

CONNAISSANCES SURDITÉS

N°2 Octobre 2002

La revue d'ACFOS



REPORTAGE
Picardie

DOSSIER
Surdité et lecture

INTERNATIONAL
Meet me in Saint Louis

Remerciements

Picardie

Merci à tous ceux et celles qui m'ont aidée à réaliser ce reportage. En espérant n'avoir pas trop déformé leurs messages :

Mesdames E. Clabaux,
L. Demoinet, M.N. Duhamel,
F. de Flamesnil, B. Huyghe,
F. Jacob, B. Kazuro, C. Kolski,
O. Le Not, L. Sirouet

Messieurs C. Barranco,
B. Dubreuil, P. Héquet, M. Nien,
S. Ridoux, M. Théo

Geneviève Durand

Connaissances Surdités

76 rue Beaubourg
75003 Paris
Tél. : 01 48 87 56 25
email : contact@acfos.org

Revue trimestrielle

Édité par ACFOS action connaissance formation pour la surdité
41 rue de Reuilly
75012 Paris
Tél./Fax. 01 43 40 89 91
email : gdurand@club-internet.fr
Site web : www.acfos.org

Directeur de la publication

Josette Chalude

Rédactrice en chef

Geneviève Durand

Secrétaire de Rédaction

Coraline Coppin

Ont collaboré à ce numéro :

Sylvie Anhoury-Tamain, Christian Calbour, Annie Dumont, Liliane Sprenger-Charolles, Antoine Tarabbo, Françoise Trimoreau-Madec

Création : Rejoyce

Maquette : Coraline Coppin

Impression : Flash Graffiti

Le Terme Nord - Route d'Agen
24100 Bergerac

N° de CPPAP : 0904 G 82020

ISSN : 1635-3439

Vente au numéro : 12 €

Couverture : avec l'aimable autorisation de Stéphane Bilqué,
Nathalia Gautier, Renata Kresh, Louise Ould Cheikh, Thomas Poignavent, ainsi que de Mme Aude de Saint Loup, du Cours Morvan.

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

ERRATUM

Une erreur s'est glissée dans notre précédent reportage sur la région Nord-Pas-de-Calais. Le N° de téléphone indiqué p.13 pour l'accueil de la mairie de Lille est erroné.

Le N° de téléphone de la mairie est le :

03 20 49 51 24

Sommaire

ACTUALITÉ 4

REPORTAGE 6
La surdité en Picardie

DOSSIER 12

Surdité et lecture

• L'apprentissage de la lecture. L'apport
des sciences cognitives 14
par Liliane Sprenger-Charolles

• Lecture et surdité. Une revue de la
littérature 17
par Françoise Trimoreau-Madec

INTERNATIONAL 22

Le rôle de l'audition dans le langage parlé.
Thème de la convention Graham Bell 2002
Compte-rendu par Annie Dumont

LA LEÇON DE...FRANÇAIS 26
par Antoine Tarabbo

PARCOURS: 28
Michel Deleau

LES BONNES PAGES 30
« Voir la parole »

LIVRES 31

CALENDRIER 33

BLOC-NOTES 34
par Josette Chalude

Editorial

PAR GENEVIÈVE DURAND

« **P**uisque je pouvais transformer des traits nus en réalité vivante, j'étais tout-puissant. Je savais lire* ». Et du haut de sa toute-puissance le nouveau lecteur peut s'émanciper, choisir ses lectures, sérieuses ou frivoles, conseillées ou non par son entourage, les lire seul, sans le truchement d'interfaces bien intentionnées. Devenir lecteur, c'est parvenir à l'autonomie et vaincre la crainte de la solitude.

Le dossier que nous entamons sur la lecture demandera peut-être à certains d'entre vous des efforts... de lecture. Mais nous avons pensé que c'était le prix à payer pour combattre quelques idées « tendance », que rien ne vient confirmer. La revue de la littérature que nous diss  quons montre qu'on ne peut se contenter de citer quelques études pour imposer son propos car il en existe autant pour étayer le propos contraire.

Dans la France de 2002, il semble que les résultats en matière de niveau de lecture des jeunes sourds sont dans l'ensemble médiocres, que certains font mieux que d'autres et que personne n'a la méthode fonctionnant avec tous les enfants. Examinons les réussites avec ouverture d'esprit et discernement pour en tirer des enseignements. Il existe une panoplie d'outils qui, judicieusement utilisés en fonction des difficultés de chaque enfant devraient permettre aux sourds de ne pas faire franchement moins bien que les entendants (qui eux-mêmes pourraient mieux faire).

Le n  1 de *Connaissances Surdités* a rencontré un accueil sympathique. Nous attendons vos réactions, vos contributions, vos témoignages. Nous attendons aussi vos abonnements...

Dès le mois de décembre, vous trouverez sur www.acfos.org des compléments aux thèmes évoqués dans la revue.

*Alberto Manguel, *Une histoire de la lecture*.

Allocation d'éducation spéciale

Depuis avril 2002, la réforme des compléments de l'allocation d'éducation spéciale est entrée en vigueur. En créant six catégories de compléments qui s'ajoutent à l'allocation de base, ce nouveau dispositif vise à moduler le montant total de l'aide apportée aux besoins de l'enfant.

Pour déterminer le montant du complément (de 82,05 € à 916,32 € mensuels), la CDES a établi un guide en fonction de deux critères : nécessité du recours à une tierce personne, importance des frais supplémentaires.

L'évaluation des besoins est effectuée sur la base d'un certificat

médical et d'un questionnaire envoyé directement aux parents. Pour les parents d'enfants déficients auditifs, cette réforme devrait apporter une amélioration : prise en charge de formations (stages de langues des signes ou de LPC), achat d'aides techniques non prises en charge, transports, etc. Elle permet aussi des compensations pour réduction d'activité professionnelle de l'un ou l'autre des parents.

Le questionnaire très détaillé, est vécu par certaines familles comme trop intrusif. En tous cas il nécessite ordre et méthode pour décrire de manière très précise les besoins et fournir attestations, fiches de salaire et factures (par exemple abonnement à *Connaissances Surdités* !).

Implants

En juillet dernier, la F.D.A. (Food and Drug Administration) a publié un communiqué qui a provoqué une grande émotion dans les milieux de la surdité, sur le lien possible entre l'implant cochléaire et la survenue de méningites infectieuses.

Dans le monde, on a repéré 91 cas de méningites qui dans 17 cas ont conduit à la mort*. Aux Etats-Unis on a relevé 53 cas. En France, 3 cas ont été notifiés.

Il semble que les méningites soient plus fréquentes en cas d'utilisation d'implants de marque Clarion avec positionneur. Aussi, dès le 23 juillet, la société Advanced Bionics a retiré du marché et rappelé volontairement ce modèle d'implant avec positionneur.

L'Agence française de sécurité

sanitaire des produits de santé (Afssaps) a diffusé le 26 juillet deux recommandations, l'une destinée aux chirurgiens réalisant des implants, l'autre à l'attention des services d'ORL, de pédiatrie, d'urgence..... Les patients implantés et leurs familles ont été informés et encouragés à consulter immédiatement en cas d'otalgie, de maux de tête ou de fièvre inexpliquée.

Pour les candidats à l'implant, les vaccinations préventives sont recommandées.

Des enquêtes médicales sont en cours pour tenter de déterminer les liens éventuels entre méningite et implants ainsi que les facteurs prédisposants.

** à mettre en rapport avec le chiffre de 50 000 personnes implantées dans le monde*

Education nationale

Listes complémentaires

Le nombre de PELC (professeurs des écoles stagiaires recrutés sur la liste complémentaire) augmente d'année en année. Il représentait en 2001 le tiers du total des professeurs recrutés. Ces professeurs ont raté les concours de recrutement de professeur des écoles, mais ils peuvent être recrutés sur « la liste complémentaire ». Ils vont être nommés sans formation préalable, (ils seront formés un an plus tard) dans des écoles maternelles et élémentaires souvent dans les postes les plus difficiles.

L'enseignement spécialisé attirant peu de candidats -d'où de nombreux postes vacants-, le recours aux PELC y est particulièrement important dans les CLIS, les RASED, les CLIN (élèves non francophones). (Le Monde, 14 sept. 2002).

Un projet de site Internet « cellule de secours » permettant de joindre rapidement un tuteur expérimenté a été élaboré, mais n'a pas encore abouti. Cette initiative, partie des IUFM, est la preuve que le besoin de soutien est fortement ressenti sur le terrain. Dans l'exposé des motifs, il est signalé que ce dispositif « est susceptible d'avoir des répercussions sur 120 000 à 150 000 élèves ».

Auxiliaires de vie scolaire

Une note de ministère de l'Education nationale précise que les moyens consacrés à l'accompagnement scolaire des élèves handicapés seront maintenus dans le cadre d'un dispositif qui permettra une couverture plus rationnelle et plus satisfaisante des besoins. Marie-Thérèse Boisseau réunit un groupe de travail interministériel pour « avancer vite et être prêts pour la rentrée 2003 ».

Paul Veit

La Présidente et le Conseil d'Administration d'ACFOS ont la profonde tristesse de vous faire part du décès de leur Vice-Président, Paul Veit, qui fut, en 1988, un des fondateurs de l'association. Pionnier, avec Geneviève Bizaguet, de l'appareillage prothétique précoce, c'est en humaniste qu'il a, jusqu'à la fin consacré ses forces à la cause des sourds, de l'enfance à la vieillesse. Il s'est éteint le 13 septembre, dans sa quatre-vingt-treizième année. Ses obsèques ont eu lieu dans la plus stricte intimité. Les amis de Paul Veit sont conviés à se joindre à l'hommage qui lui sera rendu le 15 novembre prochain à 17h00, en l'Eglise Saint-Jacques du Haut-Pas, 252 rue Saint-Jacques 75005 Paris.

2003 : année européenne des personnes handicapées

L'année européenne doit commencer en janvier à Athènes. A cette occasion, un bus baptisé Handitour partira de la capitale grecque pour traverser les différents pays membres et finir sa course en décembre à Rome. De nombreuses manifestations sont prévues dans les différents pays.

En France, la SNCF envisage de faire circuler un train forum Handicap dans une douzaine de villes. La revue «Etre Handicap Information» (n°61-62) consacre un numéro spécial à l'Europe des personnes handicapées. Etat des lieux et reportages montrent la diversité des approches et des réalisations. Le président du Comité de coordination pour la France est Jean-Luc Simon.

email : jean-luc.simon@sante.gouv.fr
Coordination Europe : Bureau Intégration des personnes Handicapées
27 rue Joseph II
1049 Bruxelles
email : donald.tait@cec.eu.int
Site web : <http://www.eypd2003.org>

Des laissés pour compte

En mai 2002, un groupe de médecins psychiatres, de professionnels et de parents créaient l'association DSP (Droits aux Soins et une Place adaptée) et organisaient un tribunal pour établir les «responsabilités de la situation d'abandon que connaissent en France des milliers d'enfants et d'adultes malades psychiatriques et/ou handicapés, sans soins, sans éducation spécialisée pour ceux qui en ont besoin et sans place adaptée dans les établissements qui leur sont nécessaires». Le tribunal après avoir entendu d'éminents experts, confrontés chaque jour aux drames des familles (Pr Golse, Pr Ponsot, Dr Salbreux, Pr Basquin...) a déclaré coupables tous les Premiers Ministres depuis 1996 ainsi que les ministres de la Santé et de l'Education. On pourrait remonter beaucoup plus loin. Qu'est-ce qui provoqua l'amendement Creton en 1989 (lequel aggrave encore la situation aujourd'hui). Combien de milliers d'enfants placés dans les établissements belges ? DSP n'a pas reçu pour l'instant de réponse satisfaisante et continue à rassembler les cahiers de doléances.

DSP
41 rue R. Losserand - 75014 Paris
Président : Dr Pierre Rivière

A NOTER

Plusieurs associations parisiennes ont changé d'adresse :

L'**UNISDA** et **IDDA** sont installés désormais dans les locaux de l'INJS

254 rue Saint Jacques
75005 Paris

Tél. 01 44 07 22 59

Fax. 01 44 07 22 98

Site Web : www.iddanet.net

L'**ANPEDA** a retrouvé les bureaux qu'elle occupait dans les années 70-80 :

37-39 rue Saint-Sébastien
75011 Paris

Tél. 01 43 14 00 38

Fax. 01 43 14 01 81

email : ANPEDA@compuserve.com

Président : Jean-Louis Bosc

Le **BUCODES** est désormais :

73 rue Riquet

75018 Paris

Tél./ Mtl./Fax. 01 46 07 19 74

email : bucodes@club-internet.fr

Présidente : Françoise Queruel

NOMINATIONS

Délégué interministériel

Le Conseil des Ministres a nommé Patrick Gohet à la fonction de Délégué interministériel aux personnes handicapées. Il succède à Patrick Ségal nommé à l'Inspection générale des affaires sociales. Patrick Gohet était directeur général de l'Unapei depuis 1987. Il reste président de la Mutuelle Intégrance.

AGEFIPH

L'AGEFIPH a depuis juillet dernier une nouvelle directrice générale. Claudie Buisson remplace Jean-Louis Segura qui occupait cette fonction depuis la création de l'association. M. Segura a pris la direction de l'Agence régionale d'hospitalisation de Bourgogne.

Picardie



Zone de passage entre l'Île de France et ses voisins du Nord, la Picardie peine à affirmer son autonomie et sa personnalité. Les sourds picards ont le regard tourné vers Lille, Arras, Paris, Reims... où ils ont souvent séjourné pendant leur adolescence pour y acquérir un métier. Dans cette région de forte tradition à la fois rurale, artisanale et industrielle, aux atouts architecturaux et touristiques certains, on peut regretter qu'aucune association ne se soit donné pour objectif de développer des activités culturelles pour les enfants et les adultes sourds et malentendants. 2003, année européenne des personnes handicapées pourrait être un point de départ.

Dans le domaine de l'enfance, la natalité est forte, mais certains indicateurs restent préoccupants : nombre de mères de moins de 18 ans, nombre de prématurés, alcoolisme. La PMI de la Somme mène une vigoureuse politique de prévention dans le domaine de la périnatalité. Une puéricultrice est envoyée dans chaque famille dans les deux mois qui suivent une naissance. En matière de surdité, c'est à Amiens que va démarrer la première expérience de dépistage néonatal de masse à l'échelle du département. (1)

(1) La Caisse nationale d'assurance maladie a désigné un groupe d'experts, pour faire des propositions sur le dépistage néonatal de la surdité. Le Conseil scientifique coordonné par le Professeur Alain Morgon, devrait rendre ses conclusions en décembre.

Des chiffres

Nous prenons la liberté de proposer des estimations du nombre de personnes sourdes et malentendantes en appliquant à la population de la Picardie les estimations figurant dans le rapport Gillot. L'enquête HID (Handicaps Incapacités Dépendance) dont l'Insee vient de donner les premiers résultats nous apportera-t-elle des données plus fines ? Nous n'avons pas encore eu le temps d'aller y voir. Ce sera fait pour le prochain numéro.



Amiens, berceau de la première école pour sourds ?

Avant l'Abbé de l'Épée, Etienne de Fay, sourd de naissance, instruisait, à l'abbaye des Prémontrés d'Amiens, quelques enfants sourds de familles aisées.

Né sourd en 1669 dans une famille noble, à Paris, il fut placé à l'abbaye Saint Jean d'Amiens. Il reçut là une instruction de qualité. Il apprit les mathématiques, le dessin, l'architecture, si bien qu'on lui confia la tâche de faire les plans d'agrandissement de l'abbaye des Prémontrés.

Estimation du nombre de personnes déficientes auditives en Picardie (d'après les évaluations du rapport Gillot)

La population de la Picardie représente 3% de la population française

	SOMME	AISNE	OISE
Nbre d'habitants	555 480 ha	535 300	766 300
Nbre naissances/an	7 500	7 300	10 600
Surdité naissance*	7/8	7/8	10/11
0-18 ans malentendants**	3 780	3 654	5 166
0-18 ans sourds**	270	261	369
18 à 65 ans**	9 000	8 700	12 300
Plus de 65 ans**	22 500	21 750	30 750

* A la naissance : 1 surdité profonde sur 1000

Avant 2 ans : 2 cas sur 1000 (surdités évolutives, causes infectieuses)

** évaluation à partir des statistiques citées dans le rapport Gillot de 1998. Ce rapport sera disponible prochainement sur www.acfos.org

Dépister la surdité de l'enfant

Dépistage néo-natal

La Somme démarre, dans le cadre d'un Programme hospitalier de recherche clinique (PHCR), une opération expérimentale de dépistage néonatal de la surdité.

Les huit maternités de la Somme ont été équipées de matériel d'otoémissions acoustiques, financé par le Ministère de la santé et par la CPAM. Des journées de formation ont été dispensées par le Dr Catherine Kolski aux personnels des maternités : informations générales sur la surdité et formation pratique à l'enregistrement d'otoémissions. Les personnels de la PMI ont également reçu une formation.

Dr Catherine Kolski : « Je ne me satisfaisais pas de l'âge du diagnostic qui s'améliorait mais intervenait encore souvent après un an. Un point me préoccupe beaucoup : c'est l'impact psychologique éventuel que peut avoir un dépistage très précoce sur la famille, et en particulier sur l'établissement des interrelations précoces mère-enfant. En consultant la littérature, je n'ai pas vraiment trouvé d'études sérieuses sur ce point. Aussi avons-nous mis en place un suivi psychologique ».

	Surdité profonde	Surdité sévère	Surdité moyenne
1989-1995	1,8 ans	2,9 ans	5 ans
1996-2000	1,7 ans	2,6 ans	

Deux stratégies sont prévues, portant chacune sur une période de trois mois et concernant 1 800 enfants :

► 1 re stratégie :

Le test de dépistage est réalisé en maternité. En cas de test positif, un second test aura lieu à la maternité 6 semaines après, à l'occasion de la visite post-natale. Les parents bénéficieront d'un entretien psychologique sitôt après l'annonce, suivi d'un 2 me entretien trois semaines après et un dernier entretien avant le test de contrôle.

► 2 me stratégie

Le premier test de dépistage est réalisé deux mois après la naissance. Les parents sont informés dès la maternité et choisissent un site de dépistage sur une

liste proposée (quatre sites de PMI et ORL libéraux). En cas de test positif, un second est réalisé 15 jours après par le même professionnel. Deux entretiens psychologiques sont prévus, après l'annonce de résultat positif et avant le test de contrôle.

