

Nos publications

SURDITÉ ET MOTRICITÉ

HORS SÉRIE N°3 - CONNAISSANCES SURDITÉS - ACTES DU COLLOQUE ACFOS 6 - 8 ET 9 DÉCEMBRE 2006 - PARIS

82 pages. Prix France : 25€ (frais de port inclus - France métropolitaine)

J+2, DÉPISTAGE SYSTÉMATIQUE DE LA SURDITÉ. CHANGER LES PRATIQUES

HORS SÉRIE N°2 - CONNAISSANCES SURDITÉS - ACTES DU COLLOQUE ACFOS 5 - 3 ET 4 DÉCEMBRE 2004 - PARIS

75 pages. Prix France : 20€ (frais de port inclus - France métropolitaine)

AVANCÉES SCIENTIFIQUES ET ÉDUCATION DE L'ENFANT SOURD

HORS SÉRIE N°1 - CONNAISSANCES SURDITÉS - ACTES DU COLLOQUE ACFOS 4 - 8 AU 10 NOVEMBRE 2002 - PARIS

163 pages. Prix France : 45€ (frais de port inclus - France métropolitaine)

UN PROJET POUR CHAQUE ENFANT SOURD : ENJEUX ET PRATIQUES DE L'ÉVALUATION

ACTES DU COLLOQUE ACFO 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”

350 pages. Prix France : 35€ (frais de port : inclus - France métropolitaine)

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'AIS - N° 14 - 2^{ÈME} TRIM 2001 - PP 177-271

S'adresser à l'INS HEA pour la commande

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 ACFO 2 - 27 AU 29 NOVEMBRE 1998 - PARIS

EPUISÉ

NEUROSCIENCE ET SURDITÉ DU PREMIER ÂGE

NEUROSCIENCE AND EARLY DEAFNESS

ACTES DU COLLOQUE ACFO 1 - 8 AU 10 NOVEMBRE 1996 - PARIS

307 pages. Prix France : 36€ (frais de port : inclus - France métropolitaine)

Connaissances surdités

La revue
acfos
n°26

MÉDECINE

**Implantation cochléaire pédiatrique
et troubles vestibulaires**

GEORRIC 2008

LINGUISTIQUE

**La langue : un système
de représentation
de l'expérience humaine**

SOCIÉTÉ

**Le métier d'interprète
en langue des signes**

MÉMOIRE

**Langues en contact
et représentations visuelles :
entre gestualité, langue écrite
et parole, des passerelles
contre l'exclusion**

CONNAISSANCES SURDITÉS

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

Revue trimestrielle

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

Site web : www.acfos.org

Directrice de la publication
Pr Françoise DENOYELLE

Rédactrice en chef
Coraline COPPIN

Courriel : contact@acfos.org

Comité de rédaction : Denise BUSQUET,
Marie Claudine COSSON, Joëlle FRANÇOIS,
Brigitte GEVAUDAN, Nathalie LAFLEUR,
Vanessa LAMORRE-CARGILL, Aude de
LAMAZE, Ginette MARLIN, Lucien
MOATTI, Isabelle PRANG, Philippe SÉRO-
GUILLAUME, Vincente SOGGIU

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

Maquette : Coraline COPPIN

Impression : ACCENT TONIC
45-47 rue de Buzenval
75020 Paris

N  CPPAP : 1112 G 82020

ISSN : 1635-3439

Vente au numéro : 12 à

Abonnement annuel : 40 à

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

S o m m a i r e

AGENDA	4
Compte-rendu du colloque Acfos 7	5

MÉDECINE	
Implantation cochléaire pédiatrique et troubles vestibulaires par Aude de LAMAZE	8
Compte-rendu des journées GEORRIC 2008 par Aude de LAMAZE	12

LINGUISTIQUE	
La langue : un système de représentation de l'expérience humaine par Ronald LOWE	13

SOCIÉTÉ	
Le métier d'interprète en langue des signes par Philippe SÉRO-GUILLAUME	18

MÉMOIRE	
Langues en contact et représentations visuelles : entre gestualité, langue écrite et parole, des passerelles contre l'exclusion. <i>Partie 1</i> par Yves BERNARD	23

LIVRES	31
--------	----

A photocopier ou à découper, et à retourner à :

ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France
Compte bancaire :
Société Générale 78600 Le Mesnil Le Roi
30003 03080 00037265044 05

HORS SÉRIE N 3 : les Actes du
Colloque ACFOS VI

☐ Je commande le Hors Série N 3 de
Connaissances Surdités sur les Actes Acfos VI
“Surdité et Motricité” au prix de 25 à
(27 à pour l'étranger et les Dom-Tom)

Nom/Prénom
Adresse
Code Postal
Ville
Tél.
Profession

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

Date et signature obligatoire :

A photocopier ou à découper, et à retourner à :

ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France
Compte bancaire :
Société Générale 78600 Le Mesnil Le Roi
30003 03080 00037265044 05

Connaissances Surdités

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

Tarifs Dom-Tom/Etranger : 47  

Nom/Prénom
Adresse
Code Postal
Ville
Tél.
Profession

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

Date et signature obligatoire :

Glossaire

AGEFIPH Association de gestion du fonds
pour l'insertion professionnelle des personnes
handicapées
ANCE Association nationale des
communautés éducatives
AVS Auxiliaire de vie scolaire
BEP Brevet d'études professionnelles
BEPC Brevet d'études du premier cycle
BUCODES Bureau de coordination des
associations de devenus sourds et
malentendants
CAMSP Centre d'action médico-sociale
précoce
CAPA-SH Certificat d'aptitude
professionnelle pour les aides spécialisées, les
enseignements adaptés et la scolarisation des
 l ves en situation de handicap
CAP Certificat d'aptitude professionnelle
CAPEJS Certificat d'aptitude au professorat
de l'enseignement des jeunes sourds
CCPE Commissions de circonscription
préscolaire et élémentaire
CDAPH Commission des droits et de
l'autonomie des personnes handicapées

CDES Commission départementale de
l'éducation spéciale
CDOS Centre de diagnostic et d'orientation
de la surdité
CIS Centre d'information pour la surdité
CLIS Classe d'intégration scolaire
CMPP Centre médico-psycho-pédagogique
CNAMTS Caisse nationale d'assurance
maladie des travailleurs salariés
CNSA Caisse nationale de solidarité pour
l'autonomie
COTOREP Commission technique
d'orientation et de reclassement professionnel
CTES Commission territoriale de l'éducation
spécialisée
CTNERHI Centre technique national
d'études et de recherches sur les handicaps et
les inadaptations
EN Education nationale
EVS Emploi vie scolaire
FNSF Fédération nationale des sourds de
France
IC Implant cochléaire
IJS Institut de jeunes sourds

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

Éditorial

PAR FRANÇOISE DENOYELLE

Présidente d'Acfos

ET LUCIEN MOATTI

Past-Président

Le dernier Colloque ACFOS VII était consacré à la loi de 2005 sur "*La scolarisation des enfants sourds : des attentes à la mise en œuvre*". Le colloque a réuni un large public, avec près de 300 participants d'horizons divers : orthophonistes, enseignants spécialisés, personnels de l'Éducation nationale, personnes sourdes et parents d'enfants sourds, cadres administratifs, médecins, codeurs, psychologues... Nous tenons à remercier, au nom des membres d'ACFOS, les orateurs français et internationaux pour la très grande qualité de leurs présentations ainsi que les membres du comité scientifique, tout particulièrement M. Gossot et Mme Tagger, qui n'ont pas compté leur temps pour organiser ce colloque riche en informations et en échanges.

Selon nos habitudes, les prochaines Journées d'études, en novembre 2009, aborderont dans la continuité du colloque les aspects pratiques de cette scolarisation en traitant des moyens d'acquérir la langue française pour les enfants sourds.

Certains veulent croire qu'ACFOS a telle ou telle orientation, prêche pour telle ou telle chapelle ou rejette, par idéologie, tel ou tel moyen de communication. La désinformation est partout, et répandre de telles opinions témoigne soit d'ignorance, soit de malveillance.

ACFOS, à l'inverse, est à l'opposé d'une chapelle et prône l'ouverture à toutes les options, toutes les méthodes, tous les moyens de communication, pourvu que les personnes sourdes en retirent le plus grand profit au plan de l'éducation, de la communication, de l'intégration. Il suffit de se pencher sur la liste des participants au travail d'ACFOS pour se rendre compte de cette pluralité et de leur opposition à tout sectarisme.

Les journées d'études répondront à la question : "*comment les enfants sourds s'approprient la langue française*". Certains diront encore que nous sommes opposés à la LSF ! Quelle erreur ! S'il est généralement acquis que les enseignants sourds doivent enseigner la LSF car ils possèdent parfaitement cette langue, il est autant acquis que l'enseignement de la langue française doit l'être par ceux qui possèdent parfaitement cette langue. Ce sera l'objet de nos journées d'études que d'entrer dans les détails pratiques de l'enseignement du français écrit et du français oral dans ses aspects de réception et d'émission.

Ce numéro de *Connaissances Surdités* présente un large panel d'opinions et d'informations illustrant bien le spectre de nos positions.

Nous vous souhaitons au nom du bureau d'ACFOS une très bonne année 2009. ❖

Calendrier des formations professionnelles Acfos 2009

FP1. Education précoce : prise en charge de l'enfant sourd avant 3 ans

Dates : 19, 20 et 21 janvier 2009

Intervenantes : Equipe du Safep de CODALI

Prix : 450 €

FP2. À la découverte du bébé sourd et de sa famille

Dates : 12, 13 et 14 mars (matinée) 2009

Intervenantes : M.H. Chollet (orthophoniste), N. Clerebaut (psychologue), M. Delaroche (audiométriste)

Prix : 410 €

FP3. L'appareillage du bébé sourd et de l'enfant

Dates : 19 et 20 mars 2009

Intervenants : B. Azéma, M. Renard (audioprothésistes)

Prix : 320 €

FP4. La prise en charge globale en CAMSP ou comment adapter nos pratiques aux besoins des publics accueillis

Dates : 11 et 12 mai 2009

Intervenantes : Equipe du Camsp 93

Prix : 320 €

FP5. Initiation à la psychomécanique du langage.

Module 3. La langue comme système de systèmes

Dates : 25 et 26 mai 2009

Intervenant : Pr Ronald Lowe (linguiste)

Prix : 240 €

FP6. Initiation à la psychomécanique du langage.

Module 6. La syntaxe

Dates : 28 et 29 mai 2009

Intervenant : Pr Ronald Lowe (linguiste)

Prix : 240 €

FP7. Le développement du langage oral et écrit chez le jeune enfant sourd

Dates : 3, 4 et 5 juin 2009

Intervenants : C. Romand, E. Grau (orthophonistes)

Prix : 450 €

FP8. Dysfonctionnements déroulant d'un trouble vestibulaire

Dates : 1er et 02 octobre 2009

Intervenants : M.F. Dubuc (psychomotricienne), Dr S. Wiener-Vacher (médecin)

Prix : 320 €

FP9. Implantation cochléaire de l'enfant

Dates : 12 et 13 octobre 2009

Intervenants : N. Loundon (médecin ORL), I. Prang (orthophoniste), C. Rebichon (psychologue)

Prix : 320 €

FP10. Accompagnement des adolescents sourds

Dates : 03 et 04 décembre 2009

Intervenants : I. Prang (orthophoniste), F. Seignobos (psychologue, psychothérapeute)

Prix : 320 €

FP11. Le contrôle audiophonatoire de l'enfant implanté

Dates : 10 et 11 décembre 2009

Intervenants : C. Descourtieux (orthophoniste)

Prix : 320 €

Le contenu des formations est présenté dans notre calendrier 2009, téléchargeable sur notre site www.acfos.org ou disponible sur simple demande à Acfos, 11 rue de Clichy, Paris 9

Tél. 09 50 24 27 87 / Fax. 01 48 74 14 01

Courriel : contact@acfos.org

Thème des Journées d'études Acfos 2009

"Comment les enfants sourds s'approprient la langue française"

Dates

13 et 14 novembre 2009

Lieu

Asiem

6 rue A. de Lapparent, Paris 7^{ème}

Tarif

♦ Professionnel : 230 euros

♦ Formation continue : 280 euros

L'avant programme sera disponible courant 2009.

Retrouvez toutes les informations sur notre site :

www.acfos.org

Compte-rendu du colloque Acfos 7 sur la scolarisation des jeunes sourds en 2008

Comme l'a déclaré d'entrée M. Bernard Gossot, Président du Comité scientifique, "le fil rouge de ce colloque est de démontrer que, dans le cadre de l'application de la loi du 11 février 2005, tout doit et peut être mis en œuvre pour permettre aux jeunes atteints d'altérations auditives - comme à tous les jeunes atteints d'autres altérations - de construire leur projet de vie, donc leur projet scolaire, en utilisant tous les moyens dont ils ont besoin, et en tenant compte des progrès scientifiques, médicaux et pédagogiques, réalisés dans ce domaine. Mais en tenant compte également des évolutions de la pensée et des choix personnels des intéressés. (...)

