

Connaissances Surdités

11 rue de Clichy
75009 Paris

Revue trimestrielle

Édité par ACFOS

action connaissance formation pour la surdité

11 rue de Clichy

75009 Paris

Tél. 08 70 24 27 87

Fax. 01 48 74 14 01

Courriel : contact@acfos.org

Site web : www.acfos.org

Directeur de la publication

Daniel Parent

Rédactrice en chef

Coraline Coppin

Courriel : contact@acfos.org

Comité de rédaction: Josy Argast, Denise Busquet, Marie-Claudine Cosson, Danièle Chauvot, Jean-Louis Dayan, Jean-Paul Faur, Joëlle François, Christiane Fournier, Nathalie Lafleur, Lucien Moatti, Vincente Soggiu, Sylvie Tamain, Martine Tourolle

REMERCIEMENTS

Merci à Geneviève Durand, fondatrice de la revue, pour son soutien et ses conseils.

Audrey Colleau et Annie Dumont.

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

ISSN : 1635-3439

Vente au numéro : 12 €

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

Hors série n°1

Actes du Colloque International **ACFOS IV**

8, 9 et 10 novembre 2002

Paris, France

Avancées scientifiques

& éducation

de l'enfant sourd

Diagnostic de surdité et génétique

Processus développementaux et neuropsychologiques

Avancées technologiques et éducation

Prix 45 € (voir bon de commande p. 35)

ACTUALITES	4
AGENDA	5
PSYCHOLOGIE	
<i>Autorité et surdité</i>	8
<i>par Florence Seignobos</i>	
<i>Enfants entendants et parents sourds</i>	
<i>aspects émotionnels et relationnels</i>	14
<i>par Nadine Clerebaut</i>	
<i>Remarques et regards</i>	
<i>sur l'implant cochléaire</i>	21
<i>par Claire Eugène</i>	
LANGUE DES SIGNES	23
<i>Langue des signes et français :</i>	
<i>une approche psychomécanique</i>	
<i>par Philippe Séro-Guillaume</i>	
TÉMOIGNAGE	32
<i>Frédérique Abelin</i>	
VIDÉOS	33
BLOC-NOTES	34
<i>par Josette Chalude</i>	

Sans reprendre l'ensemble des études sur le sujet, on peut affirmer en citant le dernier rapport de l'AFDPHE* que chaque année en France 800 à 1 000 enfants naissent avec une surdité bilatérale sévère à profonde. Il est plus que dommage, inadmissible aujourd'hui, que ces enfants et leurs familles doivent attendre entre 16 et 23 mois en moyenne, c'est-à-dire le moment de l'apparition du langage, pour que la surdité soit seulement dépistée... et combien de temps encore pour qu'une prise en charge de qualité se mette en place? Sur ce point, cela dépendra de beaucoup d'autres facteurs: la situation géographique des parents, leur niveau socio-culturel, la chance de tomber sur les bonnes personnes c'est-à-dire les professionnels motivés qui ont acquis une réelle compétence dans la surdité du jeune enfant... et qui ont encore un peu de place dans leur emploi du temps!

Comment peut-on accepter une telle réalité où le hasard et l'inégalité sociale ont autant d'importance?

A quelques uns, de l'ACFOS et d'ailleurs, nous nous sommes attelés au livre blanc de la surdité de l'enfant**, pour dénoncer, une fois de plus (comme le rappelle J. Chalude dans son bloc-notes) cette situation. Nous avons voulu soutenir le programme expérimental de dépistage néonatal systématique qui se met en place (avec lenteur) depuis le début de l'année dans cinq CHU, sachant que certains ne manqueront pas de mettre en doute son intérêt au regard du coût immédiat pour les caisses de l'assurance maladie. Je parle du coût immédiat car bien sûr aucune recherche n'a jamais été menée sur le coût à terme, humain et financier, d'un dépistage tardif.

Nous espérons que l'évaluation des résultats de ce programme prévue pour fin 2006 amènera les pouvoirs publics à le généraliser, comme il l'est désormais dans un certain nombre de pays et pas forcément les plus riches: la Croatie par exemple.

Mais nous espérons aussi et surtout que nos décideurs comprendront que cette expérience ne peut en aucun cas être généralisée sans un énorme effort en faveur de la prise en charge très précoce. Il est temps de mettre en œuvre en France les moyens humains, de former et de développer les compétences sur la surdité des professionnels médicaux et paramédicaux (et tout particulièrement les orthophonistes), de les former aux particularités de la prise en charge du bébé et à l'accompagnement de sa famille. Il est temps que les responsables de la santé publique définissent un programme de prise en charge de l'enfant sourd à la naissance en s'appuyant sur toutes les bonnes volontés sans exclusive et qu'ils ne cherchent plus à s'excuser en mettant en avant les divergences de chapelles. Je suis persuadé qu'il est possible aujourd'hui de trouver un consensus, *a minima* du moins, entre professionnels et entre associations pour une prise en charge de qualité de l'enfant sourd dès la naissance.

La forte participation au colloque ACFOS des 3 et 4 décembre 2004 et les échanges que nous avons eus, ont montré votre intérêt sur la question. J'espère que les journées d'études qu'ACFOS organise les 20 et 21 janvier 2006 sur le thème "Diagnostic précoce des surdités: quelles réponses apporter?" répondront à vos attentes et que tous ensemble nous parviendrons bientôt à nous faire entendre. ♦

* L'Association Française pour le Dépistage et la Prévention des Handicaps de l'Enfant

** A commander à ACFOS au prix de 10 €

www.hanploi.com : un nouvel outil pour la recherche d'emploi des personnes handicapées

Un nouveau site Internet dédié au recrutement des personnes handicapées en recherche d'emploi verra le jour le 03 novembre 2005, à l'initiative de l'association Hanploi-CED, fondée en 2004 par Ohé 75 et Réussir.

Ce site permettra aux demandeurs d'emplois handicapés de rentrer en contact avec des entreprises qui embauchent et qui souhaitent intégrer dans leur processus de recrutement des candidats handicapés.

Ceux-ci n'auront pas à mentionner la nature de leur handicap quand ils rempliront leur formulaire d'inscription : seuls leur CV, leurs diplômes, leurs expériences, leur mobilité géographique et leurs compétences techniques et linguistiques seront demandés. Il sera éventuellement possible d'indiquer si un aménagement de poste est nécessaire.

Le recruteur quant à lui précisera le secteur d'activité de son entreprise, la nature de la mission ainsi que les compétences demandées.

Les entreprises partenaires - Cap Gemini, CEA (Commissariat à l'Energie Atomique), CNP Assurances, Crédit Agricole SA, Dassault Systèmes, IBM, PSA Peugeot Citroën, Thalès, Total, groupe SFR-Cegetel - sont engagées dans une démarche active de recrutement de personnes handicapées, sur l'ensemble du territoire national. Ces entreprises sont également co-financiers du projet.

Association Hanploi-CED

43 bis, rue d'Hautpoul

75019 Paris

Courriel : kraguin@hanploi.com

Tél. 01 44 53 40 69

Fax. 01 44 52 40 61

Site : <http://www.hanploi.com>

Suivi des personnes implantées : création de l'IFIC

L'IFIC (Institut Francilien d'Implantation Cochléaire) est ouvert aux patients depuis juin 2005. Né de la volonté de regroupement de 5 services hospitaliers de l'AP-HP (Hôpitaux Avicenne, Beaujon et Saint Antoine pour les adultes, Debré et Trousseau pour les enfants), son objectif est de suivre les patients implantés sur le long terme. Les services proposés sont les réglages, bilans, dépannage et achat de matériel mais également suivi et évaluation orthophonique, séminaires de rééducation de groupe, groupes de parole - encadrés par un psychologue -, ainsi que des activités de formation des professionnels et de recherche. L'orientation vers l'IFIC se fait uniquement sur proposition du centre d'implantation.

L'IFIC accueille actuellement uniquement des adultes, mais l'accueil et le suivi des enfants devrait intervenir courant 2006.

IFIC 14 Bd Montmartre 75009 Paris

Tél. 01 53 24 24 40 / Fax. 01 53 24 18 68 / Courriel : ific@wanadoo.fr

COLLOQUE ACFOS 6

Surdité & Motricité

08 et 09 Décembre
2006, Paris

Tarifs

Individuel : 230  
Professionnel formation
continue : 350 à
Tarif réduit : 150 à

Téléphonie et accessibilité

Une boutique de téléphones mobiles entièrement dédiée aux sourds et malentendants a ouvert cet été près de l'Institut Saint Jacques. Initiative de deux jeunes entrepreneurs - dont un enfant de parents sourds - cet espace se veut un lieu d'accueil et de renseignement où les personnes sourdes peuvent communiquer avec des vendeurs formés à la LSF et au LPC, et sensibilisés aux besoins spécifiques de cette population. En partenariat avec SFR, Dès Demain va de plus commercialiser des offres spécifiques en direction des personnes sourdes.

Espace Dès Demain

245 rue Saint Jacques 75005 Paris

Tél. 01 46 34 60 87

Fax. 01 46 34 62 45

SMS. 06 09 58 83 68

Courriel : infos@desdemain.fr

Diagnostic très précoce des surdités : quelles réponses apporter ?

Journées d'études Acfos des 20 et 21 janvier 2006

L'objet des Journées d'Etudes :

Le dépistage systématique des troubles de l'audition à la naissance va se mettre en place.

Après "J+2", il nous faut envisager les modalités de réponses qu'il faudra apporter aux diagnostics de surdités posés
... en terme de développement des compétences pluri-sensorielles de ce bébé, dont l'appareillage précoce,
... en terme de soutien aux parents.

Quels professionnels s'engageront auprès d'eux? Comment? Où?

Quels liens devront-ils entretenir pour préserver la cohérence autour de cette famille, avec le souci de la globalité du développement de cet enfant et de la restauration de la fonction parentale mise à mal par ce diagnostic pré-symptomatique?

Les ateliers :

Des ateliers non thématiques, ouverts aux parents et aux différents professionnels intervenant en éducation précoce, permettront à chacun d'apporter son expérience, sa vision de ce nouveau challenge, ses interrogations et les ébauches de réponses qu'il envisage.

La mise en commun lors de la table ronde du lendemain matin dégagera, parmi les nombreuses pistes possibles, celles qui se posent avec le plus d'acuité en France autour de l'évolution indispensable des prises en charges habituelles du petit enfant et de sa famille en cas de dépistage très précoce.

Lieu

*Résidence Internationale de Paris
44 rue Louis Lumière
75020 Paris*

Tarifs

- Professionnels en formation continue : 250 €
- Individuels : 180 €

Renseignements et Inscriptions

*Acfos
11 rue de Clichy
75009 Paris
Tél. 08 70 24 27 87 / Fax. 01 48 74 14 01
Courriel : contact@acfos.org ; Site : www.acfos.org*

Journées d'Études Acfos - Avant Programme

Vendredi 20 Janvier 2006

PRÉSIDENT DE SÉANCE MATINÉE: LUCIEN MOATTI

Ouverture des Journées

Daniel Parent, Président Acfos

Un réseau au service de l'enfant et de sa famille

Lucien Moatti, ORL-Phoniatre, Paris

Etat des lieux de la mise en place du dépistage en France début 2006

Françoise Denoyelle, PUPH service ORL, Hôpital d'Enfants Armand Trousseau, Paris

Témoignage sur l'expérience de la région Flamande dans la mise en place du dépistage universel depuis 1998 et le suivi des familles

Nadine Herman, ORL, Belgique

Questions de la salle

PAUSE

L'intérêt de l'audiométrie comportementale dans la mise en place des stimulations auditives précoces

Monique Delaroche, Orthophoniste, Hôpital Pellegrin, Bordeaux

Appareillage du bébé sourd: prothèse et implant cochléaire

Jean-François Vesson, Audioprothésiste, Lyon

Questions de la salle

DEJEUNER

PRÉSIDENTE DE SÉANCE APRÈS-MIDI: ANNIE BLUM

La prise en charge du très jeune enfant ; l'intervention à domicile et l'accompagnement familial

Patricia Barthélémy, Orthophoniste et Fabienne Moens, Psychologue, Centre Comprendre et Parler, Bruxelles

PAUSE ET MISE EN PLACE DES ATELIERS

Ateliers

Samedi 21 Janvier 2006

PRÉSIDENT DE SÉANCE : JACQUES LEMAN

Emergence du lien : les premiers mouvements de la vie

Patricia Chapuy, Psychanalyste, Ancien attaché à l'Hôpital d'Enfants Armand Trousseau, Paris

Philippe Spoljar, Psychologue clinicien, Dr ès Lettres, Dr en psychopathologie clinique, Maître de Conférence, Amiens.

Quelle place pour l'orthophoniste dans la prise en charge précoce de l'enfant sourd ?

Martial Franzoni, Orthophoniste, CEOP, Paris

Quelle place pour le psychologue dans la prise en charge précoce de l'enfant sourd ?

Nadine Clerebaut, Psychologue, Bruxelles

PAUSE

Table ronde avec les rapporteurs des ateliers

Animateur : Bernard Azéma, Audioprothésiste, Paris

DEJEUNER

Enfants déficients auditifs et polyhandicaps

Pierre Bonnard, Psychologue, Centre Robert Laplane, Paris

Un nouveau tournant dans l'éducation précoce:quelles adaptations envisager pour les professionnels concernés ?

Françoise Breau, Pédiatre, CAMSP Espoir 93

Denise Busquet, ORL-Phoniatre, ex-CAMSP Espoir 93

Questions de la salle

Synthèse

Jacques Leman, ORL-Phoniatre, Ronchin

Autorité et surdité

FLORENCE SEIGNOBOS

Psychologue et psychothérapeute, Florence Seignobos étudie ici les rapports entre autorité et surdité, en proposant des éléments de réflexion sur l'évolution de l'autorité au sein de la société et de la famille et en analysant le rôle de l'autorité dans le développement psychologique de l'enfant, et les difficultés particulières posées par la surdité dans ce cadre.

Introduction

Rappelons-nous un slogan de **mai 1968** : **"il est interdit d'interdire"** et comparons-le à cette phrase qui scande régulièrement nos médias, depuis 2 ou 3 ans : **"Il faut restaurer l'autorité"** ; nous pouvons ainsi mesurer **l'étendue du questionnement** qui hante **notre société, interroge les parents.**

C'est un questionnement qui revient souvent dans les entretiens avec les parents ainsi que dans les groupes de parole **de parents** (entendants) **d'enfants sourds** que j'anime : comment nous situer en tant qu'éducateur entre une **éducation qui contraint**, soumet, inhibe et **une éducation qui**, sous le prétexte de ne pas entraver les **capacités créatives** de l'enfant **engendre des "sauvageons"** ne supportant plus aucune des contraintes sociales et d'apprentissages nécessaires à une scolarisation collective ?

En quoi la surdité amplifie-t-elle ce questionnement ?

Quels sont les **différentes formes d'autorité** et comment **formes d'autorité au sein de la société et formes d'autorité dans la famille** s'imbriquent-elles et s'influencent-elles réciproquement à travers les époques ?

Quels sont les **nécessités psychologiques pour l'enfant** de rencontrer des formes d'autorité ?

Quelles en sont les **étapes** et en quoi la **surdité peut compliquer** le franchissement de ces étapes ?

Mon propos n'est évidemment pas de répondre à ce questionnement mais d'apporter des éléments de

réflexions issus de lectures et de ma pratique afin d'aider chacun à mieux se positionner.

Différentes figures d'autorité co-existent aujourd'hui tant sur un plan familial que social et prennent leur origine, au cours des siècles, dans une organisation sociétale particulière résumée succinctement.

La loi de l'ancêtre

L'homme préhistorique, en raison de sa faiblesse constitutionnelle, a dû, pour augmenter les chances de survie de l'espèce, s'allier avec ses congénères. Au cours du temps, en lien avec le développement de l'intelligence, des premiers outils, est venue la nécessité d'une organisation de la vie du groupe (par exemple qui protégeait les femmes et les enfants pendant que les chasseurs ravitaillaient la tribu en viande ?).

L'autorité s'enracine donc dans une fonction de préservation et de protection de l'espèce et de l'individu.

Est née la **figure du chef**, première forme d'autorité que l'on retrouve aujourd'hui dans certaines bandes comme la **mafia**, et qui caractérise aussi certains fonctionnements familiaux. L'autorité est absolue, basée sur la domination physique donc sur la loi "du plus fort". Il s'agit d'une "loi personnelle" et non représentant une loi sociale. Le pouvoir ne s'y transige pas ; il se prend ou exclut la personne en désaccord.

