DENOYELLE

Présidente

L'année 2010 se clôt sur d'importants changements dans le domaine de la surdité. Elle avait commencé avec la publication en février du plan 2010-2012 en faveur des personnes handicapées et se termine sur une journée nationale de concertation et de réflexion sur l'éducation et la scolarisation des jeunes sourds (voir notre présentation page 4). Et bien évidemment, le 30 novembre dernier a été adoptée en première lecture à l'Assemblée Nationale la proposition de loi sur le dépistage précoce des troubles de l'audition. Acfos milite depuis de nombreuses années pour la généralisation du dépistage néonatal de la surdité et nous nous réjouissons que les pouvoirs publics permettent enfin à la France de combler son retard dans ce domaine et mettent fin à l'inégalité territoriale qui régnait sur cette question. Bien sûr, la question de "l'après dépistage" reste essentielle et cristallise toutes les inquiétudes : comment faire l'annonce pour qu'elle soit le moins traumatique possible ? Quelle information donner à la famille ? Comment ? Par qui ? Quelles suites proposer ? Nous avons compris et entendu les inquiétudes des associations opposées au dépistage : charge aux professionnels et aux associations de mettre en place les mesures permettant de donner une information complète et ouverte aux parents pour qu'ils puissent faire leur choix en toute conscience et en fonction des besoins de leur enfant.

Les professionnels ont été nombreux à suivre nos formations en 2010, nous espérons encore répondre à leurs besoins l'année prochaine avec notre calendrier de formations professionnelles 2011. Acfos poursuivra également sa réflexion en proposant les 13 et 14 janvier 2012 des journées d'études sur le thème : "Vie sociale et professionnelle des jeunes adultes sourds. Diversité des parcours et des besoins".

Notons enfin que cela fera 10 ans en 2011 que paraît la revue d'Acfos, créée par la toujours pionnière Geneviève Durand. Il sera temps de faire un bilan de ces 10 années et de vos attentes sur notre revue. Vous trouverez dans le prochain numéro un questionnaire au sujet de "Connaissances Surdités" : son contenu, ses rubriques, sa politique éditoriale, son format, etc., vous conviennent-ils ? Souhaitez-vous des changements ? Lesquels ? Nous vous espérons nombreux à répondre à ces questions essentielles car au moment de faire le bilan de ces 10 années, la question des modalités de la poursuite de cette publication se posera avec force.

Au nom de tous les membres d'Acfos je vous souhaite d'excellentes fêtes de fin d'année. ❖

Journée nationale de concertation sur la scolarisation et l'éducation des jeunes sourds du 08 décembre 2010

Le **plan 2010-2012 en faveur des personnes sourdes et malentendantes¹** présenté le 10 février dernier prévoyait dans son axe 2 de “*mieux prendre en compte la déficience auditive à tous les âges de la vie*” et des mesures en faveur des jeunes sourds afin de leur permettre de mieux réussir leur parcours scolaire.

Parmi ces actions, la **mesure 15** prévoyait que soit organisée en décembre 2010 une **journée nationale de concertation et de réflexion sur l'éducation et la scolarisation des jeunes sourds**, avec les ministères concernés et les associations. C'est la raison pour laquelle M. Thierry Dieuleveux, Secrétaire général du Comité Interministériel du Handicap (CIH) a convié le 08 décembre dernier divers représentants d'associations et personnes ressources à participer à cette journée. Une centaine de personnes étaient invitées à assister aux débats.

Cette réunion avait trois objectifs identifiés :

- ♦ Partager des éléments pouvant servir à **dresser un état des lieux des différentes approches et pratiques dans la scolarisation des jeunes sourds**.
- ♦ **Identifier** les points d'attention et dégager les **pistes de réflexion** pour y **répondre** de façon plus satisfaisante.
- ♦ Faire émerger des éléments de **réflexion** et **d'orientation** dans la **perspective de la prochaine Conférence Nationale du Handicap qui se tiendra en juin 2011** sous la conduite du Président de la République.

En introduction aux débats, Mme Roselyne Bachelot, Ministre de la Solidarité et de la Cohésion sociale a insisté sur la **ligne directrice** du **plan 2010-2012 : la liberté de choix des familles**.

Le programme de la journée et les personnes présentes :

Témoignage des familles

Quatre familles ont témoigné de la diversité des situations et des choix possibles :

Trois familles ont fait le choix du français oral pour les quatre enfants sourds profonds concernés. Les diagnostics de surdité ont été précoces, une famille a bénéficié d'un dépistage néonatal.

Les parents sont entendants et disent avoir été bien informés sur les choix de communication. La LfPC est utilisée de manière plus ou moins intensive selon les cas. Un enfant bénéficie d'une sensibilisation à la LSF, en CE2.

Les enfants sont actuellement âgés de 4 ans à 12 ans, 2 ont un implant cochléaire, les 2 autres un appareillage conventionnel. Ils sont tous intégrés en classe ordinaire avec des aides plus ou moins importantes.

Les parents souhaiteraient que les enseignants des classes d'accueil soient plus informés sur les différents handicaps afin d'offrir un accueil plus adapté.

La mise en place des aides n'a pas toujours été facile et rapide.

Pour la plus âgée, actuellement en 5^{ème}, l'utilisation d'un appareil HF n'a pas été possible en raison de problèmes acoustiques. Une preneuse de note n'a été mise à disposition que 2 mois et demi après la rentrée.

Une famille a trouvé la solution qui lui convenait surtout grâce à un réseau associatif performant et une volonté personnelle. Le financement du codeur est assuré par le complément d'AEEH.

Un des enfants a une prise en charge très lourde (7h/semaine) en raison de troubles de la motricité fine associés à la surdité.

La quatrième famille a 4 enfants sourds ; elle a fait le choix du bilinguisme et de la biculturalité. Pour l'un des enfants l'implant a été proposé et refusé. Les enfants ont été suivis et scolarisés au départ dans des structures bilingues de la région parisienne mais les parents n'étant pas satisfaits, ils ont déménagé du côté de Poitiers pour trouver un établissement répondant réellement à leur choix éducatif. Les quatre enfants ont un niveau scolaire normal. Les parents regrettent de trouver si peu de personnes investies dans la LSF.

Exposé introductif : “Evaluation, évolution et problématiques nouvelles” par S. Portalier, Professeur de Psychologie à l'université Lyon 2, vice-président du conseil d'administration de l'INSHEA.

Table-ronde 1 “l'Enfant et sa famille”, animée par M. Maudinet, directeur du CTNERHI.

Participants : R. Chenal (IEN ASH de l'Allier), Y. Labancz (correspondant scolarisation MDPH, Alpes Maritimes), B. Teillac (correspondant scolarisation MDPH, Gironde), Dr N. Loundon (PH ORL, Hôpital Trousseau), M. Franzoni (Directeur du CEOP), G. Garnier (Président ALPC), M. Pons (Vice-Président, UNAPEDA).

Table ronde 2 “Les acteurs de la scolarisation”, animée par M. Golaszewski, IGEN.

Participants : A. Auriol (Inspecteur Pédagogique et Technique DGCS), M. Lacombe (IEN ASH, Corrèze), H. Benoît (directeur adjoint, INSHEA), A. Tarabbo (Professeur, INJS Chambéry & formateur, CNEFDS), F. Bonnal (professeur, coordinatrice ULIS), C. Brellinski (Directeur Général association Jules Catoire & Administrateur FISAF), J. Balva (Président de l'Organisation Nationale des Professeurs CAPEJS), G. Paris (enseignante spécialisée et interprète, AFILS).

Table ronde 3 “Techniques et outils”, animée par le F. Denoyelle (Présidente d'ACFOS).

Participants : F. Miranne (Principale collègue Lecanuet, Rouen), D. Corre (Inspecteur Pédagogique et Technique DGCS), A. Boroy (responsable pôle codeurs, ALPC), D. Voïta (Président ANPEDA), R. Nombalais (Directeur des enseignements INJS, Paris), C. Chaillet (Professeur Institut Bruckhof & CNEFDS), D. Poissenot (chef service pédagogique IJS Nogent le Rotrou & formatrice en verbo-tonale).

Table ronde 4 “Pilotage”, animée par JM. Schléret, Président de l'observatoire de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement, Ancien Président du CNCPPH.

Participants : Y. Cristofari (sous directeur du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires, de l'orientation, Ministère de l'EN), C. Bachsmidt (adjointe au sous-directeur chargé de l'autonomie des personnes âgées et handicapées, Ministère des solidarités et de la cohésion sociale), B. Moreau (Directrice de la compensation, CNSA), M. Bourquin (Directeur du pôle médico-social ARS d'Ile de France), P. Guillaumot (Directeur de l'offre de santé et médico-sociale, ARS Franche Comté), I. Bryon (Conseillère Technique ASH Rouen), C. Lorant (Président de l'UNISDA).

Que retenir ?

Nous ne ferons pas ici un résumé exhaustif de tous les débats² mais quelques remarques peuvent être faites eu égard aux objectifs affichés de la journée (“identifier des besoins et dégager des pistes de réflexion pour y répondre”):

- ◆ Les synthèses finales présentées par les représentants des deux ministères (Éducation nationale et Cohésion sociale) ont retenu notre attention sur les points suivants : importance du **libre choix des familles**, de la **formation pédagogique** des professionnels (notamment en ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite aux jeunes sourds), de l'**accès à la lecture** et de la maîtrise d'une **base linguistique solide** (qu'elle qu'en soit la modalité).

- ◆ Un double constat a été fait par S. Portalier : des recherches restent à faire sur le **rapport entre LSF et**

français écrit car on constate la persistance de réelles difficultés d'accès à l'écrit pour les personnes sourdes signantes, même au niveau de l'université. Il a également rappelé qu'une personne sourde, même implantée³ précocément et à l'aise dans la communication orale restera toujours sourde et **aura toujours besoin d'une prise en charge spécialisée**. Il ne faudrait pas que le système éducatif “délaisse” la population des sourds implantés. Au contraire, il faut réfléchir aux remédiation possibles.

- ◆ Les Centres d'Information sur la Surdité (CIS) n'ayant pas été totalement en mesure de répondre aux missions qui leur étaient dévolues, le plan d'action du Ministère de la Cohésion sociale prévoit de créer en 2011 un centre national de ressources sur la surdité. Les associations seront certainement très attentives aux suites qui seront données à cette annonce.

- ◆ Des ambiguïtés subsistent sur la **définition** du bilinguisme : s'il existe différentes formes de bilinguisme selon les modalités d'acquisition et les situations culturelles et sociales, un bilinguisme incluant une langue orale ne peut être conçu et construit sur l'exclusion de sa composante orale. Or, la circulaire PASS⁴ du ministère de l'EN, qui reconnaît la réalité des deux composantes de la langue française, est malheureusement encore assez énigmatique sur la définition d'un enseignement bilingue et sa mise en oeuvre peut donner lieu à des interprétations confuses..

- ◆ Parler de la LSF comme de la “langue naturelle” des personnes sourdes comme cela a été fait par certains représentants de l'EN pose question quand on sait que 95 % des enfants sourds naissent dans des familles entendantes. La réalité des besoins de tous les enfants sourds et de leurs familles est-elle réellement prise en compte par les autorités responsables ?

Cette journée d'échanges et de concertation a été conclue par les représentants des deux ministères concernés. Ils ont souhaité montrer leur attachement à la collaboration entre eux et avec les diverses associations représentatives du secteur de la surdité. ❖

1. Vous pouvez retrouver l'intégralité des mesures de ce plan sur Internet : http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Plan_en_faveur_des_personnes_sourdes_ou_malentendantes_-_10_02_2010.pdf

2. Un compte rendu officiel devrait être publié par le CIH. Nous vous le communiquerons via le site et le blog d'Acfos dès qu'il sera disponible.

3. Serge Portalier a cité un rapport du Conseil de l'Europe datant de 2001 portant sur “Les implant cochléaires chez les enfants sourds”. Ce document est consultable ici : http://www.coe.int/t/f/coh/E9sion_sociale/soc-sp/personnes_handicap/E9es/03_activit/E9s/implants_cochl/E9aire_s/presentation.asp

4. <http://www.education.gouv.fr/cid52184/mene1013746c.html>

ADOPTION DE LA PROPOSITION DE LOI SUR LE DÉPISTAGE PRÉCOCE DES TROUBLES DE L'AUDITION

Dans la nuit du mardi 30 novembre 2010, l'Assemblée Nationale a adopté en 1^{ère} lecture la proposition de loi visant à généraliser le dépistage précoce des troubles de l'audition. Voici le détail de ce texte :

Article 1^{er}

Après l'article L. 2132-2-1 du code de la santé publique, il est inséré un article L. 2132-2-2 ainsi rédigé :

“Art. L. 2132-2-2. - Dans le cadre des programmes prévus à l'article L. 1411-6, l'enfant bénéficie avant la fin de son troisième mois d'un dépistage précoce des troubles de l'audition.

“Ce dépistage comprend :

“1^o Un examen de repérage des troubles de l'audition réalisé avant la sortie de l'enfant de l'établissement de santé dans lequel a eu lieu l'accouchement ou dans lequel l'enfant a été transféré ;

“2^o Lorsque celui-ci n'a pas permis d'apprécier les capacités auditives de l'enfant, des examens complémentaires réalisés, avant la fin du troisième mois de l'enfant, dans une structure spécialisée dans le diagnostic, la prise en charge et l'accompagnement, agréée par l'agence régionale de santé territorialement compétente ;

“3^o Une information sur les différents modes de communication existants, en particulier la langue mentionnée à l'article L. 312-9-1 du code de l'éducation, et leurs disponibilités au niveau régional ainsi que sur les mesures de prise en charge et d'accompagnement susceptibles d'être proposées à l'enfant et à sa famille.

“Chaque agence régionale de santé élabore, en concertation avec les associations, les fédérations d'associations et tous les professionnels concernés par les troubles de l'audition, un programme de dépistage précoce des troubles de l'audition qui détermine les modalités et les conditions de mise en oeuvre de ce dépistage, conformément à un cahier des charges national établi par arrêté après avis de la Haute Autorité de Santé et du conseil national de pilotage des agences régionales de santé mentionné à l'article L. 1433-1.

“Les résultats de ces examens sont transmis aux titulaires de l'autorité parentale et inscrits sur le carnet de

santé de l'enfant. Lorsque des examens complémentaires sont nécessaires, les résultats sont également transmis au médecin de la structure mentionnée au 2^o du présent article.

“Ce dépistage ne donne pas lieu à une contribution financière des familles.

“À échéance du 15 septembre 2012, le Gouvernement remet au Parlement un rapport sur le dépistage précoce des troubles de l'audition prévu au présent article. Ce rapport dresse notamment le bilan de la réalisation des objectifs de dépistage, diagnostic et prise en charge précoces, des moyens mobilisés, des coûts associés et du financement de ceux-ci, et permet une évaluation de l'adéquation du dispositif mis en place à ses objectifs.

“Un arrêté détermine les conditions d'application du présent article.”

Article 2

I. - Le cahier des charges national prévu à l'article L. 2132-2-2 du code de la santé publique est publié dans les six mois suivant la promulgation de la présente loi.

II. - Les agences régionales de santé mettent en oeuvre le dépistage précoce des troubles de l'audition prévu au même article L. 2132-2-2 dans les deux ans suivant la promulgation de la présente loi.

Article 2 bis (nouveau)

Les instances exerçant pour les collectivités d'outre-mer les compétences dévolues aux agences régionales de santé sont tenues aux mêmes obligations que celles-ci pour l'application de la présente loi.

Article 3

(Supprimé).”

Retrouvez ce texte sur www.assemblee-nationale.fr/13/dossiers/depistage_troubles_audition.asp

Le 17 novembre dernier la commission des affaires sociales avait débattu au sujet de cette proposition de loi. Les échanges sont intéressants et sont intégralement consultables via notre Blog ou sur le site de l'Assemblée Nationale : www.assemblee-nationale.fr/13/cr-soc/10-11/c1011013.asp

Préconisations pratiques pour dépister et adapter le projet rééducatif et éducatif des enfants avec déficiences combinées

PAR LE PR FRANÇOISE DENOYELLE

Le colloque Acfos VIII des 19 et 20 novembre dernier sur le thème "Equilibre et vision chez l'enfant sourd. Usher et autres déficits combinés" s'est conclu sur les préconisations d'Acfos au sujet de la détection et la prise en charge des déficiences combinées que nous vous présentons ici. Elles seront étayées par la publication des Actes du colloque courant 2011.

Les questions principales sont les suivantes :

- ♦ **Comment et quand dépister ?**
- ♦ **Quelles mesures prendre, comment adapter les techniques de rééducation ?**
- ♦ **Quelles sources d'information pour les professionnels et les familles ?**

Dépister les troubles visuels

♦ Un **examen ophtalmologique avec fond d'œil tous les 2 ans** est conseillé chez **tous les enfants sourds, au mieux** jusqu'à l'adolescence. La durée de cette surveillance va varier en fonction des possibilités locales et de l'accès aux spécialistes.

♦ Idéalement, un **bilan orthoptique et fonctionnel visuel** devrait être réalisé **à partir de 9 mois**. Là encore se pose le problème de trouver sur tout le territoire des professionnels aptes à pratiquer ce bilan chez des enfants de cet âge. Ce bilan peut être décalé vers l'âge de 2 ans, les professionnels semblant plus nombreux à pouvoir réaliser ce bilan à ce moment là. Dans l'absolu, il serait à refaire tous les 2 ans.

♦ Il faut évoquer un **Usher type 1** devant toute surdité profonde avec hypotonie / retard postural.

Devant ces symptômes, il convient de demander un électrorétinogramme (ERG) en expliquant aux familles ce que l'on recherche. Quand les enfants sont en démarche

d'implantation, on ne va pas forcément pratiquer cet examen en même temps que tous les autres car cela est très lourd pour l'enfant et la famille. Il n'est donc pas toujours nécessaire de le faire dès la suspicion. En tout état de cause il faut être **très vigilant** lorsque l'on explique les objectifs du test, lors de sa réalisation et lors de l'annonce à la famille des résultats. Il est conseillé de planifier l'annonce des résultats de l'ERG à un moment où l'on sait que la famille pourra être aidée et prise en charge très rapidement.

Dépister les troubles vestibulaires

♦ Idéalement, un **examen vestibulaire** devrait être réalisé chez **tous les enfants sourds dès l'âge de 4-6 mois**. Là encore se pose le problème de l'accès aux professionnels aptes à réaliser ce bilan.