Si les tests de contrôle sont positifs, les parents seront informés de la nécessité d'un bilan diagnostique qui sera pratiqué par le service ORL du CHU d'Amiens.

La durée de l'étude s'étendra donc sur une période de 8 mois pour les stratégies de dépistage, d'un an ou plus pour l'évaluation finale.

Le réseau de partenaires comprend les maternités, les puéricultrices de PMI qui se rendent à domicile, le département de Psychologie de l'Université de Picardie qui assure le suivi psychologique, l'Observatoire régional de santé qui d pouillera les questionnaires d'enquête. Le service ORL du CHU est coordinateur du réseau et centre de diagnostic.

Dépistage en maternelle

► En 1995 à l'initiative du Comité Acfos de Picardie, une opération de dépistage fut lancée dans l'Aisne. Marie-Noëlle Duhamel, audioprothésiste à Saint-Quentin, fut au départ la cheville ouvrière du projet. Ses démarches aboutirent à la signature d'une convention entre le Conseil général (PMI), les organismes sociaux (Caisses de sécurité sociale, Mutualité Sociale agricole) et le syndicat des médecins ORL pour mener à bien le dépistage des troubles auditifs chez les enfants de 5 ans. Cette action se poursuit depuis lors. Chaque année, environ les trois quarts des enfants de 5 ans sont vus par les ORL. Un bilan annuel est établi. Cette action a eu le mérite, en plus de la détection des troubles ORL, de sensibiliser les médecins, le personnel scolaire et les familles aux éventuels problèmes d'audition.

► Dans la Somme, environ 3 600 enfants, soit 50 % d'une tranche d'âge, sont testés chaque année, en maternelle.

Consultations d'audiologie

► Dans l'Aisne, le centre d'audiophonologie de l'Hôpital de Saint-Quentin ayant disparu, il ne reste que l'Idespeda et quelques médecins ORL libéraux à Laon et Saint-Quentin.

Pour les explorations fonctionnelles, les familles se rendent à Lille ou à Reims.

► Dans l'Oise, le Centre Rabelais dès sa création s'est équipé d'une cabine d'audiologie. Depuis la création du Camp polyvalent de l'Hôpital de Creil, une convention a été signée avec l'hôpital. Le Centre Rabelais met à disposition sa cabine pour le dépistage de la surdité. Le médecin phoniatre, Brigitte Huyghe, travaille à la vacance pour le CAMSP trois jours et demi par semaine.

Un second Camp polyvalent est en cours de création à Compiègne. Il est prévu que lui aussi dirige vers le Centre Rabelais les consultations pour le dépistage de la surdité.

Lorsque des explorations fonctionnelles sont nécessaires, les familles sont habituellement dirigées vers Paris.

► Dans la Somme. Le Creda dispose d'une consultation d'audiophonologie. Les explorations fonctionnelles sont réalisées au CHU d'Amiens.

Appareillage

Les trois départements picards disposent d'un réseau d'audioprothésistes ayant une bonne connaissance de la surdité de l'enfant.

Implants : Il y a environ une trentaine d'enfants implantés en Picardie. Jusqu'à présent, les familles se dirigent vers Lille, Reims, Rouen ou Paris. Le CHU d'Amiens souhaite déposer un dossier pour devenir centre d'implantation.

CHU d'Amiens - Hôpital Nord
80054 Amiens cedex
Tél. 03 22 66 83 35
Service ORL : Pr Strunski -
Dr Catherine Kolski

Reportage

Scolarisation

Trois départements, trois établissements, tous créés par l'APAJH. On y reste fidèle à l'intégration et à la méthode verbotonale, en ajoutant maintenant dans le projet éducatif la Langue des signes et dans une moindre mesure le LPC. La plupart des enfants sourds profonds et sévères se retrouvent dans ces établissements. Quelques familles choisissent de travailler avec des orthophonistes en libéral ou de déménager. A partir de 12 ans, un certain nombre de jeunes vont rejoindre des établissements spécialisés offrant des formations professionnelles, sur le Nord ou l'Ile-de-France.

Une enquête a été menée par le Creai et la Drass de Picardie en 2000 sur la population d'enfants et d'adolescents handicapés et inadaptés accueillie dans les établissements annexes 24. Les enfants déficients auditifs représentent 6 % du nombre total d'enfants accueillis dans ces structures.

Enfants accueillis dans les établissements et services annexes 24

- Déficiences mentales, TCC, troubles psy : 76%
- Polyhandicaps : 9,5%
- Déficiences auditives : 6%
- Déficiences motrices : 3%
- Trisomie : 3%
- Déficiences visuelles : 0,8%

L'enquête a croisé plusieurs données,

Concernant les facteurs socio-familiaux, selon l'enquête, un quart environ des enfants déficients auditifs souffraient de conditions environnementales peu favorables : milieu familial perturbé, carences éducatives, maltraitance.

► SOMME

Le Creda créé en 1977, est installé dans les locaux du Centre de Loisirs d'Amiens, dans un quartier tranquille du nord d'Amiens. L'établissement vient de connaître une période difficile : démissions, restructuration de classes. La pénurie d'orthophonistes a amené le Creda à signer des conventions avec des orthophonistes en libéral

pour assurer la prise en charge des enfants. Le directeur du CMPP d'Amiens, M. Théo, assure depuis la rentrée la direction du Creda à mi-temps.

« Le Ballon Rouge » : le service d'éducation précoce du Creda est ouvert depuis 1988. Le Ballon rouge assure l'accompagnement parental et l'éducation précoce, l'accompagnement à l'intégration

en maternelle. Les cours de LSF en situation de jeu et des groupes de parole sont organisés pour les parents.

Le projet s'annonce bilingue « la langue des signes doit également être parlée à la maison ». L'appareillage n'est pas proposé d'emblée afin que celui-ci « ait un sens pour l'enfant et qu'il soit un acte parental et non vécu comme un acte réparateur ».

Au niveau du collège, depuis deux ans, le Creda a mis en place des groupes de parole d'adolescents.

L'équipe souhaite développer les prises en charge spécifiques pour les enfants ayant des difficultés neurolin-

SAFEP (0-4 ans)		6
SHA (handicaps associés)		4
Primaires - intégrés*	Michel Ange	2
Primaires intégrés*	Extérieur	2
CLIS 2	Michel Ange	12
Classes spécialisées	Michel Ange	18
Collège		
Intégrés classes ordinaires*	G. Maréchal	6
Intégrés classes ordinaires*	Extérieur	2
SEGPA*	G. Maréchal	2
Classes spécialisées	G. Maréchal	4
Classes D.A**	G. Maréchal	5
Lycées et Ens. pro*	Divers lycées	6
d'Amiens et de la Somme		

*enfants intégrés suivis par le SSEFIS

** classes ordinaires avec présence permanente d'un enseignant CREDA

Répartition des enfants et adolescents DA accueillis dans les établissements et services

Les chiffres ne recoupent pas exactement ceux donnés par les établissements car ils ne correspondent pas aux mêmes périodes.

	SOMME	AINES	OISE
Nbre de DA*	78	58	111
Hors Picardie	34	26	-
Pathologies associées	23	12	17

* 57% sont Déficiants Auditifs profonds et sévères

afin de mieux appréhender l'importance des déficiences associées et des facteurs socio-familiaux.

Association de déficiences sensorielles avec :

- Déficience mentale légère : 11
- Déficience mentale moyenne : 22
- déficience mentale sévère : 17
- TCC : 13
- Troubles psychiatriques : 6

guistiques ou neuropsychologiques

Le Creda accueille 69 enfants et adolescents de 0 à 20 ans dont 41 % de surdités profondes, 28 % de surdités sévères et 41 % de surdités moyennes.

Centre de Rééducation pour Enfants Déficiants Auditifs

Rue Modigliani - BP 037

80081 Amiens cedex 2

Tél. 03 22 66 10 90/Fax. 03 22 66 10 91

Directeur : M. Théo

Médecin : Dr Laurence Sirouet

► OISE

Créé en 1980, le centre Rabelais présente le projet éducatif qui semble le plus ouvert, avec de réelles possibilités de choix entre les deux stratégies éducatives, l'une orientée vers l'oralisme avec support du LPC ou du français signé, l'autre vers le bilinguisme avec l'acquisition d'une langue des signes

structurée. Cette offre de choix est confirmée par la présence dans l'équipe de deux éducatrices spécialisées sourdes bilingues et de deux codeuses LPC.

En éducation précoce, parents et enfants sont accueillis dans les locaux du SAFEP à Agnetz, près de Clermont. Une fois par semaine les parents et les enfants viennent rencontrer l'équipe pluridisciplinaire : orthophoniste, psychologue, éducatrice bilingue... les orthophonistes se déplacent aussi à domicile.

Maternelle et Primaire

Les enfants sont intégrés dans les écoles ressources, à Creil, Clermont et Compiègne.

Les instituteurs spécialisés, formation CNEFEI, sont mis à disposition du Centre Rabelais et astreints à des sujétions spéciales.

Collège

Les jeunes sont regroupés au Collège de Breuil-le-Vert, où s'est mise en place une organisation particulière :

- des intégrations individuelles en classes ordinaires
- deux classes spécialisées
- une colonne baptisée «J» à effectif réduit, d'enfants entendants et d'enfants sourds, pour lesquels le projet d'intégration individuelle ne peut être envisagé à un certain moment.

Effectifs pour	2002-2003
SAFEP	7
SSEFIS	38
SEES	56
SPFP	4

La formation professionnelle se fait dans le cadre de CFA (centres de formation pour apprentis) de droit commun. Les jeunes sont regroupés au collège de Breuil pour les matières théoriques.

Centre Rabelais

21 square Watteau 60100 CREIL

Tél. 03 44 64 64 20/Fax. 03 44 64 64 29

Directrice : Mme Emmanuelle

Clabaux

Médecin : Dr Brigitte Huyghe

► AISNE

L'Idespeda créé en 1983, a connu récemment des difficultés de fonctionnement, indirectement provoquées par les problèmes financiers d'un autre établissement dépendant du même gestionnaire. Pour le nouveau directeur, M. Nien, la crise est surmontée. Il souhaite que l'établissement s'ouvre davantage vers l'extérieur et que l'association des parents soit plus impliquée dans la vie de l'établissement.

Il se félicite de la bonne collaboration avec l'Education nationale et avec la cellule Handiscol, ainsi qu'avec l'association gestionnaire des auxiliaires de vie scolaire (deux auxiliaires aident des enfants sourds).

Sept enfants ont été implantés au CHU de Lille. Les orthophonistes travaillent en partenariat avec l'équipe lilloise.

Les enfants en éducation précoce sont accueillis dans les locaux de l'Idespeda à Saint-Quentin, et dans des locaux mis à disposition par les mairies de Laon et de Soissons. Des cours d'initiation à la LSF ont lieu le samedi avec les interfaces de communication sourds. Le LPC semble peu utilisé.

L'équipe comprend en ETP (équiva-

L'IDESPEDA suit cette année 64 enfants

Précoce	7 enfants	St Quentin-Laon-Soissons
Maternelle	12 enfants	St Quentin-Laon-Soissons
Primaire en intégration	15 enfants	St Quentin-Laon-Soissons
CLIS primaire	13 enfants	St Quentin-Soissons
Collèges et Lycées prof.	11 enfants	St Quentin-Laon-Soissons
EREA ou SEGPA	5 enfants	St Quentin-Soissons
BTS	1 enfant	

lent temps plein) : 6 ½ orthophonistes, 1 professeur de sourds, 2 professionnels sourds enseignant la LSF, médecin, psychologue.

Institut départemental d'éducation et de soins pour enfants déficients auditifs

59 rue Voltaire

02100 Saint Quentin

Tél. 03 23 67 15 13

Fax. 03 23 62 28 02

Directeur : M. Nien

Médecin : Dr Françoise Jacob

Auxiliaires de Vie Scolaire

Dans l'Aisne il y a 25 auxiliaires de vie scolaire, embauchés comme emplois-jeunes par l'Union des parents d'enfants handicapés. Deux auxiliaires aident des enfants sourds en intégration. Ils ont suivi des formations au LPC et à la LSF. Par ailleurs l'association gestionnaire, soucieuse de l'avenir de ses AVS, leur fait suivre une formation de moniteur-éducateur à l'IRTS de Reims.

Inquiets pour l'avenir des auxiliaires, plusieurs milliers de parents de la Fédération nationale pour l'accompagnement scolaire s'étaient rassemblés au Champ de Mars en septembre dernier.

Dans une interview récente aux ASH, Marie-Thérèse Boisseau, secrétaire d'Etat aux personnes handicapées, déclarait vouloir consolider « ces emplois qui ont amplement démontré leur utilité ».

FNASEPH

84 rue du Miroir - 72000 Le Mans

Loi du 2 janvier 2002

Nous avons demandé aux directeurs des établissements que nous avons rencontrés, où en était l'application de la loi de rénovation sociale.

Au Centre Rabelais, le Safep et le Ssefis sont

en dotation globale alors que le SEES et le SPFP fonctionnent encore avec prix de journée. Les transports sont pris en charge avant 6 ans, par la dotation globale, après six ans par le Conseil général.

La directrice espère que la nouvelle loi apportera plus de souplesse et ouvrira un champ plus grand à l'expérimentation.

L'Idespeda dans l'Aisne, fonctionne toujours avec le prix de journée et voit arriver sans crainte particulière la dotation globale, sauf en ce qui concerne le poste transports qui peut varier fortement d'une année sur l'autre.

L'emploi

La région picarde se développe aujourd'hui autour de quatre pôles : l'agro-alimentaire, la chimie, la plasturgie et la métallurgie. Grâce à sa situation géographique privilégiée, elle accueille des plateformes logistiques : transporteurs, magasins généraux... Peu de grandes entreprises, mais un réseau dense de PME et d'artisans. Dans ce pays de tradition ouvrière, les jeunes optent plutôt pour des études courtes.

Le nombre de travailleurs handicapés est d'environ 5 600 dont 70 % avec des niveaux 5 et 6 (niveau CAP). Ce sont les PME qui embauchent le plus de travailleurs handicapés.

Globalement positif

Au niveau de l'emploi des sourds, le réseau fonctionne bien, avec comme acteurs principaux l'Agefiph, les Cap Emploi, l'Urapeda et Surdipôle. Le bilan global que dressent ceux qui sont chargés d'accueillir, d'orienter et de placer les personnes sourdes, candidates à l'emploi, primo-demandeurs ou non, est globalement positif. Il y a une vraie motivation à l'emploi, y compris dans les secteurs boudés ailleurs, comme le bâtiment ou l'artisanat. Les formations en alternance sont un des moyens privilégiés d'insertion. L'ensemble du réseau connaît suffisamment les problèmes liés à la surdité pour savoir à qui s'adresser pour l'expertise ou l'accompagnement. Les entreprises sont généralement satisfaites des travailleurs sourds. Le problème majeur est celui de la communication en entreprise. Certaines organisent des cours de LSF en interne (l'Oréal par exemple).

Semaine pour l'emploi en novembre

Une campagne de sensibilisation à l'emploi des personnes handicapées va démarrer en novembre 2002. Vingt-quatre « flashes », réalisés par l'Agefiph Nord et

Activité de l'Agefiph en Picardie au bénéfice des déficients auditifs

Mesure	2000	2001
	Nbre bénéf.	Nbre bénéf.
Emploi jeune	1	12
Contrat qualif adulte	2	2
Prime à l'insertion	53	59
Maintien dans l'emploi	3	
Création d'activité	1	1
Aménagement de poste	7	3
Contrat en alternance	8	8
Formation individuelle	7	7
Permis de conduire	26	9
Soutien et suivi		1
Aide technique	39	58
Aide humaine	19	11
TOTAL	166	159

Picardie, présentant des travailleurs handicapés seront diffusés sur FR3. Plusieurs illustrent l'emploi des sourds : métiers de bouche, aménagement de sécurité, formation des collègues à la LSF.

► URAPEDA

Installée à la périphérie d'Amiens, l'Urapeda est financée à 100 % par l'Agefiph et le Fonds Social Européen pour assurer l'accompagnement des personnes sourdes dans leur insertion professionnelle. Son champ d'action est le même que celui de la délégation Agefiph : Picardie - Champagne - Ardenne. Le financement est attribué sur la base d'un volume de personnes accompagnées et d'un volume d'heures opérationnelles.

« Nous intervenons, dit Pascal Héquet, directeur, dès l'orientation avec l'Anpe, les Cap Emploi. Nous sommes de mieux en mieux intégrés dans le processus global. Notre intervention peut être de courte durée, elle peut aussi durer plusieurs années. Nous avons du mal à faire comprendre cela aux financeurs. Pourtant, aboutir au bout de plusieurs années à insérer un sourd adulte étranger, arrivé sans communication ni qualification, est une victoire ».

L'équipe de l'Urapeda, composée d'un directeur, d'interfaces de communication, d'un formateur en LSF, d'un médiateur en nouvelles technologies, fonctionne comme un organisme technique d'accompagnement à l'insertion. La collaboration avec les établissements spécialisés semble avoir quelque peine à se mettre en place. Annuellement, l'Urapeda suit en Picardie 220 personnes sourdes ou malentendantes :

- 40 % en formation professionnelle
- 25 % en recherche d'emploi
- 35 % pour une aide à la communication en entreprise

Parallèlement, elle aide l'entreprise pour l'embauche, l'aménagement du poste de travail, la reconversion.

Bilans d'orientation renforcés (BOR) :

Deux fois par an en moyenne, l'Urapeda organise, avec financement Agefiph, des BOR spécifiques proposés alternativement dans les trois départements de Picardie. Ils rassemblent 10 personnes sourdes pendant 7 à 8 semaines, dont la moitié en entreprise.

► OISE - SURDIPÔLE

Le Centre Ressource Départemental, créé par l'association Langage et Intégration en 1999, partage ses locaux avec le Safep. Il est situé à Agnetz, près de Clermont, à proximité du collège de Breuil-le-Vert qui accueille les jeunes sourds suivis par le Centre Rabelais.

Ce Centre Ressources comprend plusieurs secteurs :

- un espace documentaire avec bibliothèque et vidéothèque sur la surdité, en accès libre pour toute personne intéressée
- un espace formation qui organise des sessions de formation à la Langue des signes ou au LPC
- un service d'interprètes
- un service d'accompagnement et soutien des personnes sourdes dans leurs démarches d'insertion. Un réseau de partenaires a été mis en place : Cap Emploi, Cotorep, Anpe, Missions locales... En 2001, 20 insertions professionnelles ont été réalisées.

Surdipôle est financé par l'Agefiph et le Fonds Social Européen.