Daniel Marcelli résume ce type de fonctionnement de groupe comme étant celui du **clan**.

Les individus sont liés par un lien d'appartenance, sous le règne de la "loi de l'ancêtre".

La seule alternative possible est "de se soumettre ou de se démettre".

"La loi de l'ancêtre, c'est la loi du talion, et la menace celle de la rétorsion."

La loi du père

Progressivement, **la volonté des hommes de s'assurer de l'origine de leur progéniture et l'interdit de l'inceste** (que ce soit lié à une inscription phylogénétique de l'espèce comme le pense Boris Cyrulnik ou à une "stratégie" sociale favorisant, à travers l'échange des femmes, les échanges culturels et de biens, thèse défendue par Claude Lévy Strauss) **instaurent le mariage et la famille comme pilier de la société.**

Cette institution évolue et culmine au 19^{ème} siècle. **L'autorité fonctionne par délégation; le père est le chef de famille**, il représente la loi sociale à laquelle il est lui-même soumis et à laquelle se soumettent par son intermédiaire sa femme et ses enfants.

Toujours, d'après Daniel Marcelli, **la famille nucléaire se définit par un lien d'alliance et fonctionne sous le règne de la loi du père. L'alternative possible consiste à obéir ou désobéir.**

"La loi du père s'exprime par l'autorité et la menace est celle de la faute et de la culpabilité".

La loi de l'ego

L'organisation de la société continue d'évoluer.

L'autorité absolue et incontestable de la royauté avait déjà cédé la place à une **autorité relative** puisque divisée entre plusieurs parties et contestable puisque soumise à une élection.

Les **volontés égalitaristes**, qui avaient présidé à l'élaboration des droits de l'homme, sont renforcées par les **progrès techniques** et scientifiques qui allègent la dimension physique des postes de travail et les tâches ménagères.

Les femmes s'émancipent, tant sur le plan du travail que sur le plan du couple, avec cette liberté nouvelle que permet la contraception. **Les relations hommes-femmes** et leurs positionnements respectifs évoluent.

La suprématie des intérêts de la collectivité face aux intérêts de l'individu (valeurs patriotiques, développement des idéologies communistes...) s'efface. L'accent est mis sur **l'épanouissement de l'individu au détriment des valeurs collectives**. Ce qui est important c'est le "moi" de l'individu, sa valorisation et son expansion, l'obtention du regard admiratif voire étonné de l'autre.

L'ego prévaut sur le collectif.

Cette évolution sociétale modifie considérablement le visage de la famille et son processus de constitution.

Le principe qui fonde aujourd'hui la naissance d'une famille n'est plus le désir de deux individus de s'allier dans un projet de vie avec mise en commun de biens et de compétences propres à chacun mais la **naissance d'un enfant.**

Le lien de "filiation" est souvent prédominant par rapport au lien "d'alliance" dans le fonctionnement familial. Il place ainsi **l'enfant en position de pouvoir et donc d'autorité puisque la constitution de la famille repose sur lui.**

Ce n'est plus le père qui reconnaît l'enfant mais l'enfant qui doit reconnaître chacun de ses deux parents et qui doit les reconnaître, au vue des valeurs sociales actuelles, comme "bons"; les pleurs ou la colère d'un enfant que l'on contrarie, que l'on frustre, deviennent alors insupportables, témoins de l'incompétence des parents à rendre leur enfant heureux.

Les rôles paternels et maternels ont tendance à se confondre, à tendre vers l'identique (au grand dam d'Aldo Naouri dans son livre "Des pères et des mères").

Pour ces deux raisons, ce qui prévaut alors est une **double relation parent-enfant** (mère-enfant, père-enfant) et non plus une **relation triangulaire** ou chaque membre de la famille constitue un des sommets du triangle (père- mère- enfant).

De la famille nucléaire, nous passons au schéma des familles monoparentales, ce schéma pouvant s'appliquer aussi à des parents vivant sous le même toit.

D'après Daniel Marcelli, lorsque **le lien de filiation prédomine, les relations sont placées "sous la loi de l'ego" où chaque partenaire est placé devant l'exigence "plaire ou déplaire"**.

La loi de l'ego s'exprime par la séduction, et la menace est celle de la disqualification/dévalorisation.

On peut ainsi assister à une forme de **symétrisation des relations**, avec **recherche constante de l'assentiment de l'enfant comme principe éducatif** et non plus la prévalence de la décision de l'adulte sur les désirs de l'enfant : "L'enfant, chef de la famille".

Ces **types de fonctionnements familiaux** dont nous avons rapidement balayé l'apparition et l'évolution au cours des siècles et donc ces différentes formes d'autorité, **coexistent à la fois dans la société et dans les familles**. Mais aujourd'hui **l'évolution sociale et familiale fait de la prévalence du lien de filiation, une composante qui fragilise grandement le rapport d'autorité de l'adulte sur l'enfant**.

Mais l'autorité est-elle nécessaire à l'enfant ? Du point de vue de sa construction psychique, à quoi sert-elle ?

Tout être vivant est constitué d'un **ensemble de pulsions** dont la maturité permet d'assurer la **survie à la fois de l'individu et de l'espèce** et qui détermine des comportements : alimentaires, sexuels...

En psychanalyse, cette force pulsionnelle aveugle se nomme **libido**, sorte de torrent impétueux. **L'éducation** consiste à **endiguer** cette force vive selon des codes culturels qui permettent la **satisfaction des pulsions** selon un mode **socialement** admis, voire valorisé.

Il s'agit donc pour l'enfant **d'intérioriser** ces codes afin de contenir l'agressivité et de l'élaborer en des conduites acceptables, de différer la satisfaction des besoins, de supporter la frustration.

Françoise Dolto, dans "Psychanalyse et pédiatrie" prend l'image d'un poisson rouge dans un bocal, dans lequel on aurait disposé une vitre transparente. Le poisson se cogne un certain nombre de fois sur cette vitre avant de l'éviter systématiquement et de continuer à l'éviter en l'absence de cette vitre. Ainsi l'enfant, en bute avec des interdits, va les intérioriser, le but étant d'obtenir un certain **confort relationnel**.

Cette intériorisation aboutit à la **formation du Sur-Moi, siège de l'auto-observation, dépositaire de la conscience morale, porteur de l'idéal du moi**. Il s'agit de cette petite voix interne qui reproche, félicite, guide vers un projet, nous met par moment dans l'inconfort d'un véritable débat contradictoire, nous fournit des repères "du bien et du mal".

Le Sur-Moi n'atteint sa **configuration définitive** qu'à la fin de la puberté et prend ainsi sa consistance adulte, plus ou moins souple, plus ou moins tolérant. Le "bien-être psychique" de l'individu, intérieur et dans sa relation au monde, pourrait se définir comme un **équilibre toujours fluctuant** entre satisfactions immédiates et satisfactions différées (comme par exemple la satisfaction d'un travail mené à son terme).

Le Sur-Moi se constitue en plusieurs étapes par **identification** ayant pour support les **imagos parentaux, mais aussi d'autres personnes**. C'est pour cela qu'Aldo Naouri dit que la fonction paternelle, en tant qu'instance psychique représentant la loi, est "partiellement identifiable". Cela signifie que différentes personnes, différentes institutions (éducation, police, justice...) peuvent y jouer un rôle.

Le Sur-Moi est un héritage qui se transmet et se modifie de générations en générations, en termes de système de valeurs, de traditions et d'habitudes de vie. L'essentiel de cette transmission s'effectue de façon inconsciente et beaucoup plus à travers les actes, les silences, les non-dits, qu'à travers les mots.

L'enfant hérite donc du croisement des Sur-Moi de ses deux parents, avec cette part obscure qui fait que parfois, malgré la bonne volonté sincère des parents, quelque chose échappe et devient insupportable dans le comportement de l'enfant.

Cette **intériorisation** des codes culturels permettant d'endiguer cette force pulsionnelle vive s'effectue donc par **identification** c'est-à-dire par l'intermédiaire des personnes qui s'occupent de l'enfant. C'est dire combien le **lien d'amour, avec toutes ses composantes ambivalentes, entre parents et enfant** est important, comme un "liant" indispensable pour que l'enfant intègre au sens plein du terme les codes sociaux (et non pas comme des conduites "plaquées"). Cela suppose que **l'autorité parentale** s'exerce en alternant **preuve d'amour et punition** et que les exigences soient adaptées aux capacités de l'enfant.

Sinon, l'**autorité devient terrorisme et l'éducation du dressage**. Alice Miller décrit très bien dans "L'enfant sous terreur" les mécanismes et les dégâts d'une telle éducation, mais aussi comment l'adulte parent, infligeant une telle éducation, a été lui-même un enfant dont les aspects infantiles ont été niés, humiliés, méprisés.

Comment s'opère cette intériorisation ?

Nous allons maintenant aborder la question **des** étapes de cette intériorisation, et revenir à un auteur déjà cité, Daniel Marcelli. Celui-ci parle d'internalisation des conduites d'autorité aboutissant à des contenants d'autorité et distingue trois étapes.

Nous questionnerons chacune d'entre elles afin de réfléchir sur les conséquences de la surdité quant à la formation de ces contenants d'autorité et dans quelle mesure elle complexifie la "tâche de l'éducateur et celle de l'enfant".

■ La première pourrait s'appeler "**regards partagés et internalisations des conduites protectrices**" et se situe lorsque l'enfant a **entre 10 et 18 mois**.

Il commence alors à marcher et explore à la fois ses capacités motrices et son environnement physique.

A cet âge, l'enfant qui part à la découverte du monde, se retourne et guette, dans le regard du parent la permission ou le refus d'avancer plus loin. L'internalisation du regard approuvateur ou désapprouvateur permet à l'enfant d'intérioriser une forme de graduation de la dangerosité des situations et lui permet de la jauger en fonction de ses capacités.

Cette étape peut rencontrer des **écueils** ;

♦ Un **regard constamment réprobateur** ce qui traduit la difficulté de l'adulte à vivre la séparation. L'enfant reste "collé".

♦ Un **regard paradoxal** avec, par exemple, les sourcils froncés et un sourire qui se veut engageant, ce qui signe chez l'adulte un flou sur ce qui peut être dangereux ou un sentiment partagé de plaisir et de crainte face à la nouvelle autonomie de l'enfant ; cette incohérence peut entraîner une **inhibition** des conduites motrices et relationnelles.

♦ Une "**absence de regard**", ce qui est certainement le plus dommageable pour l'enfant, car il n'a comme autre ressource que de se créer ses propres

limites en **interpellant sans arrêt l'entourage autour de lui pour enfin en trouver**.

"**L'essentiel, à cette étape, est la cohérence d'un regard présent**".

La surdité peut amplifier chacun de ces écueils.

En premier lieu, parce que même s'il est question de regard, la voix accompagne et porte les actions et les interdits posés à l'enfant. Or, lorsque l'enfant sourd part explorer l'environnement, il ne peut plus recevoir la voix de l'adulte qui va l'interpeller à l'approche d'un danger (quel n'est pas le parent qui sprinte après l'enfant qui n'entend ni son prénom, ni le véhicule qui déboule inopinément...).

Cette **réalité physiologique** rend plus difficile l'**évaluation de la dangerosité** des situations et peut accentuer la **réprobation du regard**, ou favoriser une **attitude paradoxale**.

En second lieu, l'état traumatique lié à l'annonce du handicap peut subsister de façon plus ou moins intense et entraîner, malgré la bonne volonté des parents, une **forme d'absence. Le regard ne voit pas l'enfant**.

■ La deuxième étape se situe **entre 18 et 36 mois**, pendant la **période de l'affirmation de l'enfant**.

Autrefois, l'attitude parentale consistait à s'opposer au non de l'enfant, de façon parfois tellement systématique que l'enfant en était inhibé.

Puis, et en réaction à cette éducation rigide, l'attitude éducative dominante a consisté à ne pas dire non au non de l'enfant.

Pourtant, **dire non au non de l'enfant** lui permet de **renoncer à la toute puissance** et ce renoncement, effectué à cet âge-là, lui épargne bien des souffrances et des désillusions qui, sinon, vont être le quotidien de son avenir. Renoncer à la toute puissance permet aussi la **reconnaissance de l'autre, d'un alter ego**.

L'essentiel est la **cohérence du non**, un non aléatoire ou paradoxal ne permet pas de structurer des repères fiables.

Il s'agit souvent d'une période assez éprouvante pour les parents où l'enfant sollicite présence et vigilance. Les progrès linguistiques de l'enfant facilitent l'énoncé et l'explicitation des interdits et "compensent" par le plaisir qu'ils procurent dans la relation parent-enfant les petits aléas de cette période.

Avec la surdité, par le **frein linguistique** qu'elle implique, la traversée de cette période est non seulement épuisante mais ingrate car les progrès dans le langage sont lents.

La difficulté est double : l'enfant peut ne pas comprendre le lexique qui permet de nuancer une situation de frustration ("tout à l'heure", "après", "demain"...). La **frustration de l'enfant** est plus intense et peut déclencher des colères importantes que l'absence de mots ne permet ni d'accompagner, ni d'apaiser.

Et cela active la **frustration du parent** qui ne peut se faire comprendre de son enfant ou qui, dans d'autres situations, ne peut comprendre ce qu'il souhaite (d'où l'importance, à cette étape-là, de la communication non verbale ; signes, mimiques, mimes, dessins... quelque soit la modalité de communication choisie).

Ces situations d'incompréhension réveillent la culpabilité du parent, d'autant plus sournoisement qu'elle est inconsciente. Ce malaise se traduit par des hésitations, des retours en arrière quant aux règles à tenir, un **"non flou" qui gêne la structuration de repères fiables**.

■ La troisième étape concerne l'**étape Oedipienne, entre 3 et 5 ans**.

En résumé l'enfant prend conscience qu'il n'est pas le centre du monde : ses parents ont des désirs qui ne le concernent pas (investissement professionnel, amical) et ils éprouvent des désirs et des sentiments l'un envers l'autre. Il prend aussi conscience de la différence des sexes, élabore des théories sur la présence et l'absence de pénis (aurait-elle valeur de punition ?), s'interroge sur la conception des bébés.

C'est le moment où l'enfant peut mettre au point, de façon inconsciente bien sûr, des tas de stratégies pour entraver la relation du couple (l'enfant ne veut pas dormir seul, il s'arrange pour toujours interrompre la conversation de ses parents...).

Les émois affectifs de l'enfant envers ses deux parents sont intenses et ambivalents, éprouvant à la fois amour, dépit de voir le parent de sexe opposé lui préférer son conjoint, haine et jalousie pour le parent de même sexe. L'enfant est malheureux de se sentir trop "petit" pour rivaliser avec un parent qui lui apparaît comme paré de toutes les qualités.

Cette période est conflictuelle par essence, conflit intra psychique qui peut passer inaperçu comme donner lieu à des scènes et des mises en scène assez spectaculaires et dont l'issue est le refoulement, l'oubli.

L'alternance d'encouragements (reconnaisances des progrès de l'enfant par le parent en particulier par le père) et de punitions, permet à l'enfant d'intégrer l'impossibilité de son souhait "d'être à la place de".

L'estime de lui-même et la confiance dans un avenir meilleur seront préservées lorsque les punitions (privation de quelque chose d'investi par l'enfant) seront précédées du temps de la menace sans que cela soit menace de privation d'amour.

Cette désillusion est douloureuse ; il s'agit d'un renoncement qui entraîne de la tristesse. Mais, de cette déception, dont l'enfant va essayer de se consoler en câlinant son nounours, naît la **capacité à rêver, à penser, à imaginer...** Il anticipe l'avenir, imagine qu'il sera un papa, une maman...

Plus tard, quand je serai grand, je serai..., je pourrai...

Cette capacité à se rêver grand ne survient qu'avec l'**acceptation de sa place d'enfant, qui ne peut prendre la place de son père ou de sa mère**.

Avec cette suspension là, l'enfant entre dans la phase de latence, où toute l'énergie peut être concentrée sur les apprentissages sociaux et scolaires.

En quoi la surdité complique-t-elle la traversée de cette période ?

■ En premier lieu parce que **la menace de privation de quelque chose de cher, résonne avec la privation réelle de l'ouïe, dont l'enfant sourd commence à intégrer le manque**. Il peut y avoir quelque chose d'effrayant dans la punition et sa valeur symbolique peut-être confondue avec la réalité de la privation d'un morceau du corps.