Le Comité scientifique de ce colloque s'est efforcé de concevoir ces deux jours en respectant plusieurs équilibres :

- ♦ Entre les interventions d'institutionnels et les témoignages du terrain ;
- ♦ Entre les professionnels des établissements spécialisés et les personnels des établissements ordinaires ;
- ♦ Entre les acteurs des différents modes de communication ;
- ♦ Entre les chercheurs français et étrangers car on a toujours intérêt à sortir de notre pensée et de notre pratique hexagonales.

(...) Notre souci a été **d'éviter l'expression de toute hégémonie**. Le colloque n'est pas le lieu de promotion d'un mode de communication plutôt qu'un autre ; dès l'instant que le principe du choix est reconnu, chaque mode retenu n'est pas un discrédit de celui qui ne l'est pas. Chacun des modes a ses qualités et mérite le respect.

De même, contrairement à ce que certains pourraient penser, le colloque n'est pas la promotion du "tout Éducation nationale". J'ai été bien placé pour savoir qu'elle ne peut rien seule et qu'elle n'a pas demandé à assumer les responsabilités dont on la charge. Vous verrez, à travers les différents témoignages, qu'il n'est pas suffisant d'inscrire un enfant sourd dans son école de quartier pour qu'il soit accueilli et scolarisé même si un gros effort a été fait pour attribuer des AVS chaque fois que

c'était nécessaire et pour améliorer la formation des maîtres spécialisés par la nouvelle formule du CAPA-SH.

Pour conclure, je ferai quelques considérations générales :

♦ **L'homme de sciences a fait des découvertes** permettant au jeune sourd d'avoir accès plus aisément aux différents modes de communication - nous pensons bien évidemment aux implants cochléaires ;

♦ **Le philosophe et le sociologue ont replacé l'homme au cœur de la Cité**, parmi ses pairs, quelles que soient ses différences exprimées ;

♦ **Le citoyen a revendiqué davantage de droit, de choix, de participation, de reconnaissance et d'équité**, c'est-à-dire de liberté ;

♦ **Le législateur a suivi ce mouvement d'ensemble qui vient de très loin, qui est profond et irréversible**. Dans sa grande sagesse, il a voté la loi du 11 février 2005. C'est cela la **démocratie**.

Ainsi, le législateur a-t-il voulu répondre aux attentes des citoyens tout en tenant compte des évolutions de la société. Bien souvent, la loi suit un mouvement sociétal et le concrétise, rarement elle l'anticipe. C'est en conjuguant nos efforts et nos compétences, et en associant les moyens dont nous disposons, que nous pourrions répondre au mieux aux jeunes qui attendent beaucoup de nous."

Ainsi, le thème de ce septième colloque Acfos, très différent des précédents plus médicaux ("Dépistage néonatal" ou "Surdité et Motricité"), a permis de toucher un public plus varié qu'à l'habitude. Nous avons pu remarquer la présence de professionnels sourds, de représentants des associations et de cadres administratifs en plus grand nombre que lors des précédentes manifestations, mais la nouveauté a surtout été la présence de membres de l'Éducation nationale (EN). Nous aurions cependant souhaité que les enseignants du terrain soient beaucoup plus nombreux mais leur inscription dans ce type

À noter : les **actes du colloque Acfos 7** seront disponibles à la vente fin mars 2009.

Retrouvez toutes les informations d'Acfos sur www.acfos.org

La présentation de l'équipe du SSEFIS de Laurent Clerc n'a pas été assurée en raison d'une indisponibilité de dernière minute de l'intervenant pressenti.

de manifestation n'étant que très exceptionnellement prise en charge par l'EN, toutes les personnes intéressées n'ont pu, loin s'en faut, assister à ce congrès.

La présence officielle pour la première fois aux colloques d'ACFOS de plusieurs membres éminents et enseignants de l'Éducation nationale illustre bien une évolution dans l'implication de ce Ministère, plus directement sollicité par les nouvelles législations en faveur de l'aide aux jeunes en situation de handicap.

La loi du 11 février 2005

L'intéressante variété des informations et des échanges a donné une assez bonne image du chantier ouvert par la mise en œuvre de cette loi et a soulevé des questions essentielles qui mériteront une mise au travail ultérieure. Nous avons pu apprécier et découvrir lors de ces deux journées :

1. Des informations claires sur l'évolution ces 30 dernières années de la législation et des mentalités autour du handicap (B. Gossot), sur le fonctionnement et les missions des nouvelles instances (CNSA - MDPH, D. Gilbert).

2. La complexité et la lenteur de la mise en œuvre soulignées par tous les usagers (parents ou professionnels directement en contact avec les familles) et qui s'est manifestée lors de la présentation de F. Seignobos et d'I. Prang, puis lors des

échanges avec la salle suite à la communication de P. Heroguet.

- ◆ Complexité inattendue puisque cette loi voulait simplifier les démarches disparates antérieures en regroupant toutes les données dans un seul dossier et en instituant un unique coordinateur : le référent. Cette complexité est pourtant peu surprenante car le souci d'équité et de clarification exige précision et exhaustivité lors de la collecte des informations, informations mises en fiches utilisables quel que soit le handicap et quel que soit le type de demandes.

- ◆ Lenteur relative de la mise en œuvre de la loi de juin 2005, qui était prévisible compte tenu des délais nécessaires (P. Gilbert) :

- à la création des MDPH,
- au recrutement des nouveaux personnels,
- au traitement en priorité de l'urgence de certaines situations de handicap,
- à l'évaluation des besoins après rencontres avec les familles,
- à la confrontation des besoins et demandes des usagers avec les différentes ressources déjà existantes.

Ce n'est donc, au mieux, qu'à la rentrée scolaire 2007 que les projets personnalisés de scolarisation (PPS) ont pu être établis et commencer à fonctionner. Ce processus de prise de décisions au regard des critères réglementaires d'attribution des prestations s'avère évidemment, dans la réalité, délicat à évaluer et à mettre en place.

Enfin, une période de rodage est inévitable entre de nouveaux partenaires qui doivent trouver leur place face à des structures déjà existantes et des professionnels habitués au travail auprès des jeunes sourds.

3. Des questions essentielles ont été soulevées et mériteront d'être de nouveau débattues :

La **disparité** déjà existante dans les prises en charge antérieures - disparités selon les régions, selon la proximité ou non de grandes villes, selon les personnes recrutées plus ou moins bien formées, etc. - semble pour l'instant encore **accentuée** pendant cette période de transition ou du fait de cette nouvelle législation, notamment en raison de l'ouverture de

l'éventail des possibilités d'aides. C'est certes un plus pour les familles, mais ceci induit aussi un **éparpillement** des lieux et personnes ressources. Répondre "au tout, partout et pour tous" ne risque-t-il pas d'aboutir à "un pas grand chose pour tous" voire "à incohérence et/ ou inefficacité pour beaucoup" ?

Des métiers qui restent à définir

Le référent

Il est le représentant de toute l'équipe pluridisciplinaire (versant éducatif et versant soins) et l'avocat des familles auprès des prestataires. Mais... Quel recrutement est mis en place ? Quelle formation leur est donnée concernant le handicap en général et la surdité en particulier ?

À l'heure actuelle, les témoignages des usagers sont particulièrement contrastés à leur sujet :

- ◆ pour certaines familles, non seulement tout se passe bien grâce à lui mais elles sont rassurées sachant qu'il pourra intervenir en cas de problème, quel qu'il soit,
- ◆ pour d'autres, aucune facilitation n'est constatée, une suspicion est même développée à son égard (pas de neutralité, impression qu'il déforme leur propos ou qu'il n'y connaît rien).

Les aides humaines

Un problème majeur se pose : celui des intervenants en classe pour faciliter l'intégration de l'élève sourd.

Auparavant, il s'agissait de personnels très spécialisés en surdité : **Interprète en LSF, Codeur LPC**. Ils dépendaient le plus souvent de SSEFIS ; ces postes dépendront-ils à l'avenir de l'Éducation nationale ?

Celle-ci propose maintenant le recours à des **Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS)**, voire des **Emplois de Vie Scolaire (EVS)**, mais leur formation est très brève et mal définie, la spécificité de chaque handicap, et en particulier celui de la surdité, n'est que rarement prise en compte. De plus, il s'agit d'emplois précaires.

Quel sera le rôle de chacune de ces catégories de personnel ? Seront-elles complémentaires ou interchangeables ?

La fonction des aides intervenant au sein de la classe est amenée à s'adapter à l'évolution du profil des enfants sourds, notamment en raison des pro-

grès techniques (Implant Cochléaire), ou à des changements tels que l'officialisation de l'enseignement de la LSF à l'école, et reste à être précisée.

La proposition d'une nouvelle formation, celle d'**Interface**, déjà existante dans certaines régions, ne fait pas l'unanimité parce que le profil de poste ne semble pas bien défini.

Quel est le rôle des enseignants spécialisés de l'EN et des professeurs titulaires du CAPEJ ? Interviennent-ils dans la classe ou en dehors ? Font-ils du soutien individuel ou un enseignement spécialisé pour un groupe d'élèves ?

Une réflexion générale sur le profil de ces postes doit se poursuivre avec les différents partenaires de l'EN (enseignants, chercheurs, linguistes) et des services spécialisés en surdité (orthophonistes, phoniâtres, professeurs spécialisés, intervenants en classe, etc.).

Enfin, les **critères de choix** de l'aide humaine et/ou technique adaptée à chaque enfant ne sont pas clairement définis. De qui émane la demande :

- ◆ des parents ?
- ◆ de l'enfant à partir d'un certain âge ?
- ◆ de l'enseignant ?
- ◆ de l'équipe pluridisciplinaire ?
- ◆ ... ?

Quelles sont les évaluations prévues pour conforter ces choix ? Par qui seront-elles faites ? Les grilles d'évaluation concernant le mode préférentiel de réception du message (auditif ou visuel), le niveau linguistique en français et en LSF ne sont pas précisées.

L'enseignement de la langue des signes

Dans sa présentation des travaux de la commission d'experts sur les programmes en LSF, M. Golazewski a rappelé les points essentiels de la loi du 11 février 2005 concernant l'éducation et le parcours scolaire, avec la notion de liberté de choix entre le bilinguisme et la langue française. La LSF est reconnue comme langue de la République et fait partie des épreuves facultatives du baccalauréat. Le texte légal entend par "bilinguisme" l'accès à la LSF et à la langue française écrite même si la forme orale du français n'est pas ignorée. Cette forme orale ne sera cependant pas éva-

luée. Les programmes ont pu être validés pour le primaire. Ils le seront prochainement pour le collège. Un des problèmes majeurs est que l'Éducation nationale n'a pas réellement de professeur en LSF. Des rapprochements entre le Ministère de la Santé et celui de l'EN sont prévus pour "certifier" des enseignants.

Autre problème évoqué, celui du jury de l'épreuve de LSF au baccalauréat, puisque seulement 17 personnes ont pu être recensées à un niveau national avec les compétences requises. Des directives ont pu ainsi être données aux académies pour la mise en place de pôle d'enseignants de la LSF sur tout le territoire... Projet gigantesque et où l'on a bien senti l'énergie et la détermination de la présentatrice.

Mme Fournier nous a emmené ensuite sur les traces d'un "bilinguisme maîtrisé et construit". Elle nous fait part de ses convictions après un bref historique depuis le XIX^e siècle. La langue des signes est partagée par les sourds du monde entier. Ce fondement linguistique commun est décodable par tous les sourds. Chez l'enfant sourd, la construction psychique intellectuelle débute dès les premiers jours de vie et la découverte du monde sera dépendante des apports sensoriels réduits à quatre, les apports auditifs restant parcellaires. L'enfant est un observateur attentif mais passif du monde qui l'entoure. Les 3 premières années seront capitales car la langue oralisée n'est pas maîtrisée. Il est nécessaire d'apporter à l'enfant une communication vraie pour lui permettre d'accéder à des éléments signifiants qui pourront donner sens aux mots perçus par la suite mais il ne faut pas exclure les enfants sourds de la confrontation avec la langue française parlée, surtout s'il y a des restes auditifs. La conscience phonologique perçue par les images labiales (même sans oralisation) ne pourra que faciliter l'acquisition de l'écrit. L'enseignement du français se fera totalement de manière indépendante. La maîtrise des deux langues est en devenir et le référent se doit donc d'être parfaitement bilingue. Pour cela, un travail de méthode contrastive est nécessaire. Comment exprimer un "vouloir dire" en Français et en LSF ? Certains exemples sont donnés comme la double négation en Français : "nul n'est censé ignorer la loi" qui sera exprimé en LSF sous la

forme d'une question-réponse : "qui est censé ignorer la loi ? - personne". D'autres concepts sont évoqués, le même mot français pouvant avoir des significations différentes : "sur la table" / "une perle sur deux".

Une interrogation dans la salle : peut-on accéder à l'écrit si la LSF est langue première et qu'il n'y a pas d'étape phonologique ? Si la composante orale n'est pas abordée dans les programmes, ne risque-t-on pas un échec au niveau de l'écrit ? Mme Fournier insiste à nouveau sur la nécessité de l'établissement d'une conscience phonologique, même sans oralisation.

La problématique d'un projet linguistique d'établissement a été présentée : s'il est nécessaire pour l'enfant d'acquiescer une langue pour s'insérer dans une société la plus large possible (le Français et/ou la LSF), tout cela est fonction des possibilités de chaque enfant et de leurs interlocuteurs. Quels seront les besoins futurs des enfants ? Comment les déterminer ? Il faut aussi identifier ces besoins en terme de communication : choix linguistique, communication bilingue... Il convient de "faire la quadrature du cercle pour donner des réponses à la fois institutionnelles et individuelles" comme l'ont dit Y. Bérroujon et L. Matillat.