♦ Ce problème de l'accès aux spécialiste compétents fait que, **en pratique**, ce bilan vestibulaire sera **réservé aux enfants présentant une hypotonie, un retard postural** (retard à la station assise puis à la marche), **un torticolis ou faisant des chutes fréquentes. Le bilan est aussi nécessaire pour le suivi avant et après implantation cochléaire et en cas de surdité due au cytomegalovirus (CMV) ou de surdité avec malformation de l'oreille interne.**

Pour les enfants plus grands ce bilan sera proposé si l'on constate des dif-

ficultés pour les activités d'équilibre, en cas de vertiges, etc.

♦ **Des tests simples et pratiques sont réalisables quand on suspecte un déficit vestibulaire chez un enfant sourd.** Ces tests servent dans le cas de troubles plus discrets qu'une aréflexie bilatérale complète, où les signes d'appel sont alors très nets. Pour des troubles plus discrets (dans le cas d'enfant ayant des malformations de l'oreille interne, une hyporéflexie uni ou bilatérale) des petits tests simples peuvent être réalisés : **piétinement yeux ouverts-yeux fermés**, idéalement sur un tapis souple (on voit alors s'élargir le polygone de sustentation), ou le **test de Halmagyi** (impulsion brutale de la tête chez un enfant qui fixe le regard). Ce test assez simple à réaliser nécessite cependant une formation et peut être fait très jeune.

L'aréflexie vestibulaire bilatérale

♦ Les **signes d'alerte** dans les **premiers mois** sont une **grande hypotonie, un enfant qui reste allongé, collé au support, et qui ne tient pas sa tête à 2-3 mois.**

♦ Vers **6-8 mois**, on est face à un enfant qui devient **hypertonique**, avec une **rigidité tête tronc bassin** qui forme un "bloc" et **ne tient pas assis à 9 mois.**

♦ La notion d'**espace de préhension** est limitée à la **longueur du bras** : l'enfant ne se met pas en mou-

vement pour attraper un objet, il pleure dès qu'il doit changer de position ou que l'on veut lui imposer des mouvements brusques ou l'attirer pour le faire bouger.

♦ Chez ces enfants, la **marche** est habituellement acquise **entre 20 et 30 mois**.

En cas d'aréflexie bilatérale complète, les signes d'alerte sont visibles et homogènes entre les enfants.

Comment faire un diagnostic précoce de Usher type 1

♦ Il faut évoquer le Usher type 1 devant **toute surdité profonde avec hypotonie puis retard postural sans malformation de l'oreille interne au scanner ou à l'IRM**. L'avantage est qu'il est facile et rapide de pratiquer ces examens chez un tout-petit, partout en France.

♦ Il faut alors proposer un **ERG**, en expliquant bien ce que l'on cherche comme nous l'avons dit avant, et prévoir l'annonce et la prise en charge dans la foulée de l'examen afin de ne pas laisser les familles avec le résultat "brut".

♦ Il est donc possible de **poser un diagnostic de Usher type 1** même s'il n'a pas été possible de réaliser un bilan vestibulaire complet : **Surdité profonde + retard à la station assise ou marche (hors retard psychomoteur) + scanner normal + ERG très pathologique ou plat = USHER 1**. Les épreuves vestibulaires peuvent alors être faites secondairement.

Mesures conseillées pour le quotidien et la rééducation chez les enfants avec déficience visuelle

♦ Selon la pathologie, il faut essayer d'évaluer le **champ visuel** (CHARGE, Usher 1 chez le grand enfant) grâce à des petits tests simples (mettre un jouet dans le champ visuel de l'enfant pour savoir quand il peut le voir...) pour que la **rééducation se fasse dans le champ de vision**.

♦ En cas de communication en LSF, il faut **pratiquer la LSF très près du visage**, dans le champ visuel de l'enfant.

♦ S'assurer d'un **bon éclairage non éblouissant ou ne pas se mettre à contre jour** : d'autres conseils pratiques seront détaillés dans la plaquette et le DVD que l'INJS de Paris va éditer et diffuser très prochainement au sujet des adaptations à apporter pour la prise en charge des déficiences visuelles associées à la surdité.

♦ Pour le **syndrome de Usher** : des **verres filtrants** peuvent être proposés à partir du primaire. Chez le plus grand enfant, il faut éviter autant que possible le **mauvais éclairage** à la maison et en rééducation. Rappelons que ces problèmes visuels n'existent pas chez le tout-petit, les mesures d'adaptation seront donc à mettre en place progressivement.

Mesures conseillées pour le quotidien et la rééducation chez les enfants avec déficience vestibulaire

♦ **Psychomotricité précoce**, avec des mesures très pratiques à mettre en place dans la vie quotidienne de l'enfant et en rééducation : pas de chaussures rigides, pieds nus le plus souvent possible, etc., et informer les parents et les intervenants autour de l'enfant pour qu'ils puissent comprendre ses réactions et adapter leur comportement. **Acfos prépare un livret de conseils pratiques pour les parents sur ce sujet, qui paraîtra en 2011**.

♦ En **rééducation** il est conseillé de :
♦ **Réduire l'effort de contrôle postural** afin que l'enfant ne soit pas en **double tâche**, l'installer avec dos calé, et selon l'âge, toujours l'asseoir avec des accoudoirs, les pieds touchant par terre, ne pas lui faire faire de mouvements brusques, garder la pièce bien éclairée, se mouvoir dans un espace restreint, etc.

♦ Toujours se mettre **à niveau de leur regard**.

♦ Si l'enfant communique en LSF, la pratiquer **autour du visage**.

♦ Utiliser des lettres ou jouets **plus gros** (la pathologie vestibulaire diminuant l'acuité visuelle).

Quelles mesures conseiller en particulier pour le Usher type 1 ?

♦ Il est préconisé d'orienter le projet vers un **mode de communication futur sans aides visuelles**, bien que celles-ci puissent être là dès le départ et pour quelques années. Mais au long terme, il faut tendre vers un mode de communication le plus indépendant possible des aides visuelles compte tenu des difficultés à venir dans ce domaine.

♦ On propose l'**Implant cochléaire précoce** (c'est-à-dire conseillé avant 18-24 mois même s'il peut être proposé plus tard). On peut proposer un **implant bilatéral** en deux temps, ce qui est l'usage en France, ou simultané.

♦ Un **suivi psychologique** doit être proposé pour les familles et/ou l'enfant qui en ont besoin, à un rythme variable en fonction des cas.

♦ Une prise en charge en **psychomotricité précoce** est nécessaire.

♦ Les **verres teintés** sont proposés à partir du **primaire**.

♦ **L'information de l'enfant est conseillée**, avec l'accord des parents, **dès que les premiers symptômes visuels nocturnes apparaissent**. Cela est **souhaitable**, mais cela dépend bien évidemment de chaque cas particulier et est à adapter à chaque famille.

♦ De même, une **consultation de génétique** peut être proposée aux familles. ❖

*Pr Françoise DENOYELLE,
Présidente d'Acfos, ORL-PUPH,
Hôpital A. Trousseau, Paris*

*Acfos remercie la **Fondation Orange** (interprétation en LSF & vélotypie) et **Prodition** (boucle magnétique) d'avoir permis la **pleine accessibilité du colloque**.*

Formations professionnelles ACFOS 2011

- ◆ FP1 : Education précoce : prise en charge orthophonique de l'enfant sourd avant 3 ans

Intervenantes : Catherine COTTE, Chantal DESCOURTIEUX, Isabelle LEGENDRE, Agnès RUSTERHOLTZ (Orthophonistes, CODALI, Paris)
Dates : 26, 27 et 28 janvier 2011, Paris
Coût : 480 €

- ◆ FP2 : A la découverte du bébé sourd et de sa famille

Intervenantes : Marie Hélène CHOLLET (Orthophoniste et Directrice adjointe, CEOP, Paris), Nadine CLERBAULT (Psychologue et Logopède, Bruxelles), Monique DELAROCHE (Orthophoniste et Audiométriste, Bordeaux)
Dates : 03 et 04 février 2011, Paris
Coût : 350 €

- ◆ FP3 : L'appareillage du bébé sourd et de l'enfant

Intervenants : Bernard AZEMA (Audioprothésiste DE, membre du Collège nationale d'audioprothèse, Chargé de cours à l'Université, Paris), Christian RENARD (Audioprothésiste DE, membre du Collège nationale d'audioprothèse, Lille)
Dates : 17 et 18 mai 2011, Paris
Coût : 350 €

- ◆ FP4 : Difficultés et complications après implantation cochléaire chez l'enfant

Intervenantes : Natalie LOUNDON (ORL, PH), Isabelle PRANG (Orthophoniste), Caroline REBICHON (Psychologue), Paris
Dates : 03 et 04 octobre 2011, Paris
Coût : 350 €

- ◆ FP5 : Les problématiques découlant d'un dysfonctionnement vestibulaire chez l'enfant sourd

Intervenantes : Marie France DUBUC (Psychomotricienne, CEOP), Dr Sylvette WIENER VACHER (ORL, Hôpital R. Debré), Paris
Dates : 06 et 07 octobre 2011, Paris
Coût : 350 €

- ◆ FP6 : Accompagnement des adolescents sourds

Intervenantes : Isabelle PRANG (Orthophoniste, Paris), Florence SEIGNOBOS (Psychologue, Psychothérapeute, Surgères)
Dates : 1^{er} et 02 décembre 2011, Paris
Coût : 350 €

- ◆ FP7 : Le contrôle audiophonatoire de l'enfant implanté et la rééducation de la parole

Dates : 08 et 09 décembre 2011, Paris
Intervenante : Chantal DESCOURTIEUX (Orthophoniste, Paris)
Coût : 350 €

À NOTER...

Les formations professionnelles sont **réservées à nos adhérents**.

Tout le monde peut adhérer à Acfos : il vous suffit de remplir le bulletin d'adhésion disponible sur notre site www.acfos.org ou en contactant Acfos au **09 50 24 27 87** - contact@acfos.org

Tarifs adhésion Acfos 2011 :

- ◆ **Personne Morale : 75 €**
- ◆ **Personne Physique : 15 €**

Le **contenu détaillé des formations** est disponible à ces mêmes coordonnées et peut vous être envoyé sur simple demande.

Journées d'études Acfos 2012

Vie sociale et professionnelle des jeunes adultes sourds Diversité des parcours et des besoins

DATES : 13 & 14 janvier 2012

LIEU : ASIEM

**6 rue Albert de Lapparent
75007 Paris**

Plus d'informations sur le contenu de ces journées
seront disponibles courant 2011

sur notre site

www.acfos.org

Choix de communication et méthodologie mise en oeuvre pour l'apprentissage de la langue écrite en CP : classe oraliste et classe bilingue

PAR DANIEL ET CHRISTINE BOULOGNE

Nous poursuivons dans ce numéro la publication des conférences faites dans le cadre des journées d'études Acfos de novembre 2009 sur le thème "Parler, lire et écrire... Pas si simple pour un enfant sourd!"; le Centre d'Education pour Jeunes Sourds (CEJS) qui accueille un grand nombre de jeunes sourds propose une gamme étendue de possibilités pour leur scolarisation et leurs apprentissages linguistiques, ce qui peut répondre aux souhaits des familles et au profil des enfants. Le service du secteur éducation précoce, maternelle et primaire a accepté de présenter son travail au sein de deux classes de GSM-CP intégrées dans un groupe scolaire ordinaire, l'une avec un projet linguistique oraliste et l'autre bilingue.

Dans cet exposé sont clairement explicités le cadre institutionnel, les finalités éducatives à long terme, les objectifs pédagogiques, les outils et supports pédagogiques utilisables, etc. Venait ensuite la description d'activités variées centrées autour de la communication et d'exercices linguistiques favorisant l'apprentissage de l'écrit.

Ces présentations furent d'autant plus intéressantes qu'elles étaient accompagnées d'illustrations particulièrement vivantes, vidéos à l'appui, de séquences pédagogiques réelles et qu'il n'était pas question ici de mettre en opposition ces deux projets oralistes ou bilingues mais de pointer quels outils étaient les plus appropriés dans l'un et l'autre cas. Un grand merci pour cet engagement.

INTRODUCTION

Je tiens à remercier Mme Tagger pour son invitation à intervenir lors de ces journées d'étude de l'Acfos. C'est avec beaucoup de fierté, d'humilité et un peu d'appréhension que nous allons, Mme Boulogne, professeur spécialisée CAPEJS et moi-même, chef de service pédagogique au CEJS d'Arras vous présenter notre travail.

Nous commencerons par une présentation rapide de l'association puis du projet pédagogique de l'Unité d'Enseignement dans laquelle nous travaillons.

Nous vous décrirons ensuite le projet linguistique d'une classe spécialisée de CP annexée dans une école dite ordinaire avec pour illustration un montage vidéo retraçant des séquences d'apprentissage de la langue française écrite.

Nous terminerons par l'exposé du projet linguistique d'une classe spécialisée bilingue également annexée dans une école dite ordinaire avec comme précé-

demment une illustration en images (j'en profite pour remercier également les enseignantes Mmes Roger et Vansimay pour leur participation).

Je veux préciser que cet exposé ne se prétend pas être un modèle du genre de ce qui doit être fait pour améliorer l'apprentissage de la langue française par de jeunes élèves sourds de CP. Il s'agit simplement d'une illustration de ce qui est fait au Cejs, à l'état brut, dans l'unique but de nous permettre d'échanger sur nos pratiques et de répondre peut-être à certaines de nos interrogations.

1. PRÉSENTATION DE L'ASSOCIATION

L'association "Jules Catoire : Audition, Parole et Communication" dont le siège se situe à Arras (62) gère plusieurs structures :

- ♦ Le Centre d'Education pour Jeunes Sourds (CEJS) d'Arras agréé pour 290 jeunes de 0 à 21 ans (y com-

pris un service d'éducation précoce et une section pour enfants déficients auditifs avec handicaps associés).

◆ Le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) d'Arras agréé pour 19 jeunes.

◆ Le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) de Boulogne/mer, agréé pour 25 jeunes.

◆ Le Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire (SSEFIS) de St Omer, agréé pour 20 jeunes.

◆ Le Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSAD) troubles sévères du langage d'Arras agréé pour 20 jeunes.

◆ Le Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSAD) troubles sévères du langage du Touquet agréé pour 20 jeunes.

2. PRÉSENTATION DE L'UNITÉ D'ENSEIGNEMENT PRÉ-ÉLÉMENTAIRE ET ÉLÉMENTAIRE

Chef de service du secteur : éducation précoce – maternelle – primaire, je ne vous présenterai pas le projet d'établissement du Centre d'Education pour Jeunes Sourds mais je vais vous décrire le projet pédagogique de l'Unité d'Enseignement pré-élémentaire et élémentaire dont j'ai la responsabilité.

Cette Unité d'Enseignement regroupe 76 élèves âgés de 1 à 11 ans, déficients auditifs moyens, sévères ou profonds (65 % de DAP dont plus de la moitié bénéficiant d'un implant cochléaire). Particularité de l'unité : 27 % des jeunes accueillis ont des parents déficients auditifs.

La scolarisation des élèves s'effectuent en intégration à hauteur de 66 % (intégrations totales individuelles ou collectives).

Finalités

◆ Accompagner l'enfant déficient auditif dans son **développement psycho-affectif et intellectuel** : favoriser son épanouissement, son accès à l'autonomie, son acceptation de la différence.

◆ Lui permettre de **développer ses capacités intellectuelles**.

◆ Susciter et développer la **communication** de l'enfant avec sa **famille** et son environnement.

◆ Aider l'enfant à devenir un **citoyen** à part entière en **partenariat avec sa famille**.

Objectifs pédagogiques

◆ Aider l'enfant à se construire une **vie sociale**, à développer ses prises d'initiatives.

◆ Faire acquérir les **compétences préconisées par les Instructions Officielles de l'Education Nationale** :

• Savoir lire, écrire, compter, résoudre des situations-problèmes ;

• Découvrir et comprendre le monde environnant ;

• Développer la créativité par les activités artistiques ;

• Favoriser un développement physique harmonieux par les activités sportives, ludiques et culturelles ;

• Développer l'utilisation des outils informatiques (B2I).

◆ Savoir entrer dans la **communication** (comprendre et se faire comprendre de son interlocuteur), oser communiquer, savoir exprimer ses besoins et ses sentiments, développer le sens critique, l'imaginaire et le sens de l'humour.

◆ Préserver le **lien** familial et la place de la famille dans l'éducation de leur enfant.

Outils

◆ Utilisation de la Langue des Signes Française (LSF), de la lecture labiale aidée du Langage parlé Complété (LPC), de séances d'**éducation auditive**, de séances collectives de **verbo-tonale**, de séances individuelles d'apprentissage de la parole ou de perfectionnement du **langage oral**.

◆ Utilisation d'une **pédagogie spécialisée** qui se base sur l'adaptation aux compétences linguistiques de chaque élève : construction du champ lexical et progression syntaxique basées sur des situations communicationnelles vécues avec supports visuels.

◆ Classes à effectif réduit permettant un enseignement personnalisé avec aide de l'outil informatique.

◆ Utilisation adaptée du référentiel de l'Education nationale concernant les programmes et progressions.

◆ Une information et une concertation des parents par différents moyens afin de les associer le plus possible à l'éducation de leur enfant : des correspondances écrites ou téléphoniques, des échanges autour du projet individualisé lors des rencontres trimestrielles parents-équipe pluridisciplinaire ou lors de rencontres individuelles, la présence des parents à des temps pédagogiques ou éducatifs, la formation des parents au LPC et à la LSF.

◆ Encadrement pédagogique assuré par des professeurs spécialisés titulaires du CAPEJS (Certificat au Professorat de l'Enseignement auprès des Jeunes Sourds)

Démarches

- ◆ Différents parcours de scolarisation adaptés aux problématiques des élèves :
- Intégration individuelle en classe ordinaire avec accompagnement et soutien scolaire ;
- Intégration collective dans une école arrageoise : classe délocalisée bilingue (français oral et écrit / LSF) ou non avec activités communes et décloisonnements.
- Classes spécialisées bilingues ou non au CEJS.
- ◆ Un projet individualisé d'accompagnement est élaboré en équipe pluridisciplinaire. Il précise les objectifs et les moyens éducatifs, pédagogiques et thérapeutiques mis en place pour chaque enfant.
- ◆ Participation à la rédaction du Projet Personnel de Scolarisation en collaboration avec l'Enseignant Référent Scolaire et les directeurs d'école.