D'ailleurs, certains adolescents ou adultes sourds expriment cette idée que la surdité pourrait être une punition d'une faute commise par eux-mêmes, leurs parents ou ancêtres, idée qui s'enracine ici.

Voilà pourquoi l'enfant sourd peut déployer une énergie considérable en colère et volonté de faire comme si la punition n'existait pas ; "puisque cela me renvoie à une crainte intolérable de ce qui pourrait vraiment se passer, je fais comme si cette menace

n'existait pas". Pour se protéger de cette angoisse, il se réfugie dans la toute-puissance, système régressif de défense.

■ En second lieu, parce que l'acceptation de sa place d'enfant repose sur l'espoir qu'un jour les choses seront différentes. Mais serai-je encore sourd, lorsque je serai grand, puisque papa ou maman ne l'est pas ?

Mais alors, puisque la surdité m'est annoncée comme quelque chose d'irréductible, pourrai-je devenir un papa ou une maman ?

C'est là où la rencontre avec des sourds adolescents et adultes permet un support identificatoire et **la certitude qu'être sourd n'empêche pas de devenir adulte.**

Là encore, et cette fois-ci par défaut de perspective, l'enfant peut régresser vers une position de toute puissance avec une impossibilité d'accepter les contraintes et les règles nécessaires à la scolarisation et aux apprentissages.

L'internalisation de ses trois contenants d'autorité permet à l'enfant, en toute sécurité affective, d'attendre des jours meilleurs, l'âge où il aura la capacité d'être un adulte.

Conclusion

La nécessité pour l'enfant sourd de rencontrer à des moments de sa construction psychique différents visages de l'autorité reste d'actualité. L'en exempter le prive de cette condition humaine qui est l'assujettissement à un certain nombre de règles, à une loi qui rend possible la vie ensemble. Cela le "sur handicape" sur le plan social.

Pour tout enfant, différer les satisfactions immédiates, supporter les frustrations, accepter d'occuper une place d'enfant au sein de la famille et attendre d'être grand en réalisant un certain nombre d'apprentissages, n'est pas aisé. Et pour tout parent, l'exercice de l'autorité interroge son propre rapport à la loi, et donc à ses parents, à sa propre éducation avec cette part d'ombre qui habite toute famille.

La relation d'amour avec tous ses aspects ambivalents qui lie parent et enfant est l'ingrédient indispensable pour l'assimilation des interdits.

La surdité, parce qu'elle touche à la communication et fragilise les parents en bousculant leurs repères éducatifs, complique l'exercice de la relation d'autorité. Elle en complique aussi l'internalisation par l'enfant de par les interrogations supplémentaires qu'elle apporte.

Ces interrogations sont réactualisées au moment de l'adolescence ou le devenir adulte s'effectue par une "re visitation" des imagos parentaux avec entre autre, un questionnement des limites posées se superposant à la surdité, avant de se les approprier comme siennes. Un mélange de rébellion, de colère et d'éléments dépressifs émergent à nouveau précédant un détachement progressif de la cellule familiale vers des projets professionnels et des choix amoureux.

Winnicott considérait la période adolescente comme une sorte de deuxième chance donnée à l'enfant pour ré-interroger ce qui était resté fragile ou en suspens lors de la petite enfance... Une deuxième chance donnée aussi aux parents ou à d'autres adultes placés en position d'éducateurs de fournir d'autres réponses. ♦

Florence Seignobos, psychologue psychothérapeute, Surgères, Charente- Maritime

Cet article est issu d'une conférence -débat à destination des parents lors du stage d'été LPC de juillet 2005. Il est publié conjointement par l'Acfos et l'ALPC.

Bibliographie

Françoise Dolto, Psychanalyse et pédiatrie, Edition du Seuil, 1971.

Daniel Marcelli, L'enfant, chef de la famille - l'autorité de l'infantile, Albin Michel, 2003.

Alice Miller, L'Enfant sous terre. L'ignorance de l'adulte et son prix, Paris, Aubier, 1986.

Aldo Naouri, Les pères et les mères, Odile Jacob, 2004.

Enfants entendants et parents sourds : aspects émotionnels et relationnels

NADINE CLEREBAUT

Jusqu'à un certain point, les mêmes questions peuvent se poser pour les enfants sourds de parents entendants et pour les enfants entendants de parents sourds. Comment faire pour que les jeunes sourds d'aujourd'hui deviennent plus tard des parents épanouis?*

La question de la communication peut se poser pour les enfants entendants de parents sourds autant que pour les enfants sourds de parents entendants.

Fréquemment en rupture d'une communication partagée suffisante, comment toutes ces familles vont-elles développer ou non des stratégies, des façons d'être pour garantir aux enfants un cadre structurant permettant de partager et de gérer leur vie émotionnelle, base essentielle de la construction personnelle? A l'inverse des enfants sourds, les enfants entendants de parents sourds restent le plus souvent dans l'ombre. Les intervenants sociaux participent généralement au mythe: "l'enfant entend donc tout va bien!". Comme si l'audition constituait un antidote aux difficultés!

Or, les deux constellations familiales - parents entendants avec enfants sourds et parents sourds avec enfants entendants - sont pratiquement aussi fréquentes l'une que l'autre. Les auteurs citent les chiffres approximatifs suivants: 90 % des enfants sourds ont des parents entendants, 90 % des personnes sourdes se marient entre elles, 90 % des parents sourds ont des enfants entendants. (Mallory, 1992; Buchino, 1993; Chan, 1990).

La qualité de la communication est un enjeu pour les enfants entendants de parents sourds autant que pour les enfants sourds de parents entendants.

Dans toutes ces familles, la communication, la construction de la parentalité, les attentes des parents ou encore l'élaboration du sentiment d'identité des enfants... sont quelques-unes des facettes d'un développement familial bousculé par la présence de la surdité.

Cependant, la nature des problèmes de ces deux constellations familiales nous semble comporter des différences importantes, notamment parce que nombreux sont les

parents sourds démunis devant les questions d'éducation, victimes de leur propre enfance, souvent marquée par des carences communicationnelles avec leurs propres parents.

La question qui se pose est celle des racines de la parentalité future des personnes sourdes désireuses un jour d'avoir des enfants.

Dès lors, la question qui se pose est celle des racines de la parentalité future des personnes sourdes désireuses un jour d'avoir des enfants, celle des modèles relationnels parents-enfants assimilés précocement et qui risquent de resurgir quand elles seront parents à leur tour. Les jeunes enfants entendants de parents sourds ne risquent-ils pas à leur tour "d'hériter" de l'impact de ces relations contaminées par le stress et par une communication insuffisante qui ont marqué la génération précédente?

En tant que psychologue, nous avons rencontré de nombreux jeunes enfants entendants et leurs parents sourds, ainsi que des adultes entendants vivant encore des "séquelles" relationnelles de leur enfance particulière. Les propos qui sont développés ici ne reflètent donc pas la très grande diversité de ces familles mais celles qui ont consulté, spontanément ou non.

Les familles "ordinaires" sont toutes différentes les unes des autres mais cette diversité est encore augmentée par la présence de la surdité et des réponses données à celle-ci. Autant de situations différentes qui risquent de rendre les généralisations délicates ou réductrices. Et pourtant, je voudrais essayer de parler de ces enfants qui m'ont tant touchée et tant apporté!

En terme d'équilibre familial, les familles rencontrées forment un *continuum*.

La question du devenir linguistique des enfants entendants de parents sourds s'est fréquemment révélée aussi pertinente que celle du développement du langage des enfants sourds de parents entendants.

D'un côté, se trouvent des familles dont les membres **communiquent** aisément entre eux, le plus souvent grâce à une langue des signes riche. Ces familles sont généralement **insérées** dans le monde du travail et participent à une **vie sociale** enrichissante. Les **générations** entre les parents et les enfants sont claires : les parents détiennent l'autorité et ne dépendent pas de leurs enfants pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne liées à leur surdité.

A l'autre bout du *continuum* se trouvent des familles isolées, démunies sur le plan de la communication, la langue des signes a souvent été acquise tardivement en entrant dans une école spécialisée, l'accès à l'écrit reste limité et donc aussi l'accès aux informations en général. Très tôt, les enfants sont trop appelés à l'aide et trop responsabilisés dans les contacts avec le monde extra familial... Les dysfonctionnements de ces dernières familles, liés tant au handicap qu'aux conditions de vie de la famille, voire de leur famille d'origine, entraînent des risques de problèmes psychologiques extrêmement importants chez les enfants. Seules les situations intermédiaires seront discutées ici en nous basant sur les témoignages directs recueillis. Une revue de littérature est consacrée aux aspects langagiers (N. Clerebaut, 1995). Cet article-ci ciblera surtout quelques-uns des éléments d'un parcours émotionnel à risque.

Les interactions précoces

Au-delà de l'amour, des soins et des stimulations apportés aux bébés, la qualité des interactions précoces est d'une importance cruciale pour leur évolution. En effet, la sensibilité maternelle à l'état de son bébé, la contingence et la cohérence avec laquelle elle décode et répond rapidement aux signaux de celui-ci sont déterminantes pour le développement émotionnel de l'enfant.

Voici quelques exemples illustrant certaines interactions précoces, normales eu égard à la présence de la surdité mais différentes d'interactions ordinaires.

Les bébés ont une capacité remarquable à s'adapter à leur environnement et en particulier à la surdité de leurs parents. Ainsi ce nourrisson qui apprend déjà à se manifester en criant bien fort quand il est dans son lit : le baby-

phone de sa chambre est relié à un système lumineux et ceux-ci réagissent, mais si ce petit bébé est installé dans le salon, il gigote sans voix pour attirer l'attention de sa mère, car là, il n'y a pas de babyphone !

Une caractéristique souvent rencontrée chez ces bébés est la difficulté d'accrocher leur regard : en effet, si les mamans en général donnent le biberon en commentant la tétée à leur bébé attirant ainsi par la voix l'attention réflexe de celui-ci sur leur visage, nombreuses sont les mamans sourdes qui donnent le biberon en silence, ne créant pas l'orientation réflexe du regard du bébé.

Une grand-mère entendante était déroutée par son petit-fils de 3 mois qui prenait le biberon en regardant systématiquement le plafond et ne réagissait pas à ses appels verbaux. Or, ce début d'attention au visage et au regard de l'adulte prépare une étape de développement importante à savoir l'attention conjointe, étape acquise normalement vers 11 mois et qui sera elle-même prémisses au développement langagier.

Le bébé d'un an maîtrise généralement le jeu de regards qui fait que les deux interlocuteurs regardent dans la même direction, celle pointée ou simplement regardée par l'un des deux, complicité qui leur permet de pouvoir parler de la même chose. A ce stade de développement, certaines mamans sourdes vont développer des stratégies alternatives telles qu'un jeu de mimiques. Sans ces stratégies servant d'appel d'attention, l'accrochage du regard se fait plus

Au delà de l'amour, des soins et des stimulations apportées aux bébés, la qualité des interactions précoces est d'une importance cruciale pour leur évolution.

difficilement et/ou tardivement.

Des "dérapages" interactifs peuvent ainsi se produire par méconnaissance ou à partir de très bonnes intentions.

Ainsi la maman de R. garde tout le temps son nourrisson dans les bras, sur les genoux ou contre elle durant la nuit. Elle explique qu'elle a peur que si R. est dans son propre lit, elle pourrait ne pas se rendre compte que R. pleure. Elle préfère donc rester dans un corps à corps qui la rassure, elle maman. Quand R. a 5-6 mois, elle devient plus grande, plus lourde et la maman est fatiguée de la porter. Elle veut donc déposer son bébé dans le lit mais R. proteste et se met immédiatement à pleurer. La maman ne comprend pas et finit par s'énerver et signe : "R. est difficile, elle ne veut jamais aller au lit, il faut tout le temps la prendre dans mes bras, elle ne se rend pas compte que je suis fatiguée".

Cela fait plusieurs mois que R. a organisé ses sensations et bâti ses points de repères à partir des bras de sa maman. Elle supporte mal cette rupture avec ce contact corporel qui était quasi permanent. La relation de cause à effet entre le corps à corps du début et les protestations actuelles du bébé n'est pas comprise. Les explications données ne suffiront pas à changer l'idée que ce bébé est "difficile".

Dans sa propre enfance, cette maman n'avait aucun moyen de communication avec sa propre mère et n'a pu développer les signes qu'une fois en école spécialisée. Le langage, essentiel pour élaborer la pensée, lui a fait défaut.

Sans langage, elle n'a pas pu assimiler que chacun a ses propres besoins, ses propres pensées. Cette enfance sans langage la surhandicape à présent dans la compréhension des besoins de son bébé. Et pourtant elle l'aime et la soigne parfaitement, mais la capacité à se représenter les besoins du bébé dans cette situation-là est fragile. Le "dérapage" se

Les expériences émotionnelles, vécues au quotidien par le bébé, qui ne sont pas organisées par le parent grâce au langage posent la question de l'accès à la mentalisation.

situe au niveau du partage de la vie psychique.

La nécessité de développer un langage structuré, signé ou oral, est souvent évoquée en terme de communication. Mais ce langage est tout aussi essentiel pour l'organisation des expériences quotidiennes des bébés, pour que du sens et des liens lui soient fournis par les adultes, pour mettre en mots ou en signes ce qu'ils vivent et ressentent. C'est probablement ce qui a manqué à cette enfant sourde qui, aujourd'hui, est maman et comprend mal ce que veut dire : imaginer ce qui se passe dans la tête de son bébé.

Cela n'a rien à voir avec l'amour que les parents ont pour leur enfant et que l'enfant perçoit très bien. Les expériences émotionnelles, vécues au quotidien par le bébé qui ne sont pas organisées par le parent grâce au langage posent la question de l'accès à la mentalisation.

Les aléas de la communication

Comment parents sourds et enfants entendants vont-ils communiquer c'est à dire échanger pensées et sentiments ?

La langue des signes des parents est parfaitement accessible au jeune enfant entendant. Dans les situations où les

adultes sourds sont convaincus de la nécessité de l'utiliser avec leur nourrisson, tendresse, humour et émotions peuvent se partager entre parents et enfants, se dire, se signer. (Sidranski, 1991).

Nous avons rencontré un papa sourd convaincu qu'il doit signer avec son bébé entendant. Le plaisir fait partie de leur duo : à 14 mois, ce jeune enfant pointe du doigt son papa, signe "asseoir" et tapote la petite chaise à côté de la sienne. Le papa, ravi, s'y assied.

Malheureusement, dans de nombreuses familles, les parents ne pensent pas utile de signer à leur bébé : "il est encore petit, il ne comprend pas encore", "de toute façon, les signes, c'est pour les sourds, mon enfant entend et donc il va parler, il n'a pas besoin des signes...".

Voulant bien faire, ils essayent d'oraliser pour leur enfant entendant sans se rendre compte de la labilité de l'intelligibilité de leur parole... Dans ce contexte, l'enfant commence à signer, tard, vers 3 ans et cela ravit souvent les parents qui en sont fiers. Cette communication tardive reste souvent surtout fonctionnelle. Une maman signante nous disait se sentir démunie pour partager les sentiments éprouvés avec sa fille de 4 ans car elle, maman, ne possédait pas le vocabulaire des émotions. Enrichir leur Langue des Signes est sans doute un des axes à proposer pour aider certains parents dans leur rôle de contenant de leurs enfants.

Les premières années de vie peuvent être pleines d'affection, de complicité mutuelle non verbale entre parents et enfant mais si la communication linguistique symbolique et structurée est insuffisante, alors l'environnement élargi de l'enfant devient d'une importance cruciale, sans quoi il démarre dans la vie sans signes et sans paroles pour nommer ses envies ou ses peurs, sans quoi le jeune enfant reste seul avec des expériences émotionnelles qu'il inté-

Dans toutes ces familles, la communication, la construction de la parentalité, les attentes des parents... sont quelques unes des facettes d'un développement familial bousculé par la présence de la surdité.

riorise faute d'interlocuteur.

Le langage des sentiments, refusé quand l'enfant est petit, s'épanouit difficilement à l'âge adulte. Ce sont les conséquences de cet "isolement émotionnel" qui demeureraient présentes dans la vie affective et relationnelle des adultes rencontrés en consultation et qui se répercutaient encore dans leurs relations sociales.

Enfants entendants de parents sourds

Pour les parents sourds, il n'y a guère de doute que l'enfant parlera, mais quel sens peut avoir la parole pour le jeune enfant, si cette parole n'est pas partagée avec ses parents?

Est-il nécessaire par exemple d'utiliser cette voix qui ne sert à rien dans les contacts avec ses parents sourds ?