"Le cimetière marin" de Paul Valéry nous a ensuite été conté par A. Tarabbo, dont l'exposé mériterait une présentation vidéo. Comment "dégager les moyens linguistiques de chaque langue pour découvrir et parler du même monde ?". A. Tarabbo nous fait palper les matrices communes aux sourds et aux entendants. La LSF n'est pas une béquille de l'enseignement du Français mais elle est co-constructrice du savoir et de l'élaboration du sens. Il est possible de "rendre le monde avec dix doigts, deux mains et la mimique faciale". Une main peut se saisir de l'"objet d'étude", la seconde va commenter, permettre de regarder le concept, faisant ainsi office de commentateur métalinguistique. "On brasse la pâte linguistique à la main, l'espace et le temps...". Les métaphores issues du français peuvent être fabriquées en LSF : la lumière "pleut"... "fourmiller d'idées...". Le concept est un espace mental dont la langue des signes a les moyens. Les entendants et les sourds ont deux façons de voir le monde mais il est nécessaire "que les deux langues se

parlent, se fécondent... et plus si affinité". On se prend à rêver à un monde moins manichéen où comme l'évoque A. Tarabbo, avec poésie, "on abandonnerait les clichés réducteurs et une vision trop simpliste de la surdité" pour prendre conscience qu'il n'y a pas de rupture entre langues française et signée puisqu'elles s'appuient toutes deux sur les mêmes opérations de pensées pour évoquer ce que l'humain, sourd ou entendant, souhaite signifier.

La situation en Europe

Enfin, un tour d'horizon des politiques et des systèmes de scolarisation en Europe laisse voir, au-delà des diverses stratégies des pays de l'Union, notamment celles de l'Italie et du Royaume-Uni, une tendance lourde et généralisée à l'intégration des enfants handicapés en école ordinaire, ainsi qu'une homogénéité de certaines caractéristiques (durée de scolarité obligatoire, horaires scolaires des enseignements fondamentaux, niveau de formation des enseignants et dissociation fonctionnelle du traitement éducatif de la grande difficulté scolaire - récurrente - et de la scolarisation des handicapés).

Les grands points de divergences concernent la scolarisation préélémentaire (pas d'école "maternelle" "complète", ni même "embryonnaire", partout), les rythmes scolaires journaliers (de la seule matinée, plus ou moins longue, à la journée entière), l'accès à la classe supérieure et le collège unique (pas de promotion automatique, ni de collège unique, dans tous les pays), et enfin le mode d'organisation et de gestion du système éducatif (de fortement centralisé à fortement décentralisé, avec des établissements scolaires plus ou moins autonomes).

Les participants ont exprimé leur inquiétude de voir à terme les établissements spécialisés et les services de soins "disparaître" et les compétences des personnels de ces structures éparpillées. Les orateurs présents ont assurés qu'il n'en serait rien, même si la question des moyens financiers reste posée. Au Royaume-Uni par exemple, les services spécialisés n'ont pas disparu à la faveur de l'intégration des enfants handicapés, mais ils ont évolués et ils assurent un rôle de soutien pour les personnels et les enfants intégrés à l'école ordinaire. ❖

Implantation cochléaire pédiatrique et troubles vestibulaires

A. DE LAMAZE, N. LOUNDON, S. BELAYGUE, C. COLOMBAT, D. GAILLARD, V. GROH, S. HERVATIN, N. JUBIEN, I. PRANG, E.N. GARABEDIAN (*Hôpital d'Enfants A. Trousseau, Paris*)

Une partie des difficultés d'évolution rencontrées par certains enfants sourds peut être liée à des problèmes moteurs ou vestibulaires. C'est pourquoi Aefos a consacré son 6^{ème} colloque au thème "Surdité Motricité". S'en sont suivies des journées d'études sur les activités motrices des enfants sourds, ainsi que l'organisation d'une formation professionnelle sur les problématiques découlant d'un dysfonctionnement vestibulaire (voir p.4). Nous poursuivons notre réflexion sur ce sujet en vous présentant une communication faite aux journées GEORRIC de novembre 2007. L'objectif de cette étude, qui a été présentée par A. de Lamaze, est d'analyser l'impact des troubles vestibulaires dans l'évolution perceptive et linguistique chez les enfants sourds profonds congénitaux implantés cochléaires.

INTRODUCTION

Le bénéfice de l'implantation cochléaire pédiatrique dans le cadre d'une surdité de perception profonde et isolée est indéniable. Néanmoins, les résultats entre les différents enfants implantés sont très variables. Divers facteurs sont connus comme influençant ces résultats : l'âge d'implantation de l'enfant, sa prise en charge, la durée de port de l'implant, la présence de troubles cognitifs...

Le vestibule participe chez l'enfant entendant au développement de l'équilibre mais permet aussi la mise en place de repères spatiaux et rythmiques et du développement de la motricité fine et globale. La question se pose de savoir si des troubles vestibulaires chez un enfant sourd implanté engendrent des caractéristiques particulières dans le développement de la perception auditive, la maîtrise des praxies bucco-phonatoires et la production et la compréhension du langage oral.

MATÉRIEL ET MÉTHODE

Parmi 470 enfants implantés à l'hôpital Armand Trousseau entre 1991 et 2007, 30 enfants ayant une atteinte vestibulaire primitive ont été sélectionnés et comparés à un groupe témoin de 30 enfants sans troubles vestibulaires. Les enfants témoins ont été appariés selon l'âge chronologique et l'âge à l'implantation.

Les enfants implantés ayant une atteinte vestibulaire primitive (Gv) présentaient tous une surdité profonde congénitale isolée non syndromique et une pathologie vestibulaire confirmée par un examen vestibulaire avant l'implant cochléaire. Le syndrome de Usher avait été systématiquement recherché en cas d'atteinte vestibulaire bilatérale et les enfants présentant un syndrome de Usher avaient été exclus.

Au final, 30 enfants ont été sélectionnés. Les atteintes observées étaient soit une atteinte symétrique avec aré-

flexie (17/30), ou hyporéflexie (7/30), soit asymétrique avec aréflexie unilatérale (4/30) ou aréflexie/ hyporéflexie (2/30). Tous les enfants portaient leur implant constamment et aucun n'avait de trouble associé cognitif, psychopathologique, neurologique, ou visuel dépisté. Dans ce groupe, l'âge moyen à l'implantation était de 3 ans 4 mois (1 an 4 mois - 6 ans 1 mois) et le recul moyen de l'implant de 4 ans 11 mois (2 ans 3 mois - 10 ans 5 mois).

Les enfants du groupe témoin (Gt) présentaient tous une surdité profonde congénitale isolée non syndromique. Aucun n'avait d'atteinte vestibulaire (confirmé par l'examen vestibulaire préalable à l'implantation), ni de troubles associés. Tous portaient leur implant constamment. Dans ce groupe, l'âge moyen à l'implantation était de 3 ans 5 mois (1 an 1 mois - 5 ans 1 mois) et le recul moyen de l'implant de 4 ans 5 mois (1 an 8 mois - 10 ans 1 mois).

Le recueil de données, réalisé de façon rétrospective à 12, 24 et 60 mois post opératoire au sein du service ORL de l'Hôpital Trousseau, concernait la reproduction de structures rythmiques (selon les scores de Mira Stambak¹), les praxies bucco-phonatoires (selon les 41 critères établis par N. Hénin, R. Cécillon et coll.²), la qualité de la production orale par l'évaluation du système phonétique (complet ou incomplet), l'intelligibilité de la parole selon l'échelle de SIR Nottingham ainsi que la perception des phonèmes. Les résultats du groupe Gv ont été comparés à ceux du groupe Gt. Les statistiques utilisaient les tests de Student et de Khi².

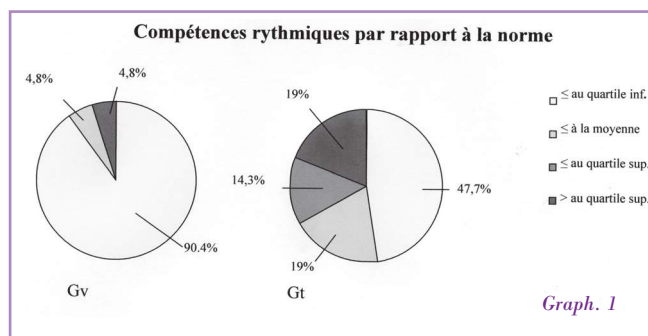
RÉSULTATS

Les compétences rythmiques évaluées par le score de Mira Stambak

47,7 % des enfants du Gt et 90,4 % des enfants du Gv se situaient en dessous du quartile inférieur ($p=0,002$).

Respectivement pour le Gt et le Gv, les résultats étaient inférieurs ou égaux à la moyenne dans 66,7 % et 95,2 % des cas ($p=0.003$), et des résultats supérieurs à la moyenne dans 33,3 % et 4,8 % des cas ($p=0.0002$).

Compétences rythmiques (Mira Stambak) par rapport à la norme dans Gv et Gt (Graphique 1).



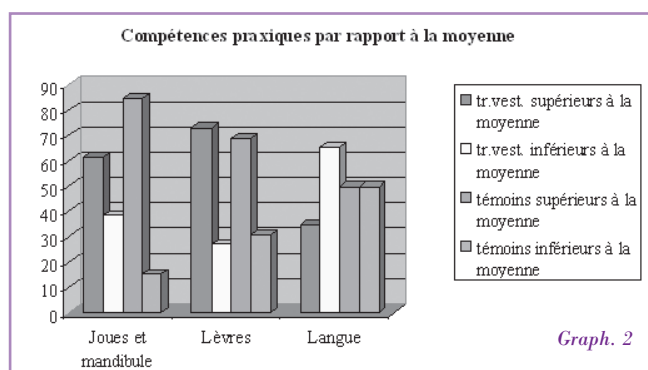
Les compétences praxiques

Pour les praxies jugales et mandibulaires, le pourcentage de réussite était supérieur à la moyenne dans 84,62 % des cas du Gt et dans 61,54 % des cas du Gv ($p>0.05$).

Pour les praxies labiales, des résultats supérieurs à la moyenne ont été relevés, respectivement pour le Gt et le Gv dans 69,23 % et 73,08 % des cas ($p>0.05$).

Enfin, en ce qui concerne les praxies linguales, on observait respectivement pour le Gt et le Gv, des résultats supérieurs à la moyenne dans 50 % et 34,6 % des cas ($p=0,004$).

Compétences praxiques du Gv et du Gt par rapport à la moyenne (Graphique 2).

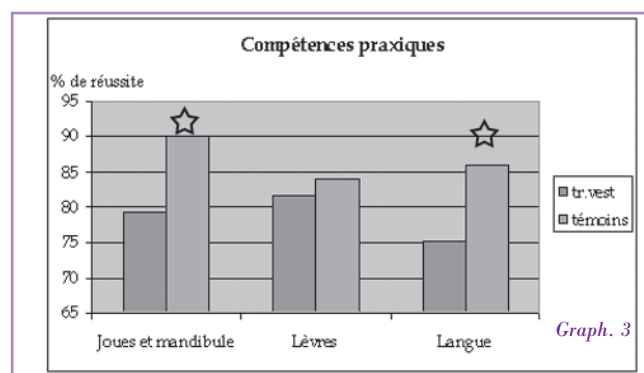


Pour les joues et mandibule, le Gt obtenait 90 % de réussite contre 79 % pour le Gv ($p=0.04$).

Pour les lèvres, le Gt et le Gv obtenaient respectivement 84 % et 83 % de réussite ($p>0.05$).

Pour la langue, le Gt et le Gv obtenaient respectivement 86 % et 75 % de réussite ($p=0.04$).

Compétences praxiques : comparaison Gv et Gt (Graphique 3).

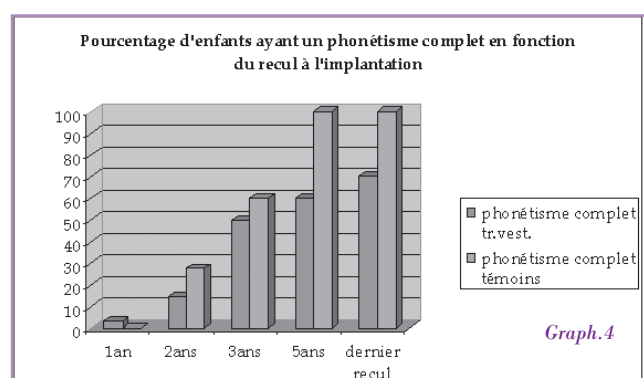


Le système phonétique

À 2 ans post IC, 27,6 % des enfants du groupe Gt témoins et 14,3 % des enfants du Gv avaient un phonétisme complet ($p>0.05$).

À 5 ans après l'implantation 100 % des enfants du Gt et 60 % des enfants du Gv avaient un phonétisme complet ($p=0.003$).

Pourcentage d'enfants ayant un phonétisme complet en fonction du recul à l'implantation (Graphique 4).