Supports pédagogiques adaptés

- ◆ Adaptation des progressions de différents manuels scolaires.
- ◆ Utilisation intensive des différents supports visuels : image, vidéo, outils informatiques, Internet...
- ◆ Utilisation des supports adaptés aux élèves en difficulté d'apprentissage ou empruntés à l'enseignement des langues étrangères,

Evaluation

- ◆ Un bilan **linguistique** des acquis concernant la communication.
- ◆ Un bilan de **compétences** (acquis scolaires et compétences transversales : motivation, autonomie, curiosité, esprit critique...).
- ◆ Des **concertations** entre les différents professionnels du CEJS et/ou les partenaires extérieurs (réunions de synthèse, équipe de suivi de scolarisation, réunions de bilan d'intégration, évaluation du projet individualisé et du projet linguistique, réunions de parents, fiche trimestrielle de liaison pour les enfants intégrés individuellement).

3. UNE CLASSE SPÉCIALISÉE DE CP : PROJET LINGUISTIQUE ORALISTE

Cette classe est composée de 6 élèves (une fille et 5 garçons) âgés de 7 à 9 ans. Les 5 garçons sont déficients auditifs profonds implantés depuis 5 ou 6 ans,

l'un d'entre eux est implanté bilatéralement. L'unique fille est déficiente auditive sévère 1^{er} degré. 4 élèves ont bénéficié précédemment d'une scolarisation en milieu ordinaire suivis par différents SSEFIS. Ils ont intégré cette classe spécialisée annexée suite à des difficultés scolaires et à la demande des familles. Un élève avait été maintenu 2 fois en grande section de maternelle. Les 2 élèves qui n'ont pas de retard scolaire ont bénéficié d'une prise en charge précoce et ont suivi un parcours scolaire en classe de maternelle bilingue.

À la demande des familles, le projet linguistique des élèves de cette classe est **oraliste**, c'est à dire que les cours sont assurés en **langue française orale et écrite**. Les enseignants connaissent les rudiments de la LSF afin de comprendre les élèves qui utilisent ponctuellement des signes de la LSF.

La classe est intégrée dans une école primaire d'Arras. Des activités communes avec les autres élèves de l'école sont organisées : récréation, cantine, éducation physique et sportive, arts visuels, éducation musicale et participation à différents projets éducatifs : visites de musées, de fermes, d'expositions, rencontres sportives avec d'autres écoles, jardinage...

La principale aide à la communication et à l'apprentissage de la langue française orale et écrite est l'utilisation du Langage Parlé Complété (LPC). Le LPC aide bien évidemment à la réception du message oral, il permet la réception de la langue française de façon complète et riche. Tous les petits mots, les marques de la conjugaison, du genre et du nombre, les liaisons sont ainsi le plus souvent visualisés. Il permet également aux élèves d'acquérir une conscience phonologique de la langue. Il est une aide également pour préciser l'articulation, les élèves codent certains mots pour préciser leur articulation et pour ainsi éviter des confusions de phonèmes proches.

L'apprentissage de la lecture comprend deux volets : la phonologie ou la syllabation et la lecture-compréhension. De là découlent d'autres activités étroitement liées à la lecture, telles que l'apprentissage du vocabulaire nouveau, la découverte de la langue et son fonctionnement, la lecture-plaisir en bibliothèque, la production d'écrits...

En ce qui concerne la phonologie, chaque étude de son est associée à l'apprentissage du LPC. (écriture phonétique, codage, mots qui comprennent le son étudié et qui serviront de référents). De nombreux exercices peuvent être réalisés grâce au LPC, complément efficace des informations auditives fournies par l'implant cochléaire.

En voici quelques exemples : trouver le nombre de syllabes d'un mot, reconnaître les mots qui contiennent

le son étudié, situer le son étudié en début, milieu ou fin de mots, lecture rapide de cartons de syllabation, écriture de syllabes oralisées et codées avec des lettres mobiles, utilisation d'un carnet à spirale pour les sons directs ou indirects (ex : "ap" ou "pa"), dictée de phonèmes, de syllabes avec toutes les combinaisons possibles utilisant les mêmes lettres (par exemple : "par, pra, rap"...) et en augmentant le nombre de lettres et la difficulté au fur et à mesure.

Tous ces exercices sont vraiment dans l'optique de la découverte de la **phonologie** et sont réalisés sans recherche de sens. Au fur et à mesure, on associe des lettres, des syllabes pour en former alors un mot connu qui a du sens (ex : "a, i, m, ma, mi, ami, mamie"). C'est alors qu'apparaît un rayonnement de satisfaction sur le visage des enfants qui comprennent pourquoi on code, pourquoi on apprend des phonèmes. Les élèves découvrent ensuite, par eux-mêmes, le fonctionnement d'autres mots et prêtent davantage attention à l'articulation des mots qu'ils prononcent.

Au début, tous les exercices de recherche de sons dans les mots sont réalisés avec beaucoup d'aides visuelles (lecture labiale et LPC) et auditive. On peut, de ce fait, reprendre des exercices de fichiers existants de méthode de lecture pour entendants. Les élèves ne connaissent pas le vocabulaire du dessin à colorier mais on oralise ce mot. Ces mots ne sont pas à étudier, l'objectif n'étant pas d'emmagasiner du vocabulaire mais de reconnaître le phonème étudié. Cependant, au fur et à mesure, le stock lexical s'enrichit car on revient régulièrement sur certains mots qui contiennent des phonèmes différents, étudiés l'un après l'autre.

Après un an de travail de la sorte, les enfants sont maintenant capables de trouver seuls les mots qui contiennent le phonème demandé sur une gravure complexe.

En parallèle, on propose des textes à lire pour le **plaisir** et dans le but d'élargir leur champ lexical et syntaxique, encore une fois, le passage par la phonologie aide à mémoriser les mots, les expressions, les tournures de phrases rencontrées dans les albums étudiés.

Les albums sont toujours présentés de façon attrayante et différente. Il faut avant tout que les enfants aient **envie** de lire, de découvrir la suite. Cela doit les amener à aller lire eux-mêmes. Le livre, présenté en premier, tel quel, est toujours étudié avec un support différent : maquette, grandes gravures, PowerPoint, mini télé, diapos, grand livre animé... Les traces écrites sont aussi variées : bandes dessinées, livre à illustrer, album "originel", livre accordéon...

A la présentation de ces textes, les élèves essaient de trouver le sens seul, de faire des recoupements avec

des textes déjà vus, d'imaginer le sens face à l'illustration, d'imaginer la suite. Ceci leur permet de confronter leurs idées, leurs avis, de communiquer en essayant d'employer le vocabulaire et les nouvelles tournures de phrases découvertes lors des précédents épisodes. Après la découverte des textes, les enfants miment les actions, jouent le texte en petites saynètes de théâtre, écrivent les bulles, les paroles des personnages, bougent les personnages sur la maquette...

A partir de ces textes, on peut aussi travailler des points de syntaxe, de grammaire sans forcément en faire une leçon. On ne fait qu'une sensibilisation. A chaque leçon, on aborde un point particulier comme les prépositions de lieu, les verbes, les pronoms personnels, l'impératif, tous ces petits mots que les déficients auditifs oublient souvent. Ces notions sont ressorties du texte et mis de côté sur des panneaux d'affichage. Les élèves, d'eux-mêmes par la suite font des liens entre toutes ces nouvelles notions découvertes : "*C'est comme...*".

Régulièrement, un thème de vocabulaire est repris autour des textes. Ex : les animaux, les verbes d'action, les couleurs, les objets de Noël... Ces mots sont travaillés aussi de façon très diversifiée. L'enfant, pour mémoriser le mot doit le rencontrer, le lire, le dire de nombreuses fois. Dans la classe, beaucoup d'écrits différents sont réalisés pour que la mémorisation soit facilitée. Les enfants ont une boîte à mots (boîte avec des petites fiches bristol où les mots sont écrits en script, avec l'article, illustrés par un dessin simple). Derrière ces fiches, on ajoute des détails qui peuvent les aider pour l'expression écrite. Ex : la conjugaison du verbe, le pluriel du mot, un synonyme, un mot de sens contraire... Ces mots sont rangés par catégorie puis seront rangés par ordre alphabétique en fin d'année. C'est l'initiation au dictionnaire... construit par les élèves.

Ces mots et illustrations sont aussi rangés dans le grand livre de mots (grand catalogue de papier peint "aménagé" en dictionnaire illustré par catégorie, disponible à tout moment par les enfants). Dans leur classeur, des fiches de vocabulaire sont aussi rangées et données à lire régulièrement à la maison pour que les parents soient partie prenante du projet et utilisent ou insistent sur ces mots dans la vie courante. Ensuite des exercices réguliers sont proposées tels que les exercices à trous, relier le mot et l'image, écrire le nom sous l'image, des mots croisés, des constructions de phrases, des devinettes... C'est en travaillant autour du stock lexical qu'on facilite aussi l'accès à la lecture. Il y a tellement de mots inconnus des élèves...

Puis vient le temps de **productions d'écrits** : une matière très difficile pour les élèves. Ils ont de l'imagination comme tous les enfants mais sont bloqués par le manque de vocabulaire et la difficulté de la syntaxe.

Les outils de vocabulaire cités précédemment, mis à leur disposition, leur facilitent un peu le travail. Reste les structures de phrases qui sont souvent travaillées lors d'expressions spontanées et affichées en classe; ex: "je peux aller...", "je n'ai plus de...", "c'est..."; puis des comptes rendus de visite qui sont systématiquement photographiées et commentées à l'écrit. Là encore le fait de varier les supports et de donner envie d'écrire est important: écrire des légendes de photos pour montrer aux parents, faire un power point pour une réunion, créer des panneaux dans le couloir pour les autres camarades... tout cela en collectif puis de temps en temps en individuel.

Pour conclure ce temps passé autour de la lecture et de l'écriture, on peut ajouter qu'il reste un temps privilégié et important en classe: celui de l'heure de la bibliothèque, de la lecture-plaisir où les enfants choisissent un livre pour le lire chez eux, avec leurs parents puis s'assoient dans les petits fauteuils pour "écouter" une histoire racontée à l'aide d'un album. Temps où les enfants découvrent le plaisir de savoir lire, de pouvoir lire. Cette histoire est racontée soit par des élèves de CE2 de l'école soit par moi-même et c'est un temps que les enfants réclament toutes les semaines (*illustration d'une vidéo de CP de 14 mn*).

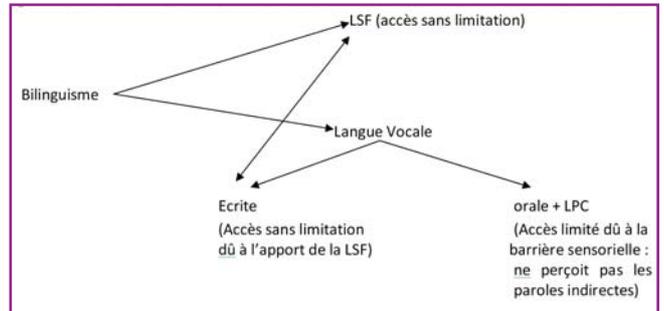
4. UNE CLASSE SPÉCIALISÉE DE CP : PROJET LINGUISTIQUE BILINGUE

Le CEJS propose des classes bilingues depuis l'année scolaire 2005-2006 : 1 classe bilingue de petite section de maternelle de 6 élèves puis 2 classes (TPSM et MSM) en 2006-2007, 2 classes (P/MSM et MSM) en 2007-2008, 3 classes (TPSM, MSM, et CP) en 2008-2009, 3 classes (P/MSM, GSM et CP) en 2009-2010.

Les finalités de ces classes bilingues sont de :

- ◆ Permettre au jeune sourd d'utiliser, en fonction de la situation et des interlocuteurs, le **moyen de communication le plus adapté**: la **langue française orale**, la **langue française écrite** ou la **langue des signes française** (LSF).
- ◆ Lui permettre d'être un locuteur ayant des **compétences linguistiques dans la vie quotidienne** afin de pouvoir s'exprimer et s'informer dans de bonnes conditions. Nous définissons alors une **classe bilingue** comme une classe dans laquelle on se propose d'offrir parallèlement aux enfants sourds, dès leur entrée dans le langage, **deux langues de modalité différente**: la **langue française orale et écrite** et la **langue des signes française** qui leur est directement accessible.

On peut schématiser la situation du bilinguisme ainsi défini de la façon suivante :



Avoir une langue bien ancrée facilite grandement l'acquisition d'une autre langue. La connaissance et la manipulation d'une langue qui est naturelle pour les jeunes sourds, leur permet un réel accès à la langue vocale dans sa modalité orale et écrite.

L'usage de la LSF permettra une acquisition plus aisée de la langue vocale (sous sa forme orale et écrite).

L'objectif des classes bilingues est ainsi d'éviter un retard linguistique, cognitif, affectif et social chez l'enfant déficient auditif.

Les intervenants dans les classes bilingues sont :

- ◆ Un professeur spécialisé CAPEJS entendant;
- ◆ Un adulte sourd expert en LSF;
- ◆ Une orthophoniste.

Ce projet repose essentiellement sur un travail étroit de collaboration entre les professionnels sur la base d'un respect mutuel de la mission et du mode de communication de chacun.

C'est donc **parallèlement** que sont proposées à l'enfant la langue des signes et la langue vocale, langues qui sont autant valorisées l'une que l'autre.

L'adulte sourd travaille en communiquant en LSF (avec un éventuel support écrit) au travers d'histoires, de contes, de dialogues qui sont exploités par le professeur CAPEJS et l'orthophoniste en français oral codé en LPC et à l'écrit. L'équilibre entre les temps de présentation des deux langues et les liens précisément définis entre les différents intervenants permettent aux enfants une étude contrastive et efficace des deux langues.

L'enfant est en contact avec des utilisateurs des deux langues et éprouve ainsi le besoin de se servir de celles-ci.

Points positifs constatés des classes bilingues :

- ◆ Les enfants de parent sourds retrouvent à l'école leur langue maternelle et donc probablement une forme de reconnaissance.
- ◆ Les enfants acquièrent plus vite le sens de la communication.
- ◆ Ils établissent rapidement des liens entre les différents signifiants et le signifié.
- ◆ Il y a quelques années, avant l'utilisation du LPC, il était nécessaire de simplifier les histoires racontées aux enfants afin qu'ils accèdent au sens. Le LPC a permis d'enrichir le lexique proposé. Avec le bilinguisme, les enfants comprennent encore mieux les histoires et à l'oral, on se permet d'aller plus loin d'un point de vue lexical et syntaxique.
- ◆ Les élèves se montrent capables d'attention visuelle et de concentration en général, ce qui facilite aussi la lecture labiale facilitée par l'utilisation du LPC.

La classe que vous allez découvrir par le montage- vidéo est composée de 6 élèves déficients auditifs profonds dont 4 ont des parents déficients auditifs. Un élève bénéficie d'un implant cochléaire. Deux élèves portent leurs prothèses auditives uniquement en classe. Un élève ne porte pas de prothèse auditive. Les 6 élèves ont suivi une scolarisation en classe spécialisée depuis la maternelle.

Cette classe est également intégrée dans une école primaire d'Arras. Des activités communes avec les autres élèves de l'école sont organisées : récréation, cantine, éducation physique et sportive, arts visuels et participations à différents projets éducatifs : visites, expositions, etc.

Les activités d'apprentissage de la langue française écrite sont animées soit par le binôme professeur CAPEJS - Expert en LSF soit par l'un ou l'autre des deux intervenants. On retrouve des activités de phonologie, de lecture-compréhension mais aussi d'étude contrastive de la langue française écrite et de la LSF.

La première séquence filmée a pour support une recette. Il s'agit de faire des liens entre la LSF et le français oral et écrit. On demande aux élèves de lire pour faire, c'est une mise en projet concrète. A partir de la recette étudiée et des mots les plus importants (support écrit), les élèves doivent compléter des phrases lacunaires en effectuant des "comparaisons" entre la LSF et le français oral et écrit.

Dans la séquence suivante, on travaille sur la syntaxe de types de phrases en variant que si la LSF est d'un bon niveau, le français oral et écrit sera d'un meilleur niveau. Les élèves doivent replacer les mots pour obtenir une phrase correcte. Une fois la structure acquise, on compare avec la LSF. Les élèves remarquent alors les syntaxes différentes, l'absence de "petits mots" du français écrit qui disparaissent en LSF.

Le projet d'année de cette classe bilingue est de **comparer des textes de français écrit et l'équivalent en LSF** et ceci le plus possible dans des **situations de communication**. Notre objectif est que les élèves aient le meilleur niveau possible en LSF, niveau de confort pour les acquisitions afin de pouvoir transférer ces compétences sur le français oral et écrit.

Nous nous confrontons à de l'approximatif au niveau de la syntaxe LSF. Les enfants font plus du français signé. Il faut dès lors beaucoup travailler la syntaxe LSF. Il est à noter que le LPC nous est très utile, l'élève DAP non appareillé de parents sourds s'en sert et progresse en mémorisation et en lecture labiale. ❖

*Intervention de Christine et Daniel BOULOGNE,
Association Jules Catoire, CEJS - ARRAS*

Parler, lire et écrire... Qu'en disent-ils ? Paroles de jeunes sourds

PAR JOËLLE FRANÇOIS ET ISABELLE PRANG

À l'approche de ces journées d'études, il nous est apparu nécessaire de demander leur ressenti aux personnes les plus directement concernées, à savoir les jeunes enfants et adolescents sourds quant à cette acquisition de la parole, la lecture et l'écriture, essentiellement en regard de l'intégration sociale et professionnelle.

Il était difficile de faire témoigner en direct un grand nombre de sujets. C'est pourquoi nous avons fait circuler et remplir un questionnaire, ce qui nous semblait le moyen le plus simple pour étudier les témoignages de jeunes sourds sur leur scolarité. Nous avons pu collecter 75 réponses, réunies dans les tableaux que nous allons vous présenter. Cette présentation ne se veut pas une enquête exhaustive mais un éclairage sur une situation permettant d'engager le débat.

Quelques précisions sont à apporter quant au dépouillement des questionnaires : nous n'avons pas conservé ceux des jeunes qui présentaient une surdité moyenne, ainsi que les questionnaires de ceux qui travaillent.

Les observations réunies sur les graphiques portent sur des jeunes scolarisés en dernière année de collège et au lycée.

Ceux qui ont passé une partie de leur scolarité en classe spécialisée, font partie des effectifs "spécialisés".

Les questionnaires ont été donnés aux jeunes sans vérifier que les questions étaient comprises. Ce sont leurs réponses et leur ressenti que nous avons rassemblés (par exemple quand ils évaluent leur degré de surdité, leur niveau de lecture, etc.). Une jeune fille a répondu au questionnaire avec un interprète en langue des signes, car elle ne comprenait pas les questions.

POPULATION

- ♦ 75 réponses.
- ♦ 40 jeunes en intégration (33 DAP et 7 DAS).
- ♦ 35 jeunes en spécialisé (25 DAP et 10 DAS).
- ♦ De la 3^{ème} à la fin des études.