Nous avons rencontré des jeunes enfants entendants plus muets que les enfants sourds dont nous nous sommes occupé. Dans son autobiographie, R. Sidranski se décrit comme une enfant sourde avec des oreilles qui entendent.

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, ses parents vont lui attribuer des capacités langagières parfois bien supérieures à la réalité : *"mais oui, il parle, signe une mère, regardez !"* Elle montre la bouche de son enfant de 2 ans. La bouche bouge, mais pas un son n'en sort. La mère nous croit difficilement quand nous le lui faisons remarquer. Plus tard, l'enfant se lance en tâtonnant dans le langage oral, il se bat avec les sons et les mots, la voix reste peu sûre, les phrases trop longues deviennent du jargon. A nouveau, les parents nous croient difficilement : l'enfant parle, alors pourquoi ne le comprend-on pas ? Que signifie pour des parents sourds "mal parler" quand il s'agit d'entendants ? Est-ce possible ? C'est normal pour des sourds (on le leur a assez dit) mais pour des entendants ! L'enfant, lui, comprend qu'il déçoit ses parents. Au-delà de l'aspect langage,

Le mythe (de l'entendant), réunit des éléments de réalité et des éléments imaginaires bâtis depuis l'enfance.

c'est le sentiment d'estime de soi qui est touché.

Marie a 6 ans, ses parents sont sourds profonds. Sa grand-mère entendant habite loin. Les parents ont acheté un téléphone dès que Marie a eu 5 ans afin de faire le relais entre le monde extérieur et la famille. Après un coup de téléphone de la grand-mère, la maman demande ce qu'elle a dit. *"Rien"* répond Marie. Par la suite, la maman m'explique que Marie est *"méchante"*, qu'elle doit l'aider puisqu'elle, maman, est sourde. La grand-mère avait bien laissé un message pour la maman de Marie en terminant l'appel téléphonique par ceci : *"n'oublie pas de faire le message"*.

Mais Marie présente un retard de langage important et n'a pas compris le mot *"message"*. Sa maman, elle, ne comprend pas que Marie, qui entend, ne comprend pas tout, qu'elle était seulement face à une situation linguistique trop complexe pour elle. Le terme de *"méchante"* est injuste et Marie se demande ce qu'elle a fait de mal. (Clerebaut, 1996).

L'identité

En interprétant l'incident en terme de *"méchanceté"*, de *"mauvaise volonté"*, la maman de Marie applique à sa fille ce que l'on peut appeler le *"mythe de l'entendant"* c'est-à-dire que ce dernier est censé être fort, capable de tout faire, de tout comprendre, mais qu'il n'aide pas volontiers la per-

Les représentations que certains parents sourds se sont forgés à propos des entendants risquent de contaminer leur rapport avec leur enfant entendant.

sonne sourde.

Le mythe, réunit des éléments de réalité et des éléments imaginaires bâtis depuis l'enfance : *"méconnaissance des personnes sourdes par les entendants"*, *"les entendants ne font pas attention aux sourds"*... Comme cela arrive dans certaines de ces familles, la maman de Marie attribue déjà à sa fille de 6 ans les caractéristiques souvent attribuées aux entendants par la communauté sourde à laquelle cette maman se sent appartenir.

Pour tout enfant, les premières figures auxquelles il va s'identifier sont ses parents. Puis de nouvelles sources d'identification vont s'ajouter : famille élargie, pairs...

Plus l'enfant grandit, plus les parents risquent de le traiter comme un entendant, donc différent de ses parents. Mais à quels entendants va-t-il pouvoir s'identifier ? Si l'enfant a une famille élargie proche, il y trouvera sans doute des images adultes diversifiées pour se construire. Mais si sa famille est plus isolée, les entendants rencontrés sont peut-être ceux qui se moquent ou qui ont peur des personnes sourdes. La plupart des entendants ne connaissent pas les sourds et véhiculent eux aussi de nombreux clichés à leur égard. Clichés que l'enfant entend sans toujours les comprendre.

Comment cet enfant va-t-il pouvoir faire partie de ce monde d'entendants qui a fait et fait peut-être encore souffrir ses parents par des commentaires désobligeants ? Ces entendants dont ses parents attendent respect et compréhension mais qui les traitent si souvent de *"handicapés"*. Pour l'enfant, qui sont ces handicapés aux yeux des autres ? Ses parents ? Difficile à intégrer pour un jeune enfant qui aime ses parents.

L'enfant perçoit vite que ces derniers sont peut-être différents à certains égards, mais ce n'est que dans sa rencontre avec le monde extérieur qu'il va être confronté aux images souvent dévalorisantes véhiculées par la société. Vivant entre deux mondes, très tôt, l'enfant risque d'être

enfermé dans des paradoxes tels que : tu es l'un des nôtres : "tu fais partie de notre famille, mais tu n'es pas l'un des nôtres : tu n'es pas sourd". Une adulte disait : "je suis une métisse sourde/entendante".

Le rôle de l'aîné

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, les parents sourds lui attribuent des fonctions bien spécifiques dont celle de servir de contact entre eux et le monde des entendants.

Anne a 5 ans. Ses parents sont sourds. On attend d'elle qu'elle prenne un rendez-vous chez le médecin, qu'elle explique des notions que les parents maîtrisent mal, les voisins ont recours à elle pour dire quelque chose à ses parents, parfois pour des récriminations... A 5 ans, cette enfant doit manipuler des informations d'adulte, des disputes de voisinage... et est traitée en "plus capable" que ne le sont ses propres parents. En apparence, c'est une petite fille gaie, riante, très attachée à sa famille.

Par ailleurs, elle arrive fatiguée à l'école. En effet, sa petite soeur de 18 mois, entendante, dort dans sa chambre. Si celle-ci pleure la nuit ou fait un cauchemar, Anne est sensée réveiller sa mère. En fait, elle a maintenant pris l'habitude de rassurer sa petite soeur depuis son lit. Petite soeur qui grandit en appelant sa soeur Anne "maman" et en s'adressant directement à elle pour la satisfaction de ses besoins. Les parents sont fiers de leur fille jouant "à la petite maman" et n'ont pas conscience que ces responsabilités sont trop importantes pour une enfant aussi jeune.

Par divers moyens, celle-ci montre pourtant combien la situation est lourde pour ses 5 ans : elle présente une énurésie primaire, vit dans un état d'alerte permanente, veut tout contrôler. En psychothérapie, ses jeux libres font apparaître une grande morbidité, ses personnages vont vivre seuls, loin de tous, sa vulnérabilité émotionnelle est mise en évidence. Son besoin de n'être qu'une petite fille protégée par les adultes se heurte à leurs attentes.

Les discussions avec les parents, en général, doivent inclure la nécessité de retrouver des générations claires : qui sont les parents ? Qui sont les enfants ? Qui dépend de qui ? Qui a autorité sur qui ?

Les pairs

Quand nous demandons aux parents si leurs enfants ont des amis, si ceux-ci viennent jouer chez eux, la question en surprend plus d'un et la réponse la plus fréquente est "non".

Pourtant Marie, 8 ans, le souhaite depuis longtemps, mais

la maman n'arrive pas à aborder les mamans entendants pour le leur demander. Marie n'a jamais été invitée par un élève de son école, ce qui est pourtant classique lors d'anniversaire par exemple. La maman pense que c'est peut-être parce qu'elle est sourde et que les autres mamans ont peur de lui parler... Personne ne fait le premier pas et l'enfant continue à jouer seule. Ses parents ne désirent pas la voir jouer dans le quartier car ils ne savent pas qui elle risque de rencontrer, si ce sont des enfants "convenables". Marie reste donc à la maison.

Si l'on va plus loin dans cette discussion, cette maman est triste de la solitude de sa fille, mais elle a surtout peur de la voir partir avec les entendants, peur de déjà connaître ce qu'elle craint pour plus tard : que sa fille entendante ne se détourne d'eux, parents sourds. Alors, elle la garde sous le toit protecteur de la maison.

Marie, elle, est avide de contacts, de jeux partagés, d'attention qui lui soit destinée. Elle "envahit" littéralement la personne qui lui accorde de l'intérêt même s'il s'agit d'un inconnu et ne veut plus le quitter. Son isolement la rend en fait socialement extrêmement vulnérable.

L'autorité

Nombreux sont les parents sourds qui parlent avec rancune de l'impolitesse de leurs adolescents. L'un se montre grossier, lance des injures, l'autre claque la porte en faisant un geste malpoli. Les parents sourds arrivent difficilement à recadrer ces comportements comme simplement typiques de la crise de tant d'adolescents. Ils se sentent blessés et nous disent : "ils sont comme les entendants, ils ne nous respectent pas car nous sommes sourds ; on ne sait rien faire car si on se fâche, ils sont encore plus grossiers..."

Alors, certains parents laissent tomber, ils démissionnent devant plus fort qu'eux (du moins dans leur tête) : l'enfant

Les discussions avec les parents doivent inclure la nécessité de retrouver des générations claires : qui sont les parents ? Qui sont les enfants ?

entendant.

En parlant avec ces adolescents, ils nous disent qu'ils en ont marre car leurs parents comptent trop sur eux dans tous les contacts avec l'extérieur, qu'ils ont envie de sortir, d'aller au cinéma avec d'autres, qu'ils en ont assez car leurs parents n'arrivent pas à gérer les disputes entre frères et soeurs, que de toute façon, ce sont eux, les enfants, qui décident de tout, qui doivent tout expliquer... A peine leur révolte envers leurs parents exprimée, ils éprouvent un

Enfants entendants de parents sourds

mélange de sentiments fait de honte et de culpabilité de trahir ainsi leurs parents qui n'y peuvent rien et qui ont besoin de pouvoir compter sur eux.

Ces adolescents ne livrent pas ces expériences à l'école ou auprès de camarades car ils sont convaincus que personne ne peut comprendre ce qu'est la surdité et ils craignent que leurs parents ne soient perçus comme moindre ou trop différents des parents entendants. L'impolitesse et la grossièreté de leurs adolescents ne sont pas comprises comme un mouvement de révolte légitime par les parents sourds, mais comme un rejet parce que sourds...

Ces comportements sont parfois aussi des réponses agies d'adolescents qui n'ont pas été outillés dès leur enfance pour faire face aux émotions, qui ne peuvent ni les penser ni les élaborer, ni les dire.

L'amour et une communication fonctionnelle ne suffisent pas à faire grandir un enfant sur le plan émotionnel.

Rappelons-nous qu'enfants, les parents que nous avons rencontrés n'ont pas connu tout ce qui est préconisé actuellement pour les enfants sourds : pas d'éducation précoce, pas de communication signée avec leurs propres parents. Ils se trouvaient dans une relation de dépendance par rapport à leurs parents, aux professeurs des écoles spécialisées qu'ils fréquentaient, aux entendants en général.

La question posée en début d'article concernant les enfants sourds semble fondatrice de bien des difficultés dans leur parentalité future : à quelles expériences d'échanges d'émotions, de sentiments ont-ils eu accès ? Ont-elles pu être médiatisées par une langue signée ou orale suffisamment riche et maîtrisée ? L'amour et une communication fonctionnelle ne suffisent pas à faire grandir un enfant sur le plan émotionnel. Les parents sourds d'aujourd'hui sont restés très longtemps enfants de leurs parents. Et maintenant, il est si facile de devenir enfant de leurs propres enfants. Nous sommes à la génération suivante et l'héritage est lourd.

Quels accompagnements ?

Si les possibilités d'aide doivent être offertes prioritairement à la famille nucléaire (parents et enfants), on ne peut négliger l'importance du travail avec la famille élargie, garante de la part "entendante" de l'enfant.

Si les familles nucléaires sont trop isolées, la présence d'un accompagnement extérieur peut devenir nécessaire. Le revers de la médaille est alors que ces enfants grandissent

en présence de professionnels ce qui, si on n'y prend pas garde, risque de confirmer à leurs yeux le jugement porté par la société sur les limites de leurs parents à être de suffisamment bons parents. Ce qui, à son tour peut fragiliser la construction du sentiment d'estime de soi de l'enfant qui s'identifie à ses parents.

Dans la situation d'implication importante de professionnels, ceux-ci se devraient de rester attentif à leur propre identification (non consciente) soit aux parents soit aux enfants : certains se placent spontanément en défenseurs des parents, d'autres n'adoptent que les intérêts de l'enfant. Mais est-ce évitable ? Pour ne pas tomber dans ce clivage besoins des parents/besoins des enfants, les professionnels devraient pouvoir analyser leurs identifications et leurs capacités à supporter des vécus contradictoires.

Prendre soin d'un jeune enfant demande de prendre soin de la parentalité. La plupart des parents sourds aiment leurs enfants et il s'agit avant tout de faire alliance thérapeutique avec eux pour les aider à aider leurs enfants.

Si un espace de discussion est proposé aux parents comme aux enfants, le travail de recadrage est permanent : redonner du sens aux comportements des différents membres de la famille ; dégager les vécus de leurs carcans de préjugés entendants/sourds ; amener les parents sourds à réaliser qu'il y a des limites dans les responsabilités demandées aux enfants, en fonction de leur âge et de leur état émotionnel et que si leur enfant dissocie son avenir

A force de travailler les besoins à court terme de l'enfant sourd - communication, scolarité, appareillage - la famille et les professionnels ne projettent plus cet enfant dans un avenir plus lointain dont son futur rôle de parent fait partie

du leur, cela ne veut pas dire rejet.

Quand le premier service d'aide psychologique pour personnes sourdes s'est ouvert en Suède, il a été submergé de demandes de parents sourds soucieux d'améliorer les relations avec leurs enfants. Les espaces de parole offerts aux parents et à leurs enfants ont montré l'utilité de cet accompagnement afin de prendre conscience des sentiments qui animent les uns et les autres et de pouvoir les explorer dans un contexte d'accompagnement structurant.

La carence ou le trop plein d'affectivité finit par séparer les membres de la famille. Ceci doit pouvoir être travaillé sous peine d'entraver gravement la croissance émotionnelle de l'enfant.

Malheureusement, il nous semble que les actions menées ici et là sont plus de l'ordre du **thérapeutique**. Se préoccuper tôt de la construction de la parentalité qui sera le plus souvent le creuset des problèmes familiaux relève de la **prévention**. Pour tous, le sentiment de parentalité commence tôt et est moins naturel qu'il y paraît. Les interactions précoces parents-enfants sont déterminantes mais aussi la rencontre avec d'autres modèles familiaux, avec les représentations sociales de la famille et des rôles parentaux.

Quand et comment se construit la parentalité chez la personne sourde? Question indissociable de: comment se construit la personne sourde qui débute sa vie dans un climat familial émotionnel bousculé et qui grandit dans un univers social souvent restreint ou peu accessible?

Faut-il continuer à voir l'enfant sourd "en rupture" d'une lignée d'entendants ou inscrire la construction personnelle de l'enfant sourd dans la même filiation que sa fratrie (par exemple, il y a encore tellement d'enfants sourds qui ne peuvent expliquer le sens de leur nom de famille)?

La difficulté est de rencontrer ces familles suffisamment tôt pour que les "dérapages" relationnels ne s'ankystent pas.

Conclusions ?

Il est difficile de trouver des réponses simples à des situations complexes !

Les facteurs favorisant ou empêchant la croissance la plus harmonieuse possible d'une personne ne peuvent se réduire à la présence ou à l'absence de la surdité. Tout comme dans la population tout-venant, le niveau d'éducation, le statut socio-économique, la présence d'une dépression maternelle, de traits caractériels ou encore la carence affective d'un parent sont autant de facteurs de risque pour une relation parents-enfants suffisamment cadrante. La présence de la surdité amène son lot de difficultés spécifiques et vient amplifier tout autre élément de risque.

Chaque famille doit être vue avec ses difficultés et ses richesses. Chaque accompagnement, devrait être conçu sur mesure, entre espace de parole et psychothérapie.

Un programme d'accompagnement doit-il être réfléchi à partir des besoins des parents ou à partir de ceux des enfants? Si l'on n'écoutait que les parents sourds parler des difficultés rencontrées avec leurs enfants entendants, nous mettrions en place une série de mesures qui

seraient éloignées de celles qui seraient préconisées si l'on basait le programme d'aide sur les seuls besoins des enfants! De plus, en s'intéressant aux enfants entendants de parents sourds, on devrait prendre en considération les difficultés et les potentiels des trois générations...