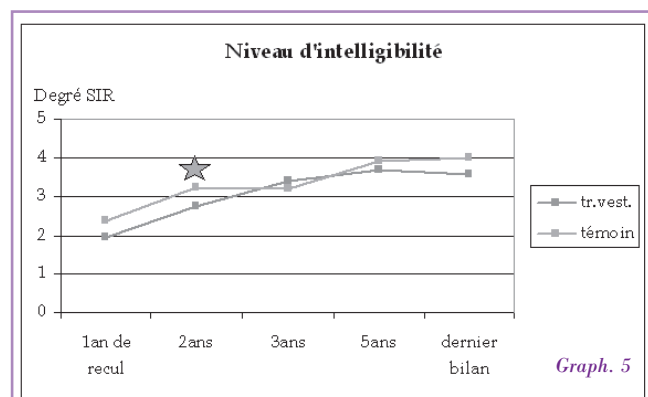


L intelligibilité de la parole

L'intelligibilité

Les scores d'intelligibilité étaient en moyenne de 2,4 à 1 an de recul, de 3,2 à 2 ans et de 3,9 à 5 ans post IC dans le Gt; ils étaient de 1,9 à 1 an de recul ($p>0.05$), de 2,7 à 2 ans ($p=0.003$) et de 3,7 à 5 ans post IC ($p>0.05$) dans le Gv.

Niveau d'intelligibilité en fonction du recul à l'implantation dans Gv et Gt (Graphique 5).



Graph. 5

La perception des phonèmes

Le pourcentage moyen d'identification des consonnes était, pour le Gt de 38 % à 1 an, de 68 % à 2 ans et de 90 % à 5 ans. Pour le Gv, il était de 32 % à 1 an, de 63 % à 2 ans et de 80 % à 5 ans ($p > 0.05$).

Le pourcentage moyen d'identification des voyelles était pour le Gt de 53 % à 1 an, de 83 % à 2 ans et de 94 % à 5 ans. Pour le Gv, il était de 48 % à 1 an, de 80 % à 2 ans et de 91 % à 5 ans ($p > 0.05$).

DISCUSSION

La fonction vestibulaire intervient chez l'enfant normo-entendant non seulement dans les acquis moteurs comme la marche et l'équilibre, dans la stabilisation posturale et la stabilisation du regard mais aussi dans d'autres fonctions centrales qui participent au développement de la parole et du langage³. A. Berthoz a montré que la fonction vestibulaire joue un rôle dans la capacité à percevoir les mouvements dans leur organisation séquentielle et spatiale.

Or, on sait par ailleurs que le développement du langage s'appuie très précocement chez le nourrisson sur le repérage des mouvements de la sphère oro-faciale favorisant le décodage auditif et permettant la mémorisation de la succession motrice.

Ainsi, la question du retentissement éventuel d'une atteinte vestibulaire sur la réalisation des séquences motrices de la parole et le développement du langage chez l'enfant sourd congénital est essentielle. Ce retentissement n'a pas encore été étudié à notre connaissance.

Dans cette étude, les scores de reproduction de rythme étaient chutés dans les deux groupes. Cependant, le groupe des enfants ayant une atteinte vestibulaire avait un niveau de compétences rythmiques significativement

inférieur aux autres enfants sourds. La surdité, lorsqu'elle est associée à une atteinte vestibulaire semble avoir un retentissement particulièrement important sur l'acquisition des compétences rythmiques. Or, le rythme et l'intonation sont des facteurs essentiels pour la reconnaissance et l'organisation du langage et ont une certaine implication dans l'analyse de la syntaxe⁴.

Dans cette étude, les scores de perception des phonèmes chez les enfants ayant un trouble vestibulaire étaient chutés par rapport à ceux du groupe témoins. On sait que la perception efficace des sons brefs et des transitions rapides permet de différencier bon nombre de phonèmes⁵. On peut s'interroger sur le lien entre séquentialité et perception transitionnelle.

Ainsi, il semble primordial d'introduire dans la rééducation des enfants sourds ayant une atteinte vestibulaire un travail spécifique sur les compétences rythmiques.

En ce qui concerne la réalisation des praxies bucco-phonatoires, les enfants présentant un trouble vestibulaire ont obtenu des résultats en moyenne inférieurs à ceux des enfants témoins. L'atteinte la plus significative était au niveau lingual. Le vestibule intervient dans la coordination des schémas moteurs. Son atteinte se répercute à la fois sur la macro-motricité, avec un retard postural et à l'acquisition de la marche, mais aussi pour la motricité fine, l'oculomotricité et les praxies (A. Berthoz). Il paraît donc important de vérifier les différents domaines de la motricité dans le cas d'enfants ayant une atteinte vestibulaire, de façon à prendre en compte les retentissements éventuels. Le travail sur les praxies bucco-phonatoires est un élément important de la rééducation orthophonique dans la prise en charge des enfants sourds implantés. Malgré cet entraînement régulier, certaines séquences peuvent rester difficiles à acquérir pour certains.

L'association des difficultés dans la reproduction du rythme et dans les praxies bucco-faciales influence nécessairement le phonétisme ainsi que le niveau d'intelligibilité de la parole. D'une part, le phonétisme est complet bien plus tardivement chez les enfants ayant une atteinte vestibulaire. D'autre part, l'évaluation subjective donnée par le score SIR a permis de mettre en relief une différence significative entre les enfants témoins et les enfants ayant une atteinte vestibulaire à 2 ans post implantation.

Néanmoins, l'évaluation SIR, bien que pratique, nécessaire et largement utilisée dans le monde pour coter l'intelligibilité, reste très globale et ne permet pas une analyse fine comme celle possible par enregistrement spectrographique de la parole. Cet outil d'analyse objective serait intéressant à mettre en place pour mieux observer les éventuels retentissements des troubles vestibulaires sur la réalisation de la parole.

Le canal visuel participe à la fois au développement des compétences de perception de l'enfant et plus tard à la

perception, notamment en milieu auditif dégradé, et à l'organisation des schémas moteurs intervenant dans le langage parlé. C'est la théorie motrice développée par Liberman⁶ et confirmée par de nombreuses études⁷. Dans ce cadre là, le vestibule participerait au développement des capacités de repérage des séquences motrices... Dans le développement perceptif, il existe une complémentarité lecture labiale/audition, chez l'entendant. Ainsi, l'auditeur est très gêné lorsqu'il existe un décalage temporel entre le message auditif et l'image labiale correspondante. Cette gêne est d'autant plus importante lorsque la qualité du message auditif est limitée.

D'autre part, la perception n'est pas seulement une interprétation des messages sensoriels, mais aussi une action simulée. En effet, les zones corticales impliquées dans la réalisation d'une action s'activent de la même façon lorsqu'on la perçoit et lorsqu'on l'effectue. De ce fait, la perception correcte et entraînée d'un mouvement conduit à une meilleure réalisation de celui-ci.

Ainsi, il apparaît que l'audition périphérique qui se construit n'est pas seule en jeu dans la construction de la parole, mais qu'elle fait intervenir aussi la notion de vision et de motricité. Chez l'enfant sourd implanté, ce repérage moteur et spatial est d'autant plus important que l'implant ne réhabilite qu'imparfaitement l'audition périphérique.

La question est de savoir par quel biais le vestibule intervient. Une analyse associée de cette fonction chez tous les enfants sourds et en particulier des sourds avec troubles vestibulaires pourrait permettre de mieux comprendre les mécanismes qui entrent en jeu.

Dans tous les cas, il paraît donc intéressant que le statut vestibulaire de l'enfant soit connu par un bilan vestibulaire en cas de surdité, et en cas d'atteinte un bilan psychomoteur, pour une meilleure prise en compte des éventuelles difficultés supplémentaires sur le versant de la production orale, avec un entraînement à la perception et à la reproduction des rythmes, un travail systématique sur les praxies jugales et mandibulaires et linguales par exemple.

CONCLUSION

L'atteinte vestibulaire, souvent associée à la surdité, peut retentir à la fois sur la micro et la macro motricité, ainsi que sur différents contrôles de coordination. Il ne s'agit donc pas seulement de retard à l'acquisition de la marche, mais aussi d'éléments qui touchent la séquentialité et les praxies.

En cas de pathologie vestibulaire, il faut savoir repérer les difficultés, éventuellement par le biais d'un bilan complémentaire psychomoteur. De la même façon, en cas de difficultés praxiques il peut être utile de s'interroger

Bibliographie

- ♦ Berthoz, A., 1997, *Le sens du mouvement*, Odile Jacob, Paris.
- ♦ Liberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D.P., Studdert-Kennedy M., 1967, Perception of the speech code, *Psychol Rev* n°74(6):431-61.
- ♦ Kuhl PK, Miller JD. Speech perception by the chinchilla: identification function for synthetic VOT stimuli. *J Acoust Soc Am* 1978; 63(3):905-17.
- ♦ Kuhl PK, Miller JD. Speech perception by the chinchilla: voiced-voiceless distinction in alveolar plosive consonants. *Science* 1975;190(4209):69-72.
- ♦ Massaro DW, Cohen MM, Gesi AT. Long-term training, transfer, and retention in learning to lipread. *Percept Psychophys* 1993;53(5):549-62.
- ♦ Massaro DW, Cohen MM. Integration versus interactive activation: the joint influence of stimulus and context in perception. *Cognit Psychol* 1991;23(4):558-614.
- ♦ Massaro DW, Cohen MM. Phonological context in speech perception. *Percept Psychophys* 1983;34(4):338-48.
- ♦ Massaro DW, Cohen MM. Evaluation and integration of visual and auditory information in speech perception. *J Exp Psychol Hum Percept Perform* 1983;9(5):753-71.)

sur l'éventualité d'un problème vestibulaire associé à la surdité. ♦

Aude de LAMAZE, Orthophoniste

*Service d'ORL pédiatrique et de Chirurgie Cervico-Faciale
Hôpital d'Enfants Armand Trousseau*

26, Avenue du Docteur Arnold Netter 75012 Paris

Tel. 01 44 73 54 17 / Fax. 01 44 73 61 08

Courriel : secretariat.loundon@trs.aphp.fr

GEORRIC (Groupe d'Étude et d'Optimisation de la Rééducation et des Réglages de l'Implant Cochléaire)

Site : <http://georic1.free.fr>

1. Stambak, M., 1969, *Trois épreuves de rythme*, in Zazzo, R., *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, t.1, p.239-259, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Pireyre, E., 2000, "Épreuve de tempo spontané et de reproduction de structures rythmiques de Mira Stambak : nouvel étalonnage", *Evolution psychomotrice*, vol.12, N°47.

2. Hénin, N. et al., 1980, "Étude de la motricité et des praxies oro-faciales", *Les cahiers d'ORL* 15, 809-851.

3. Berthoz, A., 1997, *Le sens du mouvement*, Odile Jacob, Paris.

4. De Boysson-Bardies, B., 1998, *La parole vient aux enfants*, Odile Jacob, Paris.

Millotte S., René A., Wales R., Christophe A., 2008, "Phonological phrase boundaries constrain the online syntactic analysis of spoken sentences", *J Exp Psychol Learn Mem Cogn*. 34(4):874-85.

5. Ramus, F., 2003, "Dyslexie, quoi de neuf? La théorie phonologique...", *Ortho Magazine* 44, 9-13.

6. Liberman A.M., Cooper F.S., Shankweiler D.P., Studdert-Kennedy M., 1967, Perception of the speech code, *Psychol Rev* n°74(6):431-61.

7. Kuhl PK, Miller J.D., 1978, Speech perception by the chinchilla: identification function for synthetic VOT stimuli. *J Acoust Soc Am*, 63(3):905-17.

Compte-rendu des journées GEORRIC des 20 et 21 novembre 2008

Plusieurs communications ont abordé le sujet de l'évaluation :

♦ **Adrienne Vieu** (Palavas) a présenté le **protocole d'analyse vidéo de la communication de l'enfant sourd** établi par **Margaret Tait** de l'équipe de Nottingham, qui permet d'évaluer la communication chez des enfants sourds profonds implantés précocement.

Une étude, réalisée à Rennes et présentée par **G. Lemaner-Idrissi** portait également sur l'étude des actes de langage. Elle a montré que l'implantation cochléaire précoce favorise le développement de l'activité langagière orale de l'enfant sourd, rapprochant ainsi son profil conversationnel de celui de l'enfant entendant. Il apparaît cependant que les enfants implantés réalisent moins de demandes d'information et que de grandes différences interindividuelles sont présentes.

Adrienne Vieu a également présenté les différents intérêts de la **lecture indirecte minuite**, test à présent validé, permettant d'évaluer la vitesse de perception auditive des personnes présentant une surdité.

♦ **Nadine Cochard** (Toulouse) a présenté une **grille d'évaluation des enfants présentant des troubles associés** avant et après implantation cochléaire, conçue par l'équipe de Nottingham. Cette grille donne de précieux conseils pour réaliser les bilans de ces enfants et prendre contact avec les professionnels multidisciplinaires de terrain qui suivent ces enfants au quotidien.

♦ **Clara Legendre** (ILPGA - Hôpital A. Trousseau, Paris) a réalisé une étude objective du test subjectif **VANFIBR** (Voisement, Appréciation globale, Nasalité, Fréquence, Intensité, Bruits parasites, Rythme) analysant la qualité de la voix et de la parole d'enfants porteurs d'un implant cochléaire.