SOURCES

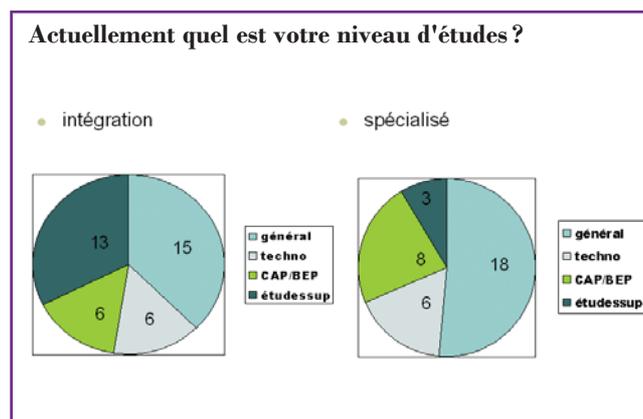
- ♦ SSEFIS Paris et région parisienne.
- ♦ SSEFIS Montpellier.
- ♦ INJS/IJS.
- ♦ Cours Morvan.
- ♦ Audioprothésistes.
- ♦ GRETA Paris/Centre d'insertion professionnelle.
- ♦ Stage ALPC.
- ♦ Centre Hospitalier.

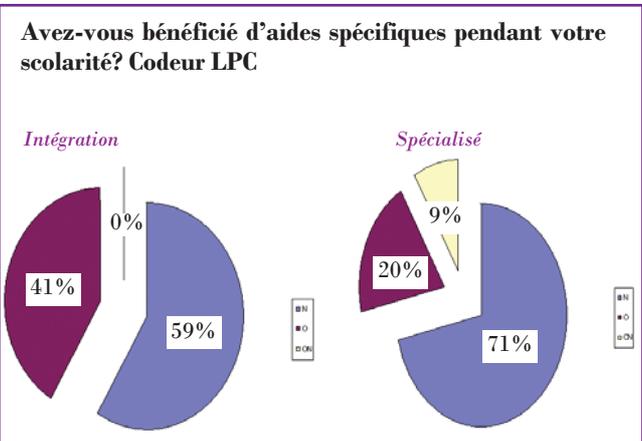
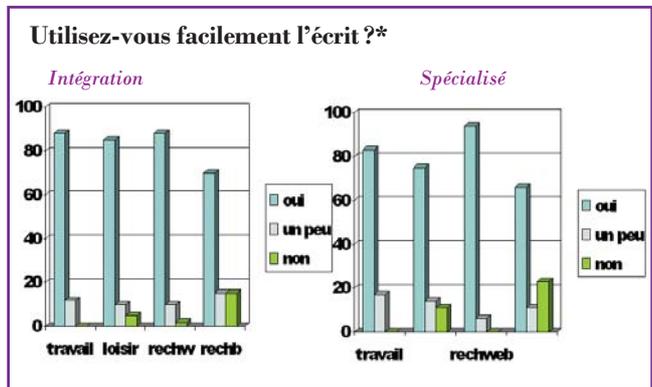
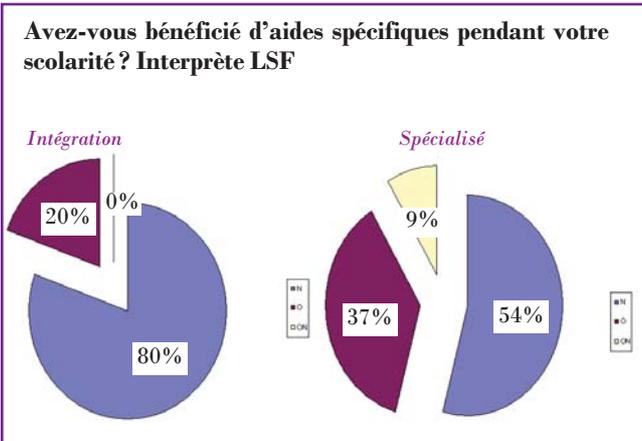
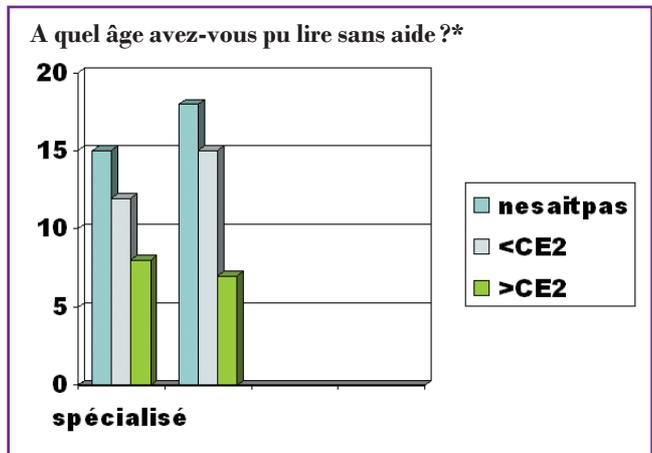
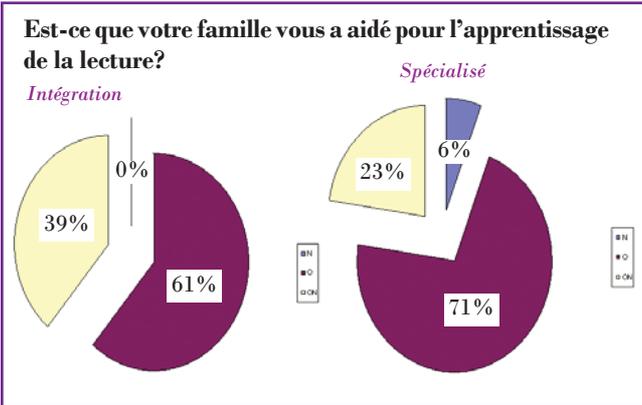
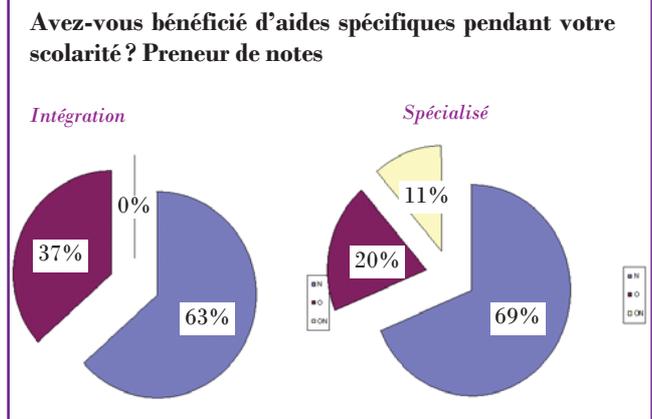
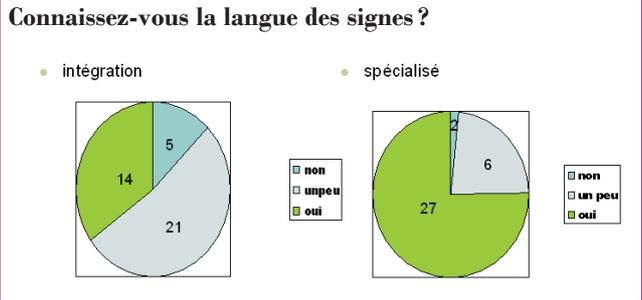
QUESTIONNAIRE

- ♦ 14 questions.
- ♦ 6 questions ouvertes.

THÈMES ABORDÉS :

- ♦ Méthode d'apprentissage.
- ♦ Aides diverses.
- ♦ Niveau et goût pour la lecture.
- ♦ Utilisation de l'écrit dans la vie quotidienne.
- ♦ Difficultés.
- ♦ Niveau de compréhension de l'oral.



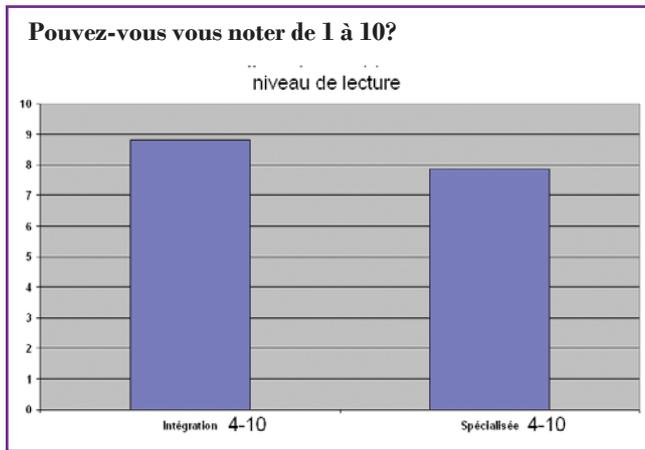


Légende : Bleu = Non / Violet = Oui / Jaune = Parfois

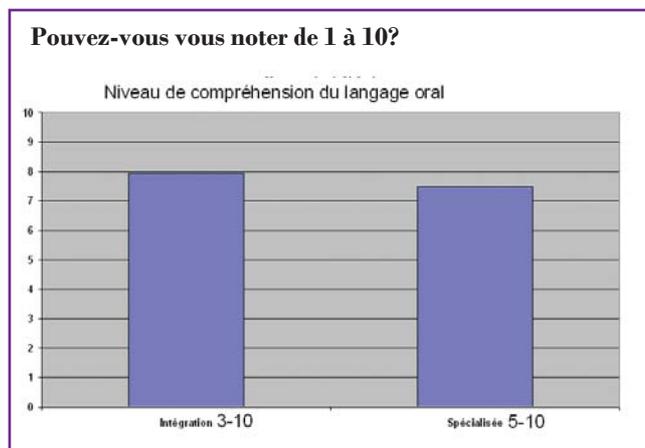
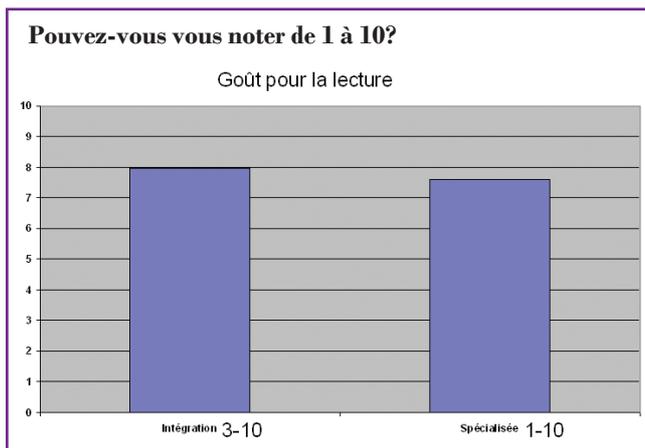
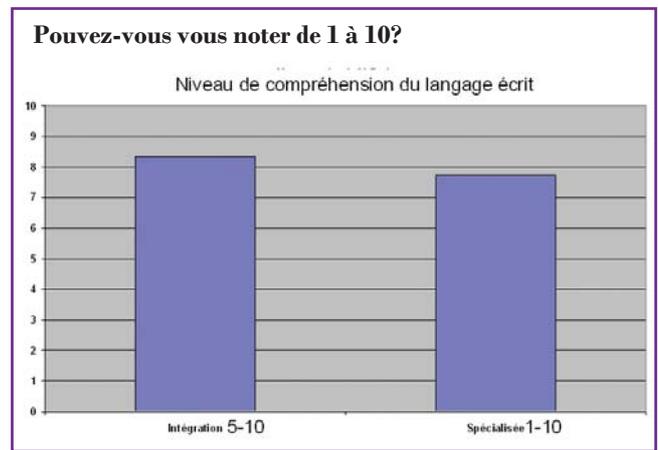
* Légende : Chiffres = nombre de personnes ayant répondu

- Pour travailler (vos études) ?
- Dans vos loisirs ?
- Pour les recherches Internet ?
- Pour les recherches en bibliothèque ?

Parmi ces quatre situations, on peut observer que plus de 80% des jeunes utilisent Internet. C'est l'outil privilégié de ceux qui sont scolarisés en spécialisé.



La meilleure note et la moins bonne sont les mêmes dans les deux populations.



Ceux qui sont en intégration, perçoivent le décalage avec les entendants, d'où les notes plus basses : 3/5 pour certains.

REMARQUES

Quelques remarques plus qualitatives : nous avons constaté que les réactions étaient globalement positives vis-à-vis des aides et du soutien. Les jeunes ont une bonne estime d'eux-mêmes et de leur compétence face à l'écrit (> 7/10). Pour certains que l'on connaît bien, on constate qu'ils ne mentionnent pas les difficultés rencontrées ou les situations d'échec.

Globalement, 35 % ont été autonomes pour lire dès le CE1, cela correspond à ceux qui ont eu un accès à l'écrit relativement précoce.

Nous les avons interrogés sur l'intitulé de ces journées d'études, voici quelques unes de leurs remarques : *"Je suis d'accord avec ce titre, car j'ai eu beaucoup de difficultés quand j'étais petite", "On est capable de tout faire comme les entendants", "L'enfant sourd peut réussir", "Les sourds sont capables de lire, d'écrire et de parler", "Quand on veut, on peut", "Pas si simple, mais il faut des parents courageux capables d'aider leurs enfants", "Actuellement, c'est plus facile pour les enfants et les parents. C'était vrai dans l'ancien temps, avant l'implant", "De toute manière, lire, écrire, c'est simple, surtout que l'enfant sourd en a besoin".*

8 d'entre eux nous signalent d'ailleurs que les entendants ont également des difficultés. 4 estiment qu'ils n'ont pas plus de difficultés que les autres, mais les autres parlent de la difficulté et de la nécessité d'un travail tenace. Un grand nombre reconnaît la nécessité d'aides diverses : humaines et matérielles. La langue des signes est évoquée deux fois : avant ou pendant l'apprentissage de la lecture. L'intégration est évoquée aussi une fois dans certains cas. Certains notent également qu'ils s'en sortent mieux que d'autres.

En conclusion, nous souhaiterions faire cette observation : plus l'enfant est pris en charge tôt, plus il est stimulé par son entourage et plus ce sera simple pour lui de lire, écrire et parler. A condition d'avoir des exigences graduelles en difficulté. ❖

*Isabelle PRANG et Joëlle FRANÇOIS,
Orthophonistes*

QUESTIONS DE LA SALLE

Participante

Je remercie les intervenantes de nous avoir montré que ces enfants sourds ne font pas partie des 80 % de jeunes sourds qui sont illettrés, et qu'il est donc nécessaire de militer pour que l'État fasse des efforts de sous-titrage à la télévision et dans tous les domaines de la vie publique.

Participante

Je suis psychologue et je travaille avec un service enfants et un service adultes et des collaborateurs professionnels sourds. Je suis souvent amenée à discuter de la problématique du langage écrit. On reçoit des jeunes et des adultes qui ont fait un parcours "ordinaire", et d'autres qui maîtrisent la langue des signes mais peu l'écrit. Ils expriment souvent leur inquiétude à pouvoir se présenter en tant que jeune ayant des difficultés. Ils ont la possibilité d'exprimer avec nous les difficultés énormes qu'ils ont, car nous sommes dans un projet de collaboration, et nous travaillons pour qu'ils soient plus à l'aise dans la compréhension, par exemple par rapport au sous-titrage à la télé. Mais nombre de ces adultes sourds expriment leurs difficultés à lire des journaux.

Je fais cette remarque car dans cette enquête, qui représente un gros travail, il y a quand même un piège dont vous avez parlé en introduction, c'est celui de l'analyse subjective.

Quand un jeune dit : "mon niveau de lecture est bon", il se valorise et c'est positif, mais je pense que d'autres ne se sentent peut-être pas la possibilité de dire qu'ils sont mal à l'aise. Pour moi il y a donc au départ de votre questionnaire un problème de fond d'un point de vue psychologique qui me pose beaucoup de questions.

Isabelle PRANG

Ce que vous dites est important. Et les 75 qui ont répondu sont effectivement ceux qui ont bien voulu le faire. Ce sont donc des jeunes qui sont dans une

démarche positive vis-à-vis de leur choix professionnel, de leurs études, etc. Ceux qui sont en grande difficulté n'ont probablement pas répondu.

Mais il faut noter qu'il s'agit d'une génération de jeunes entre 15 et 25 ans qui ont quand même bénéficié de méthodes et de suivi spécialisé ainsi que d'aides adaptées dès l'apprentissage de la lecture. Il ne s'agit donc pas du même type de personnes que celles que vous rencontrez, qui sont des adultes sourds qui travaillent. Un jeune a d'ailleurs fait cette remarque que le titre ("ce n'est pas si simple"), c'était pour les sourds d'avant ! Ceci étant, vous avez raison de pointer que cela est très subjectif.

Autre commentaire : il est très important de prendre conscience du fait qu'il s'agit d'une enquête qui a touché des jeunes bons lecteurs. C'est intéressant d'avoir leur ressenti, mais ceux qui ne sont pas à l'aise avec la lecture n'ont certainement pas répondu. Il est donc difficile d'en tirer des conclusions épidémiologiques, mais ça donne une idée de ce que sont ces jeunes bons lecteurs.

Participante

Quand on parle des enfants sourds, on voit, par rapport à la télévision, l'utilisation du sous-titrage, mais aussi MSN, les SMS, etc. Ces enfants là n'influencent pas sur l'évolution ? On imagine des personnes sourdes très motivées pour apprendre à lire et d'autres qui le sont moins. Par exemple, quand on leur présente un gros livre avec un tas de choses à lire, ils peuvent être facilement noyés, ils auront besoin d'images pour mieux accéder à ça. Mais cette évolution existe aussi chez les enfants entendants ! C'est pour cela que je veux parler de toutes les situations qui existent, chez les sourds comme chez les entendants.

Isabelle PRANG

Effectivement cela a été dit. Dans les questionnaires, nous avons marqué : la poésie, le roman, la bande dessinée... Nous n'avons eu aucune réponse positive pour la poésie. Mais vous avez raison, c'est la même chose chez les entendants ! ❖

Approches pédagogiques du français en collège dans une tentative de bilinguisme oral et écrit

PAR RICHARD NOMBALLAIS

Dans sa conférence illustrée de vidéos de situations en classe, Richard Nomballais nous fait part de son expérience de terrain et nous relate toute la diversité des élèves et des situations de communications auxquels l'enseignant doit faire face au quotidien. Sa pratique a nourri sa réflexion sur la pédagogie et le bilinguisme. Depuis ces journées d'études de novembre 2009, R. Nomballais a été nommé directeur des enseignements de l'INJS de Paris. Vous trouverez son interview dans les pages suivantes.