Un des axes préventifs devrait se situer en amont, au niveau de l'enfant sourd et de sa famille. A force de travailler les besoins à courts terme de l'enfant sourd (communication, scolarité, appareillage...) la famille et les professionnels ne projettent plus cet enfant dans un avenir plus lointain dans lequel s'inscrit son futur rôle de parent. Un véritable travail de prévention relève sans doute de tous les acteurs de la vie de l'enfant sourd, le préliminaire étant de prendre conscience des besoins de construction psychique de l'enfant et de réfléchir à sa propre contribution d'adulte, parents et intervenants.

Enfin, rappelons à nouveau qu'il ne faut pas généraliser. Tout ce qui a été écrit ici provient de témoignages des enfants entendants et des parents sourds rencontrés dans un contexte d'aide psychologique. De nombreux enfants trouvent leur chemin auprès de parents sourds "bien dans leurs baskets de parents". Ce ne sont évidemment pas ces familles-là que nous rencontrons en tant que psychologue! ♦

Nadine Clerebaut, Psychologue - Orthophoniste, Bruxelles

** voir également le témoignage de Christiane Fournier, C.S. N°8*

BIBLIOGRAPHIE

- BUCHINO, M.A. (1993), Perceptions of the oldest hearing child of deaf parents. *American annals of the deaf*, 138 (1): 40-45.
- CHAN, L.M. and LUI, B. (1990), Self-concept among hearing chinese children of deaf parents. *American annals of the deaf*. 135 (4): 299-305.
- CLEREBAUT, N. (1995), Un voyage différent. In: Lepot-Froment, Ch. et Clerebaut N., dans: *L'enfant sourd : langage et communication*. Ed. De Boeck. Bruxelles.
- CLEREBAUT, N.(1998), Deaf Parents and Hearing Children: Myths and Beliefs. In: A. Weisel, (Ed) (1998) *Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf*. Tel-Aviv University.
- MALLORY, B.L., SCHEIN, J. and ZINGLEH., (1992), Hearing offspring as visual language mediators in deaf-parented families. *Sign Language Studies*, 76, 193-213.
- SIDRANSKY R.(1991) *In silence, growing up hearing in a deaf world*. First Ballantine Books Edition.

Remarques et regards sur l'implant cochléaire

CLAIRE EUGÈNE

De quelle manière le psychologue-psychanalyste peut-il travailler avec ses patients et leur famille autour de l'implant ? Claire Eugène a fait part de son expérience lors d'une conférence donnée à la 11^{ème} Journée d'Etude de l'association Air dame en 2004*.

* voir encadré page suivante

Les patients parlent fort peu de leur implant, telle est la remarque assez étonnante, mais pourtant très prégnante, après réflexion autour de ceux de mes patients, qui sont sourds, et implantés.

Il est alors impératif de se demander pourquoi.

L'implant est très rarement le lieu d'un symptôme qui ouvrirait la voie d'une demande de consultation ou de thérapie.

Sauf parfois, lorsqu'il y a embarras dans le choix. Et la demande est alors le fait de grands adolescents ou de jeunes adultes qui se posent la question d'être implantés.

Réfléchir avec eux, dans un cadre permettant qu'une parole se déploie, est passionnant.

Apparaissent alors réalités et fantasmes sur l'audition, le manque, l'effraction de l'opération, la localisation de l'implant ; l'imaginaire est florissant, pris dans les rets des idéologies diverses.

"Je veux entendre le chant des oiseaux, et le ressac de la mer", dit l'un.

"Je ne veux pas que l'on me voie avec « ça », ce serait la honte", dit l'autre.

"On m'ouvrirait le crâne pour mettre quelque chose dans le cerveau, très peu pour moi", dit la troisième.

"Les copains le verraient, il faudrait que je leur explique ce que j'ai", dit celui qui est angoissé par son syndrome de Usher.

"Je vois bien tel camarade de classe, il a un implant, mais il n'entend pas, il ne travaille pas bien, et en plus, il n'est pas sympa !" dit celle dont l'audition baisse rapidement.

"Pour moi, la surdité, c'est comme si j'avais une oreille coupée, avec l'implant, ce serait réparé !", dit celle qui hésite.

La proposition d'implant, entre corps et psyché, met à jour la souffrance psychique, qui peut ensuite être travaillée.

Mais reprenons la remarque initiale, paradoxale. Plusieurs pistes s'offrent à la recherche.

Le cadre

Dans le cadre de thérapies analytiques, l'implant cochléaire ne change ni les modalités du travail psychique, ni le discours des patients. En effet, il s'agit d'accueillir la souffrance pour en repérer les tenants et les aboutissants, les nommer pour les accepter et les dépasser, éviter qu'ils ne s'inscrivent

en symptômes dans le corps, la scléroté, les relations.

Nous sommes alors à l'écoute d'une subjectivité, et il s'agit parfois de celle d'une personne sourde, porteuse d'un implant cochléaire.

Mais de cela : décision d'implantation, évaluations diverses (psychologique aussi), préparation à l'opération, réglages, progrès langagiers, il est longuement débattu avec les différents professionnels de l'équipe spécialisée, scolaire, hospitalière. Parents, enfants, adolescents, jeunes adultes, sont très sollicités, encadrés, par ces équipes, autour du focus "implant".

Ce n'est donc pas de lui en particulier qu'ils parleront dans la temporalité d'une psychothérapie.

Du côté de l'enfant

Le psychanalyste peut être sollicité à des moments divers de l'évolution de l'enfant, car *"si le désir est l'énergie vitale qui impulse la vie, il se manifeste bien souvent de manière obscure et détournée"*, dit Délia Kohen.

L'enfant se signale, interpelle, alerte par des symptômes et une souffrance qui y est associée. Ce sont des points d'appel, appel à ceux qui en ont la charge, parents, professionnels. Notre intervention sera alors de l'accompa-

gner pour retrouver une trajectoire de vie moins coûteuse en énergie détournée du désir. Symptômes, douleur ou souffrance, pour qui ?

Lorsqu'ils sont petits, les enfants ne "parlent" pas forcément de leur prothèse, numérique ou cochléaire. Elle peut être un objet-enjeu dans la relation aux parents, ils la retirent, la refusent, la perdent, alors qu'elle représente tant d'espoir parental.

Puis elle fait partie d'eux-mêmes, incluse dans l'image du corps, d'autant plus que le confort apporté est certain. Et ce n'est pas d'elle qu'ils parlent.

Ils parlent de leurs difficultés, de leurs soucis de vie, dans lesquels être sourd est un élément, être implanté est un élément, les deux ont des conséquences obligatoires, souvent lourdes en termes de scolarité, d'accompagnement de professionnels, d'exigences des parents. Mais ils disent les autres aspects de leur vie : l'amour des parents, des frères et soeurs, des copains, les découvertes intellectuelles, sexuelles, l'agressivité, la honte, ce qui interroge dans la vie.

Adolescents, ils se plaignent de ne pas être assez libres, de la vie pesante, de leurs amours, secrètes ou non, comme les adolescents entendants.

Du côté des parents

Spontanément, dans le cadre des thérapies, ils évoquent peu l'implant. Il faut même parfois les questionner dans les entretiens préliminaires. L'implant est un moment fort, un passage dans un itinéraire de surdité, mais ils ne viennent pas consulter pour cela.

Le désir de réparation trouve une solution qui atténue l'angoisse face à l'impuissance, et à la culpabilité. L'effraction de l'implant cochléaire redouble, annule ou distancie l'effraction initiale du diagnostic. Illusion et déni sont souvent présents, avec leur caractère positif - rappelons le -

L'article de Mme Claire Eugène est tiré de la 11^{ème} journée d'étude de l'association AIRDAME, du 20 novembre 2004.

Les communications réalisées à cette occasion (voir ci-dessous) seront présentées dans les prochains numéros de Connaissances Surdités :

- Echelle d'Evaluation
Dr Nathalie Noel-Pétroff, Hôpital Robert Debré, Paris
- Accompagnement parental : remarques et regards sur l'IC
Claire Eugène, Psychologue, C.A.P.P, Paris
- Plasticité cérébrale
Pr Paul Avan, Faculté de Médecine de Clermont Ferrand
- Implant cochléaire et musique
Daniel Pressnitzer
- Table ronde : Processus neuropsychologiques chez le sujet implanté
Prise en charge précoce
Thierry Renglet, audioprothésiste, Belgique
- Prise en charge de l'enfant implanté : une approche multimodale
Marie-Anne Personnic, Orthophoniste, Aix-en-Provence
- Evolution de la voix des sujets implantés
Isabelle Prang, Orthophoniste, Hôpital Trousseau, Paris
- Scolarité des enfants implantés
Adrienne Vieu, Orthophoniste, Institut Saint-Pierre, Palavas-les-flots
- Table ronde

AIRDAME

Association Internationale de Recherche et de Développement des Aides aux Malentendants

15-19, rue Cino del Duca 75017 Paris

Tél. 01 45 25 60 58 / Fax. 01 48 23 45 23

Et la psy ?

s'ils restent passagers, transitoires ; mais parfois ils dominent totalement le paysage. Les parents soulagés signalent la rapide amélioration de la vie quotidienne, familiale ; puis la vie reprend sa force et son cours. L'implant n'exonère en rien d'éventuels moments d'angoisse, de dépression, de crises de diverses natures.

Parfois, l'implant, par son échec, a révélé des difficultés langagières insoupçonnées. Il représente alors encore plus le diagnostic et ses effets délétères, il stigmatise les blessures qu'il était censé réparer.

Sans visée évaluative, ni décisionnelle, sa connaissance de la surdité et de ses méandres, en fait une partenaire "supposée en savoir suffisamment" pour qu'il n'y ait pas à tout lui expliquer. Elle pourra ne pas confondre fantasmes et réalité, pointer ce qui est de l'ordre d'une subjectivité, et ce qui revient aux nécessités de la surdité, sans idéologie, sans *a priori* pour ou contre l'implant pour cet enfant-là, cette personne-là. ♦

Claire Eugène, Psychologue-Psychanalyste, C.A.P.P, Paris

Conférence donnée à l'occasion de la 11^{ème} journée d'étude de l'association AIRDAME du 20 novembre 2004

Langue des signes et français : une approche psychomécanique

PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME

La théorie guillaumienne rend possible une étude contrastive du français et de la langue des signes qui rend ainsi justice aux deux langues en présence, et permet également de fournir des éléments fort utiles en matière de pédagogie.

Des signes et des gestes pour expliquer le français

Dans leur immense majorité (90,85 %, voir encadré page suivante), les élèves sourds et malentendants, sont scolarisés dans des établissements qui tentent de concilier oralisme et utilisation de la communication gestuelle. C'est une donnée qu'on ne peut pas ne pas prendre en compte. Pour la majorité des professionnels de la surdité l'introduction de la langue des signes n'est pas remise en cause. Le débat "Pour ou Contre la LSF?" semble dépassé, la question qui se pose désormais serait plutôt "Comment faut-il faire cohabiter ou articuler français et LSF?"

Il apparaît que les professionnels de la surdité refusent plus ou moins délibérément le choix entre oralisme et bilinguisme parce qu'il leur apparaît plus théorique que conforme à la réalité protéiforme de la prise en charge de la surdité (parents sourds, parents entendants, appétence du jeune, diversité des situations etc.).

Les dispositions légales n'ont pas entraîné de modifications significatives dans les pratiques. Oralisme et bilinguisme *stricto sensu* sont très minoritaires. A proprement parler, nous ne sommes pas, dans la majorité des établissements, en présence de bilinguisme mais de ce qu'il conviendrait d'appeler une symbiose entre français et langue des signes. Cette symbiose est la réalité quotidienne à laquelle les élèves sourds sont confrontés dans les établissements spécialisés.

Pour leur expliquer tel ou tel point de français on a souvent recours à la langue des signes qui est toujours

présentée comme étant ce qu'il ne faut surtout pas faire en français notamment en ce qui concerne la séquentialité, à savoir l'ordre d'apparition des mots ou des signes.

Dans les établissements spécialisés on fait référence à une linguistique contrastive français/langue des signes, qui s'est développée "sur le tas", sans autre fondement, me semble-t-il, que des considérations qui relèvent essentiellement du sens commun en ce qui concerne la grammaire de l'une ou l'autre langue et les effets de l'utilisation de canaux différents.

Les professionnels de la surdité refusent plus ou moins délibérément le choix entre oralisme et bilinguisme parce qu'il leur apparaît plus théorique que conforme à la réalité protéiforme de la prise en charge de la surdité

De manière générale les enseignants et les orthophonistes ont recours, sans prétendre la maîtriser totalement, à la langue des signes ou au moins au geste pour expliquer le français ne serait-ce par exemple, que pour présenter les pronoms personnels "Je", "Tu" et "Il" ou différencier le nom du verbe.

Dans le premier cas on localise "Je" sur soi, "Tu" en pointant l'interlocuteur et "Il" en désignant une tierce personne ne participant pas à l'interlocution.

Dans le second cas la langue des signes permet apparemment de bien faire la distinction entre le substantif et le verbe entre "chaise" et "s'asseoir" entre "couteau" et "couper"¹ par exemple, distinction qui aurait à voir avec la tension et l'amplitude avec lesquelles le signe est effectué. Une ampleur et une tension moindre caractériseraient le substantif tandis qu'une plus grande énergie dans l'exécution du signe traduirait le verbe.

Qui, je le sais pour y avoir eu recours moi-même, enseignant, orthophoniste ou même parent, ne s'est pas livré très spontanément à ce genre d'explications? On sait aussi les limites de ce genre d'explication puisque c'est le même genre de considérations que l'on pourrait utiliser pour différencier "travailler intensément" de "travailler nonchalamment".

Notons que dans le cadre d'une présentation contrastive français/langue des signes l'impact des explications proposées à l'élève se voit renforcé précisément à cause de cet effet de contraste. En outre ces explications sont déterminantes parce que c'est dans une large mesure par ce biais que l'enfant sourd va se construire une représentation de la langue française à la différence de son homologue entendant qui parvient à la maîtrise de la langue en dehors de l'école.

L'acquisition de la langue chez l'enfant entendant

Cette maîtrise naissante se manifeste dès l'âge de quatre ans, bien avant que la lecture et l'écriture ne soient abordées, dans les créations de mots enfantins comme "déprocher", "j'ai perdu", "serviteuse", "gringoler" - pour grimper quatre à quatre un escalier.

L'enfant ne tient pas ces mots de la bouche de ses parents. Ces créations enfantines témoignent du fait que ce dernier s'essaye à construire des mots dès l'âge de quatre ans! Qui plus est sans que personne ne se soit avisé de lui enseigner quoi que ce soit en la matière! Le schéma² que l'enfant s'est approprié et met en œuvre au plan linguistique est celui de la construction du mot dans les langues indo-européennes dont fait partie le français. A savoir que le mot est formé à partir d'une base de mot, un radical dont le sens peut être modifié par des affixes (le "dé" de "déprocher" par exemple). A cette base de mot

Enquête sur les établissements spécialisés

Une enquête menée il y a une dizaine d'années par Philippe Séro-Guillaume, Christiane Fournier et avec la collaboration de Francis Delhom fournit des données intéressantes et toujours d'actualité en matière de projet linguistique dans les établissements spécialisés qui accueillent des jeunes sourds.

Sur 105 établissements interrogés, 77 ont répondu. Ce taux important témoigne de l'intérêt des professionnels pour toute démarche qui vise à apporter des éléments de réflexion en matière de prise en charge de la surdité et du choix du mode de communication.

Même si tous les établissements n'avaient pas été contactés, il faut noter que les 77 établissements ayant répondu accueillent 4 996 élèves ce qui constitue un panel suffisamment large pour valider les résultats de cette enquête. En effet, il y a dix ans, le dernier

recensement faisait état de 12 708 élèves sourds intégrés ou non dans un établissement privé ou public. Les chiffres actuels ne doivent être guère différents.

En matière de choix des structures, par rapport à la loi du 18 janvier 1991 et en ce qui concerne les modes de communication dans l'éducation des jeunes sourds, les données recueillies sont les suivantes :

- 252 élèves (5,05 %) scolarisés dans 9 établissements se réclamant d'une option strictement oraliste excluant totalement la LSF ;
- 205 élèves (4,10 %) scolarisés dans 5 établissements ayant choisi l'option bilingue ;
- 4 539 élèves (90,85 %) scolarisés dans 63 établissements ayant choisi l'option oraliste tout en utilisant cependant à des degrés divers la Communication Totale, (c'est à dire français signé et LPC associés). Certains de ces établissements proposent les deux filières : oraliste et bilingue.

qui représente l'idée singulière sont associées des notions transversales telles que le genre ("serviteuse"), le nombre, ou le temps.