L'équipe comprend un responsable de for-

mation, une animatrice de formation en LSF, deux médiatrices-relais, une assistante sociale, un interprète LSF, une animatrice du centre de ressource et, un agent administratif. La direction est assurée par Mme Clabaux, directrice du Centre Rabelais de Creil.

► AISNE

L'Idespeda aide à la mise en relation des jeunes avec les organismes d'orientation et d'insertion : Cap Emploi, EPSR, Anpe, mais l'établissement ne dispose pas pour le moment de service de suite.

Lieux de formation

Les personnes sourdes sont accueillies dans les formations de droit commun avec accompagnement d'interfaces fournis par l'Urapeda ou par Surdipôle. Les demandes de qualification sont de plus en plus pointues.

Un schéma régional de formation des personnes handicapées est en cours de mise en œuvre. L'objectif est de faciliter l'insertion des personnes handicapées dans les cursus de formation par la désignation de « référents » dans les organismes de formation. L'Agefiph assure la prise en charge de la formation des référents et verse une subvention forfaitaire par personne accueillie.

En 1999, un action financée par le Conseil régional et l'Agefiph, en partenariat avec les trois établissements de l'Apajh, le Creda, Surdipôle et l'Idespeda, a permis d'équiper en matériel informatique 45 jeunes déficients auditifs. L'Agefiph a financé des expertises pour étudier les situations de travail des étudiants déficients auditifs dans les LEP de la région et a financé les aménagements de postes en matière de sécurité.

Pôle étudiant

L'Education nationale recensait en 2000-2001, 9 étudiants, dont 4 sourds profonds à l'Université de Picardie. Certains viennent d'autres régions. Quelques-uns sont suivis par l'Urapeda.

L'Agefiph, nous a précisé Cyril Barranco, ne souhaite pas financer un pôle Etudiant, mais examine chaque cas individuellement avec recours si nécessaire à un expert de l'Agefiph national. Les demandes d'interprètes peuvent être révisées à la baisse, l'Agefiph estimant qu'au niveau des études supérieures, le

jeune sourd doit acquérir une certaine autonomie.

Formation en LSF

L'Urapeda à Amiens et Surdipôle à Clermont proposent des formations LSF, ouvertes à tous. Ces formations sont payantes.

Formation au LPC

Brigitte Kazuro-BROUTIN, orthophoniste, est déléguée de la Somme de l'ALPC et organise des formations selon les demandes.

6 rue de l'Oratoire 80000 Amiens

Tél. 03 22 92 70 02

Pour l'Aisne, le délégué est :

Fabrice Lavoisier, enseignant
31, rue Mahieu - 02200 Soissons

Pour l'Oise :

Bernard Dubreuil, parent
29, impasse Lefèvre Lesueur
60320 Béthisy-Saint-Pierre

Site pour la vie autonome

Ce dispositif est prévu dans chaque département pour accompagner la politique de maintien à domicile des personnes handicapées et des personnes âgées. Des équipes techniques labellisées sont chargées d'évaluer les besoins de la personne en termes d'aménagement et d'aides techniques et de constituer les dossiers de financement. La plupart des associations demandent que ces dispositifs prennent en compte les aides humaines et non seulement les aides techniques.

Dans la Somme, le dispositif est en place. Un chargé de mission vient d'être recruté. Il est hébergé dans les locaux du Creai et a pour mission de diriger les demandes des personnes handicapées vers les experts chargés de l'évaluation et du conseil et de présenter les dossiers aux financeurs (CPAM, ANAH, mutuelles, etc.).

Dans l'Aisne, la mise en place du dispositif est à l'étude au Conseil général. Rien ne semble avoir encore démarré dans l'Oise.

CREAI - 6 rue des Deux Ponts 80000 Amiens

Chargé de mission : David Cuvillier

Tél. 03 22 52 23 35

VIE ASSOCIATIVE

La Picardie sur le plan associatif et culturel, se laisse attirer par les pôles d'attraction voisins et développe peu d'activités propres. L'Oise regarde vers Paris, la Somme et l'Aisne vers Lille, Arras ou Reims.

C'est le sport qui mobilise le plus. Le Club sportif des sourds d'Amiens s'est taillé de beaux succès en volley.

L'Urapeda à Amiens et Surdipôle à Clermont sont devenus des lieux de rencontre pour les sourds adultes.

Centre d'information sur la surdité

Le CIS de Picardie vient d'ouvrir, installé dans les locaux du Creai, à la périphérie d'Amiens. La chargée de mission, Laurence Demoinet, psychologue, accueille tous ceux qui recherchent des informations générales sur la surdité ou dans les différents domaines de la vie quotidienne.

A vocation régionale, le CIS semble pour le moment être surtout connu dans le périmètre de la Somme.



CIS - 6 rue des Deux Ponts

80000 Amiens

Tél. Mnl. Fax 03 22 52 61 96

Ouvert mercredi (8h30-12h30 et 14h-18h), vendredi (8h30-12h30 et 14h-17h), lundi (16h30-19h).

AGEFIPH Picardie-Champagne-Ardenne

95 bd du Général Leclerc

51100 Reims

Tél. 03 26 50 66 18 / Fax. 03 26 50 66 20

email : c-barranco@agefiph.asso.fr

URAPEDA

17 allée de la Pépinière

Village Oasis - Dury

80044 Amiens cedex 01

Tél. 03 22 33 22 99 / Fax. 03 22 33 22 98

Cap Emploi

02-10 rue Eugène Leduc - 02000 Laon

Tél. 03 23 27 75 00 fax 05

60-11 rue la Gare - 60000 Beauvais

Tél. 03 44 15 66 66 / 69

80-6 allée des Fleurs - Village Oasis Dury

80044 Amiens Cedex 1

Tél. 03 22 89 00 99 / Fax. 95 08 66

Club sportif des Sourds - David Holmes

2 rue Flatters 80000 Amiens

Fax. 03 22 46 98 87

Surdipôle

29 rue Marcel Thomas 60600 Agnetz

Tél. 03 44 68 29 40 / Fax. 03 44 68 29 49

surdipole@dia.oleane.com

Pour la liste complète des associations, consultez le CIS d'Amiens

La lecture

« Dans 10 ans, qu'il n'y ait plus un seul illettré dans nos cités... » écrivait en 1977 le Père Joseph Wresinski, fondateur d'ATD Quart Monde et « inventeur » du mot illettrisme qui fait plus que jamais la une des magazines. Inutile de rappeler les 80 % de sourds illettrés du rapport Gillot. Le dossier lecture est donc toujours d'actualité. Y a-t-il des certitudes sur lesquelles s'appuyer ? Il semble bien que, pour les apprentis lecteurs entendants, la cause soit entendue. Pour les enfants sourds, les discussions, on le verra, sont encore très ouvertes.

Quelques repères....

Jusqu'aux années 70, priorité était donnée aux méthodes syllabiques de lecture et à la pratique du déchiffrage. Puis ces pratiques furent contestées et considérées comme dépassées car ne prenant pas en compte la question du sens. Il leur était reproché de ne pas former des lecteurs suffisamment performants. Des méthodes nouvelles apparurent qui privilégiaient le contact avec la culture écrite, l'étude et la production de textes en liaison avec la lecture.

Pour schématiser, deux conceptions s'affrontaient. L'approche de la « *méthode globale* » (Decroly) et de la « *méthode naturelle* » (Freinet) qui va du tout (phrases ou texte) aux parties (les mots, puis les syllabes et enfin les lettres et leurs correspondances avec les sons), et l'approche, plus « traditionnelle », qui va des parties (petites unités linguistiques) au tout (les mots, puis les phrases). La première privilégie l'entrée « par le sens » quand la seconde donne priorité à l'entrée « par le code ».

Pourtant, ces deux méthodes poursuivent le même objectif, qui est que l'enfant apprenne à connaître le système de correspondance entre les unités de l'écrit et celles de l'oral.

La « *méthode idéovisuelle* » (Foucambert), se distingue en ceci qu'elle proscrit entièrement l'étude des correspondances grapho-phonologiques car elle considère que le déchiffrage est un frein à la compréhension du texte. Cette méthode privilégie la mémorisation et la discrimination visuelle afin de développer une lecture qui ne fait pas appel aux procédures de décodage. Elle s'appuie sur les procédures mises en œuvre par les lecteurs experts qui utilisent plus la mémoire visuelle et les mécanismes associationnistes (à telle forme graphique

correspond telle suite de sons et tel sens dans ce contexte...).

Jusqu'à présent, la majeure partie des enseignants (et des livres de lecture) adoptaient une « *méthode mixte* » c'est-à-dire qu'ils commençaient par appliquer la méthode globale puis, dans un deuxième temps, passaient à la méthode phonique. L'Observatoire National de la Lecture estimait dans son rapport de 2000 que cette approche donnait de mauvaises orientations de lecture aux enfants. « *L'acquisition du décodage grapho-phonologique constitue une étape incontournable de l'apprentissage de la lecture* ». Les nouveaux programmes pour l'école primaire tout en pointant l'importance d'avoir compris et retenu le système alphabétique du codage de l'écriture et les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes, laissent une grande marge de manœuvre aux instituteurs pour choisir la méthode et la programmation des activités.

« L'affirmation du caractère nuisible de l'apprentissage explicite des correspondances grapho-phonologiques est obsolète au regard à la fois de l'évolution des modèles théoriques, des données expérimentales et des évaluations pédagogiques. Toute pédagogie qui prônerait une centration exclusive sur le code serait tout autant en contradiction avec l'avancée des connaissances sur l'apprentissage de la lecture ».

Jean-Emile Gombert - *L'apprentissage de la lecture*

Les limites d'une approche idéovisuelle

Dans le but d'évaluer au plan pratique l'impact d'une approche idéovisuelle de l'enseignement de la lecture par rapport à une approche partiellement phonique, Roland Goigoux, Professeur à l'IUFM d'Auvergne, et directeur du laboratoire PAEDI (Processus d'action des enseignants : déterminants et impacts), a réalisé une étude longitudinale de vingt-huit mois (de la fin de la grande section de maternelle au début du cours élémentaire 2ème année) comparant les performances en lecture de soixante seize enfants bénéficiant de l'une ou l'autre de ces deux méthodologies didactiques contrastées.

Dans cette étude, R. Goigoux s'est attaché à étudier cinq hypothèses de recherche :

1
: les élèves bénéficiant d'un enseignement idéovisuel obtiendraient à l'issue du cycle 2 (c'est-à-dire après deux ans d'enseignement intensif de la lecture) des performances supérieures à celles des élèves bénéficiant d'une méthodologie phonique. Leur compréhension des textes écrits serait meilleure en raison de la plus grande rapidité de leurs procédures d'identification des mots ;

2
: les élèves issus des milieux sociaux les plus défavorisés tireraient le plus grand bénéfice d'une lecture « savante » traditionnellement absente de l'école et réservée jusqu'alors aux pratiques familiales des élèves favorisés ;

3
: la supériorité de l'approche idéovisuelle ne se manifesterait pas au début du cycle 2. Elle serait précédée, au cours préparatoire, d'une période d'infériorité en raison du faible nombre de conversion grapho-phonologique à construire par comparaison avec le très grand nombre de patterns orthographiques à mémoriser (prédiction d'un « effet retard ») ;

4
: les vitesses d'identification des mots des élèves bénéficiant de l'enseignement idéovisuel seraient plus rapides que celles des autres élèves, retardés par les procédures de décodage grapho-phonologique ;

5
: la découverte du principe alphabétique ne serait pas déterminante pour l'apprentissage de la lecture. Il ne serait pas pertinent d'inciter les élèves à découvrir la nature langagière du code écrit en marquant ses multiples relations avec le code oral.

Des groupes d'élèves les plus homogènes possibles au niveau de l'âge ont été constitués. L'étude distingue des sous-groupes d'élèves « avec » et « sans » code, ainsi que des sous-groupes d'élèves issus de milieux dits « favorisés » et « défavorisés ».

Il ressort de cette étude que les cinq hypothèses de départ se trouvent invalidées. Les élèves bénéficiant d'une didactique idéovisuelle obtiennent des scores nettement inférieurs à ceux des autres élèves lors des évaluations nationales CE2 malgré des performances initiales équivalentes en fin de scolarité maternelle. Leurs vitesses d'identification des mots écrits sont plus lentes que celles des élèves bénéficiant d'une didactique phonique rénovée. L'absence d'enseignement du code grapho-phonologique apparaît comme un obstacle à l'apprentissage de la lecture au cycle 2 et elle pénalise les élèves quelle que soit leur appartenance sociale. Ceci s'avère encore plus préoccupant concernant les élèves issus de milieux défavorisés car leur entourage ne peut les aider à surmonter leurs difficultés.

« Les faibles performances des élèves les plus défavo-

risés exposés à une didactique idéovisuelle nous semblent particulièrement inquiétantes, d'autant plus que ces élèves disposaient de solides atouts à l'issue de l'enseignement préscolaire ».

Roland Goigoux (2000). **Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle.** (Psychologie Française, 45, 3, p. 233-243.)

L'article peut être consulté sur www.acfos.org, accompagné des réactions qu'il a provoquées chez les tenants de la méthode idéovisuelle.

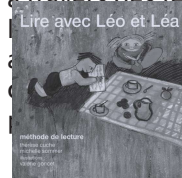
Qu'apprend-on à l'école élémentaire. (Programmes officiels. CNDP - XO éditions - 9,90 €)

Le Monde de l'éducation - « la bataille de la lecture » N° 306 - Septembre 2002 - 4,50 €

Lire avec Léo et Léa

Thérèse Cuche & Michelle Sommer

Cette méthode analytique et phonétique, mise au point par deux orthophonistes, retrouve les principes de la méthode Borel-Maisonny (elle peut s'allier sans problème aux « gestes Borel »). Les auteurs, rejoignant R. Goigoux, déjà cité, ou Colette Ouzilou (1), insistent sur le caractère déstructurant qu'ont les méthodes à départ global, pour un nombre de plus en plus grand d'enfants manquant de maturité. « Lire avec Léo et Léa » privilégie dès le départ les repères, grâce à la couleur, et le sens à travers des textes simples proches du langage oral de l'enfant. L'accent est mis sur la mesure des syllabes et des mots, les notions linguistiques de base qui sont à la construction de la phrase (pronoms, verbes, etc.).



Lire avec Léo et Léa
102 p., 16 €
Peu connu de nos jours, ce livre est disponible sur le site : www.leolea.org

Bien Lire et Aimer Lire

Clotilde Sylvestre de Sacy

Un livret-guide à destination des maîtres a été mis au point par le ministère de l'Éducation nationale, afin de les aider à comprendre et à prendre en charge les difficultés qui peuvent se manifester dès les débuts de l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. La version papier sera disponible dès janvier 2003. Il est actuellement accessible sur le site Eduscol du ministère de l'Éducation nationale :

www.eduscol.education.fr

Enseignants, parents, professionnels sont invités à faire part de leurs remarques jusqu'à fin décembre sur :

contrib-livret-cp.eduscol@education.gouv.fr

L'apprentissage de la lecture. L'apport des sciences cognitives

Liliane Sprenger-Charolles est directeur de recherche au CNRS. Responsable de l'équipe "Aspects Cognitifs de la Littéracie" du LEAPLE (Laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant, CNRS-Université René Descartes), elle dirige avec Willy Serniclaes plusieurs projets de recherche incluant des chercheurs de différentes disciplines (Linguistique, Phonétique, Psychologie et Neuro-sciences) et a publié de nombreux ouvrages et articles sur ces questions.

LILIANE SPRENGER-CHAROLLES

L'acte de lire

La compréhension d'un texte, finalité de la lecture, dépend à la fois du niveau de compréhension orale et de la maîtrise de mécanismes spécifiques à la lecture. Pour imaginer ce que sont ces mécanismes, on peut prendre l'exemple de la musique. Il ne vient à l'idée de personne de dire que celui qui s'avère incapable de "lire" une partition a des difficultés de compréhension de la musique ; il est évident que ce qui lui fait défaut c'est la maîtrise des mécanismes qui permettent au musicien expert d'associer automatiquement dans sa tête une petite suite de notes écrites à un bout de mélodie. Il en va de même pour la lecture. En effet, un enfant intelligent ne peut comprendre un texte écrit que s'il a automatisé les mécanismes qui permettent d'identifier les mots écrits.

Chez un adulte qui sait lire –appelé lecteur expert– le caractère "automatique" de l'identification des mots écrits est mis en relief par l'effet dit "*stroop*", qui résulte d'une interférence entre le sens d'un mot et sa forme. Ainsi, quand on demande de nommer la couleur de l'encre d'un mot, la

réponse est plus longue quand le mot écrit est un nom de couleur qui ne correspond pas à la couleur de l'encre, par exemple, "*rouge*" écrit en bleu. Celui qui sait lire ne peut donc pas ne pas lire ce qui est écrit, même quand on le lui demande, ce qui est le propre d'un automatisme. Cet exemple indique que l'expert a accès quasi immédiatement à la forme, mais aussi au sens des mots.

De façon plus surprenante, il a été également montré que le lecteur expert entend dans sa tête la forme sonore du mot (ce qui n'implique pas sa prononciation), et cela quel que soit le système d'écriture dans lequel il lit. Les écritures phono-centrées, syllabiques et alphabétiques, transcrivent principalement des sons (*encadré 1*). D'autres transcrivent surtout du sens : les écritures logographiques, comme celle du chinois (*encadré 2*). On pourrait supposer que le lecteur expert n'entend la "musique" des mots que si l'écriture est phono-centrée. Et bien non ! L'effet "*Stroop*" a en effet été relevé même quand on présente à des chinois un mot qui se prononce de la même façon qu'un nom de couleur, mais qui n'a pas le même sens, ni la même forme graphique (1).

Le décodage, sine qua non de l'apprentissage de la lecture

Dans une écriture alphabétique,

l'identification des mots peut être obtenue soit par une procédure globale, qui permet de reconnaître les mots souvent rencontrés, soit par une procédure analytique –le décodage– qui permet de lire des mots nouveaux en reliant les unités de base de l'écrit (les graphèmes, "a", "f", mais aussi "ou", "ph") aux unités correspondantes de l'oral (les phonèmes, c'est-à-dire les sons /a/, /f/ ...). Au début de l'apprentissage de la lecture, les enfants vont s'appuyer principalement sur le décodage, qui est lent et laborieux au départ. Cela leur permet d'apprendre à lire tous les mots qui ont des correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes ("table", "route", "matin", "cobol"...). Par contre, ils font beaucoup d'erreurs quand ils doivent lire des mots irréguliers, même très fréquents, comme "sept", généralement lu comme "septembre".