Je vais vous présenter une situation spécifique et en même temps assez ordinaire... : une classe de 4^{ème} en difficulté, de niveau de lecture proche du CM1 mais avec une certaine envie d'apprendre et une certaine maturité et comprenant :

- ◆ Une seule élève décodeuse, en difficulté linguistique ;
- ◆ Un jeune dysphasique pour lequel le LPC a été déconseillé ;
- ◆ Un jeune atteint du syndrome de Usher ;
- ◆ Deux élèves signants ;
- ◆ Les autres élèves communiquant en français signé, donc avec un langage boîteux peu iconique.

Dans tous les cas, les élèves ont un français oral en détresse, peu valorisant et difficile à associer à du LPC, donc un **semi-bilinguisme** délicat et rigide... qui n'a rien à voir avec une **bi-modalité** encore souple.

CONTEXTE

Dans le droit, nous visons un bilinguisme idéal, de principe ou de "façade" : LSF et français oral et écrit. Mais le projet d'établissement théorique est difficile à appliquer devant la complexité des situations. Nous avons des classes à profils hétérogènes avec des élèves rejetés par d'autres établissements.

En même temps, nous avons une mission de service public à défendre absolument, une image institutionnelle à valoriser et la nécessité de "remplir" pour pouvoir avoir de vraies classes et une vraie dynamique. C'est un travail d'équipe difficile à rendre cohérent car chacun est tenté de revenir à ses habitudes de communication et se heurte à ses limites.

SITUATION DE L'ENSEIGNANT

L'enseignant est en questionnement perpétuel et il peut se trouver désarmé entre les prises de position partisans, l'exigence parentale et ce qu'il doit à ses élèves. Il a souvent en face de lui des élèves peu demandeurs d'oral qui se battent plus pour la LSF que pour le français, parfois soutenus en ce sens par des adultes (professionnels ou non) peu objectifs.

Cela amène donc à un bilinguisme contraint où il est impossible de lire sans signer (pour le sens), impossible d'écrire sans donner un modèle en français parlé, impossible de faire des dictées sans français ni LSF et impossible de communiquer sans naviguer entre deux langues.

QUE TIRER DE LA RECHERCHE ?

◆ Des auteurs tels que Leybaert, Transler ou Gombert ont montré que l'input linguistique doit être stable et de qualité pour être acquis. Il faut un modèle linguistique suffisant en qualité, quantité et variété et non un saupoudrage : la LSF ou la LfPC sont donc à utiliser (et non le Français Signé).

◆ Leybaert et Charlier ont mis en évidence que les habiletés phonologiques (donc en lecture et écriture) sont équivalentes pour l'enfant entendant et l'enfant sourd qui est baigné précocément à la maison dans une communication en LfPC, ce qui est un argument en faveur de son utilisation.

◆ Volterra et Taeschner ont également démontré qu'une personne bilingue, dans son développement linguistique, a tendance à mélanger les deux langues

(mode mixing), à tâtonner (mode finding) puis à passer d'une langue à l'autre en fonction de l'interlocuteur (mode switching).

Comment faire alors passer les élèves d'un mode à l'autre, vu qu'ils en restent souvent aux modes mixing et finding ? L'approche contrastive est donc nécessaire avec un appui sur des langues bien construites et non du FS. Grosjean disait qu'un bilinguisme parfait n'existe pas, il y a toujours une langue dominante, de même qu'il existe différentes façons de communiquer pour chaque individu, en fonction des situations de communication : on parle alors de continuum et de "*modes intermédiaires de communication*".

Il faut accepter l'idée qu'on ne sera jamais dans un bilinguisme idéal et que celui-ci variera selon les situations : LSF et LfPC ne s'emploieront jamais selon un équilibre constant mais en fonction des interlocuteurs et des situations. Par ailleurs, il faut être conscient, comme le disait Marschark que quels que soient les moyens de communication utilisés, les jeunes sourds resteront plus en difficulté que les entendants au niveau linguistique.

Il faudrait alors accepter le fait que ni le FS, ni la LSF ni la LfPC ne soient optimaux dans la transmission du savoir... Au-delà de ce constat d'échec, cela ne montre-t-il pas qu'il est nécessaire de passer justement par une complémentarité des modes de communication, nous adaptant alors aux différents modes de fonctionnement cérébraux ?

LES DIFFÉRENTS ÉTATS DE BILINGUISME EXPLORÉS EN DIX ANNÉES D'ENSEIGNEMENT

- ◆ Français signé ;
- ◆ Bilinguisme consécutif (LfPC avec la voix puis LSF sans voix) ;
- ◆ Bilinguisme avec LSF dominante sans voix ;
- ◆ Bilinguisme avec français oral codé dominant ;
- ◆ Avec de toute manière un français oral réduit à sa substantifique moëlle pour des raisons d'efficacité et de fatigabilité, mais aussi de dynamique pédagogique.

Sur le terrain, on constate :

- ◆ Des mises en œuvre épuisantes et jamais satisfaisantes d'un point de vue qualitatif et quantitatif ;
- ◆ Une distinction nette dans les fonctions linguistiques entre formulation (LSF-LfPC-écrit), explication (LSF à grande iconicité) et reformulation (LSF-LfPC) qui alourdit et ralentit l'enseignement ;

- ◆ Un flou perceptif pour les jeunes ;
- ◆ Une évolution très lente par rapport à l'existant, du strict point de vue lexical et syntaxique ;
- ◆ Des progrès en pointillés et éclatés sous forme de prise de conscience :
 - ◆ Prise de conscience phonologique (é/è/e) et articulatoire (monter/montre) ;
 - ◆ Prise de conscience de la chaîne parlée ;
 - ◆ Prise de conscience des équivalents LSF/français écrit et oral ;
 - ◆ Prise de conscience du fonctionnement par la LSF ;

On constate donc des progrès fragiles et faibles en regard des efforts déployés et quelque chose qui n'est pas une **appropriation** claire et définitive...

Mais il y a aussi des points positifs :

- ◆ Des élèves qui s'étonnent et s'interrogent, remettent en question leurs écrits et débattent, font l'aller-retour entre LSF et français, avec une désacralisation de la langue ;
- ◆ Des élèves qui apprennent à vivre ensemble ;
- ◆ Des élèves qui lisent un peu mieux sur les lèvres ou signent de manière plus réfléchie ;
- ◆ Un réemploi par instants des notions acquises ;
- ◆ Une manière équilibrée de faire l'aller-retour entre fond et forme sans jamais tomber dans le piège d'un enseignement purement formel (grammaire-dictée en LfPC) ou purement sémantique (contenu) volatile.

Malgré tout une constante...

Les sourds bilingues correspondent à deux profils spécifiques :

- ◆ Les sourds principalement décodeurs ou oralistes passés plus tardivement ou en parallèle à la LSF (avec une limite iconique et syntaxique) ;
- ◆ Les sourds principalement signants passés ensuite ou en parallèle au français (avec une limite syntaxique, orthographique et pragmatique).

Pourquoi ?

- ◆ Le saupoudrage réparateur pèse peu face à l'efficacité du bain de langage.
- ◆ Le bain de LfPC tardif, non étayé et lacunaire en collège ne sert qu'à développer la lecture labiale, les aspects grammaticaux, la préhension de certains phonèmes et ne permet pas vraiment de s'approprier la langue française dans sa dimension pragmatique et sémantique. Sans un bain de langage précoce en quantité, qualité et variété, la LfPC ne donne pas toute sa mesure.
- ◆ Le français oral reste difficile, artificiel et douloureux : la langue française orale ne semble se justifier que pour

certaines jeunes en expression, la réception étant l'aspect le plus intéressant face aux retours dévalorisants de l'oral en expression.

♦ La LSF est la seule qui évolue très nettement (au moins en réception) et domine pour son iconicité et les affects qu'elle véhicule. Elle permet ensuite une meilleure préhension du français écrit, y compris avec des élèves *a priori* oralistes.

PROPOSITION : UN CONTINUUM BILINGUE RÉALISTE, CHOISI ET DIFFÉRENCIÉ

1. Un bilinguisme avec une langue principale pour la construction solide d'au moins une langue (bain)

- ♦ Un bilinguisme à LSF dominante pour les élèves essentiellement signants ou en difficulté, avec le français oral comme moyen ;
- ♦ Un bilinguisme à LfPC dominante pour les élèves essentiellement oralistes, avec le français oral comme fin.

2. Mais avec des bilinguismes différenciés selon les situations d'enseignements (approche métalinguistique)

- ♦ Dictées en LSF-français écrit-LfPC ;
 - ♦ Lecture à visée contrastive ;
 - ♦ Grammaire à visée bilingue pour un vrai travail en modes finding et switching et avec différents statuts pour les langues :
 - ♦ Langues de synthèse (amener l'idée) : LSF ;
 - ♦ Langue d'explication (expliquer avec l'iconicité) : LSF ;
 - ♦ Langue de formulation (imprégnation) : LSF, LfPC ;
 - ♦ Langue d'analyse métalinguistique : LSF et LfPC ;
- Le tout dans une **triangulation** permanente avec l'écrit dessiné pour fixer la langue.

La **Langue Française Parlée Complétée [LfPC]** : pour le modèle linguistique français accompagné de voix qu'elle propose et notamment :

- ♦ La lecture labiale ;
- ♦ Le vocabulaire, nouveaux mots, mots bizarres, noms propres, néologismes, gros mots, mots complexes (avec apport de la graphie) ;
- ♦ Les jeux de mots ;
- ♦ Les prises de parole à 2 voix ;
- ♦ Rimes, jeux de sonorités, prosodie, rythme ;
- ♦ La conscience phonologique, les confusions phonologiques ou syllabiques ;
- ♦ Une aide à la prononciation ;
- ♦ Une aide à la mémorisation lexicale ;

- ♦ La grammaire (syntaxe et petits mots, conjonctions, pronoms, conjugaison...);
- ♦ Les niveaux de langues ;
- ♦ Les registres de textes (dans une moindre mesure) ;
- ♦ En raison d'une éthique de la prudence : quand on ne sait pas exprimer les choses en signes, en s'appuyant sur l'écrit.

Et la **Langue des Signes Françaises (LSF)** pour le modèle linguistique signé et notamment :

- ♦ Le sens ;
- ♦ La description (emplacements, formes, espace) ;
- ♦ Les sentiments ;
- ♦ Les registres de textes (fantastique, humoristique...);
- ♦ La structuration du discours ;
- ♦ Les prises de paroles au-delà de deux interlocuteurs notamment ;
- ♦ Les concepts ;
- ♦ La mémoire motrice (mémorisation par kinesthésie).

PROPOSITIONS COMPLÉMENTAIRES

Quid d'un **accompagnement familial à domicile précoce** et sur le **long terme** ou d'un **bilinguisme partagé** avec une différenciation marquée des pratiques pour une multiplication de **référents** linguistiques pointus dans chaque langue (LSF ou LfPC) ?

Chaque enseignant aurait un moyen de communication principal clairement défini (et non le FS pour tous) et dans chaque matières des séances pourraient être affectées à un travail contrastif linguistique.

RÉFLEXIONS

Même si le bilinguisme est aussi une manière d'apprendre à vivre ensemble par-delà les querelles de chapelles, ne faut-il pas reformuler la question du français oral : passage obligé, moyen efficace assurément, mais à partir de quand devient-il néanmoins fin en soi ?

L'idéal bilingue ne nous fait-il pas ensuite oublier que nous devons d'abord donner une langue, cette langue seule permettant ensuite d'approcher la seconde, *a fortiori* dans un contexte perceptif délicat ? N'y a-t-il pas un paradoxe à vouloir un vrai bilinguisme pour des jeunes qui ont déjà du mal à être monolingues, au risque de former des élèves semilingues ? ❖

Richard NOMBALLAIS
Professeur spécialisé, Directeur des Enseignements, INJS de Paris

Interview de Richard Nomballais, Directeur des Enseignements à l'INJS de Paris

PROPOS RECUEILLIS PAR PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME

Récemment nommé directeur des enseignements à l'INJS de Paris, Richard Nomballais nous éclaire sur son parcours, ses réflexions et ses objectifs dans le cadre de ses nouvelles fonctions dans cet établissement historique qu'est "Saint-jacques".

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Bonjour Richard et merci de vous prêter à cette interview. Un directeur des enseignements sourd à "Saint Jacques" à l'INJS de Paris ... c'est un événement. Mais plus précisément quel est votre degré de surdité ?

Richard NOMBALLAIS

Question intéressante et récurrente... Je suis devenu sourd profond à deux ans et demi. Mais à mon avis c'est une étiquette nécessairement réductrice qui ne reflète pas le parcours qui est le mien. Au delà du degré de surdité, avant tout, ce qui compte c'est l'être humain et ceux qui l'ont entouré.

Philippe SÉRO-GUILLAUME

En tant que sourd qui plus est directeur des enseignements votre mode communication est en quelque sorte emblématique. Alors français, français oral, LPC, langue des signes... ?

Richard NOMBALLAIS

Je dois à la clairvoyance de mes parents de ne pas être cantonné à un seul mode communication, à un seul univers.

Jeune, j'ai été baigné dans la langue française parlée complétée et mes relations n'étaient pas simples avec les sourds signants, du fait de nos différences. Mes parents m'ont cependant fortement poussé à garder le lien et j'ai appris la langue des signes par imprégnation. Ils pensaient qu'il ne fallait surtout pas que je me ferme une porte que je me prive d'une ouverture enrichissante pour ma scolarité et mon avenir. Avec le recul, cette décision m'apparaît comme fort sage puisque j'ai accès aux deux mondes celui du signe et de la parole, et avec bonheur. Je ne saurais m'en passer.

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Quel a été votre parcours scolaire ?

Richard NOMBALLAIS

Au départ j'ai été pris en charge au CEOP de Paris brièvement puis j'ai suivi un parcours classique intégré avec le soutien de l'INJS de Chambéry, un bac littéraire au Lycée Vaugelas de Chambéry puis les classes préparatoires littéraires, une licence et une maîtrise avec l'aide de preneurs en note dans le cadre du dispositif d'accompagnement mis en place par le Président de l'Université de l'époque, Jean Burgos. Je le retrouve d'ailleurs avec plaisir au conseil d'administration de l'INJS de Paris, dix ans après. Mon cycle s'est enfin achevé par l'obtention du CAPEJS.

Ensuite, en tant que professeur de français en INJS j'ai enseigné huit ans à Chambéry puis deux ans à Paris. J'ai suivi en intégration et en classes spécialisées des élèves du CP au BTS. Je suis un pur produit de l'intégration et de la fonction publique.

Par ailleurs depuis quelques années, je suis chargé de cours à l'université de Lyon en 3^{ème} année d'orthophonie et à Paris, en licence de codeur. Et j'entends bien conserver cette activité qui m'apporte un regard extérieur et m'oblige à avoir un point de vue plus pointu.

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Vous êtes un homme occupé ! Comment vivez-vous votre prise de fonction à "Saint-Jacques" ?

Richard NOMBALLAIS

L'INJS est une maison vivante, chargée d'histoire mais dynamique : c'est un vrai plaisir d'y travailler. Avec les élèves au plan de la communication nous sommes dans un circuit court sans intermédiaire, ils viennent vers moi très spontanément. Pour eux, un

directeur des enseignements sourd, cela a, je pense, une valeur symbolique forte. Il me faut faire cependant la part des choses entre une certaine proximité, un vécu partagé de la surdité d'une part et les exigences de ma fonction d'autre part. Les parents sourds semblent contents ; ma nomination à ce poste a pour eux comme pour les  lves, une valeur symbolique.

En ce qui concerne les parents entendants ils sont sans doute un peu plus déstabilisés dans un premier temps. Je prends la suite d'un collègue entendant, expérimenté qui a pris sa retraite et... je suis jeune, sourd...

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Au risque de faire souffrir votre modestie, peut-on dire qu'il leur faut le temps de s'assurer que l'on peut être jeune, sourd et compétent ?

Richard NOMBALLAIS

Certainement. Il faut rassurer et être à l'écoute. Les parents entendants sont dans un premier temps surpris et puis les choses se passent bien. Selon les situations, le transfert peut se faire ou pas.

Avec les collègues les petites difficultés de communication qui peuvent survenir ici ou là sont très aisément surmontées. Certains d'entre eux utilisent la LSF depuis longtemps, cependant je m'aperçois qu'ils se mettent à me coder. Grosso modo, selon les chapelles en présence, je suis tout de même perçu comme le "sourd oraliste" et je dois gagner leur confiance. En fait, je suis dans une position d'équilibriste, j'adore  a, entre la langue des signes et la langue française parlée et cod e. La tâche est difficile mais je suis opiniâtre et surtout un grand partisan de la complémentarité des approches éducatives et des langues. Il y a de toute manière une vraie volonté d'adaptation et d'ouverture en ce qui concerne les modes de communication.

De manière générale je n'ai pas de mal à trouver mes marques : l'INJS de Paris est une maison qui se veut accueillante à travers tous les dispositifs qu'elle déploie, tant intra-muros qu'en intégration en partenariat avec l'Education nationale.

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Plus précisément, en matière pédagogique, aurez-vous une politique particulière ?

Richard NOMBALLAIS

Je m'inscris dans la continuité et mon objectif est l'excellence, le développement de l'enfant que ce soit au niveau auditif, visuel, gestuel, phonatoire. Pour moi le mot " lve" prend tout son sens. Cependant il n'est pas question d' litisme. En effet l'INJS est un établissement de service public qui doit se donner les moyens d'accueillir et de prendre en charge un vaste public.

Dans le cadre de cette ouverture, nous avons plusieurs filières différentes. Cette ouverture se veut maîtrisée, afin d'assurer un accompagnement de qualité. Ceci dit, la pédagogique n'est pas une science exacte et je conçois essentiellement mon travail comme un travail d'animation et de coordination entre les diverses équipes. S'écouter et échanger en toute clairvoyance et franchise avec une juste relation aux convictions est précieux.

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Richard Nomballais, merci infiniment de nous avoir consacré un temps que je sais précieux. Au nom de tous les lecteurs de la revue ACFOS laissez-moi vous présenter mes meilleurs vœux de réussite dans cette nouvelle tâche... difficile mais   combien exaltante !  

La dimension du soin dans le rapport aux parents d'enfants déficients auditifs (2)

PAR GRÉGORY GOASMAT

A la fin de la première partie de son article (Cf. revue N°33), M. Goasmat soulignait que “prendre soin” des parents ne pouvait se limiter à répondre à leurs demandes informatives sur le handicap et les stratégies palliatives. Ce serait, en effet, oublier l'impact des affects, dont l'angoisse, qui requièrent sur le long terme une attention à l'autre et à la complexité de ses mouvements affectifs.