Comment ne pas souligner - parce que cela est tout à fait significatif - que c'est précisément la structure du mot que Gustave Guillaume a retenu comme critère pour proposer une typologie des langues³ que je ne développerai pas ici eu égard à l'espace qui

m'est imparti. Toutefois tout le développement au sujet de l'appropriation de la langue et les analyses que je propose en ce qui concerne la langue des signes s'y réfèrent.

L'enfant ne répète pas de l'entendu. S'agissant de "prendu", la langue a retenu une base de mot plus restreinte pour aboutir à "pris". L'enfant, quant à lui, imagine une base de mot "pren", une désinence "u" et interpose entre ces deux éléments une consonne axiale "d".

Au-delà de l'amusement attendri que suscite ces créations on ne peut que s'émerveiller à la fois des capacités des enfants (ils repèrent au fil des discours les principes de construction de la langue) mais aussi de la qualité de l'outil qu'est la langue, système de systèmes (conjugaisons, articles etc.) complexe et dans le même temps accessible dans ses mécanismes les plus fondamentaux à un enfant !

La langue n'a pas retenu "prendu", "éloigner" a été préféré à "déprocher". Ce qui compte c'est que l'enfant a fait sien le rapport qui unit forme et sens. Comme l'indique Gustave Guillaume : "L'enfant ainsi que l'adulte, ne s'en vont pas chercher les formes de la langue (...) dans des répertoires et des tiroirs où elles seraient classées, mais ils savent, par la mise en jeu de leur seule force de pensée, les créer. Ce dont ils se sont instruits en écoutant parler autour d'eux, c'est d'une mécanique de création. L'acquisition de la langue, c'est l'apprentissage de la mécanique intuitionnelle de création de la langue."⁴

L'enfant entendant lorsqu'il aborde la lecture et l'écriture a donc acquis au fur et à mesure qu'il a développé ses capacités de communication, **la mécanique intuitionnelle de création de la langue**, l'essentiel au plan linguistique à savoir la construction du mot, dont la construction anticipe le rôle et la place qui lui seront attribués dans la phrase. Mot qui, pour reprendre l'expression du fondateur de la linguistique Ferdinand de Saussure, est **quelque chose de central dans le mécanisme de la langue**⁵.

La pédagogie contrastive LSF/Français

L'enseignement spécialisé (les enseignants sont tenus de respecter les exigences des programmes de l'Éducation nationale), ignorant le fait que le jeune sourd ne s'est pas encore approprié le schème de construction des mots, privilégie d'emblée la syntaxe.

La comparaison avec la langue des signes si elle ne s'inscrit pas dans un cadre théorique pertinent et une pratique pédagogique adéquate va malheureusement renforcer cette tendance et me semble-t-il rendre les choses plus difficiles pour l'élève sourd.

Le langage ne sert pas uniquement à rendre compte des données du monde sensible, il rend compte de l'activité mentale du sujet parlant.

En effet, il semble aller de soi d'opposer **la logique visuelle de type global ou synthétique** de la première à la logique auditive de type linéaire de la seconde. La séquentialité, l'ordre d'apparition des signes et des mots, prend une grande part dans la réflexion menée par les spécialistes.

On oppose "pour bien dissocier les deux langues" le modèle français, par exemple "le chat attrape la souris" au modèle signé [souris] [chat] [attrape]. Ce faisant à partir d'un même évènement, la capture de la souris par le chat, on donne à penser au jeune sourd qu'en français on ne peut que parler du chat dont on dit qu'il a attrapé une souris et qu'en langue des signes on ne peut que parler de la souris dont on dit que le chat l'a attrapée ! On impose à l'élève sourd un choix univoque et différent selon la langue considérée.

En fait à partir d'un même évènement qui comporte deux entités, le chat et la souris, et un comportement, la capture, plusieurs **visées de discours** sont possibles, le locuteur peut choisir pour base de vision, vision mentale bien évidemment, n'importe lequel de ces trois éléments.

Le langage ne sert pas uniquement à rendre compte des données du monde sensible, il rend compte de l'activité mentale du sujet parlant. Si l'on songe aux possibilités qu'offre l'économie du discours oral, on pourrait proposer au moins une vingtaine d'énoncés, voire le double : "le chat a attrapé la souris", "la souris a été...", "il y a que le chat...", "le chat, la souris, il ...", "la souris, le chat, il ...", "le chat, c'est lui qui a...". "La capture de la souris a été faite par le chat" est improbable mais dans le même ordre d'idée "l'arrestation des voleurs a été menée par les gendarmes" est tout à fait possible.

Cette diversité des énoncés possibles rend compte de la mobilité mentale, mobilité qu'il faut préserver, sus-

citer chez le jeune sourd. Faute de quoi on va s'étonner de sa rigidité mentale !

L'accueil de l'écrit du jeune sourd par l'enseignant

L'accès à l'écriture et à la lecture chez l'enfant entendant qui s'est déjà approprié la langue correspond à un mouvement de discipline en quelque sorte, d'apaisement de la turbulence mentale pour reprendre une expression de Gustave Guillaume. *A contrario* chez l'enfant sourd qui ne s'est pas encore approprié la langue, il s'agit de susciter, d'encourager à l'écrit les tâtonnements, le foisonnement expressif qui caractérise la phase d'acquisition de la langue.

Seule la linguistique proposée par Gustave Guillaume fournit le cadre théorique propice à la mise en œuvre d'une pédagogie de la langue réellement spécialisée, appropriée aux sourds.

Notons au passage que lorsque que l'on procède ainsi on s'aperçoit que si l'on compare langue des signes et français oral authentique les considérations sur la séquentialité différente d'une langue à l'autre gagneraient à être affinées.

En effet comme nous venons de le voir l'ordre "Entité 1", "Entité 2" et "comportement", "la souris, le chat l'a attrapée" n'est pas réservée à la langue des signes et donc n'est pas imputable à son caractère "visuel" (la souris passe la première dans le champ de vision puis le chat et enfin intervient la capture). Des considérations d'ordre sémantique que je ne développerai pas ici, à savoir que les entités sont posées d'abord parce que sans elles il n'y a pas de comportement possible me semblent plus fructueuses.

En outre des tournures telles que "la souris, le chat l'a..." ou "la souris, le chat, c'est lui qui l'a..." ont le mérite de permettre à l'enseignant d'accueillir positivement les premiers écrits du jeune sourd. A savoir par exemple à partir d'un écrit tel que "Maître chien suit" proposer dans un premier temps comme correction : "Le maître, son chien le suit" plutôt que de vouloir lutter contre une hypothétique interférence de la langue des signes sur la production écrite de l'élève sourd en rectifiant, bouleversant serait plus exact, son

écrit en lui imposant d'emblée une phrase sur le modèle Sujet-verbe-Objet. En respectant l'ordre des mots proposés par l'enfant sourd on ne procéderait pas autrement que comme on le fait s'agissant des premières productions orales de l'enfant entendant.

A l'enfant âgé d'environ dix-huit mois qui, dans le train, dit en pointant du doigt un voyageur assoupi, "Dodo monsieur" sa mère répond "Oui, il fait DODO, le MONSIEUR". Elle accueille tout naturellement la parole de son enfant. Intuitivement, dans un premier temps elle reprend les mots de l'enfant dans l'ordre qu'il a choisi. Elle respecte la hiérarchisation opérée par ce dernier, sa visée de discours, "Dodo" d'abord puis "Monsieur". Dans le même temps elle textualise l'énoncé en faisant de "Dodo" le verbe "Faire dodo" et de "Monsieur" un nom par le truchement de l'article "Le monsieur". Par ailleurs elle va proposer tout un éventail de formulations renvoyant au même événement "Oui, il est fatigué, le monsieur dort, il se repose...". Les premiers écrits de l'enfant sourd ne bénéficient pas de la même bienveillance loin s'en faut !

Pourtant ses premières tentatives gagneraient à être considérées et accueillies - quelques petits mots grammaticaux, un peu de ponctuation permettent de transformer un énoncé lacunaire en une phrase acceptable sans tout bouleverser - au même titre que les tâtonnements oraux du jeune entendant. D'une part parce qu'il faut prendre en compte que l'enfant sourd, lorsqu'il commence à écrire et à lire, commence dans le même temps à acquérir la langue ou en tout cas est en phase d'acquisition et que de ce fait il ne peut pas être affranchi même à l'écrit des étapes qui jalonnent l'appropriation de la langue chez l'enfant entendant. D'autre part et cela est capital, parce que c'est autrement plus gratifiant et motivant pour l'élève.

Il me semble que présenter en tant que tels le verbe ou le nom ou toute autre catégorie grammaticale à de jeunes enfants en phase d'apprentissage n'est pas nécessairement une bonne chose.

En effet eu égard à leur jeune âge, on est contraint pour cette présentation de s'en tenir essentiellement à la fonction de désignation de ces catégories et ce au moyen d'exemples nécessairement concrets. Le nom va toujours être associé à une entité, le verbe à l'action. L'utilisation de la langue des signes va renforcer cet état de fait en ce sens qu'elle permet d'évoquer très précisément le référent en mettant l'accent sur ses caractéristiques, "la trompe de l'éléphant" par exemple qui fournit sa matière au signe.

On peut légitimement se demander si cet ancrage dans le concret largement renforcé par l'utilisation de la langue des signes n'empêche pas l'enfant sourd de s'approprier, pour ne parler que de lui, du nom en tant qu'objet construit en pensée, n'induit pas chez lui une adhérence au réel, les difficultés d'abstraction constatées par les enseignants.

La mise en relation de l'énoncé et de l'évènement qu'il relate, l'évocation des entités et des comportements aussi élaboré soient-elles ne rendent pas compte de la cause première de cet énoncé, l'activité de son auteur.

Ce dernier ne décrit pas telles quelles les données du monde sensible. Ils les conceptualise, opère des choix, hiérarchise sa pensée - les critères psycho-affectifs qui ne sont évoqués ici jouent un rôle déterminant - décide, opération fondamentale, de ce dont il va parler et de ce qu'il va en dire. L'énoncé final traduit au moyen de la langue non pas seulement des données extérieures mais aussi, il n'est pas inutile de rappeler ce point, la position que prend l'auteur face à ces dernières. Les catégories grammaticales traduisent les mouvements de pensée du locuteur.

“Lorsque l'on s'adresse à des enfants atteints de surdité il vaut mieux que les exemples de langage ne soient pas accompagnés de commentaires. Ces exemples doivent parler d'eux-mêmes, et toute explication donnée elle-même par du langage exige pour être comprise un effort qui disperse l'attention du sujet quand elle ne donne pas lieu à des contresens.”

Denise Sadek-Khalil

La mise en relation des mots, de l'énoncé et de l'évènement relaté montre très vite ses limites. “Moi” et “Je” renvoient à la même personne, que dire dans cette perspective des verbes “être”, “avoir” et “faire”, “d'être malade”, “d'avoir vingt ans” et de “il fait beau”. Il faut prendre conscience que la surdité nous confronte à une tâche pour laquelle nous ne sommes pas armés, enseigner à proprement parler la langue.

Nous savons quel effet de sens produit la juxtaposition “Moi, je...” dans un énoncé. Face à des élèves entendants il s'agit de nommer, de formaliser cet effet de sens à partir de ce qu'ils savent intuitivement. A savoir que “moi” situe la personne dans l'espace : c'est à ce titre qu'il peut être accompagné de la désignation de soi. “Je” situe la personne dans le temps et l'évènement, c'est pourquoi il est nécessairement suivi d'un verbe, comme en témoigne le “j'ai !” du volleyeur qui signifie par là qu'il est à même de recevoir la balle.

Par contre, avec des élèves sourds, il est important de proposer les séquences pédagogiques qui leur permettront de construire la langue et surtout de ne pas leur donner des explications qui pourraient gêner cette appropriation.

Le cadre théorique guillaumien

A mon sens, seule la linguistique proposée par Gustave Guillaume fournit le cadre théorique propice à la mise en œuvre d'une pédagogie de la langue réellement spécialisée, appropriée aux sourds. Elle seule permet de bien comprendre en quoi la langue des signes et français se distinguent l'un de l'autre et ce bien au-delà de l'opposition entre langue visuelle gestuelle et audiovocale.

Qui plus est, le contraste est tel qu'il nous (je pense ici aux professionnels de la surdité) permet de mieux comprendre ce qui reste ordinairement de l'ordre de l'intuition s'agissant de notre propre langue.

Ceci dit, il ne s'agit surtout pas d'envisager que cette mise à jour doive déboucher d'emblée sur une pédagogie contrastive explicite français / langue des signes qui viserait à présenter en tant que telles les structures des deux langues aux élèves sourds. En la matière je ferai mienne la position de Denise Sadek-Khalil : “(...) lorsque l'on s'adresse à des enfants atteints de surdité il vaut mieux que les exemples de langage ne soient pas accompagnés de commentaires. Ces exemples doivent parler d'eux-mêmes, et toute explication donnée elle-même par du langage exige pour être comprise un effort qui disperse l'attention du sujet quand elle ne donne pas lieu à des contresens.”⁶

Cette recommandation nous servant de garde-fou il est possible d'évoquer le bénéfice que l'on pourrait tirer en abordant la langue des signes dans une perspective guillaumienne. Intéressons nous à la construction du signe.

Dans le cadre d'un récit, un énoncé en LSF signifiant selon le contexte "Hier j'ai rencontré un (ou le) fermier" serait rendu par trois signes.

[HIER]⁷

[FERM...] Je le note [FERM...] parce qu'il ne comporte aucun élément comparable à ceux qui permettent en français de former le singulier qualitatif masculin "fermier" ou le singulier qualitatif féminin "fermière", de distinguer "ferme" de "fermier".

Il représente une idée si singulière qu'il est impossible au demeurant, de l'exprimer en français. Le signe de la langue des signes, n'intégrant aucune notion généralisante telle que le nombre ou le genre, n'est pas à proprement parler un nom⁸.

[JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] Les tirets rendent compte du fait qu'il s'agit d'un signe unique. Le locuteur ne se désigne pas. Ce signe est exécuté simultanément avec les deux mains qui viennent à la rencontre l'une de l'autre. Le fait que l'une des mains est en position initiale proche du corps du locuteur suffit à indiquer que celui-ci est impliqué dans l'interaction. Il n'y a pas en langue des signes, de signe autonome correspondant au pronom français qui inscrit la personne dans l'évènement, à savoir "Je". On l'aura compris lorsque l'on se désigne en fait on situe la personne dans l'espace et c'est "Moi" et non "Je" qui correspond à ce pointage

C'est ce signe [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] qui exprime une interaction (un animé "je" rencontre un autre animé "quelqu'un") qui va permettre de savoir qu'il s'agit d'un fermier et non d'une ferme⁹.

Pas plus que [FERM...] n'est un nom, [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] n'est un verbe, ne serait-ce que par son contenu sémantique, deux entités, deux animés, et un comportement, la rencontre. En outre il ne comporte aucune des indications qui caractérisent le verbe, tout particulièrement le temps (ceci n'empêche tout de même absolument pas le signeur de situer cette rencontre dans le temps). Qui plus est, avec ce signe unique, nous sommes en présence d'une quasi phrase. Il exprime à lui seul ce qui est nécessairement rendu en français par une phrase "J'ai rencontré le fermier". Cette dernière est caractérisée par le fait qu'elle est composée de mots déliés et indépendants les uns des autres auxquels ils est aisé d'attribuer une signification en dehors du contexte de la phrase.

Avec le signe, c'est exactement le contraire qui se passe. On ne peut attribuer une signification à chacun des éléments - forme des mains, orientation des avant-bras, nature du mouvement, activité d'une main par rapport à l'autre, emplacement(s) - qui le composent et apparaissent simultanément qu'en se référant au signe dans son entier. Les composants du signe n'ont de signification que les uns par rapport aux autres dans le contexte du signe.

C'est parce que le signe peut le cas échéant occuper toute la place qui revient à la phrase du français que la part de la syntaxe est autrement moins importante en langue des signes qu'en français et que malgré l'affirmation réitérée que la langue des signes est une langue avec sa grammaire propre on ne trouve pas d'ouvrage traitant de ce sujet.

Les mots tels que nous les connaissons en français n'existent pas en langue des signes. Ceci ne fait pas de cette dernière une langue inférieure, l'inuit ou le chinois ne connaissent pas non plus nos catégories grammaticales ! Ce constat devrait entraîner une révision de la conception des dictionnaires de langue des signes et *ipso facto* des dictionnaires bilingues.