De plus, la facilité de cet apprentissage dépend de la transparence des relations entre code écrit et code oral. S'il n'y a pas de système d'écriture totalement transparent par rapport à l'oral, certains le sont plus que d'autres : l'espagnol, l'italien, l'allemand, et même le français, par rapport à l'anglais. Or plus l'écriture est proche de l'oral, plus vite et mieux les enfants apprennent à lire. Un autre point crucial est que les études longitudinales –celles dans lesquelles on suit les mêmes enfants pendant une longue période pour traquer les prédicteurs de l'apprentissage de la lecture– montrent que la maîtrise du décodage est le sine

qua non de cet apprentissage, les bons décodeurs précoces étant ceux qui progressent le plus, y compris pour la lecture de mots irréguliers (2-3).

Un autre point important est que mieux l'enfant sait lire, plus il va percevoir l'image sonore des mots. Cela a été montré en utilisant des tâches dites d'amorçage, dans lesquelles on présente successivement et très rapidement (quelques millièmes de seconde) deux mots écrits : un mot cible et une amorce supposée faciliter sa reconnaissance, la relation entre les deux pouvant être sonore (fraise-frèze), visuelle (fraise-froise) ou sémantique (fraise-fruit). Les effets d'amorçage visuel et sonore augmentent en fonction de l'âge et du niveau d'expertise en lecture alors que diminuent les effets d'amorçage sémantique, ce qui va à l'encontre d'une idée fort répandue, à savoir que les bons lecteurs seraient ceux qui ont le plus recours aux informations sémantiques pour identifier les mots écrits (4).

Relations entre traitement des sons du langage et apprentissage de la lecture

Le décodage nécessite l'utilisation des correspondances entre graphèmes et phonèmes et donc la maîtrise de traitements dits phonologiques. L'exemple de la dyslexie est riche d'enseignements. Les travaux récents indiquent clairement que les dyslexiques ont un déficit phonologique et non pas un déficit visuel comme on le pensait auparavant. Ainsi, quand

ils lisent, ils n'arrivent pas à décoder correctement et rapidement les mots écrits, surtout quand ils sont nouveaux. Ce déficit apparaît même quand on les compare à des enfants plus jeunes, mais de même niveau global de lecture, ce qui signale qu'il ne s'agit pas simplement d'un retard d'apprentissage (3).

Ce déficit se manifeste toutefois plus ou moins fortement en fonction de la transparence de l'orthographe. Ainsi, quand ils doivent lire des mots nouveaux, le déficit des dyslexiques anglais apparaît plus marqué que celui des français, qui ont de même un déficit plus marqué que celui des italiens (5). Toutefois, les données d'imagerie cérébrale recueillies montrent que les mêmes zones sont sous-activées chez tous les dyslexiques, quelle que soit leur langue. Cela permet de penser que le déficit du décodage pourrait avoir une même origine : une déficience du système d'analyse des sons de la parole.

Pour utiliser les relations entre graphèmes et phonèmes, il faut, en effet, comprendre que, par exemple, "car" comporte trois phonèmes différents. Or, à l'intérieur d'une syllabe, les phonèmes sont prononcés en un seul bloc (c'est ce qu'on appelle la co-articulation). Pour vérifier si les dyslexiques ont des difficultés d'analyse phonémique, on leur demande de compter le nombre de sons différents qu'ils entendent dans /kib/ ou dans /krib/, ou encore de "manger" le pre-

mier son de l'un de ces mots. Ils ne réussissent généralement pas à bien faire ce type de tâche. De plus, les résultats d'études dans lesquelles on a suivi les mêmes enfants avant et après l'apprentissage de la lecture indiquent que, avant cet apprentissage, les futurs dyslexiques se différencient des futurs bons lecteurs principalement par leurs capacités d'analyse phonémique. Cette capacité serait donc un prédicteur de l'apprentissage de la lecture.

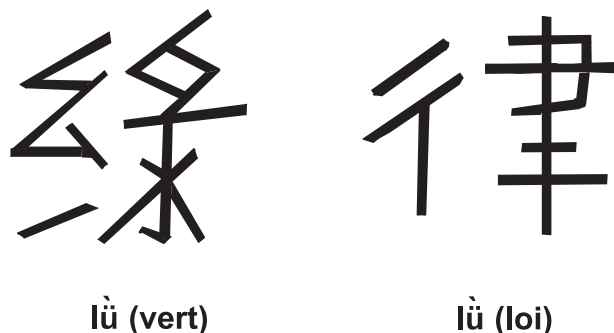
Pour mettre en relation les graphèmes avec les phonèmes correspondants, il faut être capable de trouver les phonèmes dans les mots et aussi de les classer par catégorie. Or les sons de la parole sont regroupés en catégories phonémiques qui résultent d'un découpage abrupt du signal sonore, une vraie frontière propre à chaque langue. L'auditeur français différencie, par exemple, "don" de "ton" et de "bon" mais ne perçoit généralement pas certaines différences acoustiques inutiles pour traiter sa langue, par exemple, 20 millisecondes en plus de vibration des cordes vocales, utiles dans d'autres langues pour distinguer deux "t", qui permettent d'opposer deux mots différents. Par contre, il entend des différences semblables qui séparent des sons situés de part et d'autre d'une frontière utile pour lui, celle qui sépare, par exemple, /t/ de /d/ en français. Il a été montré qu'un déficit à ce niveau, même léger, peut avoir des répercussions importantes sur l'apprentissage de la lecture (6).

Encadré 1 : à propos de l'orthographe du français

Comme le soulignait Voltaire, membre de l'Académie Française en charge de l'épineux problème de la réforme de l'orthographe, « l'écriture est la peinture de la voix, plus elle est ressemblante, meilleure elle est ». Malheureusement, ce n'est pas tout à fait le cas, surtout en raison du conservatisme de certains de nos académiciens, qui ont voulu « suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes » (7). Mais même si notre orthographe n'a pas été régulièrement réformée comme il l'aurait fallu, notre système d'écriture est avant tout un système phono-centré, dans lequel les lettres ou groupes de lettres – appelés graphèmes – retranscrivent les sons de l'oral – les phonèmes – plus quelques éléments non phono-centrés, comme les marques du pluriel (le "s" à la fin d'un nom ou le "nt" à la fin d'un verbe). Or les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont largement régulières dans notre langue. On relève toutefois une forte asymétrie entre lecture et écriture. Par exemple, alors que « minotaure » ne peut se lire que d'une seule façon, il existe plusieurs possibilités d'orthographier ce mot et choisir celle qui est correcte n'est pas aisé ! Cela signale qu'il ne faut pas confondre lecture et écriture... et qu'il faut éviter de qualifier de « dyslexique » l'enfant qui fait quelques fautes d'orthographe. L.S.C.

La réussite, ou l'échec, de l'apprentissage de la lecture dépend donc de la force des associations qui vont se créer entre graphèmes et phonèmes, en fonction de la langue et de la qualité des catégories phonémiques de l'apprenant lecteur. Ce point est essentiel. Il

Encadré 2 : un exemple en chinois



permet d'expliquer pourquoi les enfants espagnols apprennent plus vite à lire que les petits français qui eux-mêmes apprennent plus vite que les petits anglais. Il permet également de comprendre le retard de l'écriture sur la lecture, conséquence de l'asymétrie des relations graphème-phonème et phonème-graphème, les premières étant plus régulières que les secondes (voir encadré 1). Il permet aussi de rendre compte du fait qu'on trouve des dyslexiques, même en espagnol. En effet, l'enfant qui apprend à lire dans une écriture alphabétique – quelle qu'elle soit – et qui ne s'est pas construit des catégories précises pour chacun des phonèmes de sa langue, va difficilement pouvoir relier les graphèmes aux phonèmes correspondants.

La place centrale du système de traitement des sons de la parole dans l'explication de la réussite et de l'échec de l'apprentissage de la lecture peut être due au fait que les bases neuronales

permettant de traiter le langage écrit se sont mises en place, dans l'histoire de l'humanité comme dans celle du petit d'homme, après celles utilisées pour traiter le langage oral. Il n'est donc pas surprenant que l'enfant s'appuie d'abord sur ce qu'il connaît – son langage oral – pour apprendre à lire, ce d'autant plus que le recours au décodage est peu coûteux pour la mémoire : il suffit en effet de mémoriser un nombre limité d'associations régulières entre graphèmes et phonèmes, plus quelques exceptions, pour lire. Et même quand l'écriture permet de s'appuyer sur une procédure globale (très coûteuse pour la mémoire), comme en chinois ou en japonais, on utilise pour l'apprentissage de la lecture une écriture alphabétique ou syllabique, qui rend possible l'utilisation d'une procédure analytique, les signes logographiques n'étant introduits que très progressivement. ♦

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE. FONCTIONNEMENT ET DÉVELOPPEMENT COGNITIFS

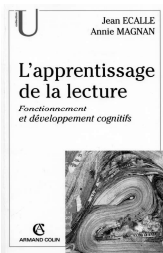
de Jean Ecalte et Annie Magnan

Préface de Jean-Emile Gombert

Comment l'enfant apprend-il à lire? Les auteurs, chercheurs au Laboratoire d'études des mécanismes cognitifs (EMC) de l'Université de Lyon 2 présentent une revue détaillée des recherches en psychologie cognitive menées sur l'apprentissage de la lecture. La question est éclairée par des recherches en amont sur les précurseurs et prédictors de réussite dans l'apprentissage de la lecture, à l'âge préscolaire, et en aval par des recherches sur les lecteurs experts.

Un chapitre est consacré aux recherches concernant l'apprentissage de la lecture chez l'enfant sourd. Il constitue un utile complément à la synthèse de la littérature anglophone que nous présentons dans les pages suivantes, car il présente les recherches menées par des équipes françaises et belges. Plusieurs s'intéressent aux effets du LPC.

Un autre chapitre aborde la question du contexte social et éducatif sur l'apprentissage et les effets des pratiques familiales de lecture sur les compétences langagières enfantines.



Armand Colin - 2002
312 p. 23 €
Biblio p. 273-312

1. Spinks, Liu, Perfetti & Tan (2000). Reading Chinese characters for meaning. The role of phonological information. *Cognition*, 76, 1-11.
2. Morais (1998). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob (Observatoire National de la Lecture).
3. Sprenger-Charolles & Casalis (1996). *Lire. Lecture/écriture: acquisition et troubles du développement*. Paris: PUF (Psychologie et sciences de la pensée).
4. Booth, Perfetti & MacWhinney (1999). Quick, automatic and general activation of orthographic and phonological representations in young readers. *Developmental Psychology*, 35, 3-19. Plaut & Booth (2000). Individual and developmental differences in semantic priming. *Psychological Review*, 107, 786-823.
5. Paulesu et al. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3, 1, 91-96. Paulesu et al. (2001). Dyslexia, Cultural diversity and Biological unity. *Science*, 291, 2165-2167.
6. Serniclaes, Sprenger-Charolles, Carré & Demonet (2001). Perceptual categorization of speech sounds in dyslexics. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 44, 384-399.
7. Citation tirée des Cahiers de Mézeray (pour une histoire des réformes de l'orthographe, voir l'ouvrage de Catach : L'Orthographe, PUF, Collection Que sais-je ?)

Lecture et surdité : une revue de la littérature

PAR FRANÇOISE TRIMOREAU-MADEC

Le « Journal of Deaf Studies and Deaf Education » publie, dans le n°1 - 2000 (Vol. 5 - Winter) une abondante recension de recherches, signée Carol Musselman (Université de Toronto) sur le thème : « **Comment les enfants sourds parviennent-ils à lire une écriture alphabétique ?** ». La littérature étudiée provient pour l'essentiel des pays anglophones, seuls nos amis Jacqueline Leybaert et Jésus Alegria arrivent à faire entendre la voix des chercheurs francophones. C. Musselman répond, en conclusion, à la question posée par le titre : « **personne ne sait encore comment les enfants sourds apprennent à lire** ».

F. Trimoreau-Madec a analysé cet article et en a retenu les aspects les plus significatifs. On verra qu'il reste plus d'interrogations que de certitudes.

Les différentes contributions analysées se distinguent par deux options fondamentales :

- le point de vue dominant est que les personnes sourdes utilisent les mêmes processus que les personnes entendantes
- le second point de vue, plus récent, est qu'elles utilisent des processus qualitativement différents.

Si les études abordent trois systèmes de communication : oral, anglais signé et ASL, C. Musselman note que les arguments en faveur de tel ou tel mode de communication tournent souvent autour de la question : favorise-t-il oui ou non la maîtrise de la langue écrite ?

Elles cherchent à confirmer ou infirmer certaines hypothèses, comme :

- les faibles compétences en lecture résultent d'une déficience des processus phonologiques
- les personnes sourdes utilisent des représentations visuelles de l'écrit
- le faible niveau de lecture résulte du faible niveau sémantique et syntaxique en anglais
- de bonnes connaissances linguistiques en langue des signes peuvent compenser les déficiences linguistiques en anglais.

L'auteur décrit brièvement l'évolution de l'éducation des sourds aux Etats-Unis. Pendant une bonne moitié du XX^{ème} siècle, il y eut une large domination de la méthode audio-orale. Vers les années 1960, apparaît le concept de Communication Totale (anglais signé et ses variantes). Les années 90 voient un changement radical avec l'apparition des programmes Bi-Bi : langue des signes - anglais.

La controverse est toujours vive. Certains, moins nombreux, continuent à promouvoir l'approche audio-orale, mais les discussions portent aujourd'hui plutôt sur les rôles respectifs de l'anglais signé et de l'ASL.

Elle résume la situation de l'éducation des sourds aux Etats-Unis : « *La recherche montre que la plupart des personnes avec une perte auditive sévère ou profonde (c'est-à-dire supérieure à 70 dB) n'acquièrent pas une parole fonctionnelle. Environ un quart, à l'issue d'une intensive et longue éducation spécialisée, utilise essentiellement le langage oral* ».

La plupart des évaluations montrent que les élèves éduqués oralement ont des compétences en lecture supérieures à celles des élèves en Total

Communication. Bien qu'il soit vrai que les élèves suivant des programmes audio-oraux ont classiquement plus de restes auditifs et soient d'un meilleur niveau socio-économique, ces résultats démontrent tout de même l'avantage de la langue orale du point de vue de son encodabilité directe en langue écrite.

Encodage phonologique : la cause est entendue pour les entendants, mais pour les sourds ?

Après avoir rappelé qu'en ce qui concerne les apprentis lecteurs entendants, la cause de l'encodage phonologique est entendue, de nombreuses études sont passées en revue depuis celle de Conrad en Grande-Bretagne (1979) en passant par celle de Leybaert et Alegria (1993), Stanovitch (1980, 1991, 1994) qui toutes semblent montrer que les enfants sourds utilisent des représentations phonologiques. Ceci a été vérifié auprès de jeunes éduqués dans l'oralisme ou dans la Communication Totale (TC), et même auprès de jeunes dont la première langue était l'ASL et dont le langage oral était pauvre (Hanson, Goodell & Perfetti, 1991).

D'où des conclusions en terme d'éducation : malgré une parole gravement déficiente, les enfants sourds doivent développer des compétences phonologiques pour devenir de bons lecteurs (Hanson, 1991).

C. Musselman apporte un bémol en notant que la plupart des études concernent des adolescents ou des étudiants et qu'il est donc difficile de distinguer ce qui est *conséquence* de l'acquisition de la lecture et ce qui est *pré-requis*. Certains auteurs défendent l'idée que le fait que l'information phonologique soit disponible

pendant la lecture ne veut pas dire qu'elle constitue un pré-requis. « *Il se peut que certaines personnes sourdes utilisent un autre système d'encodage pour tenir les mots dans la mémoire à court terme et ensuite extraire la phonologie comme un tout de la mémoire à long terme accompagnée du sens* ».

Les alternatives aux procédures phonologiques

► Orthographe :

Depuis Conrad, on sait que les élèves sourds peuvent développer des représentations de l'écrit basées sur l'orthographe, mais tout porte à croire que cette stratégie est moins efficace que l'encodage phonologique. Les études empiriques n'apportent pas de résultats concluants (Craig et Gordon (1988), Parasnis et Whitaker (1992), Padden (1993).

► Articulation

Quelques études avancent l'idée que le code phonologique utilisé par le lecteur sourd peut être basé non sur les sons, mais sur les mouvements de la parole : lecture labiale et schèmes moteurs. Le Cued Speech créé par Cornett en 1967 permet de fournir une représentation complète et non ambiguë du texte. L'équipe belge de l'Université Libre de Bruxelles a beaucoup travaillé sur l'adaptation française du Cued Speech, le Langage Parlé Complété. Les recherches de Leybaert et Charlier (1996) montrent que plus les enfants sourds sont exposés au LPC (non seulement à l'école mais aussi à la maison), plus ils s'appuient sur un encodage phonologique.

► Dactylogogie :

L'épellation était et reste beaucoup plus utilisée aux Etats-Unis qu'en France (une des raisons qui explique le peu de succès outre-Atlantique du Cued Speech ?). La méthode Rochester, abandonnée aujourd'hui, utilisait comme première méthode de communication la parole associée à la dactylogogie. Des observations récentes faites

dans des familles sourdes montrent qu'elles utilisent largement la dactylogogie avec les enfants. Padden et Ramsey (1998) ont observé des classes d'enfants sourds : pendant les cours de lecture, les professeurs utilisent fréquemment la dactylogogie (une fois par minute), mais les professeurs sourds épellent deux fois plus que les entendants.

► Langues des signes

Des études ont montré que les traits de surface du signe peuvent être encodés - tout comme la parole - dans une boucle de mémoire (visuelle en l'occurrence) et y être maintenus par la répétition (Wilson et Emmorey, 1997). Il y a toutefois une différence importante entre la mémoire visuelle, qui conserve mieux l'information simultanée, et la mémoire auditive, qui conserve mieux l'information séquentielle. En ce qui concerne l'encodage des informations écrites par les lecteurs sourds, les études mettent en évidence une variabilité (encodage phonologique ou encodage en signes) en fonction de l'expérience et du niveau linguistique des lecteurs ainsi que, chez les sujets bilingues, une variabilité en fonction de la tâche demandée, comme s'ils avaient plusieurs méthodes d'encodage à leur disposition et choisissaient la plus performante pour une tâche donnée. Par exemple, l'encodage phonologique était préféré lorsqu'il fallait conserver l'ordre des éléments (Hamilton et Holtzman, 1989).