♦ **Christine Lavis** (Bruxelles) a montré l'intérêt d'utiliser l'**échelle APCEI** (Acceptation de l'appareil, Perception auditive, Compréhension orale, Expression orale, Intelligibilité) chez l'enfant implanté.

♦ Une **table ronde** a porté sur les **évaluations orthophoniques à long terme**. Le parent, l'adulte implanté, le médecin, l'orthophoniste et le régleur s'accordent à dire que ces évaluations restent essentielles. Elles pourraient, selon certains, être améliorées en étant plus proches des conditions quotidiennes de vie des patients.

Puis, différentes études ont été présentées :

♦ **G. Lemaner-Idrissi** (Rennes) a présenté une étude du **développement lexical chez les enfants implantés depuis cinq ans**. Les résultats de cette étude révèlent des retards significatifs de vocabulaire actif et passif plus conséquents chez des enfants implantés après trois ans que chez des enfants implantés avant trois ans. Ces retards de développement lexical sont à relativiser puisque les

enfants obtiennent des âges de développement équivalents ou supérieurs à leurs âges auditifs.

♦ **Marie Laurence Laborde** (Toulouse) a présenté l'intérêt d'un **entraînement auditif dans l'identification de quatre émotions** (colère, joie, tristesse et peur) chez les adultes implantés cochléaires. Un auto-entraînement a permis de contribuer à une meilleure analyse de la structure fréquentielle, leur permettant ainsi de mieux identifier les différentes émotions.

♦ **Emilie Ernst** (Bobigny) a présenté une étude sur la **conservation de la prothèse controlatérale après l'implantation**. Elle a montré qu'après six mois d'implantation, les adultes implantés conservent majoritairement cette réhabilitation bimodale et ressentent un apport significatif de la prothèse. Cette orthophoniste a également présenté une étude réalisée à partir de l'autoquestionnaire *Nijmegen Cochlear Implant Questionnaire* (NCIQ) analysant la **qualité de vie des adultes implantés**. Cette étude a montré que l'amélioration de la qualité de vie des patients est notable et robuste dans le temps.

♦ **Nathalie Ramond** (Toulouse) a présenté les résultats d'un questionnaire visant à recueillir la **parole des adolescents et jeunes adultes sourds porteurs d'un implant cochléaire** sur différents thèmes : la décision d'implantation cochléaire, le souvenir de l'hospitalisation et des premiers réglages, la surdité, les difficultés et modes de communication, leur vécu et position vis-à-vis de l'implant.

♦ **Stéphane Gallégo** (Lyon) a montré l'**apport d'un microphone supplémentaire du côté de l'oreille controlatérale**. Il a signalé que malgré cet apport probant, les patients n'étaient pas prêts à le porter à cause de l'aspect inesthétique du dispositif.

♦ **Fabien Seldran** (Lyon) a présenté une étude concernant l'implant électro-acoustique commercialisé par Medel, rappelant les indications, les simulations et les résultats d'un tel système.

Plusieurs communications concernaient également les **réglages d'implants cochléaires** :

♦ **Benoît Virole** a abordé le réglage d'implants en regard des **théories contemporaines de la perception**. Il a présenté deux concepts fondamentaux de la psychologie contemporaine : l'"affordance" et la "précurrence", insistant sur la nécessité de réévaluer la fonction dite d'alerte, de discuter du dogme du code "verbal", de la notion d'échec et de l'intérêt des implantations bilatérales.

♦ **Christine Poncet-Wallet** et **Jean-Pierre Piron** ont présenté les résultats de l'étude préliminaire concernant la **stratégie MP3000**, développée par la société Cochlear pour les implants CI24. Ils ont proposé de réaliser une

étude complémentaire plus complète incluant des patients nouvellement implantés.

♦ **PJ Govaerts** a présenté plusieurs **logiciels** :

- Le logiciel *Auditory Speech Sounds Evaluation* contient plusieurs modules pour tester la fonction cochléaire : détection, discrimination, identification de phonèmes, discrimination des basses fréquences, croissance de sonie et localisation.

- Le logiciel *Audiqueen* gère les données du patient.

- Le logiciel *FOX (Fitting to Outcome eXpert)* analyse le réglage d'un implant ainsi que les résultats à l'audiométrie, la discrimination phonémique, la croissance de sonie et l'audiométrie vocale. Il donne ensuite des recommandations pour modifier le réglage afin d'obtenir de meilleurs résultats.

♦ **Nadine Cochard** (Toulouse) a présenté le compte-rendu de la **réunion de consensus européen** qui s'est tenue à Francfort en 2005 sur la **gestion des pannes de l'implant cochléaire**. **E. Harboun Cohen** (Bobigny) a présenté les 28 cas d'explantation et de réimplantation à l'hôpital Avicenne en les répertoriant selon les différentes causes. Elle rappelle qu'il faut être vigilant aux signes d'alerte.

Plusieurs communications portaient également sur l'**implantation cochléaire chez un public particulier** :

♦ **Caroline Rebichon** (Hôpital A. Trousseau, Paris) a abordé l'implantation cochléaire chez l'enfant présentant un **trouble de la relation**. Cette communication a permis une réflexion sur la pertinence d'implanter (contrairement à l'avis du consensus de 1995) certains de ces enfants qui témoignent malgré tout d'un intérêt pour le monde extérieur.

♦ **Cécile Mahoux** a abordé l'implantation dans le **syndrome C.H.A.R.G.E.** en nous présentant le suivi pré et post-implantation de deux jeunes enfants au Centre Comprendre et Parler à Bruxelles.

♦ **Michel Maulet** et **Eric Bizaguet** (Hôpital A. Trousseau, Paris) ont abordé l'implantation cochléaire chez l'enfant porteur du **syndrome de Pendred**.

Enfin, **Adrienne Vieu** a abordé l'évolution du **rôle de l'orthophoniste** dans la prise en charge de la surdité de l'enfant. En effet, le développement des implants cochléaires, l'apparition de prothèses acoustiques numériques ainsi que le développement du dépistage néonatal systématique ont confirmé et renforcé les modifications des pratiques cliniques dans la prise en charge orthophonique et la rééducation auditive de l'enfant sourd.

Les prochaines journées GEORRIC auront lieu à Rennes en début d'année 2010. ♦

Aude de LAMAZE, Orthophoniste

La langue : un système de représentation de l'expérience humaine

PR. RONALD LOWE

Dans la droite ligne de D. Sadek-Khalil qui a beaucoup oeuvré pour faire connaître en France la linguistique de G. Guillaume, les professionnels de la surdité ont bien compris l'intérêt que représente la théorie de la psychomécanique du langage dans la compréhension des mécanismes qui sous-tendent l'activité langagière. Selon le principe de "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement", on ne peut expliquer ces mécanismes que si on les a soi-même intégrés, a fortiori lorsque l'on s'adresse à un enfant sourd. Fort de ce constat, Acfos organise depuis 6 ans maintenant des séminaires de psychomécanique du langage (voir p. 4), animés par le Pr R. Lowe, qui nous éclaire ici sur la véritable nature de la langue, système de *représentation* de l'expérience bien plus que simple moyen de communiquer.

LANGAGE ET COMMUNICATION

Si l'on reconnaît d'emblée l'importance du rôle que joue le langage dans le développement mental de l'enfant, dans l'intériorisation qu'il est appelé à faire des divers éléments de la culture dans laquelle il évolue et dans son intégration à la vie en société, la façon exacte dont il intervient sous chacun de ces processus n'est toutefois pas simple à déterminer et demeure encore largement à élucider.

L'évidence de ce rôle apparaît toutefois telle qu'on a eu tôt fait de considérer comme première et essentielle la fonction sociale du langage, et de surtout retenir de la langue, avec les conséquences que cette vision des choses entraîne en éducation, et davantage encore en rééducation, sa qualité d'**instrument de communication**.

Cette conception pour le moins simplificatrice de la langue demeure même largement répandue en linguistique, où l'on reconnaît dans la fonction de communication "*la fonction centrale (sinon spécifique) des langues naturelles humaines*"¹.

Inspirés par les modèles développés par les ingénieurs des télécommunications, certains linguistes ont cherché à définir à l'aide de divers schémas² explicatifs les conditions de réalisation de cette fonction communicative. Leurs travaux continuent à exercer encore à ce jour une influence marquée, au plan terminologique notamment, sur les recherches les plus diverses en linguistique et en didactique. Vue à travers le prisme d'une linguistique abordant l'étude du langage humain dans une perspective résolument positiviste, la langue, appauvrie de tout ce qui fait d'elle une réalité proprement humaine - les animaux et les automates ont un langage mais n'ont pas de langue - est réduite à un code où sont stockés les éléments parmi lesquels est éventuellement

appelé à puiser un **émetteur-destinateur-encodeur** en vue de transmettre un message à un **récepteur-destinataire-décodeur**.

Pour distinguer l'humain du lecteur optique transmettant à une caisse enregistreuse informatisée l'information stockée dans le code-barres imprimé sur l'emballage d'un article et permettant son identification et l'affichage de son prix, on fera intervenir l'intentionnalité. Pour le distinguer de l'animal, on fera observer que le code utilisé par ce dernier n'est pas constitué de phonèmes combinables en syllabes associées à des signifiés.

Mais est-ce bien en cela que se distingue ultimement le langage des humains du langage des animaux et des automates ?

REPRÉSENTER POUR EXPRIMER

Il ne s'agira pas ici de remettre en cause, tant il est évident, le fait que la langue est un instrument de communication, mais plutôt de montrer, à la lumière de quelques réflexions proposées par le linguiste Gustave Guillaume sur le sujet, que la langue non seulement n'est pas que cela, mais encore qu'elle n'est pas cela **d'abord et avant tout**, et que pour qu'elle puisse devenir l'instrument de communication utile et efficace qu'on la sait être, la langue doit être en tout premier lieu un **instrument de représentation** de l'expérience humaine.

Car nous ne pouvons linguistiquement **exprimer** et **communiquer** à autrui que les seules réalités que nous savons préalablement nous **représenter** linguistiquement. À travers l'apprentissage qu'il fait de la langue, c'est un univers de représentations que l'enfant construit dans sa pensée, à partir non pas de ses rap-

ports sociaux intermittents mais de son rapport constant au monde, univers de représentations grâce auquel il pourra, le moment venu, s'exprimer et communiquer. Préséance de la représentation sur l'expression que font admirablement ressortir les extraits qui suivent, tirés d'un essai de Gustave Guillaume³ :

"Le langage est un fait social. On n'en saurait douter : c'est évident. Quel moyen meilleur que le langage des hommes qu'assemble durablement leur proximité dans l'espace pourraient-ils avoir, par la communication d'idées et de sentiments de toutes sortes qu'il permet, d'échapper à leur individuelle solitude et de resserrer, en l'étendant du matériel au spirituel, le lien de fait qui les unit ? Mais le langage - sous sa forme humaine de discours adossé à une langue - n'est-il que cela ? Et n'est-ce pas le diminuer et en méconnaître l'essence que de n'y voir qu'un certain mode optimum du rapport mutuel des hommes ? Est-ce bien là, dans ce rapport intermittent, que le langage se crée, prend forme ? Il paraîtra à première vue paradoxal de poser la question. Il le faut cependant pour peu que l'on ne se résigne pas à prendre le très visible pour le très vrai. Le langage intervient utilement, à la condition que ses signifiants (idée + signe ajusté) leur soient communs, entre des hommes ayant à se dire des choses qui ont trait non pas expressément à leur rapport dans la société à laquelle ils appartiennent, mais à un rapport d'une toute autre espèce qui est celui de tous et de chacun à l'univers, lieu de leur existence. C'est, le fond des choses atteint, de ce rapport seulement, substrat de tous les autres, y compris le rapport social direct, que les hommes peuvent s'entretenir. Il n'est pas entre eux d'autre sujet possible..."

Le lieu commun que la langue et le langage sont des faits sociaux est l'une des vues simplistes insuffisamment discutées qui ont le plus nui au progrès de la linguistique structurale, en concentrant l'attention des chercheurs sur le rapport Homme/Homme, auquel la structure de la langue doit peu, et en la détournant du rapport Univers/Homme, auquel elle doit sinon tout, du moins presque tout - ce qu'elle doit au rapport Homme/Homme s'intégrant, du reste, au rapport Univers/Homme dont la langue, univers-regardant, par définition, ne sort pas..."

Reconnaître dans la langue le fait social qu'elle est par l'emploi que les hommes en font comme moyen d'extériorisation et de communication de leurs pensées et de leurs sentiments et n'y voir pas le fait humain, essentiel et extra-social, qu'elle est dans l'homme non pas parlant, mais silencieusement pensant, occupé non pas de sa relation intermittente avec ses semblables, mais de son rapport incessant avec l'univers, c'est se retirer toute possibilité d'en concevoir, et, la concevant, d'en discerner la structure, issue tout entière, ce dont la lin-

guistique structurale doit se pénétrer, non pas de la rencontre de l'homme avec l'homme, mais de l'éternel face-à-face de l'homme et de l'univers et des conditions spécifiquement humaines de leur affrontement, dont la langue est, en quelque sorte, par sa structure, le miroir".

LA LANGUE : UN SYSTÈME DE DICIBILITÉ

L'univers expérientiel humain est constitué de réalités qui toutes se présentent non seulement uniques au regard de la pensée mais par ailleurs constamment changeantes. *"Il n'y a de constant dans l'univers, disait Richard Wagner, que le changement"*.