Dans ce deuxième volet, l'auteur poursuit cette réflexion en approfondissant le concept psychanalytique du “déli” trop souvent considéré de façon simpliste et négative. La dimension de soin dans le rapport aux parents est ensuite longuement abordée sous l'angle institutionnel. La double fonction “contenante” et “limitante” de l'institution, y est clairement exposée et donne des pistes pour appréhender ce qui se joue souvent entre professionnels et parents.

LE DÉNI COMME SOUTIEN ET EMPÊCHEMENT DE LA PENSÉE

Parmi ces mécanismes de défense, on sait que le déni, s'il n'est en rien spécifique aux parents dont l'enfant est atteint d'un handicap, ne constitue pas moins le mécanisme préférentiel dont peut se soutenir la pensée à partir de l'annonce du diagnostic. La référence à ce concept se fait certes de plus en plus galvaudée et tient souvent lieu d'explication-valise. C'est une illustration de ce que je disais, en introduction, concernant la porosité des concepts en sciences humaines. Le déni est en effet souvent réduit au seul refus, temporaire, de percevoir, de reconnaître la réalité, à une phase dont le dépassement serait marqué par l'énonciation de ce que l'on aurait “accepté le handicap”... L'idée de déni est aussi souvent comprise avec une connotation morale, jugeante, disqualifiante... La rationalité et la portée cliniques du déni sont pourtant bien étrangères à ces réductionnismes.

Le déni est en effet le traitement d'une perception angoissante de la réalité qui opère à partir d'un clivage, d'une coupure dans le moi : le sujet oppose en même temps à cette réalité une acceptation et un refus, expressions de deux courants psychiques contradictoires, l'un fondé sur la réalité, l'autre sur le désir, et dont Octave Mannoni donna la formule princeps : “*Je sais bien [que la réalité est ainsi], mais quand même... [j'ai très envie de croire, de continuer à croire qu'il en est autrement]*”. On peut donc dire que le déni constitue un certain mode d'approche de la réalité, très empreint de croyance, et dont la visée première est de se prémunir d'un submergissement de l'angoisse.

Si l'objet sur lequel il porte toujours, d'abord, est bien l'anomalie elle-même, ce qui le cause, le déni, et devient généralement son objet, ce sont les affects. En “éducation précoce”, il est ainsi très fréquent d'entendre les parents soutenir aux professionnels que leur enfant sourd parle à la maison, comment il se retourne quand on l'appelle, combien il comprend tout... Des énoncés qui, l'enfant grandissant, laissent place à l'affirmation réitérée de ce que, pour eux, leur enfant sourd est un enfant comme les autres, à propos duquel ils ne sont pas du tout inquiets...

Pas plus qu'aucun autre mécanisme de défense, le déni n'est pathologique en lui-même ; c'est son excès qui peut l'être⁸. Car le problème fondamental qu'il pose est qu'il neutralise l'affect, exposant donc à une perte de contact avec les émotions. Mais il tient aussi par là même un rôle constructeur, qui permet au sujet de ne pas s'effondrer⁹.

C'est en quoi on peut comprendre que le déni trouve un destin électif dans la militance parentale qui permet assurément aux parents un certain traitement de leur souffrance, tout en réalisant une économie de l'élaboration des représentations angoissantes qui ont afflué à partir de l'annonce du diagnostic.

Dans le refus de qualifier, de comprendre la surdité de l'enfant comme un handicap – “*mon enfant n'est pas handicapé*” / “*les sourds ne sont pas handicapés*” – on doit entendre, depuis l'image associée au défaut de langage jusqu'aux difficultés rencontrées dans la construction de la langue et des apprentissages, la crainte, la représentation d'un handicap en particulier, à savoir le handicap mental.

La question que pose l'économie psychique réalisée par le déni est celle de la difficulté, voire de l'impossibilité qu'elle peut générer, chez les parents, à accéder à la raison des choix qu'ils opèrent pour leur enfant. Car la militance parentale, comme le surinvestissement du registre technique – et par technique à la construction de la langue audio-orale que de la langue des signes – se rapportent à la fonction du voile : ils cachent et désignent à la fois ce qui, dans l'atteinte de l'enfant, constitue un point d'impossible, un point rétif à toute élaboration psychique. C'est à ce point d'impossible qui se fait point d'insupportable au décours du diagnostic que vient se connecter l'offre audioprothétique et, plus encore, l'offre chirurgicale de l'implant cochléaire. Quelle que soit la qualité de l'information qui l'accompagne, cette dernière sera toujours marquée de la croyance en la restitution *ad integrum* de l'enfant...

Le déni affecte toute la trame de l'éducation de l'enfant, pas seulement ses seules premières années de vie. L'inconscient ignorant le temps, il subsiste toujours chez les parents dont l'enfant est atteint d'une déficience importante, indépendamment des connaissances et des ressources qu'ils ont pu mobiliser, le désir de croire à une normalisation, à une suture possible de la déficience qui ne peut, toute entière, être conçue comme un état définitif.

Les difficultés d'un enfant sourd pour construire la langue audio-orale, le surcroît de temps, de travail, de sa part et de celle de ses parents pour qu'il assimile des notions et des concepts indissociables de leur teneur linguistique, tout cela fait que le **spectre de la déficience mentale peut encore roder bien au-delà des premières années**. Le déni des affects revient alors au déni de la surdité quand l'"offre désangoissante" de la neuropsychologie vient oblitérer l'opportunité, pour les parents, d'élaborer psychiquement les représentations et les affects suscités par les difficultés qu'ils observent chez leur enfant.

On doit reconnaître ici, dans notre champ, une tendance à l'œuvre partout dans le social : face à la complexité des questions que pose le sujet humain qui se construit, qui se spécifie d'un rapport au manque – manque qui le constitue, en propre, et manque qu'il introduit, lui-même, dans la satisfaction qu'il se donne –, il se trouve aujourd'hui un discours, tenant tout autant du libéralisme que du scientisme, qui profère qu'un tel manque pourrait, **devrait** même, toujours, trouver résorption.

Prenant modèle sur l'effraction, sur l'agression, toute violence est ainsi conçue comme illégitime, inacceptable. Il est pourtant de la violence constructrice, symboligène, comme disait Françoise Dolto, spécialement dans les réponses éducatives que les adultes doivent apporter à un enfant afin qu'il puisse renoncer à sa toute-puissance, à l'illusion de sa toute-puissance, condition pour entrer dans un processus d'apprentissage.

Apprendre coûte, nécessairement. Car apprendre nous contraint à lâcher des certitudes, des repères, ceux-là même qui nous ont permis, jusqu'alors, de nous représenter le monde, de nous représenter dans le monde. C'est pourquoi cela prend... un certain temps. On ne lâche pas si facilement que cela ! Ce temps de la réflexion, des essais, des erreurs, des hypothèses peut coûter cher... Il n'en demeure pas moins que c'est bien dans l'intervalle existant entre la présentation du problème et sa résolution que se construit véritablement la réflexion, l'intelligence même, oserait-on dire. C'est aussi ce que l'on peut déduire de la description malicieuse que donnait de lui Albert Einstein : "*Ce n'est pas que je suis intelligent, c'est que je reste plus longtemps avec les problèmes*".

Devoir faire avec le manque, en passer par la castration, comme on dit en psychanalyse, c'est bien cela qui structure, chez l'enfant, sa capacité à appréhender la complexité du monde. Supporter cette castration, afin qu'elle soit véritablement symboligène, requiert bien évidemment le soutien, l'attention bienveillante de l'adulte, mais d'un adulte en capacité, lui-même, de supporter l'angoisse que révèle, en lui, le manque auquel se confronte l'enfant.

C'est à mon sens d'une telle difficulté que témoigne spécialement la fortune des étiquetages en "dys"-lexie/phasie/praxie, aux réalités cliniques pour le moins contestables. L'étiquetage déféctologique et sa proposition de remédiation fonctionnent en effet, en premier lieu, comme offre de résolution de l'angoisse suscitée chez l'adulte par les difficultés auxquelles l'enfant doit pourtant se confronter, nécessairement...

C'est la même chose dont il s'agit, plus spécifiquement encore à la surdité, chez les militants pour un bilinguisme langue des signes/français écrit, mais aussi à l'Education nationale quand son ministère en vient à recommander que la forme orale du français ne soit plus systématiquement enseignée aux élèves sourds¹⁰, au mépris de leurs capacités à y accéder et de l'enjeu primordial qu'elle constitue pour qu'ils puissent maîtriser la forme écrite de la langue.

FONCTION CONTENANTE DE L'INSTITUTION

Qu'est-ce que les parents peuvent attendre, pour eux-mêmes, d'une institution médico-sociale qui a pour mission de prendre soin de leur enfant au titre de sa surdité ?

D'abord, il me semble que ce qu'ils peuvent en attendre, ce que nous pourrions en attendre d'une place de parents ayant un enfant atteint de surdité, c'est d'avoir bien affaire, non pas à un établissement, mais à une **institution**. L'établissement désigne tout ce qui est **établi** : les textes de loi, l'organisation et l'organigramme,

l'architecture des bâtiments, les plannings, les budgets... L'Institution, elle, ne se réduit pas au plateau technique, à la structure administrative qu'elle est aussi, bien sûr, mais pas plus qu'elle ne se réduit non plus à la somme des séances de travail et des réunions. L'Institution est d'abord un groupe humain qui vit au sein de l'établissement. Elle est ce que ce groupe construit à partir de l'intervention de tous ses membres. Elle est à fabriquer en permanence, par la place de chacun, par le maillage et le tissage de la parole de chacun.

Ce que l'on peut alors attendre de nos institutions, c'est que leurs façons spécifiques de travailler construisent des conditions qui permettent aux parents de penser/panser les retentissements de leurs affects sur leurs enfants¹¹. Ces conditions d'élaborations doivent en premier lieu référer à la structure même de l'Institution qui doit pouvoir, à la fois, être attaquée et demeurer suffisamment cohérente pour accepter une agression et en analyser l'objet.

Il est normal en effet que l'Institution soit attaquée. Il est aussi normal que l'Institution soit insatisfaisante. S'il est par conséquent aberrant de prétendre en évaluer la qualité au moyen de "questionnaires de satisfaction d'usagers", il serait tout aussi dommageable d'en tirer argument pour s'exempter d'une réflexion, non seulement coûteuse, mais aussi souvent peu gratifiante au regard des attaques réitérées à son endroit.

Il n'est là question que de bon sens : comment l'Institution pourrait-elle être satisfaisante dans la mesure où ce qui vient la lier aux parents s'inaugure de cette rupture du contrat narcissique qu'est la révélation du diagnostic ? Si elle est bien évidemment investie par l'espoir que ses compétences techniques font exister, par le savoir et le pouvoir de réparer la surdité qui lui sont donc supposés, cet espoir ne peut qu'être déçu et, l'Institution, insuffisante...

Dès lors, l'ambivalence du rapport à l'Institution s'instaure à partir des attentes nourries à son endroit et de la déception inmanquablement générée, déception fonctionnant comme rappel, comme colophon de la douleur narcissique parentale.

L'Institution n'a donc pas vocation à être satisfaisante. Au regard de l'accompagnement des parents, du soutien à la parentalité, elle doit non seulement assumer cette insatisfaction dont elle est l'objet, la conflictualité qu'elle peut générer, mais aussi les concevoir comme indissociables du travail avec les parents. Prendre les choses de la sorte n'est donc pas sans aller quelque peu à rebours d'idéologies contemporaines qui tirent les choses du côté d'un idéal qui verrait parents et professionnels véritablement prendre langue commune.

Il est pourtant un leurre de penser que parents et professionnels puissent se comprendre totalement. Il est tout au contraire nécessaire de reconnaître que les places occupées sont différentes, que l'on ne peut par-

ler d'un sujet depuis le même endroit selon qu'il nous concerne, selon qu'il nous atteint intimement ou pas.

Aussi le premier niveau de la prise en soin des enfants consiste-t-il en ce que l'Institution se fait d'abord surface de projection pour leurs parents, projection d'une conflictualité d'abord intra-psychique, ainsi que je l'ai souligné. En réponse à cela, il revient à l'Institution d'assurer une fonction de continuité. Car les choses se jouent là sur un registre archaïque qui est, au niveau psychique, celui qui renvoie à la douleur la plus profonde.

Dans le lien de transfert qui s'installe par la rencontre, dans le rapport à l'Institution, les parents viennent jouer et rejouer la discontinuité brutalement apparue avec le diagnostic, discontinuité, traumatique, d'en réactualiser d'autres, insuffisamment symbolisées. En contenant les attaques, en s'abstenant de renvoyer l'agressivité en miroir, l'Institution contribue à restaurer, à soutenir, chez les parents, l'illusion de ce que D. W. Winnicott appelle le "sentiment continu d'exister".

L'Institution réalise aussi ce que l'on pourrait désigner comme une détoxication des rapports parents-enfants, dans la mesure où l'on peut concevoir que les affects bruts, non élaborés et auxquels elle s'offre comme réceptacle, sont autant de choses auxquelles les enfants n'auront pas affaire comme telles.

Cela renvoie au fait que la parentalité s'inscrit, nécessairement, dans une histoire individuelle et familiale qui lie chacun à la génération précédente et à celle à venir. Indépendamment du handicap ou de la maladie qui peut toucher un enfant, le fait d'éprouver avec lui des difficultés, de solliciter de l'aide, du soutien, tout cela est légitime et constitutif de la fonction parentale. Nul ne saurait en effet être parent tout seul.

Mais l'Institution ne doit pas seulement fonctionner comme lieu de dépôt des motions agressives et potentiellement dangereuses pour l'enfant. Elle doit aussi pouvoir les transformer en éléments qui pourront profiter à sa croissance psycho-affective.

Cela importe particulièrement dans la mesure où le handicap exacerbe à la fois l'ambivalence à l'égard de l'enfant et le refoulement de cette ambivalence. Cette ambivalence, c'est-à-dire le fait d'éprouver des sentiments contrastés à l'égard de son enfant, est quelque chose d'ordinaire dans la mesure où l'enfant rate toujours la satisfaction que ses parents en attendent. C'est d'ailleurs cela qui permet à l'enfant de s'individualiser, de devenir sujet, parce qu'il n'est pas tout entier l'objet qui satisfait ses parents.

Le handicap réalise donc particulièrement que l'enfant n'est pas l'objet totalement satisfaisant qui pouvait être rêvé. Il ne fait bien, à cet égard, qu'accentuer une dimension, peu ou prou, toujours présente.

FONCTION LIMITANTE DE L'INSTITUTION

En se faisant support de projection de l'agressivité, et en contenant cette agressivité, l'Institution renvoie à celui qui en est l'agent que cette force qui vient de lui, qui peut, qui **pourrait** lui échapper, ne saurait, quoi qu'il en soit, détruire l'Institution.

C'est là quelque chose de très important à considérer. En s'offrant aux parents comme espace de projection de leur agressivité et en la contenant, en l'absorbant, en la détremant, pour ainsi dire, l'Institution leur rend possible de faire et de répéter l'expérience qui affirme que leur toute-puissance **n'est pas** réelle.

Car cette toute-puissance est bien sûr de l'ordre du fantasme. Elle rejoint le fantasme de la pensée magique, de même qu'on peut la rapprocher du sentiment mégalomane. C'est quelque chose, je crois, dont tout un chacun, à nouveau, peut faire l'expérience, ne serait-ce qu'*a minima*: lorsque l'on ressent de manière aiguë notre impuissance par rapport aux événements, il n'est pas rare, en effet, qu'à un moment l'on se prenne à imaginer, à rêver, à fantasmer que, d'un mouvement ou d'une parole, les choses viendraient à se conformer à notre désir... Il s'agit aussi de cela, par exemple, chez certains enfants qui se ressentent en grande difficulté par rapport aux apprentissages et qui, pour s'économiser des efforts dont ils ne se croient pas capables, résistent à les produire en soutenant vigoureusement qu'ils savent déjà tout.

Le fait que la réalité ne confirme pas, ne ratifie pas la toute-puissance, c'est quelque chose qui procure un réel apaisement. Car contrairement à ce que peut véhiculer le sens commun, la jouissance de la toute-puissance ne peut être que de l'ordre du fantasme. Trouver en effet confirmation, dans la réalité, d'un fantasme de toute-puissance ou de pensée magique, soit rencontrer la réalisation de son désir, c'est une expérience subjective particulièrement angoissante. C'est angoissant car si le seul fait de mon désir peut infléchir le cours des choses, cela me confère alors une responsabilité écrasante, véritablement non humaine.

Mais je reviens à l'Institution... Il me semble que le fait que les parents puissent y trouver une limitation de leur toute-puissance constitue, en tant que telle, une modalité de prise en soin de la parentalité. Car dans le transfert sur l'Institution qui renvoie aux parents que leurs attaques ne la détruisent pas, dans ce transfert, ce qui leur est dit, c'est que quelles que soient les pensées, les sentiments agressifs – passés ou futurs – qu'ils pourraient avoir pour leur enfant, quels que soient les ratés ou les erreurs qu'ils pourraient commettre avec lui, rien de cela n'a pu ni ne saurait abîmer leur enfant.

Signifier cela aux parents, c'est prendre soin de la parentalité car, encore une fois, nul ne saurait endosser, seul, la totalité des charges qui incombent aux fonctions

parentales. Une institution est donc soignante, au sens du soin psychique, par sa capacité à articuler dialectiquement la fonction contenant – contenant des projections, de l'agressivité – et la fonction limitante – limitante de la toute-puissance.

Ces fonctions ne peuvent exister que parce qu'elles s'incarnent dans des professionnels et des pratiques. La réflexion, l'élaboration individuelle et collective sont indispensables pour penser ces fonctions soignantes. Les dispositifs d'élaboration collective que sont les réunions de synthèses, l'analyse de la pratique, la supervision de l'analyse de la pratique sont autant d'outils nécessaires pour qu'au cours du temps et des situations rencontrées, l'Institution demeure le lieu d'un **accueil incon-ditionnel** des interrogations, des défenses psychiques, des protections¹², des projections que les parents mettent en jeu dans la relation aux professionnels.

J'insiste sur la notion de durée, car c'est bien sur la durée que le sentiment de sécurité, de continuité peut s'éprouver, se construire ou se reconstruire. Ainsi, et contrairement à ce que certaines vulgarisations ont pu laisser croire, l'apaisement de l'angoisse doit en fait peu de choses à une réaction ou à une réponse en particulier, aussi juste soit-elle. C'est bien plutôt **l'éprouvé réitéré et référé à une même réponse** qui peut prendre valeur de soin.