Les procédures phonologiques revisitées

Bien qu'il semble indéniable que les meilleurs lecteurs sourds utilisent un encodage phonologique dès l'instant qu'ils ont à traiter de l'écrit, C. Musselman estime que les résultats concernant les méthodes d'encodage sont parfois contradictoires et ne permettent pas de conclure. Certains chercheurs s'orientent vers l'idée qu'il y aurait des stratégies d'encodage variées et qu'un grand nombre de variables peuvent affecter le traitement d'un texte écrit.

Lichtenstein (1998) a montré que des étudiants sourds en université utilisaient à la fois un encodage phonologique et un encodage orthographique. Invités à s'auto-observer, les étudiants ont mentionné de multiples stratégies, dont les signes, dans des tâches variées de mémoire, de lecture et d'écriture.

Le rôle des compétences linguistiques spécifiques

Si de nombreux chercheurs ont trouvé une forte corrélation entre les niveaux sémantique et syntaxique en anglais et la compréhension de la lecture, des divergences demeurent sur le rôle, l'importance, l'imbrication de l'un et de l'autre. Quel est le rôle et l'importance de chacun ?

La plupart des théoriciens pensent que le traitement atypique du langage par les personnes sourdes représente une tentative de compenser un retard de langage, plutôt qu'une orientation linguistique différente en elle-même (Paul, 1998). Parmi les recherches les plus importantes sur le sujet, celles de Kelly (1996) étudient les relations entre le vocabulaire, la syntaxe et la compréhension de la lecture chez des élèves du secondaire et chez des étudiants ayant suivi des parcours audio-oraux, ou de TC. Les niveaux de vocabulaire et de syntaxe sont fortement liés à la compréhension de la lecture.

Une autre étude intéressante, celle de Geers et Moog's (1989) porte sur trois populations : 100 étudiants sourds profonds oralistes, 65 adolescents de parents sourds en TC, 65 de parents entendants en TC. Ces études mesuraient de nombreuses variables : audition, parole, niveaux cognitifs, vocabulaire, syntaxe, niveau en anglais signé, en ASL. Parmi les conclusions tirées de ces observations qui, globalement, accréditent l'idée qu'un traitement phonologique est impliqué dans la lecture des enfants sourds :

- la mesure des restes auditifs serait prédictive de compétence en lecture

pour les enfants oralistes et pour les enfants de parents sourds bénéficiant de programmes TC.

- les compétences en lecture labiale seraient prédictives de compétence en lecture pour les enfants de parents entendants avec TC.

Plusieurs études (Kelly, 1993, 1996) établissent d'une part que la syntaxe joue un rôle dans la compréhension de la lecture, d'autre part que les connaissances en vocabulaire et les connaissances en syntaxe fonctionnent de manière interactive.

A propos de l'enseignement du vocabulaire, Paul (1996) fait la distinction entre l'enseignement du sens des mots, qui ne semble pas avoir d'effet sur la compréhension de la lecture, et le développement du vocabulaire en situation qui fait appel à des compétences spécifiques dans une langue donnée et à des compétences cognitives et linguistiques plus générales.

Le rôle de la syntaxe dans la lecture est sujet aussi à controverse

Les bons lecteurs reconnaissent plus vite et plus précisément les mots fonction et les articulations du texte que les mauvais lecteurs. La syntaxe non seulement fonctionne instrumentalement pour indiquer certains aspects du sens, mais elle est essentielle dans le traitement du texte pour :

- lever l'ambiguïté de sens pour les mots polysémiques
- garder une phrase dans la mémoire de travail le temps que le sens de chaque mot soit retrouvé et intégré. Le traitement automatique de la syntaxe libère la mémoire de travail, laissant plus de place à la recherche des mots et à la construction du sens (Kelly, 1996, Paul, 1998).

Kelly (1998) a également montré que la compréhension de la lecture d'adultes sourds s'améliorait si on leur enseignait deux structures syntaxiques avec lesquelles ils étaient

habituellement en difficulté (en l'occurrence, proposition relative, voie passive...).

Le rôle des connaissances linguistiques générales

Peut-il y avoir transfert linguistique d'une langue à l'autre ? On cite une seule recherche (Dalby et Letourneau, 1991) qui suggère que les lecteurs sourds pourraient entrer directement dans l'écrit, comme on entre dans les systèmes linguistiques primaires, l'oral ou la LS, en extrapolant le sens à partir des connaissances sur le monde, des compétences linguistiques générales et de la médiation sociale d'utilisateurs plus compétents.

" Il n'y a pas une meilleure méthode pour apprendre la lecture à des enfants sourds ou malentendants. Se polariser sur une méthode n'est pas justifié par la recherche, mais peut se faire au détriment des progrès des élèves " Paul, 1997.

Stanovitch (1993) propose une hypothèse compensatoire-interactive : les lecteurs sourds feraient un plus grand usage du contexte et des connaissances générales pour extraire le sens d'un texte. Ils s'appuieraient sur des processus de haut niveau pour compenser de faibles compétences de bas niveau.

Au contraire, d'autres études indiquent que les élèves sourds utilisent relativement peu le contexte (Strassman 1997). Les auteurs relient certains de ces déficits à une mauvaise pédagogie, les professeurs n'encourageant pas assez les stratégies métacognitives et se focalisant trop sur le décodage du texte. L'une des raisons invoquées pour l'utilisation de la LS est que son accessibilité permet à l'enfant sourd de développer plus vite une base linguistique fonctionnelle avec laquelle il peut acquérir des connaissances sur le monde et développer des compétences cognitives de niveau supérieur.

ASL ou anglais signé

Le débat reste vif, semble-t-il, entre les tenants de l'un et de l'autre, même si certains soulignent le côté assez artificiel de cette opposition ASL/anglais signé qui, dans la pratique, interfèrent fréquemment l'un avec l'autre.

Un des arguments des promoteurs de l'ASL est que l'anglais signé a donné des résultats médiocres. Ils s'appuient sur l'hypothèse de l'interdépendance linguistique pour argumenter que les compétences en LS se transféreront en anglais écrit.

Dans une étude citée comme sérieuse, Mayer et Wells (1996) avancent l'idée qu'il semble bien, empiriquement, que des compétences en langue écrite dans une première langue se transfèrent dans une seconde langue, mais que rien n'indique que des compétences conversationnelles dans une langue se transfèrent en compétences pour l'écrit d'une autre langue. Selon eux, l'ASL ne s'écrivant pas, elle ne satisfait pas aux conditions nécessaires pour une interdépendance linguistique. Développant cet argument, Mayer et Akamatsu (1999) concluent que l'anglais signé est essentiel comme passerelle entre la communication interpersonnelle et la langue écrite, bien qu'ils considèrent l'utilisation de l'ASL cruciale pour le développement social et cognitif.

L'ASL, plus facile à « traiter » favoriserait :

- les compétences linguistiques, les élèves sourds peuvent développer des stratégies syntaxiques et sémantiques qu'ils peuvent utiliser pour comprendre l'anglais écrit,
- les connaissances sur le monde,
- les compétences méta-linguistiques et méta-cognitives, tout en fournissant un système de communication complet et efficace pour expliquer le sens d'un texte.

En tant que langue complète, l'ASL peut aussi offrir de meilleures occasions de développer ces compétences de traitement « intégratif » du langage. Bien que conceptuellement

distinctes, la sémantique, la syntaxe, la métalinguistique, etc. interagissent dans tous les actes communicatifs. Un aspect important de la compétence linguistique est d'intégrer des informations provenant de ces différents aspects. Les résultats de plusieurs études suggèrent que les lecteurs sourds experts sont des stratèges, recodant l'écrit de manière sélective en parole ou en signes de manière à extraire le sens.

Parallèlement aux discussions théoriques, des études empiriques montrent que la connaissance de l'anglais signé et de l'ASL semblent corrélées à la maîtrise de l'écrit, sans permettre de choisir entre une forme de langage gestuel ou une autre mais ne permettent pas de savoir s'il existe des possibilités de compensation entre l'encodage des mots, les connaissances linguistiques et d'autres opérations de niveau supérieur.

Autrement dit, les recherches ne permettent pas de répondre à la question de savoir s'il est préférable de choisir l'anglais signé ou l'ASL ni de dire comment la communication gestuelle favorise la maîtrise de la langue écrite.

Que conclure ?

Les résultats les plus solides que l'on peut trouver dans la littérature sont que les enfants sourds de parents sourds dépassent ceux de parents entendants dans différentes épreuves, dont la réussite en lecture. C. Musselman précise que si ces résultats ont été utilisés pour plaider en faveur de la supériorité de la LS, il est bon de rappeler que d'autres éléments distinguent les enfants sourds de parents sourds des autres. Deux en particulier pourraient les prédisposer à de meilleurs résultats : l'étiologie de la surdité, génétique au lieu d'être accidentelle, et une plus grande acceptation de l'enfant sourd par ses parents. Pour éclairer la situation il faut enga-

ger des recherches sur les *lecteurs jeunes* et faire des études longitudinales pour savoir ce qui constitue des *pré-requis* de lecture et ce qui découle de la maîtrise de la langue écrite.

Tout semble indiquer que les enfants sourds peuvent encoder l'écrit au moyen de représentations basées sur les signes, et qu'une lecture experte peut s'appuyer sur celles-ci. Les recherches récentes sont plus fiables car les échantillons d'élèves sont plus soigneusement choisis, avec une expérience en signes suffisante pour fournir une base linguistique visuelle adéquate pour la lecture. De nouvelles observations sont nécessaires pour pouvoir comprendre si les signes sont vraiment utilisés pour l'encodage pendant la lecture et comment.

Cette revue de la littérature ne débouche pas sur LA bonne manière d'acquérir la langue écrite. Au contraire les chercheurs en viennent à considérer que tous les chemins fonctionnent dans une certaine mesure, à condition qu'ils soient adaptés aux capacités inhérentes à l'enfant et à son expérience du langage. Nelson et Camarata (1996) suggèrent qu'on recherche des stratégies éducatives sur le mode de « cricky mixes » (combinaisons astucieuses). D'autres chercheurs s'intéressent aux stratégies éducatives elles-mêmes, les résultats observés pouvant refléter la manière dont les enfants ont été enseignés et non des pré-requis inhérents à la tâche de lire.

La recherche commence seulement à élucider la manière dont les sourds accèdent à l'écrit et les stratégies éducatives qui peuvent faciliter cet apprentissage. Les recherches doivent se poursuivre auprès des jeunes enfants en début d'apprentissage, étudier les interactions parents-enfants et enseignants-enfants. Des évaluations longitudinales aideront

à proposer des programmes éducatifs mieux adaptés aux capacités de chaque enfant. ♦

Françoise Trimoreau-Madec
Chef de service au SSEFIS de l'ARPLIES
23 rue du Moulin des Rochettes
44300 Nantes
email : ssefis.arplies@mageos.com

Référence :
J.D.S.D.E. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (trimestriel)
Oxford University Press
Great Clarendon Str.
Oxford OX 2 6 DP (U.K.)
email : jnl.orders@oup.co.uk

Prochains numéros :

En complément au dossier Lecture, nous accueillerons dans les prochains numéros, des contributions de :

- Christiane Fournier sur langue des signes nationale et langue signée
- Rachel Mayberry sur ses recherches Lecture - Langue des signes

Nous développerons l'approche FCSC (Français Complété Signé Codé) en interrogeant quelques équipes qui l'utilisent en France

Nous nous interrogerons sur la manière dont les petits Chinois apprennent à lire.

Vos réactions et contributions seront elles aussi les bienvenues.

Commentaires

Chronologiquement, dans la vie d'un jeune enfant sourd profond, trois grandes questions se posent, chacune rebondissant sur la suivante :

- la communication interpersonnelle
- le développement linguistique
- l'accès à la langue écrite.

Carol Musselman, dans son article, passe en revue les travaux des chercheurs sur le 3^e point : l'accès des jeunes sourds à la langue écrite. Chaque étude aborde la question sous un certain angle et étudie une population donnée. Les comparer est difficile et les résultats semblent parfois contradictoires.

Sa conclusion est frustrante : non, il n'y a pas de méthode-modèle que l'on pourrait appliquer à tous les enfants sourds. « *Tout marche dans une certaine mesure* », écrit-elle. Les situations étant complexes et multi-factorielles, le dogmatisme n'est pas de mise et les solutions sont nécessairement diverses.

Toutefois quelques grandes lignes se dégagent. Il est largement admis aujourd'hui que si l'on veut qu'un enfant sourd atteigne un jour un bon niveau linguistique, il faut utiliser avec lui le plus tôt possible une langue complète qui lui soit sensoriellement accessible. Le développement linguistique étant un processus continu qui commence au berceau et se poursuit lors des innombrables conversations qui émaillent la vie de tous les jours, cette première langue pourra être soit la LSF, soit la langue orale visualisée, selon le contexte sociolinguistique dans lequel vit l'enfant.

Si c'est la LSF qui est utilisée à la maison, le rôle des professionnels sera d'en soutenir l'utilisation et d'introduire le français comme deuxième langue. Si c'est la langue française orale, il s'agira de mettre en place le plus tôt possible des moyens de visualisation de la langue orale.

Oui, mais lesquels ?

- Si on cherche un moyen de rendre complètement accessible la langue parlée à l'enfant sourd profond, le LPC est irremplaçable.
- Si on privilégie la communication immédiate, le français signé peut être préféré.
- On peut aussi combiner les deux de manière rigoureuse : grâce au FCSC (Français Complet Signé et Codé), mis au point par l'équipe du Centre Comprendre et Parler de Bruxelles*.

Cette troisième possibilité est un bon exemple de « combinaison astucieuse » que Carol Musselman évoque à la fin de son article, c'est-à-dire des stratégies éducatives dans lesquelles on tire parti pour chaque enfant de ses ressources personnelles et de celles de son environnement.

Avoir des compétences linguistiques au moment de l'apprentissage de la langue écrite est une condition nécessaire, mais pas suffisante. A cette étape-là aussi, les professionnels ont besoin d'être à la fois informés, inventifs et cohérents. Les conclusions des chercheurs, à défaut de leur fournir une méthode clé en main, leur donnent un point d'appui précieux. ♦ F.T.M

* Centre Comprendre et Parler, rue de la Rive 101 - 1200 Bruxelles

Le rôle de l'audition dans le langage parlé

Thème de la Convention Graham Bell 2002

C'est sous le parrainage de Vincente Minelli et Judy Garland* que la Graham Bell Association a tenu sa convention 2002 baptisée « Meet me in St. Louis ». Du 29 Juin au 2 Juillet, 1 400 personnes étaient réunies à St. Louis, Missouri (USA), sur les rives du Mississippi pour participer aux travaux qui, tous les deux ans, regroupent des parents, des personnes sourdes et des professionnels.

Nous avons demandé à Annie Dumont qui assistait à cette convention d'être notre envoyée spéciale et de nous en rapporter quelques échos. Mission accomplie, si ce n'est que quatre jours de conférences et d'ateliers ne peuvent se résumer en quelques pages. Le thème central de la convention concernait le rôle de l'audition dans le langage parlé. De nombreux intervenants étaient des personnes sourdes.

* « Meet me in St Louis » est un titre d'une célèbre comédie musicale dont le titre français est « La chanson du Missouri ».

► L'approche oraliste (Spoken Language Approach)

Cette approche met l'accent sur la nécessité de stimuler le plus précocement possible les aptitudes de l'enfant à écouter et à parler, à travers des situations de communication réelles mises en œuvre par la famille épaulée par des professionnels. Trois options se partagent cette approche. Toutes sont favorables à l'implantation cochléaire précoce.

► Auditory-Oral

Elle semble la plus répandue. Elle met l'accent sur l'utilisation maximale des restes auditifs et de la lecture labiale pour développer le langage, la parole et les acquisitions scolaires. Les enfants sourds sont regroupés, jusqu'à ce qu'ils semblent en mesure de tirer réellement profit de l'intégration scolaire.

► Cued Speech

Peu utilisé aux Etats-Unis, il est éventuellement ajouté aux programmes A-O.

► Auditory-Verbal

Même de faibles restes auditifs peuvent suffire pour permettre de proposer une éducation oraliste. Dans un tel projet la famille joue un rôle essentiel. La lecture labiale n'est pas utilisée systématiquement, car elle peut contrecarrer l'éducation auditive. Le recours aux signes est exclu et l'intégration encouragée dès le plus jeune âge.

Association A.G. BELL

Elle fut fondée en 1890 par Alexander Graham BELL, père du téléphone. Dans la continuité des travaux du génial inventeur, passionné par le son et la parole, et de son épouse Mabel -elle-même sourde et auteur de remarquables documents sur la lecture labiale- les membres de l'AG Bell, professionnels, parents et personnes sourdes continuent à œuvrer dans le domaine de l'information sur la surdité, les aides aux familles et aux personnes sourdes, les approches éducatives, les modes de réhabilitation...

Les conventions ont lieu tous les deux ans. Le prochain rendez vous aura pour cadre la Californie, San Diego, à l'été 2004.

3417 Volta Place
Washington DC 20007 (USA)
www.agbell.org

St. Louis, Missouri.

Cette ville de 2,5 millions d'habitants, est un haut lieu d'accueil des enfants sourds avec trois centres de réputation mondiale

Central Institute for the Deaf (CID)

Fondé en 1914, il regroupe un centre pour enfants sourds de la naissance à 12 ans, un centre de recherche, un secteur de formation professionnelle pour audiologistes et professionnels de la parole et du langage, des services médicaux et d'appareillage. Il gère aussi un service d'interprètes gestuels ou oraux disponible 24 h/ 24 toute l'année.

Le CID revendique d'avoir été le premier à créer un centre de guidance parentale en 1950. Il a accueilli des enfants venant de 48 Etats de 23 pays étrangers.
4560 Clayton Avenue
St. Louis, MO 63110

Moog Center for Deaf Education

Ouvert en 1996, il pratique la méthode « auditory-oral ». Il prend en charge les enfants de la naissance à l'âge de 11 ans et dispose de services de soutien à l'intégration.

12300 South Forty Dr.,
St. Louis, MO 63141

St Joseph Institute for the Deaf

Créée en 1837, cette école catholique, accueille des enfants en externat ou en internat, venant de tout le pays. Elle utilise l'approche auditory-oral et a pour devise : « we teach deaf children to listen, read and speak ».