De par sa vastitude, son excessive singularité, son incohérente diversité, sa continuelle mouvance, bref en raison de son inhérente **turbulence** - le mot est de Guillaume - l'univers expérientiel humain est **indicible** en soi et, conséquemment, inexprimable, incommunicable. On ne trouve pas en effet dans l'univers deux êtres, deux réalités qui soient identiques sous tous les rapports et aucun événement n'est susceptible de s'y répéter identique à lui-même. Et c'est en vue de satisfaire à son besoin d'expression que la pensée humaine, confrontée à cet univers expérientiel par nature indicible, a créé le langage, appelé dès lors à devenir en tout premier lieu un instrument - plus exactement un système - de dicibilité. Chacun des signifiés présents dans la langue, qu'il soit de nature lexicale ou grammaticale, a en effet pour fin de résoudre un problème particulier, posé par la turbulence de l'univers expérientiel à une pensée en quête de moyens visant à satisfaire, de plus en plus et de mieux en mieux, à son besoin d'expression.

Ce n'est donc que dans la mesure où la pensée parvient à se donner une représentation des réalités innombrables qui composent cet univers expérientiel qu'elle rend ce dernier dicible et exprimable, sous forme de représentations - ou signifiés - associées à des signes, oraux puis scripturaux.

LES MOTS : DES RÉDUCTEURS DE TURBULENCE

L'expérience "arbre", à titre d'exemple, est vaste, d'une grande et incohérente diversité. D'une part, les êtres que recouvre cette expérience se distinguent sous un nombre infini de rapports des autres êtres de l'univers expérientiel. D'autre part, ils se distinguent entre eux sous un nombre également infini de rapports : infinité de troncs et de branches d'essences diverses, n'ayant en commun ni la forme, ni la taille, ni la teinte, ni l'âge, ni le lieu de croissance, etc. À quoi il convient enfin d'ajouter que chacun de ces êtres, considéré individuellement, se présente d'instant en instant différent de lui-même, comme c'est le cas, du reste, de tout ce qui fait partie

de l'univers expérientiel humain. L'expérience "arbre" ne peut dans ces conditions être dite, exprimée telle qu'elle se présente à nos facultés de perception en raison de son inhérente singularité. Tenter de construire la langue dans de telles conditions équivaldrait en effet à devoir inventer une désignation différente pour chacun des êtres que recouvre le fragment expérientiel "arbre" et il en serait de même pour l'intégralité des réalités qui composent le vaste univers expérientiel humain. La langue serait alors constituée d'une infinité de noms propres et ne serait chargée d'exprimer que les différences opposant sous toutes sortes de rapports ces mêmes réalités.

Pour que devienne dicible l'infinie singularité de l'**expé-
rience** "arbre", il aura fallu à la pensée constructrice du langage instituer le concept, la **représentation linguistique** "arbre". Il lui aura fallu à cet effet, d'une part, opposer, par dissimilation de leurs caractéristiques propres, les réalités que recouvre cette expérience à toutes celles dont la nature est différente et qui tissent avec elles la trame de l'univers expérientiel. Opération de discernement que la pensée accomplit par recours à une opération de **particularisation**, orientée en direction du singulier. Il lui aura fallu, d'autre part, parvenir à regrouper, à voir réunies en pensée la diversité des réalités que recouvre cette expérience sous un même "lieu commun", par réduction de leurs caractéristiques individuelles à un petit ensemble de traits communément partagés. C'est là l'œuvre d'une opération de **généralisation**, inversement orientée en direction de l'universel et opérant essentiellement par soustraction, ne se trouvant en effet retenues dans tout concept que les seules impressions perçues comme communes à l'ensemble des réalités que celui-ci a pour fin de désigner.

C'est par le recours répété à ces deux opérations de pensée fondamentales que se sont formés les signifiés des mots de la langue. Ce à quoi tout signifié est redevable d'être à la fois rassembleur, au terme de la généralisation qui détermine l'étendue de son champ d'application, et discriminant, sous l'effet de la particularisation dont il est l'aboutissant. Ces deux mêmes opérations de pensée ont été appelées à intervenir à tous les niveaux de la construction historique des langues, et elles sont constamment sollicitées dans le processus d'acquisition de la langue par l'enfant. C'est à travers leur constante mise en œuvre que l'enfant construit progressivement dans sa pensée le système de la langue, qu'il édifie cet instrument dont la fin première sera de lui permettre de **se représenter à lui-même** l'univers expérientiel dans lequel il évolue, condition qui doit être préalablement satisfaite pour qu'il puisse être en mesure par la suite de communiquer à ses semblables ses pensées les plus singulières.

La langue est à ce titre, selon l'expression de Guillaume, un **univers regardant**. C'est à travers elle que

l'être humain voit mentalement son univers expérientiel. Elle est, par l'originalité de sa structure et des multiples possibilités de représentation qui en émanent, un **savoir-voir** permanent, tout entier présent à chaque instant dans la pensée du locuteur, qu'il y ait ou non recours pour s'exprimer. De sorte que dire à autrui, lorsque l'occasion s'en présente, le contenu d'une pensée particulière, c'est, pour le locuteur, lui **faire voir** sous forme de mots et de phrases le résultat d'une série d'actes de représentation grâce auxquels il sera parvenu à analyser, en vue de l'exprimer, un certain vécu expérientiel. Tout comme on ne peut faire voir à autrui que les réalités que l'on voit soi-même préalablement, on ne peut exprimer linguistiquement que ce que l'on sait en premier lieu se représenter mentalement à soi-même.

Les milliers de signifiés, lexicaux aussi bien que grammaticaux, que la langue enclôt, qu'ils s'y présentent sous la forme de mots de structure simple ou complexe, de préfixes ou de suffixes, constituent tous des **réducteurs** de turbulence. Ce sont, au dire de Guillaume, des **col-
lecteurs**, des **réducteurs**, des **condenseurs** d'impressions, ayant pour effet, à travers la multitude et la diversité des représentations qu'ils proposent de l'univers expérientiel humain, d'en **stabiliser** la fluence au regard de la pensée, le rendant ainsi **saisissable** et dicible. C'est au titre de système de représentation de l'expérience que toute langue est appelée à satisfaire aux besoins d'expression de la pensée à travers les solutions originales qu'elle apporte à cette fin par sa structure et par son contenu.

DE L'EXPÉRIMENTÉ AU REPRÉSENTÉ

L'importance du rôle que joue la représentation dans la communication linguistique se révèle dès qu'on se soucie de comprendre les conditions dans lesquelles opère la pensée du sujet parlant lorsqu'il s'engage dans un acte de langage. Attitude qui n'est pas la plus répandue en linguistique, mais qui domine largement la psychomécanique du langage de Gustave Guillaume. Les représentations qui forment le contenu de la langue ne sont pas un simple calque de l'univers expérientiel. Toute **re-présentation** linguistique suppose en effet une distanciation de l'expérienté plus ou moins grande. Le concept de "chien", considéré au plan de la langue, n'évoque aucune race canine particulière - et ne mord pas -, bien qu'il soit apte à travers les impressions qui s'y trouvent condensées à les anticiper toutes. Ce qui tient au fait que toute langue se construit historiquement et s'acquiert par visée généralisante, sa raison d'être étant de pourvoir la pensée de moyens de représentation et d'expression préconstruits, auxquels peut en tout temps recourir le locuteur.

Une même réalité, côté expérientiel, peut par ailleurs faire l'objet dans certains cas de représentations lin-

guistiques différentes. C'est ce qui a lieu notamment lorsque, plutôt que d'évoquer "les feuilles" d'un arbre, on préfère parler de "son feuillage". Le pluriel grammatical dans le premier cas propose une représentation **discontinue** de la réalité évoquée, alors que le suffixe **"-age"** et le singulier grammatical dans le second cas en propose une représentation **continue**. Des substantifs tels que **"course"**, **"rêve"**, et **"emprunt"** évoquent des activités identiques à celles qu'évoquent les verbes **"courir"**, **"rêver"** et **"emprunter"**. Mais alors que ces activités font l'objet dans le premier cas d'une représentation exclusivement spatiale, ce qui les rend nombrables (**"courses"**, **"rêves"**, **"emprunts"**), elles font l'objet dans le second cas d'une représentation temporelle et ne sont plus nombrables (seules étant nombrables dans ce cas les personnes impliquées dans ces activités). L'hypothèse exprimée à travers l'emploi de l'indicatif dans : *"Supposons qu'il en **est** capable !"*, est représentée comme fondée. Elle est représentée comme gratuite à travers l'emploi du subjonctif dans : *"Supposons qu'il en **soit** capable !"*.

Si, dans le plan verbal, le passé simple et l'imparfait sont tous deux aptes à **exprimer** en français un événement situé dans le passé, ils ne le font toutefois pas de la même manière parce que la durée de l'événement évoqué n'est pas **représentée** de la même façon. Ainsi, dans la phrase : *"Elle **monta** l'escalier"*, le passé simple propose l'image d'un événement dont le déroulement est intégralement reconstitué, depuis son premier jusqu'à son dernier instant, dans une époque pourtant révolue. La personne y est en effet vue gravir un escalier de la première à la dernière marche. Le déroulement entier de l'événement étant dans ce cas représenté dans le cadre d'un unique instant de pensée, l'effet produit au résultat est celui d'un événement se déroulant à cadence rapide. Ce qui confère à ce temps verbal une valeur dynamique.

En revanche, dans : *"Elle **montait** l'escalier"*, l'imparfait suggère l'image d'un événement dont la durée est représentée **suspendue** dans son cours, suspension à la faveur de laquelle l'entier de la durée apparaît partagée en une partie vue accomplie (les marches déjà gravies) et une partie vue non accomplie (les marches encore à gravir).

Du fait qu'il suspend l'événement sur un des instants constitutifs de sa durée, l'imparfait produit l'impression d'un événement se déroulant à cadence normale ou lente. L'effet d'expectative indissociablement lié à l'imparfait du fait qu'il laisse la partie non réalisée de l'événement en **perspective de continuation** dans le temps permet dans d'autres contextes l'expression de nuances stylistiques telle celle que l'on peut apercevoir à travers les deux exemples qui suivent : *"Quelques instants plus tard, le bateau **sombr**a"* / *"Quelques instants plus tard, le bateau **sombr**ait"*. L'emploi du passé simple,

Voir également l'ouvrage de R. Lowe **"Introduction à la psychomécanique du langage. Vol. 1"** paru en 2007 aux Presses Universitaires de Laval et présenté dans le N°24 de *Connaissances Surdités*.

Vous pouvez retrouver cet article sur notre site Internet www.acfos.org dans notre rubrique "Se documenter" → "Livres".

dans le premier cas, évoque, sans plus, le naufrage d'un bateau dans l'époque passée. L'emploi de l'imparfait, dans le second cas, laisse la pensée en suspens, invitant à considérer, outre le naufrage lui-même, son prolongement à travers les conséquences tragiques qu'il entraîne. Il en va ainsi de tous les temps et modes verbaux du français. Chacun est porteur d'une représentation qui lui est propre, offrant au locuteur diverses façons de se représenter la durée d'un événement dans le temps.

L'enfant qui entend les emplois de ces formes verbales reconstruit inconsciemment les représentations qui leur correspondent dans la langue. Celui qui ne les entend pas doit, pour en comprendre la valeur, compter sur l'aide d'une orthophoniste, qui les lui expliquera selon la compréhension qu'elle sera parvenue à s'en donner. Car savoir parler une langue, même avec la plus grande correction, est une chose. Savoir en expliquer le fonctionnement avec rigueur et cohérence en est une toute autre.

L'HUMAIN ET LE SOCIAL DANS LE LANGAGE

La langue est un univers de représentations, né de la confrontation de la pensée humaine et de l'univers expérientiel humain. Ce qui fait de l'être humain, aux yeux de Guillaume, un être d'exception parmi les êtres pensants, c'est qu'il est le seul à se savoir appartenir à l'univers au sein duquel il vit, univers dont il ne peut par ailleurs s'évader. C'est en opposant aux forces interactives de l'univers, lieu physique de son existence, un univers exclusivement mental de représentations - celui de la langue - dont il est le lieu d'existence, que l'être humain a progressivement au cours des âges conquis son autonomie relativement à l'univers :

"Il faut voir dans cette différence qui fait de l'homme un être d'exception parmi les êtres pensants la conséquence d'une mensuration, en lui seul existante, du rapport d'indépendance de l'être pensant à l'univers au sein duquel il vit et où, pour autant qu'il pense, il se sait être. Immensurable en pensée animale, ce rapport d'indépendance fait l'objet en pensée humaine d'une mensurabilité qui, par la mesure qu'elle suscite de ce rapport et sa finesse aux différents âges de l'humanité, conditionne, en position de substrat, la singularité et la puissance de la pensée humaine. Cette mesure qui est

celle, en perpétuelle variation, de l'autonomie de la personne humaine relativement à l'univers, dont par ses seules forces elle affronte les forces, est le grand fait d'ordre spirituel auquel l'homme pensant doit d'être dans l'univers, lieu de son existence, ce qu'il y est et y devient, - celui aussi duquel il tient la définition et la possession de l'univers-idée regardant qu'est en lui la langue, univers-idée dont il est, lui, le lieu d'existence. Le contraste basal est celui, inversif, d'un univers physique, lieu d'existence de l'homme, et de l'homme, lieu d'existence d'un univers psychique (aphysique) antagoniste¹⁴.