Je terminerai en insistant encore sur le fait que les attitudes et les paroles disqualifiantes, l'agressivité ou les injonctions en provenance des parents avec lesquels nous travaillons doivent être pensées, décomposées, à nouveau au sens presque chimique du terme, parce qu'elles sont autant de communications, de tentatives de communication concernant leur état psychique, leurs éprouvés émotionnels. C'est le plus souvent dans la réflexion partagée, collective, que leurs significations peuvent être construites.

Ce que l'on est en revanche en droit d'attendre du professionnel, considéré individuellement, c'est qu'il soit en capacité de **référer l'investissement ambivalent dont il est l'objet**, non pas à sa personne, mais **à la place qu'il occupe**, au fait qu'il est de l'"Institution incorporée". ❖

Grégory GOASMAT, Psychologue clinicien

7. Mannoni O. (1969). *Je sais bien mais quand même...*, in *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre scène*, Paris, Editions du Seuil, pp. 9-33.

8. Ionescu S., Jacquet M.-M., Lhote C. (2005), *op. cit.*, pp. 21-27.

9. Kristeva J., *Communication au 7^{ème} colloque de Médecine et Psychanalyse, Violence de l'annonce, violence du dire*, Paris, les 15-16 janvier 2005.

10. Cf. circulaire n° 2008-109 du 21-8-2008 du ministère de l'Éducation nationale

11. *J'ai évoqué, certes bien trop rapidement, ce qu'il en est de l'angoisse, laissant de côté la question de la culpabilité qu'il reviendrait également de traiter.*

12. Cf. Ortigues M.-C. (2002). *L'accueil*, in Ortigues M.-C. et E. *Que cherche l'enfant dans les psychothérapies?*, Toulouse, Erès, pp. 13-18.

Les congrès de l'automne 2010

Comme chaque année nous vous présentons quelques-uns des congrès de l'automne qui ont retenu notre attention. Nous ne prétendons pas être exhaustif, cette période étant riche en événements concernant la surdité. Nous remercions ici tous les membres ou amis d'Aefos qui ont pris le temps de se plier au délicat et toujours réducteur exercice de "résumer" des journées très riches et denses.

L'IRSA a fêté ses 175 ans à l'occasion du colloque "Chemin des sens, chemin des connaissances"

L'Institut Royal pour Sourds et Aveugles de Bruxelles célèbre cette année ses 175 ans d'existence. A l'occasion de cet anniversaire, un colloque intitulé "chemin des sens, chemin des connaissances" a rassemblé les 18 et 19 novembre 2010 pas moins de 600 participants en présence de SAR la Princesse Astrid de Belgique.

Cette rencontre a eu le mérite de rassembler professionnels et familles autour d'une démarche originale : articuler une réflexion théorico-clinique exigeante à la transversalité d'un regard interdisciplinaire, voire sociétal, sur la question du **naître et du grandir avec une sensorialité différente**.

Surdité ou hypoacousie, cécité ou malvoyance, troubles instrumentaux de type dysphasiques ou encore troubles envahissants de type autistique : l'ensemble de ces atteintes a pour point commun de venir imprégner, voire infléchir, le **développement global du sujet par le truchement de l'entrave sensorielle ou perceptive**. Ce qui peut amener à la question suivante : comment l'enfant, puis l'adolescent se construit-il une sensorialité capable de le mener au Sens ? Etant entendu par sens celui des choses, celui du monde qui l'entoure, celui de la place qu'il y prend. C'est bien là toute la problématique primordiale des liens entre la déficience sensorielle et les modes d'organisations possibles d'une personnalité en construction qui se pose là. En d'autres termes, il s'agira d'examiner l'incidence que peut avoir l'instrument sur l'ensemble du développement du sujet, tant dans sa dimension intrapsychique que

dans celle de son monde interpersonnel.

La politique éditoriale du comité scientifique aura donc clairement fait le choix d'opter pour une lecture principalement **psycho-développementale** du monde de l'enfant en situation de handicap sensoriel. Les abords cognitivistes ou encore neurophysiologiques de la sensorialité n'ayant été évoqués que de façon plus ponctuelle, bien que la richesse de leur apport théorique et expérimental ait été plusieurs fois citée.

Voici certains des concepts et repères développementaux parmi les plus opérants pour éclairer notre problématique.

L'expérience intermodale au service de l'intégration sensorielle

Régine Castaing et Bernard Golse sont les premiers à évoquer cette notion fondamentale du développement de l'enfant avant d'être relayée plus tard par l'intervention de Benoît Virole.

L'intermodalité sensorielle décrit cette compétence innée du bébé qui sait, lorsqu'il va bien, mettre simultanément en relation les différents vécus sensoriels qu'il peut avoir d'un même objet appréhendé. Par le toucher, l'odorat, le goût, l'audition et la vue, l'enfant fait l'expérience de son monde qu'il intègre sensoriellement, jusqu'à pouvoir en élaborer une représentation interne.

C'est notamment dans le cadre de ces expériences intermodales que s'organisent les premières interac-

tions de la dyade mère-enfant. Au cours de celles-ci, la figure maternelle imite les manifestations du vécu émotionnel de son enfant dont elle fait, dès lors, un événement signifiant. Ces comportements d'harmonisation ont pour vocation de traduire l'événement de façon analogique et de déplacer l'attention de la forme extérieure de l'acte - les expressions corporelles - vers ce qui se trouve derrière le comportement, à savoir, la qualité affective que la mère souhaite partager et qui représente l'arrière-plan subjectif des expressions corporelles.

Quels sont les enjeux psycho-développementaux sous-jacents à l'expérience intermodale ?

D'un point de vue cognitif, c'est la relation à l'objet, perçu comme différent de soi, qui se joue ici. Pour pouvoir ressentir un objet comme extérieur à soi il faut l'appréhender de façon **polysensorielle**. D'un point de vue sémiotique, l'accès au sens passe donc bien par les sens, à la seule condition que ces flux sensoriels soient correctement comodalisés par le sujet de l'expérience.

S'agissant du monde interpersonnel de l'enfant, c'est l'écart intersubjectif qui se creuse grâce à ses expériences intermodales et à l'étagage sémiotique que peut lui en fournir l'adulte à ses côtés. Car le polysensoriel synchrone permet progressivement à l'enfant d'ébaucher une réflexivité psychique, c'est à dire d'ébaucher une pensée de lui-même ; l'élaboration d'une altérité, d'un autre que soi, faisant partie intégrante de ce même processus.

Retentissement d'une sensorialité entravée sur le développement de l'enfant

Lorsque l'enfant aveugle ou l'enfant à composante autistique, par exemple, manifeste des défaillances intégratives de l'intermodalité de perception, c'est toute l'enveloppe corporelle, en tant qu'**interface** entre un monde interne et un monde externe, qui se trouve malmenée. L'enfant rencontre alors des difficultés pour se construire un Soi doté d'un corps intègre et clos. C'est ainsi que, l'enfant aveugle de naissance développera fréquemment une phobie du toucher - phobie étayée par le constat clinique d'un corps aux "mains molles", aux mains "inhabitables".

De son côté, l'enfant autiste se retrouve en panne d'intersubjectivité. Pris dans l'expérience d'une sensorialité démantelée, autrement dit dans le vécu d'un clivage de ses canaux sensoriels. La difficulté pour lui réside notamment dans le fait d'arriver à repérer l'ensemble de ces flux sensoriels comme venant d'un point extérieur à lui. Tout l'enjeu thérapeutique se situera dès lors dans le fait de réussir à lui "montrer" qu'un dehors existe et que celui-ci n'est pas menaçant.

Mais s'il nous semble désormais incontestable que l'accès au sens par le sujet passe par l'expérience perceptive intermodale préalable, l'inverse s'avère être, d'une certaine manière, tout aussi vrai.

Le sens au service de l'activité sensori-perceptive

Pour que l'acte perceptif s'opère chez le petit d'homme, nous dit Benoît Virole, il faut qu'une recherche de significations menée par le sujet lui-même le précède. En d'autres termes, l'acte perceptif est avant tout celui d'un sujet actif prenant intentionnellement des informations sur le monde extérieur.

Ainsi, en présence d'un objet sonore (les pas d'une mère de retour à la maison), l'enfant n'en analyse pas les composantes spectrales élémentaires. Il perçoit plutôt ce que cet objet, en tant qu'événement sonore, lui fournit comme sens dans une situation de vécu donnée. Cette recherche de couplage que le sujet a en permanence avec le monde extérieur correspond au concept d'affordance.

La clinique de l'implant cochléaire est très représentative de l'ensemble des enjeux développementaux qui gravitent autour de l'acte perceptif.

Nous savons, par exemple, qu'il n'existe pas de rapport linéaire entre la qualité de l'implantation effectuée chez un enfant et l'usage que celui-ci peut en faire. Autrement dit, la mise à disposition d'un "équipement" ne suffit pas à faire émerger chez le sujet qui en est doté sa fonctionnalité adaptative. Il faut qu'un phénomène de précurseur, une sorte de fonction "d'alerte" induisant une recherche de causalité, se mette en place pour qu'à la cause trouvée soit associée un effet (perceptif). Ce phénomène est à la base de la sécurité interne de l'enfant.

Il est ainsi très fréquent d'observer chez des enfants initialement signeurs un investissement particulièrement fort de leur implant, même si ce dernier ne leur a pas permis un développement de la langue orale. C'est la préexistence d'un univers de significations chez ces enfants qui conditionne et rend possible l'activité de perception. Car "sans écoute, le signal reste bruit, lorsqu'il est écouté le signal devient signe". ❖

*Compte rendu réalisé pour Acfos par
Julie CANO-CHERVEL,
Orthophoniste*

*IRSA Chaussée de Waterloo, 1504-
1510, Bruxelles 1180, Belgique
Tél. +32 2 373 52 11
Fax. +32 2 373 53 09
Courriel : colloque175ans@irsa-cds.be
Site : <http://www.irsa.be/>*

XX^{ème} colloque de l'ARIEDA "De l'enfant à l'adulte sourd: évolutions, ruptures, ressources"

Lors du discours d'ouverture de cette journée du 16 octobre 2010, le président de l'ARIEDA, Mr Zbigniew Radyna pose cette question : qui aurait pu dire il y a 30 ans que les valeurs défendues par l'ARIEDA seraient reprises par la loi ? Mme Pétard, conseillère générale confirme que "les institutions volent toujours au secours de la victoire".

Le Pr Neuburger a exposé les changements sociologiques selon lesquels couple et famille sont deux institutions séparées. La famille est une association, bâtie sur le mode des couples, pour élever des enfants. Malgré ce, la famille reste une institution qui crée une différence entre le "dedans" et le "dehors" grâce à des valeurs ou mythes familiaux. Elle crée du "nous" et renforce ses mythes familiaux par des rituels (anniversaire, fêtes,...).

Que devient la famille face au handicap ?

Soit le mythe du "nous étions faits l'un pour l'autre" devient "Le couple n'aurait pas dû exister..." et c'est l'éclatement du couple, soit le sentiment de solidarité est un mythe essentiel et le ce couple se renforce. Ce qui affecte une famille n'est pas la nature du problème - ici le handicap - mais le choc entre le problème et le dispositif mythique mis en place.

Un film documentaire "sourds singuliers, sourd pluriel" produit par l'ARIEDA, recueille les réflexions lucides sur leur parcours, d'une vingtaine d'enfants, adolescents et adultes sourds.

Trois ateliers ont ensuite été proposés :

- ♦ "Les politiques liées au handicap" du plan 2010-2012 aux travaux récents de la HAS ;
- ♦ "Adolescence, turbulences et envol", vers un libre cours accompagnée ;
- ♦ "Dessine-moi un adulte sourd" ou quand la surdité masque l'adulte en devenir.

11^{ème} Journée d'Etudes de Ramsès "Françoise Dolto et les sourds. Histoire, transmission et actualité"

Jean Van Hemelrijck a ouvert l'après-midi avec une intervention sur "Les malentendus partagés". Le malentendu partagé est l'impression de se comprendre alors que chacun a des représentations différentes. Les familles sont par essence même des malentendus partagés. Comment construire du sens partagé ? Comment fabriquer du lien ?

Pour vivre ensemble il faut :

- ♦ Des règles implicites ;
- ♦ Des valeurs communes, grille de lecture de tous les événements ;
- ♦ Des rituels, procédures qui disent comment faire ;
- ♦ Des mythes ou malentendus partagés qui permettent des réponses là où l'homme n'a pas de réponse.

Que se passe-t-il si l'enfant est sourd ? Comment produire un malentendu partagé à partir de cette surdité ? Comment habiller et produire du temps avec cet enfant sourd ? Les réponses seront différentes :

- ♦ Selon le mode d'entrée dans la surdité, l'annonce du handicap. L'annonce est une onde de choc, elle touche un nombre considérable de personnes. Si l'annonce est brutale, on assiste à un arrêt du temps, une sidération, un mécanisme de déni.
- ♦ Si famille a honte, elle va camoufler cet enfant.
- ♦ Si la famille se sent coupable, elle invitera discrètement l'enfant à réussir pour réparer. L'enfant réparateur montrera ainsi à son parent que celui-ci n'a pas commis de faute.

Comment inscrire symboliquement le corps de cet enfant sourd ? Réduire l'enfant à sa surdité c'est le ramener à son corps biologique, la surdité n'est qu'une parcelle de son identité et non son identité. Il faut inscrire ce corps dans l'univers symbolique de la pensée d'un point de vue sociologique, social et relationnel. Pour conclure, vingt jeunes sourds revendiquant l'étiquette de "sourds entendus" revisitent avec humour les thèmes des colloques précédents sous forme de saynettes écrites et jouées par eux. ❖

Compte rendu réalisé pour Acfos par
Cécile RENAULT, Orthophoniste
ARIEDA, Montpellier
Tél. 04 99 23 27 70/Fax. 04 67 40 06 26
Courriel : contact@arieda.asso.fr
Site : <http://www.arieda.fr/>

Cette journée du 16 octobre 2010 a rassemblé, comme à chaque rencontre, de nombreux auditeurs, parmi lesquels une part non négligeable de professionnels sourds.

Des témoignages de pédagogues, psychologues, psychanalystes et psychiatres ayant rencontré et travaillé avec F. Dolto, ont jalonné la journée, au risque d'être parfois un peu redondants. Ont été particulièrement appréciées la participation de sa fille Catherine Dolto Tolitch, haptopsychothérapeute, la présentation d'anciens documents filmés d'interviews de F. Dolto et la vidéo d'une charmante situation de communication entre de jeunes enfants sourds et entendants. Leurs échanges en oral ou signes étaient médiatisés autour d'un livre d'images et repris en français signé par leur maîtresse de maternelle.

Ces interventions ont permis une présentation de l'histoire et des circonstances de la rencontre entre F. Dolto et les personnes sourdes. F. Dolto a effectivement été sensibilisée à la surdité de l'enfant par la proximité de son bureau qui jouxtait l'INJS de Paris. Elle qui accordait une si grande importance au langage pour la mise en place de la fonction symbolique chez le tout petit disait que l'enfant sourd "attend comme un livre d'être lu"*.

La journée a été une occasion de présenter ce qui animait F. Dolto lors de ses rencontres avec les enfants, leur famille et les professionnels de la petite enfance. Elle croyait en l'enfant, être de langage, sujet de son désir et de son histoire, ce qui a motivé bon nombre de ses projets et réalisations, dont la création des "maisons vertes" avec la variante des "maisons arc-en-ciel", plus appropriées à l'accueil des familles d'enfants sourds.

A été également rappelé le contexte historique de l'époque où jusqu'aux années 80, l'éducation des sourds était oraliste sans LSF ni gestes ni LPC, alors que les prothèses n'étaient pas aussi performantes qu'aujourd'hui. Ce constat a été relayé par F. Dolto qui a alors prôné

l'utilisation de la langue des signes : "La langue des signes est indispensable à enseigner à un bébé dès qu'on sait qu'il est sourd pour qu'il puisse communiquer avec d'autres personnes que sa famille et toutes les personnes qui parlent la langue des signes"*.

Son point de vue par rapport à la surdité n'a pas échappé à l'époque, aux courants très conflictuels existant tant dans le champ de la psychanalyse (pro et anti-lacanien) que dans celui de la surdité ou celui de la pédagogie.

Lors de cette Journée d'Etudes, cette position de F. Dolto par rapport à la surdité de l'enfant a été comprise par un certain nombre de professionnels participants ou intervenants, comme un justificatif du bien-fondé d'une utilisation systématique et incontournable de la LSF et ceci malgré la remarque de Claire Eugène mettant en garde contre une telle interprétation. Cette analyse tient probablement à une certaine confusion à propos du terme de "langue des signes" utilisé par F. Dolto. En effet, lorsqu'elle utilise ces mots, elle évoque tantôt la communication mimogestuelle utilisée précocement chez tout enfant, tantôt la LSF, langue sociale de référence : "Que l'enfant soit entendant ou sourd, la langue des signes précède la langue de référence : Langue des Signes ou langue orale"*.

Au-delà de "la langue des signes", ce qui comptait pour elle, et reste tout à fait d'actualité, était bien la mise en place très précoce d'une communication du jeune enfant avec son entourage pour le soutenir dans sa construction psychique : "C'est en permettant une communication précoce avec un langage codé compris au-delà de la famille, que l'enfant sourd devient un citoyen social"*.

CR réalisé pour Acfos par Monique
POUYAT et Caroline REBICHON,
Psychologues
RAMSÈS, Paris
<http://ramses.asso.free.fr/>

* F. Dolto, conférence du 13 juin 1981 à l'INJS de Paris. Les organisateurs ont mis ce document photocopié à la disposition de toutes les personnes présentes à cette Journée.

Une sélection de livres cadeaux pour les fêtes de fin d'année

PAR PHILIPPE GENESTE

Dès la naissance



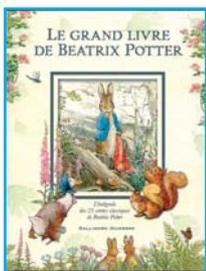
Voici un nouveau chef d'œuvre de David A. Carter. A chaque page qui se tourne surgit une foule de structures de papier déployant divers effets et où sont sollicités tous les sens. Les couleurs vives frappent la vue, le papier à la consistance diverse suscite la curiosité du toucher. Ici

on tire une languette, partout l'odeur du papier vous submerge et le bruit de son dépliement accompagne le geste de lecture. Le titre ? Chercher, scruter, à chaque pop up, le blanc et vous comprendrez. Un chef d'œuvre pour tous les âges.