1809 Clarkson Road
Chesterfield, MO 63017
www.sjid.org

Implants cochléaires et langage parlé

Pour Ann E. Geers du CID, les performances des enfants sourds profonds ont changé depuis l'arrivée des implants cochléaires. Elle a réuni les corpus de 180 enfants porteurs d'implants cochléaires et scolarisés dans 33 Etats des USA et 5 provinces du Canada, puis les a comparés aux résultats obtenus depuis 25 ans avec des enfants sourds profonds utilisant des prothèses conventionnelles. Cette large étude a permis de mettre en évidence plusieurs points :

1. Il existe une relation étroite entre l'habileté auditive à percevoir la parole et la communication orale.
2. Les enfants sourds implantés cochléaires ont des résultats plus proches de leurs pairs entendants.
3. On observe une augmentation d'utilisation de la parole chez les enfants qui recourent à la communication totale.

Tous les enfants étaient enregistrés en vidéo au cours de passation de tests et de conversations d'une durée de 2 heures et se déroulant sur 3 jours. L'échantillon comportait 91 garçons et 90 filles, 92 avaient 8 ans et 89 étaient âgés de 9 ans. 140

étaient sourds depuis leur naissance et 41 avaient développé une surdité avant l'âge de deux ans. De nombreux facteurs ont été pris en compte : l'étiologie de la surdité, l'âge du premier appareillage, l'âge au moment de l'implantation cochléaire, la durée d'utilisation de l'implant, le quotient intellectuel non verbal, l'origine, la taille, les revenus et le niveau d'éducation de la famille, les modes de communication, les variables liées à la prise en charge (nombre d'heures de rééducation, expérience du clinicien), le pourcentage d'utilisation des signes ou des aides manuelles, la participation parentale, les modes d'éducation (26 étaient scolarisés dans des programmes de communication totale).

L'évaluation comportait deux grands volets : d'une part une analyse de parole spontanée, enregistrée en vidéo au cours d'une interview avec un partenaire non familial de l'enfant, utilisant soit l'anglais parlé soit l'anglais parlé et signé, et d'autre part des tests standards (PPVT, MTS, ESP, LPI, DSS, IPS, TACL, Narrative test, Wisc III) Les éléments significatifs sont le niveau intellectuel $p = .005$, la taille de la famille $p = .001$, le statut socio économique $p = .001$, le genre $p = .001$;

dans les variables liées à la prise en charge, seuls les modes communication et l'intégration sont significatifs. Cette étude a montré que 39 % des enfants porteurs d'implant cochléaire atteignaient le niveau de production syntaxique de leurs pairs entendants.

Pour les résultats de production de parole et de mesure d'intelligibilité orale, Emily Tobey a noté une grande hétérogénéité. A travers une procédure lourde puisque les phrases du test MC Garr produites par les 181 enfants sourds étaient enregistrées puis décodées par 108 juges qui devaient qualifier quatre niveaux d'intelligibilité, elle a ainsi mis en évidence que 82% des enfants en environnement oral atteignaient un haut niveau d'intelligibilité contre 62% chez ceux qui étaient dans des programmes de communication totale. L'étude a également porté sur la lecture. Dans le tableau suivant sont regroupés tous les résultats.

Les variables semblent concerner la famille pour 25%, les caractéristiques de l'implant pour 18% et les modes de réhabilitation pour 10%. ♦

	Production parole	Langage parlé	Langage parlé et signé	Lecture
Age				++
Age apparition surdité			++	++
Age IC				
QI	+++	++	+++	+++
Taille de la famille	+	+++	+++	
Niveau socio économique	+	+++	+++	++
Genre	+	+++	++	++
Variance	22%	23%	27%	25%

+ = $p < .05$ ++ = $p < .01$ +++ = $p < .001$

En ce qui concerne les caractéristiques de l'implant cochléaire

Spectre	+++	++	+++	++
# électrodes actives	+	++	+	
Dynamique	++	++	++	+++
Intensité	++			

Et les modes de réhabilitation

Intégration	+	+		+++
Oral com	+++	+++	+	

L'implantation cochléaire précoce

L'implantation cochléaire précoce a été étudiée par Derek M. Houston et David D. Pisoni (Indianapolis) par le paradigme de « visual habituation (VH) » et de « preferential looking paradigm (PLP) ». L'utilisation de test de détection de la parole après des phases d'habituation est préconisée pour les enfants qui ont moins de deux ans ainsi que le recours à des questionnaires parentaux. A travers des procédures d'habituation, des possibilités de discrimination de son, d'éléments de parole et de mélodie, les vidéos présentées ont montré des réactions précoces chez les très jeunes enfants récemment implantés. Quelques points semblent se dégager : l'importance des différences interindividuelles, l'absence de facteurs prédictifs, l'émergence de capacités après l'implantation (3 mois). Les expériences basées sur le paradigme de préférence visuelle objectivent la plasticité neuronale et les bases neurologiques du langage.

Les effets d'une implantation précoce sont actuellement évalués par Johanna Grant Nicholas au CID de St Louis. Les données recueillies depuis un an mettent en évidence un parallélisme entre les enfants entendants et les enfants sourds dans les étapes de développement du langage en cas d'approche orale dans les modes d'éducation.

Pour terminer ce symposium de recherche sur le rôle de l'audition dans le langage parlé, le Dr John Niparko de la John Hopkins Medical School de Baltimore, a rappelé l'importance des stimulations précoces pour le développement neurologique, les étapes du développement biologique cérébral avec la mise en place des circuits neuronaux et les phénomènes de plasticité cérébrale.

Pour Irene W. Leigh, psychologue sourde à Gallaudet, l'implant cochléaire est une possibilité de plus pour les personnes sourdes de choisir « leur façon d'être sourd, de vivre leur surdité ». Elle observe de près les processus qui influencent les décisions parentales, la façon dont la communauté sourde

perçoit les programmes d'implantation pédiatrique et les expériences de vie de chacun. Elle a présenté le livre qu'elle vient d'écrire avec son collègue sociologue sourd, John B. Christiansen : « *Cochlear implants in children : ethics and choices* » (voir *Connaissances Surdités*, n° 1).

Peter Mac Neilage, qui à l'Université d'Austin au Texas est un spécialiste de la biologie de l'évolution du langage, a rappelé l'importance de l'acquisition et de l'usage des différents mouvements de la mandibule dans les signes prédictifs de la production parlée. Mastiquer, téter, lécher interviennent dans le développement moteur du babillage et créent les bases motrices et rythmiques de la parole.

La méthode auditive-verbale

D. Pollack, D. Golberg, N. Caleffe-Schenck, spécialistes de l'approche auditive-verbale ont précisé les principes et les techniques en matière de :

1. dépistage précoce
2. appareillage adapté
3. accompagnement familial
4. intégration de l'éveil auditif dans le développement de l'enfant
5. communication par le langage parlé comme une activité essentielle
6. utilisation de l'audition pour contrôler la parole
7. respect des étapes naturelles du développement
8. diagnostics et évaluations régulières avec objectifs
9. soutien à l'intégration.

Les caractéristiques qui définissent le programme auditive-verbal sont :

1. la priorité donnée à l'attention auditive dans l'environnement sonore
2. l'acquisition de la compréhension du langage parlé à travers les échanges avec les parents et/ou les personnes qui s'occupent quotidiennement de l'enfant
3. l'utilisation de l'audition pour développer la parole
4. l'ambition d'atteindre un haut niveau d'éducation scolaire

5. la possibilité d'avoir accès à de nombreuses activités

6. la conviction que la parole et l'audition sont plus efficaces que les autres formes de communication.

Des tests permettant des évaluations précoces ont été présentés et les modèles du développement initial avec les tours de parole dans les proto-conversations, les caractéristiques du langage maternel, les effets de désambiguïsation, l'apprentissage incident, la reformulation, la répétition en écho, les expansions, les extensions, les précisions ont rappelé l'objectif essentiel : permettre à l'enfant de devenir compétent dans l'usage de la conversation.

Référence : *Educational Audiology for the limited-hearing infant and preschooler : an auditory-verbal program.*

Daniel Ling*, (Toronto - Canada), pionnier de l'approche auditive-verbale, a été ovationné pour l'ensemble de ses travaux. Il a rappelé l'importance du contexte (les mots isolés sont insuffisants pour apprendre à parler), des phénomènes de coarticulation qui sont essentiels dans la perception de la chaîne parlée (importance des transitions) et de la grande supériorité de l'apprentissage informel à travers de réelles conversations de tous les jours. Pour lui les objectifs de l'évaluation doivent permettre de :

- définir quels sont les éléments de parole acquis, le niveau de langage atteint, les difficultés spécifiques.
- comparer les performances phonétiques et phonologiques et la parole produite et perçue.
- préciser les programmes de développement et de remédiation.
- mesurer l'efficacité des traitements.
- comparer les performances du sujet par rapport à lui-même. ♦

Annie Dumont
Orthophoniste, chargée de cours à l'Université Paris VI, attachée à l'hôpital Robert Debré

* NDLR : Daniel Ling ne rencontre pas toujours un public aussi acquis à sa cause. Sa nomination en 1999 à l'Ordre du Canada, a soulevé de vives réactions dans les associations de sourds. Il faut dire qu'il avait qualifié de « modèle du 19e siècle » les modes de communication utilisant l'ASL.

TEMOIGNAGE : Changer une couche à la manière ... « auditori-verbale »

Au Helen Beebe Center de Philadelphie*, « *A little hearing can go a long way !* »

Prévoir imagination voire créativité, patience, temps et enthousiasme...

Je m'apprête à changer Hugo 7 mois, sourd sévère diagnostiqué avant l'âge de un mois et appareillé à 4 mois.

«
Allez Hugo on va changer ta couche. » Je l'allonge sur la table à l'horizontal et commence à le déshabiller.

«
On se déshabille ? Oui ? ». Tout en défaisant les pressions à l'entrejambe :

«
Tu entends ? Clac, clac un, deux trois et quatre voilà ! Voilà une jambe ! Elle est à qui cette jambe ? A Hugo eh oui ! Oh une deuxième jambe ! ». En posant la plante des pieds sur mes deux joues :

«
Hum... comme ces petits pieds sont doux ! Mais ce bébé sent très mauvais ! ».

- Hugo «Be, ba ; be be ».

«
Beurk, beurk, tu as raison, ça ne sent pas bon ! non, non, non ! Attention, on défait la couche ! Ecoute ! » Je défais les scratchs de chaque côté :

«
Tu as entendu ? Encore ? ». Je referme et recommence.

«
Mais où sont les lingettes, où elles sont ? ». Je cherche partout, me baisse, me relève, il rit aux éclats « Ah tu te moques de moi ! Tu es un coquin, les voilà ! ». Ouverture du couvercle. « Ecoute, tu as entendu ? Oui ? ». Je tire sur une lingette sans oublier d'avoir rapproché la boîte de ses oreilles. « Elle est là ! On va nettoyer tout ça, c'est vraiment trop sale! ».

- Hugo « Re, Ereu ,re ».

«

Je revois quelques mois plus tard, Hugo s'arrêtant net au milieu de la rue, les yeux fixes, son petit doigt pointé en l'air parce qu'il avait entendu la cloche de l'église, il était totalement dans l'environnement sonore !

Le principe de cette méthode, comme on le voit dans cet exemple est de stimuler de façon intensive et donc permanente les restes auditifs de l'enfant de façon à lui apprendre à distinguer les sons, les mots pour les combiner ensuite en phrases, à utiliser son audition pour moduler sa voix de façon à parvenir à une parole naturelle et une voix de qualité ; et ce à l'exclusion de tout autre support que l'audition. Elle exige un investissement parental important, beaucoup de travail de la part de l'enfant et ce durant des années.

Lors de la confirmation de la surdité d'Hugo à l'hôpital pour enfants de

Philadelphie, le médecin nous a communiqué l'adresse de plusieurs structures représentant les différentes méthodes de prise en charge. Il nous a conseillé de toutes les visiter afin de choisir celle qui nous conviendrait le mieux. A l'époque nous avons choisi la méthode auditori-verbale, la plus proche à ce moment là de notre sensibilité de parents entendants venant de découvrir la surdité. Hugo a été suivi en 1989, pendant 7 mois au «Helen Beebe Speech and Hearing Center», près de Philadelphie.

Un retour en France quelques mois plus tard, l'aggravation de la surdité et l'apparition de troubles associés nous ont amenés à explorer d'autres pistes et finalement à combiner plusieurs méthodes en essayant d'être toujours à l'écoute des besoins d'Hugo.

Treize ans plus tard, que gardons-nous de cette expérience américaine ?

Nous restons impressionnés par la rigueur avec laquelle étaient conduites les évaluations (qu'elles soient audiométriques, psychomotrices, orthophoniques) et par la qualité de l'accompagnement auprès des parents.

Nous restons convaincus que la stimulation auditive est fondamentale : en exploitant au mieux les restes auditifs, on améliore considérablement les capacités d'écoute de l'enfant, ce qui par là même facilite l'acquisition du langage. ♦

Sylvie Anhoury-Tamain

* www.beebecenter.org

La leçon de...

PAR ANTOINE TARABBO

Antoine Tarabbo est professeur à l'Institut national de jeunes sourds de Cognin (Savoie). Il intervient au lycée et au collège.

L'enseignement du français à de jeunes sourds

Les difficultés en lecture des élèves sourds sont connues. Nombre d'entre eux pratiquent fréquemment ce qu'Agnès Millet* nomme une lecture iconique, à savoir, une forme de lecture « sélective », sorte de pêche à la ligne, où l'œil « harponne » prioritairement, dans un texte, les mots dont le sens est connu, au détriment de ceux qui sont ignorés, ou posent un problème de surcharge cognitive. Si ce mode particulier se double d'une mauvaise maîtrise des connecteurs logiques, beaucoup d'éléments textuels significatifs passent finalement à la trappe.

L'élève tente malgré tout de faire sens avec cette moisson incomplète. Mais la compréhension, on le conçoit aisément, va se révéler aléatoire, lacunaire et tout cela conduit parfois à de redoutables contresens (ainsi dans l'expression « regarder de haut », l'élève qui ne récupère au passage que « regarder » et « haut », tendra spontanément à comprendre « regarder en haut »).

Afin de sensibiliser les élèves à la nécessité d'une lecture qui évite ce type de sauts de mouton préjudiciables, de les familiariser à la notion de texte en tant que tissu, en tant que structure signifiante qui fait sens comme réseau et comme trame, mais aussi pour les encourager à contourner les difficultés en interrogeant les liens de tout ordre qui unissent les éléments du texte, nous pratiquons un travail de lecture « freinée ».

En amont celui-ci est précédé d'un entraînement à la notion de progression thématique. En effet, il est fondamental que l'élève prenne conscience très clairement que l'information progresse au fil des phrases. Le Thème enrichit sans cesse le Propos et, passé la première ligne, le lecteur « sort » du texte plus informé qu'il n'y est entré. Trop d'élèves encore paraissent considérer le texte comme un catalogue de phrases isolées, un assemblage de propositions mises bout à bout dont ils méconnaissent l'infrastructure significative, faute de surplomb suffisant.

Ainsi s'efforce-t-on de leur faire sentir que « la mémoire de travail », en cours de lecture, stocke des données nouvelles qui sont confrontées constamment avec les informations récentes mises en stand-by. De même que les hypothèses précédentes sont réorganisées, les attentes initiales sont infirmées ou confirmées. C'est ce double travail d'anticipation et d'ajustement que nous souhaitons leur faire toucher ... de l'œil.

Toute cette activité d'accompagnement se déroule pour un lecteur compétent en quelques secondes. Notre pratique va consister alors à fragmenter ce travail complexe en ralentissant très fortement la lecture. De façon pratique, nous choisissons un texte court et à l'aide d'un rétroprojecteur, celui-ci est présenté aux élèves, pas à pas, délivré, sinon mot à mot, du moins par blocs pertinents.

Ce type d'exercice a été testé positivement à différents niveaux d'étude, y compris, au moyen d'un texte adapté, avec des élèves en grandes difficultés. Bien sûr une telle séance ne doit pas devenir systématique, mais située à l'entame d'une année scolaire, elle peut servir de référence, de cas de « jurisprudence » en matière de lecture. Des « piqûres de rappel » peuvent être prescrites en cours d'année, si les anciens pêcheurs à la ligne redevenaient par instants des abstentionnistes... du sens.

L'exemple que nous présentons en détail est un extrait du Premier Homme d'Albert Camus, 1994, Gallimard. Il ne possède pas de titre. Mais étudier celui-ci, en préalable à toute lecture, c'est illustrer avec profit la notion d'« horizon d'attente », tel le chapeau de cet article de journal qui en annonçant : « Drame dans les Alpes », peut mobiliser des connaissances qui anticipent... un accident de montagne, une chute, des victimes, des secours, etc. ainsi que tous les scénarii et champs lexicaux y afférents. Au fur et à mesure du dévoilement du texte, on demande aux élèves de consigner individuelle-

ment par écrit leurs attentes et les significations émergentes. Ce « pas à pas » productif des élèves, parallèle à la révélation progressive du texte permet de garder trace du cheminement de chacun, d'identifier un parcours de lecture personnel, d'opérer d'utiles comparaisons, enfin, bénéfice appréciable, de fournir matière à future remédiation. Ainsi bénéficie-t-on à la fois d'une petite incursion dans la boîte noire du lecteur et de la possibilité de voir s'incarner réel-

lement la grammaire de la phrase, celle du texte car les interactions morpho-syntaxiques et sémantiques deviennent réellement palpables.

Le champ des possibles relativement ouvert au début du texte, se resserre en cours de lecture et le sens, gagnant en précision, va peu à peu se « densifier » éclairant la scène de ses multiples facettes.

Malgré sa présentation un peu fastidieuse, nous pouvons com-

mencer l'exercice. Les élèves sont prêts à noter leurs impressions.