Ce qui se transmet de génération en génération à travers la langue s'avère ainsi être bien plus qu'un simple outil de communication. Ce qui est transmis à travers elle, c'est, si l'on va au fond des choses, une façon originale d'appréhender l'univers expérientiel humain, une manière propre à chaque langue de résoudre les nombreux problèmes que pose à la pensée en quête de moyens d'expression son inévitable et constant face-à-face avec l'univers expérientiel, affrontement au sein duquel elle a su au cours de millénaires opposer à l'indicibilité de cet univers sa puissance de représentation, créatrice de moyens d'expression.

À travers son désir insatiable de connaître le nom des choses et des êtres, la pensée de l'enfant apprenant à construire en elle la langue **se construit elle-même** à travers la langue. Ce que l'enfant apprend à construire en lui à travers l'acquisition de la langue, ce n'est pas d'emblée son rapport social à l'autre, mais son rapport au monde, inclusif du reste de son rapport à autrui.

Ce n'est donc pas directement à partir de l'expérimenté, de son vécu expérientiel que s'exprime l'être humain mais à partir des représentations qu'il est parvenu à s'en donner à travers la langue. Ce qui le distingue fondamentalement de l'animal qui, lui, s'exprime directement à partir de l'expérimenté, sans la médiation du représenté. L'interjection est tout ce qu'il subsiste dans le langage humain d'un état primitif qui le rapprocherait des conditions d'existence du langage animal. ❖

Pr. Ronald LOWE, Linguiste, Directeur du fonds G. Guillaume, Université Laval, Québec (Canada)

1. Georges Mounin, *Clefs pour la linguistique*, Paris, Seghers, 1971 / 1987, p. 35.

2. Celui que propose notamment Roman Jakobson dans ses *Essais de linguistique générale*, Paris, Éd. de Minuit, 1963 (trad.) / 1978 / 2003, p. 213-22, demeure encore le plus souvent cité.

3. Essai rédigé au début des années 1950 et publié en 2004 sous l'intitulé : *Prolégomènes à la linguistique structurale II : Discussion et continuation psychomécanique de la théorie saussurienne de la diachronie et de la synchronie*, Presses de l'Université Laval, Québec, 2004, pp. 383-385.

4. *Prolégomènes à la linguistique structurale I, Essais et mémoires de Gustave Guillaume*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2003, p. 127.

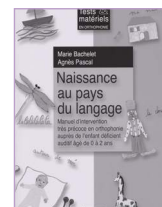
Naissance au pays du langage

Marie Bachelet & Agnès Pascal

Editions Solal, septembre 2008

3 tomes, 70 €

www.editions-solal.fr



Laissons aux auteurs la présentation de ce livre : “Depuis quelques années, le dépistage néonatal de la surdité* tend à se généraliser et soulève plusieurs questions par rapport à la prise en charge qui peut être proposée aux très jeunes enfants déficients auditifs : Que pouvons-nous proposer à ces enfants et à leurs familles ? Quelle prise en charge ? Quand la commencer ? Quel suivi proposer ? Pour quel degré de surdité ? Ce sont des questions qui ont motivé la création du matériel “Naissance au pays du langage”, destiné aux orthophonistes. Celui-ci s’appuie sur les éléments théoriques du développement de l’enfant normo-entendant et de l’enfant déficient auditif pour ensuite proposer un bilan qualitatif et des activités adaptées. En repérant les étapes-clés du développement à travers les items du bilan, l’orthophoniste pourra adapter les sollicitations à apporter à l’enfant et mener un accompagnement parental et extra-parental approprié. La prise en charge très précoce de l’enfant déficient auditif est un domaine en constante évolution, ainsi “Naissance au pays du langage” est un outil permettant de mettre à jour toutes les compétences existantes ou à venir de l’enfant afin de proposer une intervention orthophonique la plus écologique au travers d’un processus dynamique”.

Le titre est “alléchant” et d’actualité, l’ouvrage se compose de 3 fascicules. Le premier recueil comprend :

- Une partie théorique où sont exposés le programme de prévention concernant le dépistage néonatal et des rappels théoriques sur le développement du langage.

- Une partie pratique où sont présentées 3 études de cas succinctes. Les deux autres fascicules comprennent :

- La proposition d’évaluation qui reprend de nombreux items du Brunet-Lézine (un test d’évaluation du développement psychomoteur), test étalonné dont on peut se demander s’il est intéressant que des orthophonistes en passent quelques items seulement. Même si le regard de l’orthophoniste se doit d’être ouvert au développement global de l’enfant, il peut être problématique d’emprunter une partie des éléments d’épreuves qui seront peut-être utilisées par un psychomotricien ou un psychologue en situation de test précis et complet. Cette proposition d’évaluation s’appuie, entre autre, sur le matériel DIALOGORIS d’Antheunis P. et Ercolane-Bertrand F. et Roy, bien connus des orthophonistes concernés par la petite enfance.

- Le livre d’activités, très coloré, qui reprend avant tout des comptines et des activités classiques en éducation précoce. Ainsi, 2 pages A4 sont consacrées à expliquer que l’orthophoniste peut jouer à cache-cache avec l’enfant ou qu’il peut faire rouler la balle vite ou lentement. L’effort d’avoir classé ces activités par niveau d’âge, en expliquant la pertinence de ce type d’activité est pourtant intéressant. Cette partie du livre d’activités pourrait sans doute parler à certains parents ou, il me semble, à des étudiants, mais pas forcément à des professionnels spécialisés en surdité. ❖

Brigitte GÉVAUDAN, Orthophoniste

* Voir aussi le hors-série N°2 de *Connaissances Surdités*, les *Actes du colloque Acfos 5* “J+2, dépistage systématique de la surdité. Changer les pratiques” (20€), ainsi que les textes des journées d’études Acfos de 2006 “Diagnostic très précoces des surdités : quelles réponses apporter”, parus dans les numéros 15 à 18 de *Connaissances Surdités*.

Le métier d'interprète en Langue des Signes

PAR PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME

Le recours à l'interprétation en langue des signes est devenu plus fréquent et s'exerce dans les domaines les plus variés.

Un accès artificiel à la langue et une prise en charge sans doute perfectible de la surdité ne permettent en effet pas à toutes les personnes sourdes de lire et d'écrire couramment. Si elle réussissent à dialoguer avec des proches, elles ne maîtrisent pas toutes suffisamment le français pour communiquer de manière approfondie avec des tiers inconnus entendants, ne serait-ce que par écrit.

Le rôle de l'interprète est donc à la fois essentiel et complexe.

Pour entrer en contact avec un service administratif, un notaire, un avocat par exemple, bon nombre de sourds ont toujours été obligés de demander le truchement d'un entendant faisant fonction d'interprète en langue des signes. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, ces interprétations de liaison constituaient l'essentiel des interventions. *Pour être tout à fait exact il faut préciser que les sourds qui ne maîtrisent pas le français ne maîtrisent pas nécessairement la langue des signes. Cependant, on fait appel généralement à un interprète... en langue des signes.*

Depuis cette époque, des données nouvelles ont contribué à élargir le champ d'intervention de ces praticiens.

- ♦ La reconnaissance de la langue des signes a fait qu'ils ont eu à interpréter des conférences, notamment celles traitant de la surdité dans tous ses aspects (linguistique, cognitif, social ou culturel), conférences auxquelles les sourds assistent volontiers, tout particulièrement la petite fraction d'entre eux qui sont devenus des professionnels de la surdité, surtout professeurs de langue des signes, voire éducateurs, et en très petit nombre, professeurs techniques ou d'enseignement général.

- ♦ La télévision emploie régulièrement des interprètes à l'occasion de la retransmission des débats de l'Assemblée Nationale ainsi que dans le cadre d'un magazine destiné aux sourds.

- ♦ Des formations universitaires d'interprètes ont été créées : diplômes d'université d'abord, puis maîtrise et enfin master.

- ♦ Dans le même temps, le projet éducatif pour les personnes sourdes étant devenu plus ambitieux que par le passé - *il a été reconnu depuis 1991 le droit pour les sourds de bénéficier d'une éducation bilingue qui associe la langue des signes au français et ce non seulement dans les écoles spécialisées dans l'éducation des sourds mais aussi dans le cadre d'une intégration dans*

un établissement ordinaire (loi de 2005) - les interprètes ont été amenés à assurer l'interprétation de cours dans le cadre de formations initiales ou continues, de l'enseignement général ou professionnel, de l'école jusqu'à l'université. Il faut préciser que dans leur immense majorité, ces interventions ne relèvent pas d'un projet bilingue affiché mais tout simplement d'une démarche pragmatique qui prend en compte les capacités des jeunes sourds.

Cependant, la pédagogie spécialisée n'a pas accompli de progrès significatif en matière d'enseignement du français et les interprétations de liaison sont toujours aussi nombreuses, voire plus encore que par le passé, et la demande ira en augmentant. Ceci expliquant cela, une nouvelle prestation est accordée depuis 2006 aux personnes handicapées, la Prestation de Compensation du Handicap (PCH), qui permet - entre autres - de rémunérer les frais d'interprétation et qui est accordée sans condition de ressources.

À l'heure actuelle, l'interprétation de liaison et celle de cours constituent à parts égales l'essentiel du travail de ceux qui, diplômés ou non, assurent des missions d'interprétation. L'interprétation de conférence ne représente qu'une infime fraction des missions, 5 %¹. Pour être tout à fait complet, on ne peut pas passer sous silence les débuts de la visio-interprétation, autrement dit de l'interprétation à distance, qui semble promise à un avenir certain.

LE RECOURS À L'INTERPRÉTATION, UNE NÉCESSITÉ POUR LES PERSONNES SOURDES

Quel que soit le type de prestation considéré, l'interprétation est vitale pour les sourds. Olivier De Langhe, sourd profond, raconte comment la présence d'un inter-

prête en LSF lui ayant permis de comprendre les cours sans effort exorbitant, il a obtenu son diplôme d'éducateur spécialisé. Avant son intégration dans cette formation, il nous relate son expérience sans interprète, dans une classe qui accueillait des malentendants qui avaient des restes auditifs et qui parlaient :

*"Pendant les cours l'information ne me parvenait jamais dans son intégralité. Lorsque le professeur posait oralement une question, je n'en saisisais que des bribes. Je ne pouvais pas y répondre. La communication n'était jamais ni fluide ni aisée (...). Pour la première fois de ma vie j'ai suivi les cours par le truchement d'un interprète. Quel soulagement ! (...) J'avais accès au contenu sans devoir fournir un effort harassant"*².

En outre Olivier De Langhe précise que l'interprète :

*"(...) a eu aussi en quelque sorte un rôle de médiateur³ entre les sourds et les entendants qui se trouvaient réunis pour la première fois. À dire vrai, son rôle de médiateur a été essentiel mais bref. Rapidement, la présence sourds dans l'établissement est devenu quelque chose de très banal"*⁴.

On le voit, l'interprète ne fait pas qu'interpréter, il aide aussi sourds et entendants à entrer en contact. L'interprétation en langue des signes n'est pas seulement nécessaire pour les sourds qui ne maîtrisent pas le français. Ceux qui le maîtrisent en ont aussi besoin : ils ne peuvent pas lire à jet continu sur les lèvres des entendants dans le cadre d'un cours, d'une réunion, ou d'une conférence. Les déclarations d'Arlette Morel, alors présidente de la Fédération Nationale des Sourds de France, corroborent le témoignage précédent, lorsqu'elle indique que :

*"Les administrations et tous les services publics qui reçoivent non seulement des entendants mais aussi des sourds devraient faire un effort en matière d'interprétation. (...) Il faut que les sourds aient accès à la culture, à la formation, à l'information, qu'ils puissent exercer pleinement leur citoyenneté mais bien évidemment (...) il ne s'agit pas de réclamer quotidiennement un interprète pour tous les actes de la vie courante. (...) Les sourds, grâce à l'interprétation, comprennent mieux les cours, cela leur permet de lire plus aisément leurs manuels et dans le même temps d'enrichir leur français. Cela ne vaut pas seulement pour les étudiants. L'interprétation, en donnant accès au contenu, facilite la lecture des textes traitant des sujets abordés (...)"*⁵.