Ce sont les signes [QUELQU'UN-RENCONTRE-QUELQU'UN-D'AUTRE] ou [FERM...] qui devraient être présentés et faire l'objet d'une définition et non pas "rencontrer" et "fermier".

La langue des signes ne possédant pas à proprement parler de mots et se déployant dans l'espace, offre un terrain d'observation privilégié des mécanismes conceptuels qui sous-tendent le langage humain. A cela rien d'étonnant en effet comme l'indique le linguiste Bernard Pottier : "En toute objectivité, les linguistes devraient être amenés à conclure que les langues malgré les différences que l'on connaît, relèvent toutes (...) d'un même type de mécanisme conceptuel (...). Les limitations du support physique : le cerveau, seraient déjà une condition de l'absence de langue déviante".¹⁰

Parler, signer repose sur la même opération fondatrice, commune à tous les êtres humains, d'ordre conceptuel ou cognitif qui consiste essentiellement en la détermination par le locuteur de supports (ce sur quoi il centre son intérêt, ce dont il parle) et d'apports (ce qu'il en dit).

La forme des mots est déterminée par la relation entre support et apport de signification dont la grammaire traditionnelle ne fait absolument pas état et que Gustave Guillaume nomme le régime d'incidence. Comme il l'indique le régime d'incidence est : "le

déterminant principal de la partie du discours [comprendre la forme que prend le mot en discours dans le contexte de la phrase] dont la théorie ne fait plus de difficultés dès l'instant qu'il en est tenu un juste compte."¹¹

Le dictionnaire terminologique de la systématique du langage indique que : "L'incidence est l'une des formes vectrices du mot. L'incidence est soit interne ou externe. Elle est interne lorsqu'elle ne sort pas de ce que le mot connote, c'est-à-dire lorsque l'apport et le support de signification ne peuvent être dissociés. C'est le cas du substantif : « homme », par exemple, ne peut se dire que d'un être appartenant à la classe « homme » (un adulte mâle, un être humain, un Indien, etc.). L'incidence est externe lorsque l'apport et le support de signification sont dissociés et qu'il y a par conséquent, incidence à un support pris en dehors du mot. (...) C'est le cas du verbe (à l'exception de l'infinitif), de l'adjectif et de l'adverbe."¹²

La langue des signes, alors qu'elle ne possède à proprement parler pas de catégories grammaticales, doit le cas échéant préciser le régime d'incidence du signe.

Comme nous allons le voir c'est le recours à l'espace qui va répondre à ce besoin.

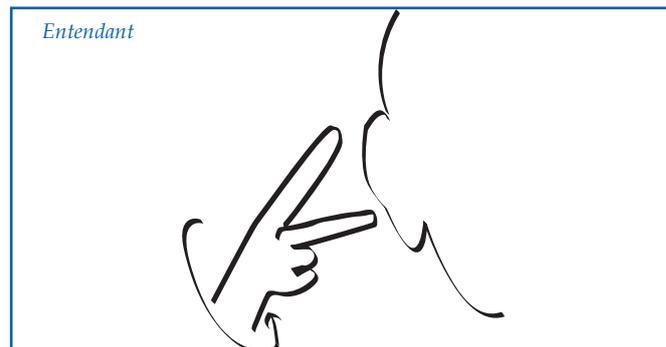
En effet, il est possible d'attribuer à tout signe ou à toute séquence signée, une position dans l'espace qui déclare sa qualité de support.

Un exemple tiré d'un corpus authentique va nous permettre de comprendre comment le même signe peut voir modifier son statut par l'attribution d'une position dans l'espace. Nous avons avec cet extrait, la chance de trouver le même signe, actualisé deux fois, dans un laps de temps très court avec un statut différent.

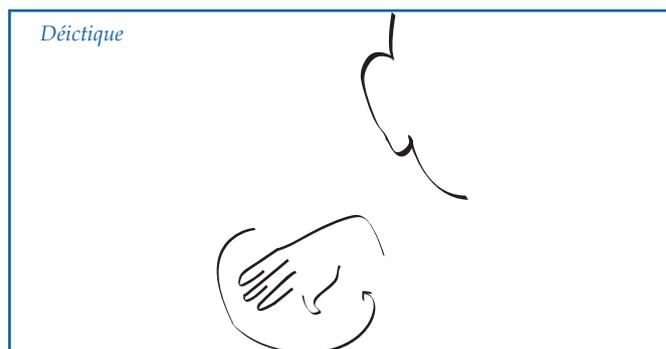
Il s'agit d'un extrait, d'une interview de la comédienne sourde Emmanuelle Laborit. Celle-ci vient de se voir attribuer un prix destiné aux gens de théâtre, le Molière, et il lui est demandé si cela a changé sa vie. Elle répond en substance : "les entendants me considèrent comme une sourde mais aussi comme une professionnelle, leur regard à mon endroit a changé".

Pour présenter cette séquence je ne proposerai d'explication que pour les signes utiles à mon propos.¹³

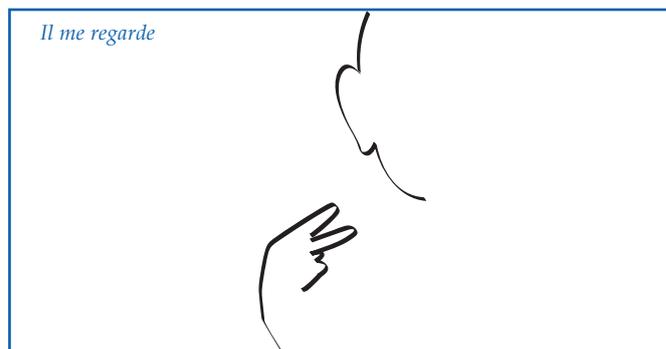
[ENTENDANT] (main droite) aucune marque grammaticale genre ou de nombre.



[DEICTIQUE] (main droite).
Ce déictique décrit un cercle signé sur la droite. Il constitue le support du signe entendant. Il n'y a ici aucune marque de nombre. L'ensemble des entendants est considéré comme un tout en quelque sorte "l'entendant" en général.



[IL-ME-REGARDE] (main droite).
Le signe est orienté de la localisation attribuée aux entendants vers la locutrice. Avec ce signe comme précédemment avec [JE-RENCONTRE-QUEL-QU'UN] nous sommes en présence d'une quasi phrase qui "déclare" un évènement mettant en relation des entités et des comportements, "entendant", "me", et "regard".



Eu égard aux deux signes précédents, il est parlé ici des entendants. Autrement dit [IL-ME-REGARDE] est dit des entendants, de l'entendant en général.

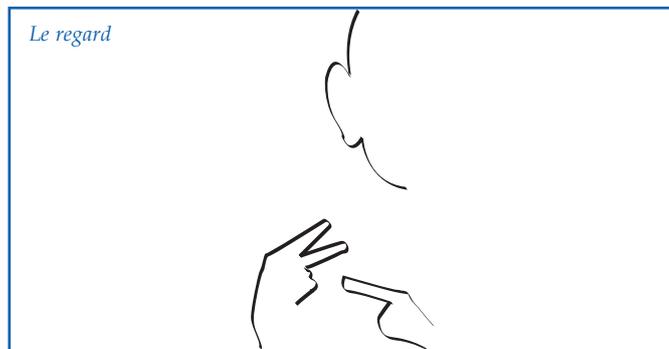
[SOURD] (main droite).

Le signe ne marque pas le genre.

[PROFESSIONNEL] (main droite).

Le signe ne marque pas le genre.

[→] (main gauche) et [IL-ME-REGARDE] (main droite). Le signe [IL-ME-REGARDE] est le même que précédemment signé de la main droite tandis qu'un déictique, l'index pointé noté [→] effectué de la main gauche désigne la main droite qui représente le comportement



[CHANGER]

On voit bien ici avec l'occurrence conjointe de [IL-ME-REGARDE] et du déictique, l'index de la main gauche, comment ce dernier met en exergue un élément du signe phrase, le comportement. Ne sont plus considérés en tant que tels ni la locutrice elle-même ni les entendants (l'entendant en général) mais seulement leur comportement, à savoir leur regard à l'endroit de la locutrice. Si on consulte un dictionnaire de langue des signes française on ne trouve qu'un seul signe "regarder" ; comme je l'ai indiqué précédemment, ce signe serait plus justement transcrit par [QUELQU'UN-REGARDE-QUELQU'UN-D'AUTRE]. Aucun signe correspondant au nom français "regard" n'est proposé. C'est donc un procédé de discours, le fait de pointer un élément du signe qui le substantive, qui confère à ce dernier une qualité qu'il n'a pas au plan de la langue, celle de support, support dont il peut être parlé ("le regard"), dont on dit ici qu'il a changé.

Ce ne sont pas les entendants qui ont changé mais leur regard. Avec ce pointage nous sommes en présence d'un processus qui n'aboutit cependant pas

tout à fait à la construction d'un nom. Le pointage ne confère au signe ni le genre ni le nombre qui caractérisent la catégorie du nom. On le voit en français, les catégories grammaticales anticipent, en les inscrivant dans les formes linguistiques, les mouvements de pensée du locuteur. S'il s'agit de signifier que telle ou telle chose est considérée en soi c'est le nom qui est utilisé : "le regard". S'il s'agit d'indiquer que telle ou telle donnée fait événement dans sa conscience, et constitue à ce titre une information, alors apparaît le verbe qui est nécessairement un apport de signification à un support extérieur à lui-même.

Le nom, le verbe et toutes les autres catégories grammaticales sont inscrits dans la langue, ils la font. En langue des signes, ces formes n'existant pas, il n'y a pas d'anticipation mais recours à des procédés de discours. Il se peut que le contenu sémantique du signe dispense de toute indication. Le cas échéant il faut recourir au lexique, pour mémoire [PERSONNE] [FERMIER] ou à la localisation dans l'espace, espace où se déploie le discours signé mais aussi et surtout dans l'espace mental du signeur.

Avec la construction en discours du substantif en langue des signes on tient un bon exemple de ce que l'introduction - gardons présent à l'esprit la recommandation de Sadek-Khalil - de la langue des signes pourrait apporter à l'enseignement spécialisé.

En effet le pointage exhibe, expose ce qui demeure virtuel en français. Il permet de mieux comprendre qu'elle est la raison d'être du nom en français, chose dont les grammaires traditionnelles ne nous parlent absolument pas.

Il revient à Gustave Guillaume d'avoir posé que le nom marque le fait que le locuteur délimite dans l'univers du pensable un espace mental, construit un objet (étymologiquement : ce qui est placé devant soi) de pensée, détermine un support possible à la pensée et *ipso facto* donne matière à expression et ce quel que soit l'objet envisagé, homme, animal, chose, idée, coordination d'actions, procès. Ceci posé, il reste bien évidemment à imaginer, à mettre en œuvre et à évaluer une pédagogie, des séquences qui permettraient à l'enfant sourd de "toucher du doigt" cette propriété du nom que la langue des signes révèle grâce à son déploiement spatial.

Les deux points abordés ici à propos de la langue des signes, la construction du signe et la substantivation en discours n'épuisent pas loin s'en faut, le sujet.

Ils mettront j'espère suffisamment en évidence le fait que la justesse de la théorie guillaumienne permet une étude contrastive du français et de la langue des signes qui rend justice aux langues en présence et surtout pourrait fournir des éléments fort utiles en matière de pédagogie. ♦

Philippe Séro-Guillaume
Maître de conférences à l'Université Paris III, responsable pédagogique du Master d'interprétation en langue des signes à l'ESIT, chargé du cours de linguistique appliquée au CNFEDS.

1. Pour corriger "Le garçon couteau la pomme" par exemple.
2. Conçu comme un savoir-faire, un mouvement intérieur qui sous-tend la construction du mot par opposition à la norme qui aboutit à la catégorie grammaticale que l'enfant est bien incapable à quatre ans d'expliquer.
3. En retenant comme critère général la structure du mot, la théorie guillaumienne propose une répartition des langues en trois types généraux, les aires prime (le chinois et l'inuit en font partie à des titres différents), les langues des signes pourraient en faire partie, seconde (cf. l'arabe) et tierce (les langues indo-européennes). Gustave Guillaume indique que le mot des langues indo-européennes, langue de l'aire tierce, se construit comme suit en latin ou en français :

DOMINUM	TRAVAILLERA
Idée particulière Fondamentale : maître	Idée particulière Fondamentale : travail
Indications particulières Généralisantes (intégrées) :	Indications particulières Généralisantes (intégrées) :
Accusatif Masculin Singulier	3 ^{ème} pers. du singulier mode indicatif futur
(Généralisation intégrante : le nom)	(généralisation intégrante : le verbe)

Dans les langues indo-européennes le mot se construit à partir d'une base de mot sous forme de radical qui représente le contenu notionnel particularisant (désigné généralement sous le terme de lexème ou encore de sémantème) dont le sens peut être modifié le cas échéant par des affixes. A ce contenu idéal particularisant sont associées des notions généralisantes (le genre, le nombre, le temps, etc.). La construction de mot, son actualisation dans la phrase, est de nature transnotionnelle et aboutit aux catégories qui nous sont familières. C'est précisément comme nous l'avons vu précédemment, ce que l'enfant entendant s'approprie avant d'apprendre à lire et à écrire.

4. Guillaume, Gustave, *Essais et mémoires de Gustave Guillaume, Prolégomènes à la linguistique structurale II*, Publiés sous la direction de Ronald Lowe, Les Presses de l'Université de Laval-Québec, 2004, p. 164.
5. Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale* p.154.
6. Sadek-Khalil, Denise, *L'enfant sourd et la construction de la langue*, Editions du Papyrus, 1997.
7. Ces exemples ont été utilisés précédemment dans un article intitulé "Français et langue des signes" in *Confrontations orthophoniques* n° 2 /

1998, *Influence du système théorique de Gustave Guillaume sur la rééducation du langage*, Autour des travaux de Denise Sadek-Khalil, sous la direction de Shirley Vinter et Pierre Chalumeau, Presses universitaires franc-comtoises, 1998, p. 135 à 153

8. Notons qu'en cas de besoin, hors contexte par exemple pour déclarer "Aujourd'hui le fermier est" doit avoir une formation solide, fermier, singulier qualitatif générique (valant pour tous homme ou femme) sera rendu par les signes [PERSONNE] [FERM...], fermier singulier qualitatif masculin, par [HOMME] [FERM...], fermière, singulier qualitatif féminin, par [FEMME] [FERM...], ferme par [MAISON] [FERM...].

9. On utiliserait le même signe [FERM...] pour dire j'achète une ferme le signe [J'-ACHETE-QUELQUE-CHOSE] entraînant la signification ferme. Il faut savoir que c'est une répétition du signe [JE-RENCONTRE-QUELQU'UN] ou [J'-ACHETE-QUELQUE-CHOSE] à des emplacements différents qui introduirait, qui traduirait "J'ai rencontré les", "des" ou "plusieurs" fermiers ou "j'ai acheté des/plusieurs fermes".

10. Pottier, Bernard, *Théorie et analyse en linguistique*, Hachette, 1987, p.42.

11. Guillaume, Gustave, *Langage et science du langage*, Librairie A-G. Nizet, Paris, Presses de l'Université Laval, Québec, 1964, p.251

"[L'incidence] dont la grammaire traditionnelle ne fait pas état rapproche le verbe de l'adjectif. Comme ce dernier, le verbe peut être déferé, par incidence, à des supports dont rien théoriquement ne limite la diversité : de même que l'adjectif peut se dire de toute sorte d'êtres, sans distinction de catégories, le verbe peut être le prédicat de toutes sorte de sujet. Le substantif, au contraire, ne peut être déferé par incidence, qu'à des supports pris dans le champ de ce qu'il signifie. (...)

L'incidence du substantif est une incidence interne ne sortant pas de la signification générale du mot. L'incidence de l'adjectif ainsi que celle du verbe sont externes et ont leur aboutissant à des supports pris en dehors de ce que le mot signifie par lui-même dans la langue. (...)

Pour n'avoir pas été aperçu par les grammairiens du passé, le régime d'incidence n'en est pas moins le déterminant principal de la partie du discours dont la théorie ne fait plus de difficulté dès l'instant qu'il en est le déterminant du verbe. Liée aux conditions de voix, d'aspect, de mode, de temps et de personne, l'incidence externe est le déterminant du verbe. Liée aux conditions de nombre, de genre, de cas, la même incidence externe est le déterminant de l'adjectif. Et il suffit de faire l'adjectif incident à lui-même, à la totalité, par exemple de ce qu'il signifie pour qu'il en résulte un substantif : le beau, c'est l'incidence de l'adjectif beau à l'entier de ce qu'il signifie intrinsèquement".