Carter David A., Bruit blanc, Gallimard, collection Album jeunesse, 20 p. 22€

Cette collection avec ses deux boutons sonores sur la couverture est un régal. Ce volume est consacré aux oiseaux. Chaque page fourmille de détails et d'informations : secrets du vol, habitudes de ces êtres de l'air, fonctionnement de leurs sens, leur rôle dans le milieu naturel, études particulières de la chouette, du flamant, du pinson, de l'autruche sont étudiés. Les deux boutons sonores font entendre le cri du hibou et le chant de l'alouette. Quel beau livre enrichissant !

Cui-cui, Milan, documentaire nature, 2010, 144 p. 19,50€



Ce superbe ouvrage sous jaquette, fer à dorer, couverture toilée beige, tranche fil et dos rond renferme en plus de l'intégralité des contes quatre histoires inédites en français : "Trois Petites Souris", "Le Vieux Chat surnois", "Le Renard et la cigogne", "Le Noël des lapins". Il s'agit de la version française de The Complete Tales dans la nouvelle édition de 2006 (1^{ère} édition

1989). Une sensibilité féminine dans les histoires, une virtuosité scientifique de naturaliste dans les dessins, une brièveté marquée de la préoccupation d'un jeune lectorat, l'œuvre de Beatrix Potter rassemble tout cela à la fois.

L'œuvre de conteuse de Potter s'étend de 1902 (1893 si on part des contes illustrés pour les enfants de son entourage et accompagnant des lettres, etc.) à 1913 avec 19 contes. Il semble, à la lecture, que Béatrix Potter ne se soit pas départie de la formule initiale, à savoir un rôle moteur qui revient aux dessins de la miniaturiste, le texte venant soit illustrer les dessins soit étant stimulé, engendré par l'œuvre dessinée. Quatre œuvres inédites sont publiées dans ce volume. On comprend l'influence d'une époque, les contes étant proches des histoires en images qui éclosent au XIX^{ème} siècle. On saisit, à travers cette appartenance à l'histoire dessinée, la tentation de Beatrix Potter de réaliser des histoires en dessin

sans texte. "Trois Petites Souris" (comptine créée vers 1895) tire un trait d'égalité parfaite entre le texte et l'image en faisant correspondre un dessin fouillé (une étude de dessin allions-nous écrire) à un vers à moins que ce ne soit, plutôt, l'inverse. "Le Noël des lapins" va encore plus loin en ce sens. Ici, il n'y a plus d'histoire à proprement parler, mais des scènes légendées. Le travail du dessin emporte l'admiration. Enfin, ce que ces inédits apportent aussi c'est le sentiment que la littérature pour enfants doit rendre accessible les classiques de la culture. "Le Renard et la cigogne" est une sorte d'adaptation dessinée d'Esopé. Ceci n'est pas une innovation mais un maillon d'une longue chaîne culturelle dont est nourrie une partie de l'histoire de la littérature de jeunesse.

POTTER Béatrix, Le Grand Livre de Béatrix Potter. L'intégrale des 23 contes classiques de Beatrix Potter, traduction selon les contes de Laurence Model et Michel Beauvais, éditions Gallimard Jeunesse, Hors collection, 2007, 400 p., 25,50€

Pour les 3-5 ans



C'est le volume de la collection Kokeshi qui nous semble le plus intéressant. En suivant la journée de la petite poupée de bois (kokeshi), on entre dans le quotidien de la vie du Japon et la jeune lectrice va découvrir une multitude de détails, de

mots, de mœurs, de comportements dans des domaines très variés. Aoki va retrouver son amie Yoko à Tokyo. Jeux graphiques, flaps (languettes) à soulever qui stimulent la curiosité du jeune lectorat, s'achèvent sur une page à regarder la lumière éteinte où s'illumine le ciel au-dessus de la ville.

PAROT, Annelore, Aoki, Milan, 2010, 48 p. + flaps et rabats, 14,50€

Voici deux très beaux ouvrages, très inventifs. Le graphisme et ses couleurs sont rehaussés par le jeu alterné de transparents dessinés et colorés qui, se superposant créent une animation qui, en fait, marque une progression dans l'histoire racontée. En effet, si les deux ouvrages narrent graphiquement la vie de l'araignée à travers les saisons, pour l'un, et la vie de petits oiseaux pour l'autre, couleurs et dessins assurent l'irruption de la poésie et de l'imaginaire. On est proche, tout simplement, de l'œuvre d'art. L'histoire est quasi muette. Pourtant, les deux livres gagnent à être lus avec l'enfant afin que celui-ci puisse profiter, pleinement, des ressources qu'ils offrent.

SUSUMU SHINGU, "L'Araignée" et "Les petits oiseaux", Gallimard, collection Giboulée, 2006, 48 p., 14,90€



Le 17 septembre 1838, la fille du gardien du phare de Longstone en Angleterre, sauvait neufs naufragés. Sur la base de ce fait divers, Brown tisse l'histoire d'un chaton qui profite de l'agitation dans le phare pour mettre son nez dehors, en pleine tempête. Sa mère, réveillée en sursaut par son absence auprès d'elle, se précipite dehors pour le sauver. Les dessins et couleurs de Brown sont des classiques de la littérature de jeunesse, pleins de rêve et ouvrant à un imaginaire du vraisemblable. Les illustrations de l'intérieur du phare évoquent l'illustration de l'univers de Dickens par les illustrateurs du dix-neuvième siècle. Un petit chef d'œuvre dont raffoleront les enfants.



BROWN Ruth, *Un Chaton à la mer, traduit de l'anglais par Anne Krief, Gallimard jeunesse, coll. Album, 2010, 28 p. 12,50€*



Un point commun à ces deux contes est que les hommes y apparaissent sous un jour négatif : dans le premier le meunier préfère céder au loup plutôt que de combattre ses menées cruelles ; dans le second, les maîtres se débarrassent de leurs animaux âgés après les avoir exploités.

Le premier est une version populaire de la légende du loup pétrifié : la néréide Psamathe envoya le loup dévorer les troupeaux de Pélée et Télamon à la suite de quoi il fut pétrifié. Natacha Rimasson-Fertin (voir son édition remarquable en deux volumes des Contes pour les enfants et la maison collectés par les frères Grimm édités et traduits par N. Rimasson-Fertin, Paris, José Corti, 2009) fait remarquer que cette légende avait cours dans toute l'Europe jusqu'en Scandinavie, Russie et Roumanie. On retrouve ce conte chez La Fontaine (c'est la fable 15 du livre 4) et auparavant, chez Marie de France "De La Chèvre et de ses chevreaux". La version des frères Grimm insiste sur le rôle d'éducatrice de la mère qui met en garde ses enfants contre la méchanceté et l'insouciance. Le conte y ajoute une critique de la lâcheté des hommes. C'est dans ce conte que le loup, après avoir avalé les cabris, s'endort au pied d'un arbre. La mère le trouvant, découpe la peau de son ventre d'où sortent (renaissent) les chevreaux et qu'elle remplit après de pierres avant de recoudre le ventre. Le loup allant se désaltérer va ensuite se noyer.

Le second conte, appartient à une lignée de contes folklorique mettant en scène des animaux en voyage ou vagabonds : des animaux partent en voyage, s'installent dans une maison inoccupée (ici, ils en chassent les occupants qui sont des brigands), chacun y prenant sa place. Très courant en Extrême Orient et en Orient, ce type de conte l'est moins en occident où on en trouve trace toutefois dans un épisode du roman de Renard.

Bien que traduit de l'allemand, on se demande quel texte a servi de support car il s'agit dans les deux cas d'un texte abrégé. C'est un peu dommage que cette belle collection, avec ses illustrations exemplaires, n'ose pas livrer le texte intégral de ces contes classiques. L'éditeur répondrait, sans doute que, voulant viser un public à partir de 4 ans il lui a semblé préférable de retrancher des parties descriptives ou écrites en langage daté. Nous trouvons cela dommage.

GRIMM J&W, *Le Loup et les sept cabris ; Les Musiciens de la ville de Brême, illustrations d'Henri GALERON, traduction de Max Buchon, Gallimard jeunesse, collection La clé des contes, 2009, 32 p. 11€*

A partir de 5 ans

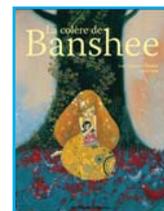


Ce coffret rassemble 5 puzzles et 5 contes illustrés par divers illustrateurs : Les Trois Petits cochons, Le Petit Chaperon rouge, Blanche Neige, La Petite poule rousse, Boucle d'or et les trois ours. Les textes sont des adaptations pour des petits enfants et on regrettera la troncation des textes. Ce qui est intéressant, en revanche, c'est de pouvoir mettre l'enfant en relation avec les contes par le biais de manipulations permises par les puzzles, un par conte. Il ne fait pas de doute que c'est un beau coffret cadeau fermé par un ruban relié à une fausse serrure : entrez dans le monde des contes...

Mon Coffret de contes, Nathan, 2010, 19,90€

A partir de 6 ans

Les banshees sont des fées ou des ogresses, caractérisées par un cri puissant, prophétesses de la mort, et annonciatrice de drames. Dans la mythologie celtique, Banshee est aussi la reine des magies et des malédictions. Cet album magnifiquement illustré raconte une colère de cette fée, à l'âge enfantin, encore, qui, ayant perdu sa poupée, en vient à déchaîner les éléments contre la terre entière. L'histoire est bien contée, mais c'est par la luxuriance des peintures et la finesse du dessin de Sala que l'album emporte l'adhésion.



CHABAS Jean-François, *La Colère de Banshee, illustrations de David SALA, Casterman, 2010, 32 p. 14,95€*

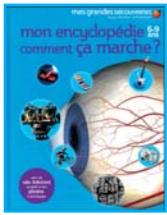


Jean Claverie est un illustrateur de la veine traditionnelle : priorité au trait, images bien installées pleine page. Mais il est aussi un conteur et, là, il a choisi de donner une version moderne du petit Chaperon rouge. Il en a gardé le schéma général : une mère envoie sa fille en chaperon rouge apporter de la nourriture à

sa grand-mère impotente ou malade ; le loup mange l'une puis l'autre ; surpris par un adulte, il rend l'une et l'autre à la vie. Et c'est un régal, les fameuses répliques du loup aux interrogations de l'enfant sont modernisées, le loup est dans la peau d'un gérant d'une casse, la forêt est remplacée par la casse, la mère tient une pizzeria ambulante, les dents sont exemplifiées par un dentier bien en vue sur la table de nuit de la grand-mère. Quant à la scène finale, le loup rend (vomit) la grand-mère et le petit chaperon rouge sous la menace de la hache de la mère, arrière-arrière petite fille d'un bûcheron. L'épilogue est lui sans lien avec l'histoire connue, le gérant de la casse se faisant livreur de pizzas, changeant donc, son régime alimentaire.

CLAVERIE Jean, *Le Petit Chaperon rouge, Mijade, 2009, 32 p., 11€*

De 6 à 9 ans



Cette encyclopédie abondamment illustrée de photographies, dessins, croquis, schémas, recense en huit chapitres (technologie, mouvement, transport, air et eau, énergie, lumière et son, informatique, dans le futur ?) un ensemble d'objets (vélo, ordinateur, voiture, appareil photo, ampoule, guitare électrique, téléphone portable, etc.) et de phénomènes naturels (magnétisme, évaporation, gravité, arc-en-ciel, feu, vent, couleur...). L'organisation repose sur des doubles pages, ce qui livre au final un nombre important d'explications. Car c'est l'intérêt du livre de ne pas en rester à l'information mais d'essayer d'expliquer.

Mon Encyclopédie 6/9 ans comment ça marche ?, Gallimard jeunesse, collection Mes grandes découvertes, 2010, 128 p. 14,95€

Ni histoire de l'art, ni catalogue thématique de l'art, ni portraits d'artistes, ni panorama des techniques de l'art, cet ouvrage collectif croise ces différentes approches dans des doubles pages abondamment illustrées. La dernière partie consacrée à la sculpture est plus approfondie que les deux précédentes, plus ou moins chronologiques et généralistes. Chaque partie comprend quatre sous-parties : Profil d'artiste (étude d'un artiste célèbre), Comment ils ont fait ? (découverte des techniques de l'art), Galerie (exposition comparée d'œuvres sur un même sujet), Formes et Mouvements artistiques (histoire des arts et leur évolution). Le livre peut être une incitation à la découverte plus qu'un outil de recherche même pour les 10-12 ans.

Ma Grande Encyclopédie de l'art, traduit de l'anglais par Nathalie Barrié, Milan, collection Beaux livres art, 2010, 144 p. 25€. Dès 8 ans.



Cet ouvrage occupe une place à part dans l'œuvre de T. S. Eliot. En effet, il s'agit de textes inclus dans l'envoi de lettres à ses filleuls dans les années 1930. Chaque texte brosse le portrait facétieux d'un chat. Les textes sont signés Le Vieil Opossum. En 1939, Eliot les rassemble en un ouvrage avec des illustrations de sa main.

Sauf erreur de notre part, c'est la première traduction de ces textes qui est offerte aux lecteurs français. Bien que chaque texte raconte une petite histoire, il est écrit en vers et nous sommes, souvent, très proche de la poésie nonsensique anglaise. Les situations sont farfelues. L'écriture pour l'enfance est conçue par T.S. Eliot comme un univers mental où règnent le merveilleux et l'humour. De plus, pour lui, l'illustration est intrinsèquement liée à cette écriture et si les illustrations de Schlegler sont en résonance parfaites avec les textes à l'imaginaire échevelé, on regrettera peut-être de n'avoir pas accès à ces illustrations dans une édition qui se veut anniversaire des 70 ans de la première édition.

T. S. ELIOT, Le Guide des chats du vieil Opossum, traduit de l'anglais par Jean-François Ménard, illustré par Axel Scheffler, Gallimard jeunesse, 2010, 80 p. 14,90€

A partir de 9 ans et plus

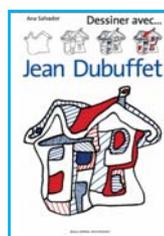


Ce livre collectif, illustré par plus de 2 000 photographies et comprenant quelques 600 fiches systématiques illustrées, dans une collection phare de la littérature documentaire pour la jeunesse est certes le énième ouvrage sur un sujet rebattu mais c'est un prodigieux ouvrage pour les enfants à partir de 9 ans. C'est un ouvrage de référence à placer à côté du dictionnaire. C'est un cadeau de choix.

Encyclopédie des animaux, Gallimard jeunesse, collection Les Yeux de la découverte, 2009, 304 p. 19,95€

C'est vraiment une belle collection dans le droit fil de ce que les pédagogies actives ont pu réaliser comme support pour animer les textes classiques et les rendre accessibles au jeune lectorat. C'est un véritable régal que de jouer les fables avec l'enfant ou les faire jouer par une classe. Le livret de la mise en scène facilite le travail de l'adulte et guide intelligemment les élèves ou enfants. Les fables La grenouille qui se veut faire plus grosse que le bœuf, Le Corbeau et le renard, La Cigale et la fourmi, Le lièvre et la tortue, Le lion et le rat, peuvent ainsi être interprétées.

Les Fables de La Fontaine, illustrations de Stéphane Blanquet, Gallimard jeunesse, collection Giboulées - Le Petit Théâtre d'ombres, 2010, 48 p. + recharges pour les spectacles avec support, 19,90€.



Cet ouvrage est un livre de coloriage et de peinture avec des feuilles de dessins. Il retrace la manière d'opérer de Dubuffet, dont l'univers pris dans le vif de la quotidienneté présente l'immense avantage de parler très directement aux enfants. L'auteur a fait un choix d'œuvres, les a décomposées pour que l'enfant y découvre les détails permettant, trait par trait, de réaliser soi-même un chameau, un marteau, etc.

Cet ouvrage pour des enfants à partir de 10/11 ans est tout à la fois une introduction à l'œuvre de Dubuffet et une invitation à la création. Un livre intéressant.

Salvador Ana, Jean Dubuffet, Gallimard jeunesse, collection Dessiner avec..., 2010, 48 p. 14€. Livre-jeu.



Un nouveau volume très intéressant de cette belle collection. Le texte reprend l'analyse du rire de la philosophie, l'illustre par les arts, théâtre, littérature et surtout, peinture et courants d'art. Le résultat est riche et facilement accessible pour les pré-adolescents.

BERNARD Héliane & FAURE Alexandre, C'est quoi le rire ? Éditions Milan, collection Phil'art, 2009 48 p. 16€. ❖

Livres sélectionnées et présentés par Philippe GENESTE, enseignant, CNFEDS (Chambéry) & collègue (Gironde)

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

HORS SÉRIE N°4 : les Actes du Colloque ACFOS VII

Je commande le Hors Série N°3 de Connaissances Surdités sur les Actes Acfos VII "Scolarisation des jeunes sourds en 2008 : des attentes à la mise en oeuvre" au prix de 30 €
(32 € pour l'étranger et les Dom-Tom)

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 75009 Paris Trinité
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 Dom-Tom/Etranger : 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

AFILS Association française des interprètes et traducteurs en langue des signes
AAEH Allocation d'éducation de l'enfant handicapé
AGEFIPH Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
ANPEDA Dédération des parents ayant des enfants déficients auditifs
ARS Agence régionale de santé
AVS Auxiliaire de vie scolaire
BUCODES Bureau de coordination des associations de devenus sourds et malentendants
CAMSP Centre d'action médico-sociale précoce
CAPA-SH Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPEJS Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds
CDAPH Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CIH Comité interministériel au handicap
CIS Centre d'information pour la surdité

CLIS Classe d'intégration scolaire
CMPP Centre médico-psycho-pédagogique
CNAMTS Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés
CNCPH Conseil national consultatif des personnes handicapées
CNFEDS Centre national de formation des enseignants intervenant auprès des déficients sensoriels
CNSA Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
CTNERHI Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations
DAP Déficience auditive profonde
EN Education nationale
EVS Emploi vie scolaire
FISAF Fédération nationale pour l'insertion des personnes sourdes et des personnes aveugles en France
FNSF Fédération nationale des sourds de France
IC Implant cochléaire
IEN ASH Inspecteurs de l'Education nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés

IGEN Inspecteur général de l'Education nationale
IJS Institut de jeunes sourds
INJS Institut national de jeunes sourds
INS HEA Institut national supérieur de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés
LIPC Langue française parlée complétée
LSF Langue des signes française
MDPH Maison départementale des personnes handicapées
PPS Projet personnalisé de scolarisation
RMI Revenu minimum d'insertion
SAFEP Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce
SEHA Section pour enfants avec handicaps associés
SESSAD Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SSEFIS Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire
UPI Unité pédagogique d'intégration
UNAPEDA Union nationale des associations de parents d'enfants déficients auditifs
URAPEDA Union régionale de parents d'enfants déficients auditifs