Le lecteur du présent article peut lui aussi jouer le jeu mentalement; les blocs « révélés » sont présentés successivement en caractères bleus. ♦

**professeur à l'Université Stendhal de Grenoble*

Un énorme les élèves indiquent ce que déclenche chez eux cet adjectif : attente d'une intensité **vrombissement** (recherche au dictionnaire si nécessaire). Sur les copies se lisent des hypothèses ayant trait à des machines, des usines, voire des avions

annonçait on remarque le récit au passé, l'enseignant signale que le verbe dénote une information précise

que l'appareil pour certains élèves c'est la confirmation de l'anticipation concernant la présence d'un avion

de projection surprise ! Et contre toute attente, il ne s'agit pas d'un aéronef ! Nouvelle bifurcation, selon les copies, soit le cinéma, soit une projection scolaire. Au passage petite remarque grammaticale, en prise directe, le complément de détermination, le bien nommé, est venu déterminer de quel type d'appareil il s'agissait, précisant le mot générique

se mettait en marche bruit synonyme du déclenchement

le calvaire de Jacques un personnage est désigné, sa souffrance va innover tout le texte et constituer un pivot pour la compréhension globale ; les élèves alertés par la puissance évocatrice du mot « calvaire » extrapolent une relation entre la douleur du « héros » et le vrombissement

commençait alors l'adverbe indique clairement que, temporellement, il y a coïncidence entre les pénibles ennuis de Jacques et le début du fonctionnement de l'appareil – parallélisme clair avec « se mettait en marche »

Les films il s'agit donc bien de cinéma, la situation scolaire est abandonnée, le calvaire de Jacques est encore sujet de questionnement

étant muets l'information est d'importance, car elle va définir à la fois le cadre historique : le cinéma du début du XXe siècle, et irriguer la suite du texte

comportaient en effet le découpage attire l'attention sur le fait que les films contiennent quelque chose de significatif dont la relation de cause à effet, préparée par le « étant muets » est anticipée par le terme « en effet » qui annonce une explication proche

de nombreuses projections de texte écrit la conséquence de la mutité du film justifie le recours à de petits panonceaux écrits, il faut là mobiliser les connaissances personnelles des élèves pour qu'ils retrouvent ces petits tableaux intercalés dans les films muets

qui visaient à éclairer l'action. Confirmation du rôle de ces écrits aidant le spectateurs à suivre le déroulement de l'intrigue

Comme la grand-mère un nouveau personnage surgit, les enfants l'identifient comme la grand-mère de Jacques qui, donc, est un enfant. La conjonction « comme » nous annonce une cause à venir, les élèves anticipent sur la suite : « la brave dame ne sait pas lire »

ne savait pas lire, gagné ! dès lors, le calvaire de Jacques commence à être envisageable

le rôle de Jacques le bloc oblige les élèves à formuler clairement le « travail » en question, ce qui va rendre transparente la lecture du bloc suivant

consistait à les lui lire. Renforcement lexical : un rôle consiste à ..., renforcement grammatical : repérage des pronoms et des mots remplacés : « les » les textes écrits, « lui » la grand-mère

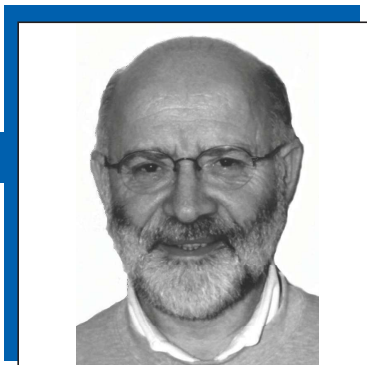
Malgré son âge opposition introduite par le « malgré », on imagine une vigueur physique, une capacité en contradiction avec les nombreuses années de l'aïeule

elle n'était nullement sourde le calvaire de Jacques n'est donc pas de devoir parler fort mais, certainement, d'être interrompu sans arrêt pour lire les intertitres

mais il fallait d'abord dominer le bruit du piano la conjonction « mais » introduit également une opposition, au temps du muet, un musicien improvisait en direct dans la salle, beaucoup de bruit donc !

et celui de la salle dont les réactions étaient généreuses. Les spectateurs ne se privaient pas d'exprimer leurs vives émotions. A présent, la tâche de Jacques apparaît bien douloureuse dans le vacarme ambiant !

Michel Deleau



Michel Deleau est Professeur des Universités en Psychologie du développement. Dans les années 80 il a fait une traduction du livre de Jérôme S. Bruner «Savoir faire savoir dire». C'est en lisant la présentation qu'il en a faite que nous avons eu connaissance de ses travaux.

Propos recueillis par Josette Chalude

Votre trajectoire intellectuelle a constamment croisé les actions de progrès en faveur des sourds pré-linguaux. Comment l'expliquez-vous?

Je voudrais d'abord vous raconter ma première rencontre avec le monde de la surdité. Je venais de m'inscrire à la Sorbonne pour faire de la philosophie (après des études secondaires scientifiques!). Pour des raisons surtout «alimentaires» j'ai accepté un poste de surveillant au pair à l'INJS de la rue Saint Jacques. Je me suis donc retrouvé un jour de rentrée scolaire à surveiller, à midi, un réfectoire de deux cents jeunes sourds...Ce fut pour moi plutôt «brutal» et déconcertant.

L'année suivante j'abandonnais la Philosophie pour la Psychologie et la confrontation avec la surdité y avait sans doute puissamment contribué. J'avais mesuré la complexité et la diversité des problèmes que pose la surdité : en réalité ils traversent presque tous les champs d'une classification des sciences, de la physique acoustique au rôle des minorités actives dans le changement social.

Bref, ce premier contact a été déterminant...

Oui, non seulement pour le choix d'une discipline et d'une carrière d'enseignant-chercheur, mais aussi pour la vision même de la surdité et de son approche. Mes premières connaissances sur la surdité sont nées de ce contact quotidien pendant trois ou quatre ans avec des enfants et des adolescents sourds, des professeurs... Cela n'a pas toujours été simple. Les professeurs nous

reprochaient souvent de «détruire tous les soirs» ce qu'ils essayaient «de construire dans la journée». Mais nous sentions bien qu'il était essentiel aussi que chaque enfant puisse utiliser ses moyens d'expression les plus spontanés pour pratiquer les activités des jeunes du même âge : depuis les histoires du coucher jusqu'aux compétitions de Scalextrix, le jeudi à la librairie Dupuis, boulevard Saint-Germain. Ce partage de la vie quotidienne des enfants, associée à des soucis éducatifs, a marqué définitivement ma vision de la surdité et orienté mes activités scientifiques.

Pourriez-vous éclairer nos lecteurs sur votre discipline scientifique et les rapports qu'elle entretient avec les problèmes posés par la surdité pré-linguale ?

Ma discipline est la Psychologie du développement humain. C'est à dire cette partie de la psychologie qui prend comme objet d'étude les transformations dans l'organisation psychologique au cours du temps, chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte. Ces transformations sont liées à des changements biologiques (vieillesse physiologique normale), ou à un changement de statut, qu'il soit d'ordre familial, professionnel, voire économique (devenir grand-parent, ou chômeur, accéder à des responsabilités associatives, devenir parent d'un enfant présentant une déficience, etc.). La surdité prélinguale pose de nombreux problèmes que la perspective du développement permet, je crois, de mieux comprendre. Il y a trois grands déter-

minants de la construction psychologique : le premier est d'ordre biologique, le second d'ordre social et le troisième est l'activité propre du sujet.

Dans le cas de la surdité prélinguale, on peut se demander comment et dans quelle mesure la déficience auditive entrave ou non la construction des capacités psychologiques. Prenons un exemple. Elle n'entrave pas d'abord l'acquisition du langage oral, mais elle neutralise pour le bébé tout ce que les parents expriment avec leur voix : intonations de câlin, de question, ou la façon de mettre en scène les objets pour attirer l'attention de l'enfant et les lui faire prendre. Ce que nous apprennent les bébés sourds profonds et leurs parents c'est que ce qui n'est plus possible avec les sons vocaux, redevient possible si on trouve un flux sensoriel de substitution : utiliser des mimiques plus accentuées - voire exagérées -, laisser à l'enfant plus de temps pour réorienter son attention de votre visage au jouet, etc.

Et ça marche! C'est déterminant pour «l'attention conjointe» c'est-à-dire la capacité du bébé à suivre votre regard pour chercher «ce que vous regardez», bref à vous considérer comme quelqu'un qui a des «états mentaux». Du point de vue du développement, cela veut dire que l'organisme du bébé est capable d'utiliser des voies sensorielles différentes pour construire une même activité psychologique (ici, la capacité d'attention conjointe dont on sait l'importance dans la

communication préverbale et pour le passage à la communication verbale -orale ou gestuelle!). Autrement dit, une déficience (au sens de la classification internationale des handicaps) n'entraîne pas ipso facto une incapacité : c'est en partie la réponse de l'environnement social -ici la production d'une information remplissant des fonctions analogues à celles de la voix mais exploitant un autre canal accessible à l'enfant- qui conditionne la possibilité de construire la capacité psychologique cible.

Dans ces conditions, le bébé puis l'enfant peut devenir un véritable acteur de la communication, prendre des initiatives, faire partager ses propres objets d'attention, ses émotions et ses pensées avec des intentions diverses : contraindre, convaincre, contredire... L'activité propre du sujet intervient alors comme facteur du développement. Beaucoup de travaux psychologiques, d'Oléron à Wood en passant par Furth, ont souligné à quel point les conditions d'éducation des sourds ont été et sont encore trop peu orientées vers un développement de l'activité propre.

Et les facteurs sociaux ?

En ce qui concerne leur rôle, revenons à mes débuts en surdité au début des années 60. A cette époque, le bâton de Maréchal pour une majorité de jeunes sourds était le CAP (typographie, cordonnerie, reliure, menuiserie ou jardinage, couture pour les filles...). En une génération les cursus scolaires longs sont beaucoup plus nombreux, avec des BTS, DUT, mais aussi des maîtrises, DEA et même thèses pour les meilleurs (et les plus chanceux car il y a aussi beaucoup de hasards dans une vie...).

Est-ce que les jeunes sourds sont devenus « plus intelligents » en une génération ?

Ni plus ni moins que leurs parents. Ce qui a changé, c'est l'environnement social qui leur a donné plus de possibilités de réaliser leur potentiel. La dynamique qui a provoqué ces changements n'a pas tenu, pour l'essentiel, à

un changement d'attitude spontané des professionnels. Elle a résulté du fait que les professionnels ont été confrontés avec de nouveaux acteurs : associations de parents et associations de sourds en particulier, et que les pressions exercées par celles-ci ont instauré des exigences nouvelles (respect du choix des parents, droit à l'éducation, exemples de réussites sociales). Même s'il m'arrive d'avoir une certaine distance avec les discours militants, je suis convaincu que les minorités actives sont les ferments indispensables du changement social.

Vous avez eu des étudiants sourds. Cela a-t-il influé sur l'intérêt, je dirais même l'empathie que vous manifestez au monde des sourds ?

J'ai vu entrer des étudiants sourds à l'Université avec beaucoup de joie. Il m'est arrivé parfois aussi d'être inquiet sur les conditions techniques que nous leur offrions pour leur intégration...

J'ai eu la chance récemment d'obtenir un contrat de recherche qui m'a conduit à recruter une adulte sourde comme assistante de recherche sur certains aspects psychologiques de la surdité. C'est une excellente collaboratrice qui a eu une très bonne formation (primaire, secondaire et supérieure).

La recherche continue donc d'être une activité centrale pour vous ?

Oui, j'ai la chance de diriger un laboratoire dans lequel nous sommes plusieurs à étudier les conséquences psychologiques de la surdité. Jean-Emile Gombert travaille avec Jacqueline Leybaert de Bruxelles et d'autres collègues sur l'accès à la langue écrite. Gaid Le Maner a une double activité de recherche et de pratique clinique. Elle suit l'évolution psychologique d'une petite cohorte d'enfants implantés dans le cadre d'une étude, financée par le programme « cognitique » du CNRS, qui comporte en outre un aspect neurophysiologique et une étude de la récupération des moyens d'analyse phonologique. Moi-même, je suis engagé -outre la recherche précédente- dans une étude inter-

nationale (UK, France, Italie) qui porte sur les capacités qu'ont les enfants sourds d'attribuer des états mentaux à autrui, en particulier en lisant les expressions émotionnelles du visage et en suivant la ligne du regard.

L'activité de recherche est bien vivante, mais il est très difficile actuellement, en France, de trouver des financements pour développer des recherches fondamentales afin de comprendre les conséquences des handicaps. Juste un exemple, le programme qui m'a permis de recruter une assistante de recherche sourde, est un programme dont le financement a été obtenu en Grande-Bretagne. J'espère que dans le cadre de l'année 2003*, il y aura de réelles possibilités tant au plan français qu'au plan européen.

Mais la recherche n'est qu'un des volets de notre activité relative à la surdité. Nous proposons un cours de maîtrise sur les aspects psychologiques de la surdité dans un module « santé, vieillissement, handicap » et nous préparons la création d'un master en coopération avec l'IUFM (département AIS) dans le champ de l'adaptation et de l'intégration scolaire et sociale des enfants et adolescents qui aura aussi, je pense, une dimension européenne.

Notre credo est qu'il faut développer simultanément la recherche, la formation et la création de services pour les acteurs en jeu dans le champ de la déficience, des incapacités et des désavantages ♦

** L'année 2003 sera l'Année européenne des personnes handicapées*

*Michel Deleau est Professeur des Universités en Psychologie du développement - Laboratoire de Psychologie du développement et de l'éducation - Centre de recherches en Psychologie, Cognition et Communication Université Rennes 2
6, Avenue Gaston Berger
35043 Rennes cedex
email : michel.deleau@uhb.fr*

« Quelques repères pour un choix... »

Le choix d'un mode de communication pour un enfant sourd de naissance doit prendre en compte et maîtriser une multitude de paramètres existentiels, sociaux, culturels, affectifs, cognitifs, mnésiques, familiaux, orthophoniques, non quantifiables en hertz ou en décibels. Certains sourds profonds de naissance, lorsqu'ils maîtrisent peu le langage oral acquis comme première Langue, contestent cet apprentissage. Ils se perçoivent alors à l'âge adulte comme les victimes d'un système éducatif « officiel » fondé sur « l'oralisme », les ayant détournés de la Langue des Signes qui leur paraît mieux adaptée à leur handicap. Ils ont vécu l'apprentissage de la parole comme un dressage à une Langue artificielle ne leur apportant ni langue maternelle, ni compréhension aisée, ni intégration dans le monde des entendants.

Il existe des acquisitions et des pratiques de la langue orale réussies, mais elles sont souvent réalisées dans un contexte familial et social particulier, les parents, surtout la mère, pouvant se consacrer, selon un mode « préceptoral », à la création du langage maternel et de points de repère linguistiques stables, conditions essentielles à l'acquisition d'un mode de communication fonctionnel.

Dans le contexte de la surdité la fonction de l'orthophoniste consiste à créer avec les parents des modes d'acquisition du langage oral puis écrit, selon des formes spécifiques à l'enfant sourd et efficaces en termes d'adaptation à l'univers des entendants. Il nous faut aussi accompagner les parents dans leurs actions au niveau de l'acquisition du langage, les aider à connaître et à comprendre la

surdité de leur enfant, à intégrer les moyens compensatoires qu'il faudra mettre en place, réfléchir avec eux sur les décisions à prendre en matière d'éducation et de culture.

Apprendre la LSF aux enfants sourds profonds n'est pas de notre compétence professionnelle*. En effet, pratiquer et faire pratiquer la LSF ne peut résulter d'un apprentissage de type « scolaire » assuré par un entendant, mais d'une véritable initiation par immersion dans la communauté des sourds gestuels avec des enseignants sourds. Devenir signeur, c'est acquérir avant tout un état d'esprit, une culture, un art

*Un texte, ancien ou actuel,
évoquant explicitement la surdité
ou non, a fait écho en vous...
Faites-nous partager vos
découvertes*

de communiquer propres aux personnes sourdes profondes. (...) Le choix, plus partisan que rationnel, entre les divers modes de construction d'une communication chez l'enfant sourd profond, et les innombrables combinaisons entre diverses modalités, entretiennent une confusion accentuée par les effets de mode. Le « gestuel » et « l'oralisme » n'apportant pas de solution totalement satisfaisante, des méthodes mixtes peuvent être mises en place. Mais la cohabitation des méthodes dont elles sont issues, méthodes souvent peu compatibles entre elles, additionne leurs lacunes plutôt que leurs qualités. En matière de surdité, les solutions apportées aux problèmes d'acquisition d'un mode

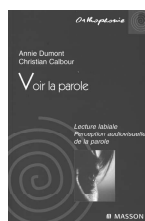
de communication ne sont ni binaires, ni manichéennes, mais complexes à réaliser, d'autant plus complexes que l'on souhaite les spécifier et les humaniser pour une personne sourde particulière. (...)

C'est en réaction à toutes les idées reçues, aux querelles stériles, aux carences matérielles et méthodologiques dans la prise en charge des enfants sourds profonds que notre réflexion est née et s'est développée autour du concept d'acquisition d'une communication orale et d'une culture originale. Il nous a semblé que ce rééquilibrage entre l'« oralisme » et le « gestuel », par un renouvellement des modes d'acquisition de la parole, permettait une véritable liberté de choix. En effet, en montrant que la parole ne se réduit pas à ses outils linguistiques, mais qu'elle est multiple, que la vision a un rôle important à jouer dans l'« oralisme », au-delà de la lecture labiale, nous souhaitons créer un nouvel état d'esprit et de nouveaux comportements dans la construction d'une parole fonctionnelle pour les sourds profonds. Nous souhaitons aussi induire la conception de matériels indispensables à cette construction, repenser les modes d'intervention, engager les familles dans le processus de construction de communication en renforçant leur statut d'intervenants.



* les auteurs s'adressent aux orthophonistes

**Annie DUMONT
Christian CALBOUR**



VOIR LA PAROLE
Collection
Orthophonie
Masson, 2002
p.74-76

VOIR LA PAROLE

d'Annie Dumont et Christian Calbour

Le colloque Acfos 3 fut peut-être pour Annie Dumont l'élément déclencheur qui donna naissance, deux ans plus tard, au livre que nous présentons. Les incompréhensions suscitées par son exposé sur l'intelligibilité de la parole, manifestaient qu'il était nécessaire, à tête reposée, de mettre à plat les données de la recherche et des pratiques sur la parole «dans tous ses états», sur la construction ou reconstruction de la communication orale.

Elle a choisi comme complice de plume, Christian Calbour, orthophoniste à Moulins. Travaillant dans une ville moyenne, amené à traiter de multiples pathologies, du berceau à la grande vieillesse, esprit curieux et inventif, C. Calbour pratique au quotidien le transfert de connaissances et a depuis longtemps franchi les limites traditionnelles de l'orthophonie pour aller voir ce qui se passe chez les médecins de rééducation fonctionnelle, les ergothérapeutes, les fabricants d'aides techniques. C'est toute cette richesse pluridisciplinaire, issue de l'expérience de deux praticiens au fait des données théoriques, qui irrigue l'ouvrage et en fait l'originalité.

A la lumière de données scientifiques complexes (Théorie Motrice de la Perception de la Parole), qui mettent en évidence l'intégration de la vue et de l'ouïe dans un même acte perceptif, nos auteurs revisitent avec audace toutes les données de l'orthophonie, les méthodologies et les outils. «*L'hégémonie de l'auditif comme récepteur unique de la parole est maintenant contestée par le visuel qui le précède et qui lui apporte de l'information linguistique et stylistique*».