12. Boone, Annie et Joly, André, *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*; L'Harmattan, Paris, Montréal, 1996, p.229

13. Les locuteurs de la langue des signes ont une main qui est dite rectrice (la main gauche pour les gauchers, la main droite pour les droitiers), qui est plus active, qui produit les signes dont l'exécution ne nécessite qu'une seule main.

Bibliographie

- Les sourds, le français et la langue des signes, en collaboration avec Philippe Geneste, publication du CNFEJS, Université de Savoie, 1994, 160 p.
- Enseigner c'est accueillir, in Liaisons, Bulletin du CNFEJS, Université de Savoie, n°10, 1996, p. 29 à 40.

- Français et langue des signes, in Confrontations orthophoniques n° 2/1998, Influence du système théorique de Gustave Guillaume sur la rééducation du langage, Autour des travaux de Denise Sadek-Khalil, sous la direction de Shirley Vinter et Pierre Chalumeau, Presses universitaires franc-comtoises, 1998, p. 135 à 153.



Educatrice spécialisée dans un établissement accueillant des enfants sourds, Frédérique Abelin revient sur son parcours scolaire en intégration et nous explique comment elle a vécu sa surdité et articulé apprentissage de la langue française et de la langue des signes.

Quand votre surdité a-t-elle été diagnostiquée?

Ma mère a suspecté un problème quand j'avais 3 ans et demi, mais cela ne fut réellement diagnostiqué qu'à 4 ans. J'avais une surdité profonde à l'oreille gauche et une surdité moyenne à sévère à droite. Je n'ai été appareillée qu'à l'âge de 8 ans.

Vos parents ont choisis de vous intégrer dans une école ordinaire tout au long de votre scolarité. Pour quelles raisons?

Pour deux raisons principales : d'une part la profession de mon père - il travaillait en Préfecture - qui nous amenait à déménager souvent (Strasbourg, Poitiers, Blois, Tours), dans des villes où il n'existait pas forcément d'établissements spécialisés. D'autre part, deux membres assez âgés de ma famille étaient sourds et avaient fait leur scolarité dans des IJS. Ils signaient mais communiquaient très peu, ce qui a du inquiéter mes parents, qui voulaient autre chose pour leur fille. J'ai souvent demandé à mes parents de me mettre dans un établissement spécialisé, mais ils s'y sont toujours refusés.

De quels moyens disposiez-vous pour vous aider dans vos apprentissages scolaires?

Le soutien consistait en 2h d'orthophonie par semaine. Le reste du temps, mes parents se transformaient en orthophonistes à plein temps. Cela fut très dur pour eux également : ils étaient complètement seuls face à l'annonce et à la prise en charge de ma surdité. Ils n'ont pas pu être aidés par les associations de parents qui existaient alors.

Comment s'est déroulée votre scolarité?

J'ai préparé un Bac A1 (Lettres, option mathématique) et entamé ensuite des études en psychologie à l'Université dans l'objectif d'être éducatrice spécialisée - pas forcément pour enfants sourds. C'est à ce moment là que j'ai eu

connaissance de l'existence de l'EFPP (école de formation psycho pédagogique), qui m'a enfin permis de terminer mes études dans de bonnes conditions (cours adaptés, présence d'un interprète, possibilité de communiquer et d'échanger avec d'autres sourds etc.). Aujourd'hui, j'exerce le métier qui me plaît : je suis éducatrice spécialisée dans un établissement accueillant des enfants sourds.

Comment avez-vous vécu votre intégration?

Ce fut une épreuve douloureuse. Aucun contrat d'intégration ou de sensibilisation au handicap n'a été mis en place dans les écoles qui m'accueillaient afin de faciliter mon intégration et la vie des enseignants et des autres élèves. J'avais peu de contact avec les autres enfants, car je subissais des moqueries, dues à ma mauvaise prononciation ou à mon appareil. Certains instituteurs m'avaient même prise en grippe ! Il faut dire que j'étais douée d'un solide caractère et que mes crises de colères étaient très fréquentes.

Comment avez-vous fait pour accéder à un bon niveau de langage, de lecture, d'écriture...?

Avant que ma surdité ne s'aggrave, j'entendais un peu, en tout cas suffisamment je pense pour avoir mis en place de moi-même la lecture labiale. Mais n'ayant pas d'amis ni de vie sociale en raison de ce handicap, les sentiments d'isolement et de solitude étaient très forts, et très difficiles à vivre. Je pense avoir compris intuitivement que ma seule échappatoire serait la maîtrise de la lecture. J'avais déjà le goût des livres pour enfants, mais la lecture m'a comme libéré. Je me suis plongée dans toutes sortes d'ouvrages. Ma maîtrise du français et mon vocabulaire viennent probablement de là.

Est-ce votre maîtrise de la langue française qui vous a permis de faire face aux difficultés scolaires et sociales?

Oui, ainsi que la découverte de la langue des signes. J'avais commencé à l'apprendre à l'adolescence, mais les cours à Blois étaient faits pour des entendants et je ne fréquentais pas d'autres sourds de mon âge. L'usage véritable de la LSF s'est faite pour moi à mon entrée à l'EFPP, à Paris. Je traversais une période vraiment difficile et le fait de rencontrer d'autres sourds et de pouvoir communiquer avec des personnes "comme moi" pour la première fois fut un véritable soulagement. Cela m'a permis de véritablement m'épanouir. Avec le recul, je me rend compte que je m'en suis très bien sortie côté communication, parce que j'étais naturellement assez douée. Pourtant, psychologiquement et affectivement, mon parcours jusqu'à l'âge adulte a été extrêmement dur et éprouvant.

Pensez-vous qu'un dépistage systématique précoce puisse éviter à d'autres les difficultés que vous avez rencontrées?

Je suis très favorable au dépistage systématique, mais je trouve qu'il est extrêmement grave d'annoncer une surdité à J+2 car je pense que cela perturbe la relation mère-enfant. Ce n'est plus un enfant mais un handicap que l'on donne aux parents. Je pense qu'il vaut mieux dépister vers l'âge de 6 mois : il est encore temps d'appareiller et de prendre en charge car les parents ont pu tisser avec l'enfant des liens non faussés par la tristesse. A mon avis, il serait nécessaire de faire une campagne médiatique ininterrompue au sujet du dépistage, et de convoquer les parents pour faire tester l'audition de leur enfant. Certains parents choisiraient peut-être de ne pas venir, mais il s'agirait d'un choix respectable : les parents sont en droit de refuser un test. ♦

Propos recueillis par C. Coppin

“Il entend mes lèvres” L’intégration en maternelle d’un enfant sourd.

Cette cassette réalisée par le Cnefei, présente l’intégration en milieu scolaire ordinaire d’un enfant sourd de 6 ans, implanté à l’âge de 3 ans. Après avoir été en crèche, cet enfant a poursuivi tout naturellement sa scolarité dans son école de quartier.

Ce document vidéo nous montre combien la réussite du projet d’intégration dépend de l’implication des différents partenaires, et à quel point la collaboration et l’échange sont essentiels.

Lorsqu’un projet d’intégration individualisé se met en place, le bien-être de l’enfant est la priorité du projet d’accueil et tous les partenaires oeuvrent en ce sens. L’enfant est au cœur du projet, et collaborent autour de lui :

- La famille, qui s’implique totalement en se rendant disponible pour les rencontres, le suivi et les réunions de mise en place du contrat d’intégration.
- L’orthophoniste, qui continue à suivre l’enfant et garde un lien important avec les différents partenaires.
- La Directrice de l’école, qui joue un rôle essentiel auprès des professeurs des écoles dans l’accueil d’un enfant sourd dans son établissement.
- Le professeur des écoles, qui sera au contact de l’enfant toute la journée et qui doit faire en sorte que celui-ci trouve sa place dans le groupe. Pour ce faire, l’enseignant doit notamment adapter sa communication à l’enfant sourd tout en tenant compte de tous les enfants, et informer ses élèves sur la différence et les implications de la surdité.
- Le professeur spécialisé, qui vient quelques heures dans la semaine, analyse l’évolution de l’enfant et conseille le professeur des écoles.

Beaucoup de personnes gravitent donc autour de cet enfant. Quand les différents membres de cette équipe collaborent vraiment entre eux, cela permet à l’enfant sourd de trouver son équilibre et de s’épanouir.

Cet aspect est bien mis en avant dans la réalisation de cette cassette, qui nous présente une intégration réussie en maternelle, qui devrait logiquement se poursuivre en primaire.

Ce film est particulièrement intéressant pour des professionnels mais également pour les familles car il est très positif. Il souligne le fait qu’une intégration de qualité est possible et qu’elle dépend pour beaucoup de l’implication de tous les partenaires.

Mais prudence, car ce qui est présenté là est bien un *modèle* d’intégration. La réalité n’est hélas pas toujours aussi idyllique. Seul l’enfant peut nous montrer, au quotidien, si l’intégration et la manière dont elle se déroule lui conviennent vraiment. L’intégration d’un enfant sourd lui demande beaucoup d’efforts, il demeure donc important d’avoir un regard constant sur le prix à payer ; il convient de porter attention au bon équilibre entre le bien-être personnel de l’enfant et les acquisitions scolaires.

Vincente Soggiu



IL ENTEND MES LÈVRES

Editions du Cnefei, 2004

30 minutes, 25 euros

Cnefei

58/60 av. des Landes

92150 Suresnes

T. 01 44 44 31 00 / F. 01 45 06 39 93

Site : www.cnefei.fr



Josette CHALUDE

Blocnotes

Appel à la vigilance : pour une éthique de la “relation d’aide interparentale”

Il y a quelques années, Ségolène Royal proclamait l'intention d'“intégrer” dans notre système scolaire le plus grand nombre possible d'enfants auxquels un handicap en interdisait l'accès. Depuis lors, la gent politique m'est apparue unanimement amorphe dans ce domaine. Certes, elle s'est défaussée fort à propos sur le projet de réforme de la loi de 75, qui lui a, entre autres outils, fourni les moyens de remodeler les circuits de financement au confluent de nos systèmes d'éducation et de santé.

C'est là que s'origine le casse-tête de nos infortunés “décideurs”. Ceux qui pensent à notre place, à en juger par ce que les périodiques les plus sérieux en ont laissé filtrer cet été*, ont été saisis de frénésie réformatrice, prenant apparemment de vitesse les instances de concertation. Nous n'en sommes plus aux effets d'annonce : les CDES ont disparu, (quand un système marche mal en France, on ne l'amende pas, on le remplace) et les familles, invitées à inscrire leur enfant dans l'école de leur quartier, sont, en fait, dans l'obligation de le faire.

Depuis des générations, notre microcosme met sous le nez de chercheurs plus ou moins “socio-quelque-chose” des situations expérimentales dont ils ont tiré bien des jouissances. D'où les performances de notre “langue de bois”, précieux moyen de couvrir nos ignorances et notre impuissance, qui nous aide à surfer innocemment sur un océan d'utopies. Cet instrument m'ayant semblé donner depuis peu des signes de faiblesse, profitons-en pour souligner que la place d'un enfant sourd n'est pas plus aujourd'hui dans une CLIS ou une UPI qu'elle n'était, naguère, dans un internat spécialisé : elle est là où on sera capable d'exploiter ses atouts, de compenser ses manques et d'éveiller son énergie. “Intégrer” dans l'école de tous, sous quelque forme que ce soit, un enfant freiné dans ses apprentissages linguistiques par un trouble auditif précoce n'équivaut pas à fuir les compétences spécialisées, mais à les affiner, les enrichir et les partager avec les acteurs de son environnement.

Autrement dit, pas plus aujourd'hui qu'hier, on ne peut se contenter de conclure à des besoins “quantitative-

ments couverts” et le slogan fondateur de l'ANPEDA - “Faire échec au Hasard” - n'a rien perdu de son actualité. Mais les aléas se sont inversés : d'un vide de solutions acceptables, on est passé en quelques décennies à une problématique de choix multiple difficile à maîtriser. C'est pourquoi, en des temps moins moroses, je m'attendrais à une sacrée foire d'empoigne : d'un côté des structures, des professionnels et des pratiques nourris d'aspirations, voire de prétentions à une expertise de plus en plus pointue, et généralement financés à ce titre, par l'Assurance maladie ; en face, un système éducatif qui permettra certes, de soulager la Sécu d'une partie de ses “charges indues”, mais auquel manqueront trop souvent les connaissances, les instruments et le partenariat nécessaires à une pédagogie personnalisée.

Une autre réalité est venue troubler le jeu : la mutation du système d'enseignement accueillant nos ci-devant “sourds-muets” s'inscrit désormais dans l'effort que les Pouvoirs publics entendent consacrer à la prévention précoce de l'illettrisme. Ce qui est en jeu, c'est l'accès aux apprentissages de base permettant de développer au mieux les potentialités de tous. Opportunisme ou opportunité ?

Toujours est-il que notre microcosme, lui, en dépit de l'effort de clarification du rapport Gillot (“Le droit des sourds” - 1999), est en perte de repères. Depuis longtemps, pour éviter aux familles décisions erronées, comportements inadaptés, angoisse, échecs et frustrations, la relation d'aide interparentale a fait ses preuves et les meilleurs experts de la surdité pré-linguale ont été des praticiens et des chercheurs étroitement associés à l'action des parents. Ces pratiques de solidarité me paraissent plus utiles que jamais, à condition, bien sûr, d'en soustraire - à l'exemple des équipes les plus expérimentées - tout excès de prosélytisme : une communauté n'est pas une secte... ♦

* Je recommande vivement la lecture de “L'école vue par les Français”, numéro spécial de septembre du “Monde de l'Education”

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

HORS SÉRIE N°1 : les Actes du Colloque ACFOS IV

Je commande le Hors Série N°1 de **Connaissances Surdités sur les Actes Acfos IV** au prix de 45 €

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

Nom/Prénom
Adresse
Code Postal
Ville
Tél.
Profession

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

Date et signature obligatoire :

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

ABONNEMENT

Abonnez-vous à « 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 euros (au lieu de 120 €)
- 5 abonnements : 30 % de réduction soit 140 euros (au lieu de 200 €)
- Abonnement Parents/Étudiants : 25 €**
(Faire tamponner le bulletin par un professionnel de la surdité ou une association/Photocopie de la carte étudiant)

Tarifs pour la France métropolitaine.

Nous contacter pour l'étranger

Nom/Prénom
Adresse
Ville..... Code postal
Tél.
Profession

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

Date et signature obligatoire :

Glossaire

ADESDA Association départementale pour l'éducation spécialisée des enfants déficients auditifs

AFDPHE l'Association française pour le dépistage et la prévention des handicaps de l'enfant

AIRDAME Association internationale de recherche et de développement des aides aux malentendants

ALPC Association pour la promotion et le développement du LPC

ANPEDA Association nationale de parents d'enfants déficients auditifs

AP-HP Assistance publique hôpitaux de Paris

AVC Accidents vasculaires cérébraux

CAMSP Centre d'action médico-sociale précoce

CAPP Centre d'adaptation psychopédagogique

CDAPH Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CDES Commission départementale de l'éducation spéciale

CEOP Centre expérimental

orthophonique et pédagogique

CIS Centre d'information pour la surdité

CMPP Centre médico-psychopédagogique

CNEFEI Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée

CNFEDS Centre national de formation pour enseignants intervenant auprès des déficients sensoriels

CODALI Codage audition langage intégration

CREAI Centre régional d'études et d'actions en faveur des personnes inadaptées

CTNERHI Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations

DRASS Direction régionale des affaires sanitaires et sociales

EFPP école de formation psychopédagogique

ESIT Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs

FISAF Fédération nationale pour l'insertion des personnes sourdes

et des personnes aveugles en France

IC Implant cochléaire

IFIC Institut francilien d'implantation cochléaire

IJS Institut de jeunes sourds

INJS Institut national de jeunes sourds

IUT Institut universitaire de technologie

LPC Langue parlée complétée

LSF Langue des signes française

MDPH Maison départementale des personnes handicapées

SAFEP Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce

SAVS Service d'accompagnement à la vie sociale

SSEFIS Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire

SESSAD Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

UNAF Union nationale des associations familiales

UNISDA Union nationale pour l'insertion des déficients auditifs

URAPEDA Union régionale de parents d'enfants déficients auditifs