A partir de ces avancées conceptuelles, les auteurs élaborent un programme de construction précoce du langage oral chez l'enfant sourd. «*En montrant que la parole ne se réduit pas à ses outils linguistiques, mais*

qu'elle est multiple, que la vision a un rôle important à jouer dans "l'oralisme", au-delà de la lecture labiale, nous souhaitons créer un nouvel état d'esprit et de nouveaux comportements dans la construction d'une parole fonctionnelle pour les sourds profonds. (...) Ainsi la vision de la parole n'est plus un pis-aller fournissant des informations que l'audition ne peut apporter à une personne sourde, mais le poisson-pilote de la construction de la conscience phonologique et du langage». Les auteurs ne cachent pas que la tâche est rude: «*Construire un mode de communication "oral", chez l'enfant sourd est un chantier sans fin, sans certitudes, peu gratifiant, ingrat pour l'orthophoniste qui agit sans moyens et réagit souvent seul face à une montagne de préjugés*».

Pour eux, le handicap réel du devenu-sourd n'est pas réductible aux seules difficultés de réception de la parole et d'acquisition de la lecture labiale. Il marque surtout l'entrée brusque d'un entendant dans un monde de silence, ce qui le coupe des paysages sonores et de la communication.

Ainsi développent-ils une méthodologie nouvelle pour construire chez le devenu-sourd une perception audiovisuelle de la parole à partir de ses centres d'intérêt. Celle-ci «*n'est pas une bible mais un état d'esprit, une réflexion sur la condition humaine du devenu-sourd et sur les moyens de lui faire retrouver son art de comprendre et de vivre en société*».

Plusieurs chapitres sont consacrés à d'autres pathologies langagières non liées à un déficit auditif et notamment à la cécité.

Livre d'une grande ambition, foisonnant de données, d'exemples, de témoignages, de présentations d'outils, de conseils pratiques, de suggestions à la créativité, écrit dans une langue accessible, il devrait rencontrer un large public.

Geneviève Durand

VIDÉO ET ACCUEIL. POURQUOI? POUR QUI? COMMENT?

Collectif

L'utilisation de la vidéo fait de plus en plus partie du quotidien des équipes éducatives. Grâce à l'évolution des matériels, l'outil est devenu simple à utiliser.

La démarche n'est cependant jamais neutre et comporte toujours une part de risque. Les images peuvent avoir un impact immédiat, aussi bien sur la famille, la fratrie que sur les professionnels filmés, ou à plus longue échéance, par exemple sur des adolescents qui découvriront des vidéos sur leur petite enfance. Il faut donc avant de se lancer, s'interroger sur le but poursuivi: observation, témoignage, évaluation, recherche, et s'assurer que le respect de l'enfant, de sa famille, des professionnels qui l'entoure est assuré.

Ce livre est le fruit des réflexions d'un groupe de travail initié par la Direction de l'Action sociale. Il rassemble les contributions de spécialistes de la petite enfance et de la formation et se présente comme «*l'état de la réflexion sur l'utilisation de l'outil vidéo en 2001*». Il aborde les questions éthiques, psychologiques, législatives liées à la diffusion des images et guide le lecteur dans l'élaboration et la réalisation d'un projet audiovisuel.

GD

■ Sous la direction de
G. Appel et E. Sherrer



VIDÉO ET ACCUEIL
Erès, 2002
262 p. 25 €

L'ÉCOLE DES ILLUSIONNISTES

d'Elisabeth Nuyts

« Savoir lire n'est pas un luxe de pays florissant ». Cette observation banale prend son sens militant sous la plume d'Elisabeth Nuyts. Editée à compte d'auteur, elle n'y va pas par quatre chemins : c'est au pédagogisme initié dans les années 60 qu'il faut attribuer la plupart des maux dont notre société est menacée... « dyslexie - illettrisme - absence de repères - violence - non-être » : l'illustration de couverture résume parfaitement l'assertion.

A cette indignation, les motifs ne manquent pas ; Des centaines d'enfants, d'adolescents et aussi, parfois, d'adultes sont passés par les mains de cette « thérapeute de la cognition ». Inspirée par les conceptions de La Gauderie, attentive aux différences qui caractérisent les apprentissages des « visuels », des « auditifs » et des « kinesthésiques », l'auteur, au fil des cas soumis à ses soins et à sa réflexion, a identifié la nature des ravages que peuvent produire des apprentissages où « la parole est désolidarisée de la lecture et de l'écriture ».

Sans être forcé de suivre Elisabeth Nuyts quand elle proclame « notre civilisation en péril parce qu'elle traverse une crise sans précédent du verbe », quiconque est familiarisé avec les finesses de l'audio-phonologie se délectera à la lecture de cet ouvrage, à mi-chemin entre manifeste et outil de vulgarisation. C'est qu'il est truffé de réalités dont la plupart des orthophonistes de France peuvent témoigner. Des réalités auxquelles les enfants n'auraient échappé qu'à la faveur de la vigilance active de leurs parents, de l'intelligente souplesse de leurs instituteurs... et de leur propre résilience ...

« Madame, apprenez-nous à réfléchir ». Cette prière adressée à notre pamphlétaire par une élève de terminale est la première phrase de son

introduction. Elle nous fait entrer de plain pied dans le sujet. Au lecteur de découvrir, de chapitre en chapitre, émergeant du brouhaha des pétitions de principe et des emprunts aux neurosciences, les perles d'une pratique inspirée et en constante interrogation. Après tout, les patients d'un thérapeute n'ont que faire des théories. Ce qu'ils apprécient, c'est d'aller mieux.

En dépit de son ton de Cassandra, ce livre est une œuvre de bon sens, irriguée d'une pensée humaniste. Un chapitre, en particulier, rend compte des directives données aux stagiaires dans un IUFM, pour enseigner la lecture. Je le recommande aux amateurs d'apprentissages langagiers. Il y verront, noir sur blanc, à quelles aberrations peuvent conduire les excès du pédagogisme.

Josette Chalude



Auto éditeur
Juillet 2000
Commande à E. Nuyts
32 chemin des Rêves
34000 Montpellier
20 €.

Paroles d'enfants...

Qu'est-ce que la lecture labiale ?

P., 8 ans, surdité sévère :
« Je sais pas j'aime pas lire ».

Utilisez-vous la lecture labiale ?

V., 9 ans, surdité sévère :
« Non mais je vais bientôt l'utiliser, je vais demander à ma maman ».

Quand utilisez-vous la lecture labiale ?

S., 14 ans, surdité profonde :
« Des fois à chaque cours de l'école mais pas tous les jours parce que je dois écouter le prof ».

Extrait de : Voir la parole

DICTIONNAIRE DES MOTS DIFFICILES À LIRE

de Nicole Presse

Mille mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent (mots d'origine étrangère, exceptions, graphies rares). L'intérêt de l'ouvrage pour les écoliers ou collégiens, sourds ou entendants, est qu'ils peuvent l'utiliser de manière autonome, grâce à la clarté des explications :

groggy [grɔgi]

groggy grog/gy

Mot d'origine anglaise.

Mot invariable.

Les deux g se lisent comme le g de goutte.

Groggy signifie étourdi par les coups, près de s'écrouler.

Frapé à l'estomac, le boxeur resta quelques secondes complètement groggy.

paon [pā]

un paon /paon/

Les lettres aon se lisent comme an dans ange.

Un paon est un grand oiseau vert et bleu originaire d'Asie.

On dit que le paon « fait la roue » quand il dresse sa queue en éventail.



DICTIONNAIRE DES MOTS DIFFICILES À LIRE

Editions Garnier - 2001
Coll. Rue des Ecoles
190 p. 14,48 €

Calendrier

XIXe journées nationales de l'ANECAMSP

Etre parent, devenir parent en affrontant des difficultés singulières

Nantes les 28 – 29 novembre 2002

Dans la suite des Journées de Nevers «Se construire avec un handicap», comment penser le processus de construction de la parentalité face à une situation à haut risque médical, social, psychologique... Nous interrogerons ce concept du «être parent, devenir parent», de l'annonce du diagnostic au lieu de prise en charge.

ANECAMSP

10 rue Erard 75012 Paris – Fax 01 43 44 73 11

email : anecamsp@wanadoo.fr

L'AFLA (Association Française de Linguistique Appliquée) organise en collaboration avec le LEAPLE (CNRS et Université René Descartes) un colloque :

DYSLEXIE, ETAT des LIEUX et CONTROVERSES

Paris le Samedi 23 Novembre 2002

Inscriptions

AFLA

BP 14, 75221 PARIS cedex 05

2003

2003 : année Européenne des personnes handicapées

Site web : <http://www.eypd2003.org>



Gallaudet University Press Institute's second international conference

Genetic's, Disability, and Deafness

Gallaudet University Kellogg Conference Center (GUKCC) - Washington D.C - April 2-4, 2003

Register on-line now through February 1, 2003 and receive 10% discount off the regular registration fee of \$250. For more information about the conference, go to

<http://gupress.gallaudet.edu/gupconference/index.html>

Second EDDE Conference

Signed Bilingualism - what does the concept mean today ?

Örebro - Sweden the 8th - 11th of May, 2003

The purpose of this conference is the same as 1999, to put Deaf Education on the European map and to create a meeting place for all persons interested in Deaf Education in Europe. We would like to reach out to everyone who works with the education of Deaf and Hard of Hearing, students, the parents, as well as Deaf and Hard of Hearing adults. We are concerned with creating a meeting-place for the professionals and non-professionals alike, something we in Sweden have gathered a good deal of experience of, over a number of years. We are also concerned with creating a multidisciplinary forum.

Langues : Anglais, Suédois, Langue des Signes Suédoise, Langue des Signes Internationale

Post address :

Karin Angerby - Birgittaskolan

Box 6113 - SE 700 06 Örebro - SWEDEN

e-mail : karin.angerby@bi.spm.se / Website : www.edde.nu

tel. +46 19 30 16 02 - mobile : +46 70 647 53 05 - Fax. +46 19 32 06 34

European Society for Mental Health and deafness Congress

HEALTH & WELL - BEING - Social, physical and mental -Deaf Perspectives

Bad Ischl - Austria the 21th-24th of May, 2003

La Société Européenne de Santé Mentale et Surdité (ESMHD) est une organisation internationale non-gouvernementale créée pour promouvoir la santé mentale des personnes sourdes en Europe. Par santé mentale, il faut entendre les aspects psychologiques, sociaux et émotionnels du développement de la personnalité ainsi que la prévention et le traitement des maladies mentales et des troubles associés. L'action de la SESMS (ESMHD) concerne principalement les personnes sourdes dont la surdité est congénitale ou apparue pendant l'enfance et dont la langue de référence ou privilégiée est la langue des signes. En outre, la SESMS est concernée par la santé mentale de toutes personnes sourdes, quels que soient le degré ou l'âge de survenue de leur surdité.

Langues : Anglais, Allemand, Langue des Signes Autrichienne, Langue des Signes Internationale

Congress Office

Lebenswelt, Markt 18, A-4192 Schenkenfelden, Austria,

Tel.: +43/7214/7027-31 - Fax: +43/7214/7027-29

email: esmhd.congress.2003@nextra.at / Website: <http://members.nextra.at/congress2003>



Josette CHALUDE

Blocnotes

Des besoins de l'enfant aux réponses du système

Au cours de l'entretien qu'il a accordé à notre revue, Michel Deleau, dont les travaux nous apportent depuis longtemps des éclairages précieux dans le domaine de la psychologie du développement, m'a fourni matière à réflexion en avançant comme une cause de progrès le fait que les enfants sourds soient accueillis de plus en plus souvent dans une maternelle proche de leur famille.

Certes, il n'a pas tort : dans notre champ éducatif, la maternelle a beaucoup servi de cheval de Troie pour pénétrer le bastion de l'Education nationale. Voir cette pratique se généraliser est une promesse d'avenir. Mais une question se pose : pour qui, pourquoi cela a-t-il marché ?

ACFOS 2 nous avait ouvert un piège de même nature : les acquisitions scolaires observées chez des enfants « intégrés » étaient-elles dues, comme le suggérait notre orateur, au fait qu'ils avaient été soustraits au milieu spécialisé, ou des compétences acquises précocement avaient-elles rendu possible, voire nécessaire, leur scolarisation en milieu ordinaire ?

Rendre compte de réalités sociales aussi complexes que les nôtres est une tâche aux rebondissements illimités. Sans la remarque de notre ami chercheur, je passais à côté de celle-ci – qui, pourtant, crève les yeux – : des progrès individuels isolés peuvent, à la longue, engendrer des mutations collectives telles que les événements en perdent leur sens premier. « Mais c'est bien sûr ! » s'écrie-t-on. Quand un système institutionnel donne l'illusion de répondre aux besoins, c'est au sein de minorités agissantes que naissent les vocations de militants. Les progrès pédagogiques rapides qui ont marqué

les années 70 sont inséparables du lobbying parental, soulignait Michel Deleau, et c'est à l'activisme des sourds que la « communauté », elle-même en pleine mutation, doit de voir, depuis une ou deux décennies, ses besoins particuliers mieux pris en compte.

Ce survol simplifié à l'extrême n'a d'autre ambition que de faire partager à nos lecteurs une certaine philosophie de l'action. Pour quelques experts de la surdité, la période pionnière a été celle des « mères sacrificielles », et des promesses – souvent déçues – d'un avenir social acceptable lié au développement d'une « bonne parole ». Ce fut peut-être le prix à payer pour qu'on s'avisât des carences du système éducatif français. Restait à confronter les aspirations militantes et les réalités du terrain. L'histoire de cette mutation orageuse est encore à écrire mais le résultat est là. Un peu partout, la France du troisième millénaire voit mûrir des espérances prometteuses. Les intelligences, les volontés, les empathies sont à l'œuvre et notre revue se propose d'en témoigner. C'est le « système » qui peine à passer du « tout internat » à une nécessaire pluralité de solutions.

La démocratie a un prix. Eviter le nivellement par le bas aussi bien que les acharnements normatifs, respecter chaque enfant dans son imprévisible devenir tout en le faisant bénéficier des avancées de nos connaissances : tels sont les dilemmes qui se posent aux hommes de pouvoir et d'influence. J'abandonne ce thème à leur sagacité. Notre rôle d'hommes et de femmes de terrain est de leur rappeler quelques vérités essentielles : que chaque enfant à naître est une construction nouvelle et unique dans laquelle les premiers apprentissages laisseront des traces profondes – traduisez : l'école ne peut pas tout – et qu'il est préférable de prévenir les maux que d'avoir à leur inventer des remèdes.

GLOSSAIRE

AGEFIPH

Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

ANPE

Agence nationale pour l'emploi

APAJH

Association pour adultes et jeunes handicapés

AVS

Auxiliaire de vie scolaire

CAMSP

Centre d'action médico-sociale précoce

CDES

Commission départementale d'éducation spéciale

CFA

Centre de formation d'apprentis

CLIS

Classe d'intégration scolaire

CMPP

Centre médico-psycho-pédagogique

CNEFEI

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

COTOREP

Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

CPAM

Caisse primaire d'assurance maladie

CREAI

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

DRASS

Direction régionale des affaires sanitaires et sociales

EREA

Etablissement régional d'enseignement adapté

IRTS

Institut régional de travail social

IUFM

Institut universitaire de formation des maîtres

LPC

Langage parlé complété

LSF

Langue des signes française

PMI

Protection médicale et infantile

RASED

Réseau d'aides spécialisées pour élèves en difficulté

SAFEP

Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce

SEES

Section d'éducation et d'enseignement spécialisé

SESSAD

Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

SPFP

Section de première formation professionnelle théorique et pratique

SSEFIS

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

SVA

Service pour la vie autonome

URAPEDA

Union régionale de parents d'enfants déficients auditifs

A photocopier ou à découper, et à retourner à :

ACFOS, 76 rue Beaubourg, 75003 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 commande le N° ... au prix de 12 €

Frais de port supplémentaires pour l'étranger, nous contacter pour de plus amples informations.

Nom/Prénom

Adresse

Code Postal

Ville

Tél.

Profession

☐ Je joins mon règlement par chèque à l'ordre d'ACFOS

☐ Je règle par virement bancaire à ACFOS

Date et signature obligatoire :

NOS PUBLICATIONS

► **Neurosciences et surdité du premier âge**

Neurosciences and early deafness

ACTES DU COLLOQUE ACFOS 1- 8 AU 10 NOVEMBRE 1996, PARIS

« Bases biologiques, processus cognitifs, explorations fonctionnelles
Processus cognitifs et linguistiques - Stratégies éducatives et rééducatives etc. »

307 pages. *Prix France : 22,5 € + frais de port : 3,5 € - Total : 26 €*

► **Surdité et accès à la langue écrite.**

De la recherche à la pratique

Deafness and access to written language. From research to practice

ACTES DU COLLOQUE ACFOS 2 - 27 AU 29 NOVEMBRE 1998, PARIS

Volume I : « Conditions d'acquisition de la langue écrite par la personne entendante.
Surdité et langue écrite. »

Volume II : « Pédagogie et Lecture-Ecriture. »

Volume III : « Annexes - Communications affichées »

3 tomes : 283 p., 144 p., 80 p.

Prix France : 38 € + frais de port : 4,5 € - Total : 42,50 €

► **Un projet pour chaque enfant sourd : enjeux et pratiques de l'évaluation**

ACTES DU COLLOQUE ACFOS 3, 10 AU 12 NOVEMBRE 2000, PARIS

« Les surdités de l'enfant : du doute au diagnostic - Intérêt de l'examen neuropsychologique
chez l'enfant sourd etc. »

350 pages. *Prix France : 30,50 € + frais de port : 4,5 € Total : 35 €*

► **L'apprentissage de la langue écrite par l'enfant sourd**

ACTES DES JOURNÉES D'ÉTUDES ACFOS - CNEFEI - 1 AU 3 DÉCEMBRE 1999

In : Nouvelle revue de l'ALS, n° 14, 2^e trim. 2001 - pp 177-271.

« Problématique de l'entrée dans l'écrit. Transparence de l'orthographe et apprentissage de la
lecture - Premières émissions orales des bébés sourds- Evolution de l'écrit de collégiens sourds
- De l'utilité d'enseigner en langue des signes - La pédagogie associée : enseigner la LSF et le
français etc. »

Prix France : 7€ + frais de port : 3 € - Total : 10 €