Ces témoignages le montrent clairement, l'interprétation en langue des signes favorise l'intégration scolaire, sociale et culturelle des personnes sourdes. En outre, elle requiert de la part des praticiens une grande

capacité d'adaptation à des publics très divers [de l'illettré quasiment alingue à l'étudiant et aux contextes les plus variés, du tribunal, à l'entretien d'embauche ou au cours universitaire]. *Notons au passage que, contrairement à toute attente, l'interprétation de cours à l'université n'est pas plus difficile que l'interprétation au collège ou au lycée. Au contraire, elle est plus aisée à mesure que l'on progresse dans le cursus universitaire. L'étudiant maîtrise de mieux en mieux son sujet, l'enseignement a moins valeur de nouveauté pour lui. Par ailleurs, comme il maîtrise de mieux en mieux le français afférent à sa matière, il est moins critique à l'égard du transcodage que pourrait pratiquer l'interprète. Qui plus est, il peut même être demandeur de français signé afin de se familiariser avec les tournures du français, sa langue d'étude ne l'oublions pas.*

Celui qui fait fonction d'interprète doit être un praticien polyvalent et très qualifié, en somme, un expert. Alors que les choses semblent aller de soi, un débat s'est installé en France pour des raisons historiques à propos de la déontologie de l'interprète en langue des signes, de sa neutralité plus précisément.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'INTERPRÉTATION ET L'AFFIRMATION DE LA CULTURE SOURDE

Il faut rappeler le contexte bien particulier dans lequel la pratique de l'interprétation s'est développée. Au cours des années 70, le recours à la langue des signes n'était considéré que comme un pis-aller pour les sourds "les moins doués", ceux qui n'avaient pas pu acquérir le français. Depuis une vingtaine d'années, l'identité de groupe des sourds s'est affirmée un peu partout dans le monde, comme en témoigne la parution en 2007 d'un ouvrage collectif québécois qui indique :

"Grâce notamment à Internet et à la multiplication des conférences internationales, il a été possible de dégager une vision commune de la surdité et des langues signées et de révéler l'ampleur des difficultés rencontrées par les personnes sourdes désireuses de faire valoir leurs droits, dans une perspective sociolinguistique et socioculturelle, en tant que communauté linguistique et culturelle minoritaire. (...) Cet ouvrage présente des éléments d'argumentation en faveur de l'implantation de l'approche bilingue et biculturelle et en faveur de l'importance de la prise en compte des langues signées dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues majoritaires.

(...) Ce volume tente d'apporter des éléments de réponse à différentes questions, notamment les sui-

*vantes : que veut dire le langage dans le cadre de la culture sourde ? Quel serait le rôle d'un système d'écriture des langues signées dans l'apprentissage de la langue majoritaire ? (...) La réalisation de ce livre s'est fait dans le respect des communautés de personnes sourdes et des langues signées, contribuant ainsi à la reconnaissance de la diversité sociale, culturelle et linguistique qui caractérise les personnes sourdes*⁶.

Cette conception de la surdité en terme de minorité culturelle et linguistique vaut non seulement pour l'éducation mais aussi pour l'interprétation. En France, un ouvrage collectif⁷, lui aussi consacré à l'interprétation en langue des signes, fait pendant à l'ouvrage québécois. Ses auteurs présentent la surdité comme une donnée essentiellement culturelle et décrivent l'interprétation en langue des signes comme un truchement linguistique *stricto sensu*.

On ne peut qu'adhérer à la revendication de dignité, de considération, de reconnaissance de cette profession en pleine expansion développée par les auteurs, même si ses membres interviennent le plus souvent dans des domaines fort éloignés de la prestigieuse interprétation de conférence. En revanche, il est totalement occulté par les auteurs le fait que dans l'état actuel de sa prise en charge, la surdité a bien souvent les conséquences fâcheuses que l'on sait : très succinctement, difficultés d'accès à la lecture et *ipso facto* à toutes les informations qu'elle procure. Sont passées sous silence les difficultés que posent l'interprétation de conférence de français en langue des signes, notamment lorsqu'il s'agit de prendre en charge des domaines inédits où la rhétorique et le lexique font alors défaut. À titre d'exemple, le concept de "signe" dans son sens général⁸ n'a pas de signe institué en langue des signes. Lorsque de tels concepts sont présentés par le truchement de l'interprétation, qui plus est à des publics pas nécessairement avertis des sujets abordés, on comprendra sans peine qu'il faille procéder avec beaucoup de circonspection. Faute de quoi, on jette "de la poudre aux yeux", en ce sens que l'on donne une image positive de la langue des signes : elle est capable de prendre en compte des discours savants ; et une image gratifiante des interprètes : ils sont capables de prouesses stupéfiantes, sans pour autant donner réellement accès au contenu des discours aux personnes sourdes.

Le recours à la langue des signes dans nos échanges avec les sourds constitue avant tout un moyen efficace et respectueux des personnes d'intégrer les sourds dans la communauté humaine. Que ce geste soit partie prenante d'une filiation historique conflictuelle (interdiction de la langue des signes et Congrès de Milan) est indéniable mais c'est dévier cette nécessité humaine

que de l'inscrire d'abord dans l'idéologie (*leurs droits, dans une perspective sociolinguistique et socioculturelle, en tant que communauté linguistique et culturelle minoritaire*). En effet, dans ce dernier cas, et paradoxalement, on minimise les conséquences de la surdité et le problème auquel l'interprétation en langue des signes peut apporter une solution au profit d'un discours identitaire, qui en évacue la spécificité et la dimension sociale.

L'INTERPRÈTE INSTRUMENTALISÉ : UNE "PROTHÈSE LINGUISTIQUE"

Considérer la surdité comme un fait minoritaire opposable au fait majoritaire est une position qui ne me semble pas devoir être discutée. Après tout, les revendications communautaristes sont monnaie courante et on ne voit pas au nom de quoi on les interdirait aux sourds.

En revanche, le fait qu'elles tiennent lieu de réflexion chez des professionnels de la surdité pose problème. Cela aboutit à des attitudes qui feraient sourire si les enjeux n'étaient pas aussi importants. Voulant affirmer à tout prix l'autonomie de la personne sourde et ne surtout ne pas parler à sa place - *contrairement à ce que sont censés avoir fait autrefois les proches des sourds qui leur servaient d'interprètes* - certains ont poussé le souci de neutralité à un point tel qu'ils adoptent un comportement surprenant. Lorsqu'ils téléphonent pour une personne sourde, ils ne se présentent pas. Il m'est arrivé à plusieurs reprises d'entendre au téléphone une voix de femme annoncer : "Bonjour, ici Monsieur untel...". Dans le même ordre d'idée, on m'a rapporté qu'une jeune femme qui interprétait un cours pour un lycéen sourd scolarisé en milieu ordinaire avait refusé de témoigner dans une affaire de violence de la part d'un des élèves entendants contre le professeur parce qu'elle était, en tant qu'interprète, tenue à la neutralité.

L'ÉTONNANTE DICHOTOMIE INTERPRÈTE EN LANGUE DES SIGNES/ INTERFACE DE COMMUNICATION

C'est cette exigence de neutralité affichée qui établit une ligne de partage entre deux types de professionnels assurant des interprétations, les interprètes proprement dits et les "interfaces de communication". En témoignent les réponses à un petit "sondage"⁹ réalisé en 2008 auprès de 7 interfaces par une interprète pour étayer une présentation contrastive des métiers d'interface et d'interprète. À savoir : "l'objectif des interfaces est de faire passer le message et surtout que la

personne sourde comprenne le message par tous les moyens (mimes, LSF, écrit, dessin...). Les interfaces peuvent apporter des conseils pédagogiques aux formateurs et ont aussi un rôle de sensibilisation. Les interprètes ont le seul objectif de faire passer un message. C'est-à-dire d'en faire passer le sens, en toute neutralité."

La différenciation esquissée par ces 7 interfaces fait l'objet d'un consensus chez la majorité des interprètes et des interfaces. Pour caractériser leur travail, les interfaces évoquent d'emblée sa dimension sociale, avec les difficultés des sourds au plan du langage et la nécessaire adaptation aux bénéficiaires de leur prestation. En ce qui concerne les interprètes, c'est la dimension linguistique de leur intervention qui est mise en exergue, ils se trouvent alors en complet accord avec les militants de la langue des signes et de l'identité sourde.

Ces deux points de vue ont en commun une vision erronée de la spécificité de l'opération traduisante.

L'INTERPRÉTATION : LE TRILOGUE ET L'APPORT PERSONNEL DE L'INTERPRÈTE AU BON DÉROULEMENT DE LA COMMUNICATION

Les discours des interfaces et des interprètes sur leurs pratiques professionnelles respectives reposent sur une opposition fond/forme qui ne prend pas en compte une caractéristique fondamentale du langage, à savoir l'adaptation au destinataire. En effet, comme le fait remarquer Danica Seleskovitch :

"La recherche d'intelligibilité qui caractérise le langage oral ne s'exprime pas seulement par son explicitation plus ou moins grande; elle prend aussi d'autres formes - (...) on fait des gestes à celui qui est trop loin pour entendre - bref, on utilise le langage que peut comprendre l'interlocuteur (...)."10

Pour les professionnels de la surdité évoqués précédemment, le sens est conçu comme un contenu de discours objectif indépendant du destinataire auquel il est adressé. La démarche qui consiste à rendre intelligible ce contenu au destinataire ne fait pas partie de l'interprétation proprement dite. Elle constitue un "plus" qui relève de l'assistance à la personne. On est, avec cette conception qui heurte le bon sens, bien loin de la théorie interprétative de la traduction et des analyses de Marianne Lederer et Danica Seleskovitch. S'agissant de l'interprétation de conférence cette dernière pose que :

"Bien que son rôle soit différent de celui des interlocuteurs à la réunion, l'interprète y participe de façon aussi active qu'eux. C'est pourquoi une conférence internationale est un "trilogue" où l'interprète ne cherche ni à s'imposer ni à faire oublier sa présence, mais à assumer son rôle. L'interprète conscient de son apport personnel au bon déroulement de la conférence sait tirer une ligne de démarcation très nette entre l'intervention qui correspond à l'exécution de sa tâche (faire se comprendre les interlocuteurs), et qui fait de lui un participant au "trilogue" et celle qui le ferait abusivement intervenir dans le "dialogue" s'il teintait de ses propres convictions les messages qu'il transmet"11.

"Le but que l'interprète se fixe est de transmettre le message avec une fidélité absolue, c'est-à-dire de le faire comprendre à ses auditeurs aussi bien que l'on compris ceux qui ont écouté l'orateur"12.

"Lorsque l'interprétation s'insère dans le travail quotidien de collaborateurs au sein d'une même organisation, elle n'est guère explicitation (...). Par contre, entre interlocuteurs de langues et de cultures éloignées, l'interprète doit aller parfois plus loin; rendre explicite ce qui risquait d'être mal compris; expliquer là où il n'y avait qu'une allusion, etc. Cela ne signifie nullement qu'il dit autre chose que l'orateur, participant au "trilogue", il se garde de se transformer en interlocuteur"13.

Les concepts de "trilogue" et d'"apport personnel de l'interprète au bon déroulement de la conférence" méritent toute notre attention. Le "trilogue" implique des acteurs, des personnes, un destinataire, un destinataire, un contexte et des éléments situationnels que l'interprète doit prendre en compte pour assurer fidèlement son truchement. L'interprétation, qu'il s'agisse de conférence ou de liaison, qu'elle intervienne entre des interlocuteurs de niveau de culture générale ou de statut social comparables, ou bien entre des interlocuteurs séparés par une déclivité culturelle significative, est une. Elle ne change pas de nature. En revanche, comme l'indique Danica Seleskovitch, selon les cas de figure, l'apport personnel de l'interprète au bon déroulement de la communication, de la transmission du (des) message(s), élément clef de l'interprétation, va se trouver modifié.

S'agissant de l'interprétation de liaison, un exemple, pris dans le domaine judiciaire, me permettra de tracer la ligne de démarcation très nette qui correspond à l'exécution de sa tâche par l'interprète et celle qui le ferait intervenir abusivement. Toutes les interprétations ne sont pas du même tonneau, il s'agit d'un cas extrême, mais qui de ce fait, a le mérite de me permettre d'exposer clairement ce qui est en jeu s'agissant de l'attitude de l'interprète.

À l'occasion de la lecture du rapport d'expertise par un psychologue à un prévenu sourd auteur d'un viol, j'ai eu à interpréter pour ce dernier le fait qu'il était accessible à une sanction pénale. Deux difficultés se posaient : d'une part, la langue des signes n'a pas le lexique ni la rhétorique pour dire la même chose de façon aussi abstraite, d'autre part, le prévenu avait une langue des signes très rudimentaire, il n'avait pratiquement pas été scolarisé. J'ai donc informé le psychologue de cette double difficulté et lui ai soumis une formulation plus concrète, qu'il a approuvée et que j'ai signée et mimée pour la personne sourde. Dans ce cas de figure (nous sommes bien loin de l'interprétation de réunions de travail quotidiennes entre collaborateurs réguliers évoquée par Danica Seleskovitch), l'apport personnel de l'interprète au "trilogue" est autrement plus important qu'en interprétation de conférence.

Cependant, il s'agit de respecter certaines règles. L'interprète doit toujours indiquer les limites de l'interprétation. S'il recourt, le cas échéant, au mime, au dessin ou à toute forme d'explicitation, comme le préconisent les interfaces, il doit le faire avec, condition *sine qua non*, l'implication et l'accord exprès de la personne dont il transmet le message.

Grâce à cette façon de procéder l'interprète ne se transforme pas en interlocuteur, il permet à l'interlocuteur entendant, - dans le cas de figure qui nous intéresse le psychologue -, de prendre l'exacte mesure de la personne sourde à laquelle il se trouve confronté, comme s'il pouvait communiquer sans intermédiaire avec elle en adaptant son discours à ce qu'il perçoit de ses capacités de compréhension. Tout autre façon de procéder (ne pas traduire le psychologue ou bien développer un discours parallèle au sien sans autre forme de procès), reviendrait à s'ingérer dans le dialogue.

De la même façon, lorsqu'il s'agit de traduire la personne sourde, l'interprète doit transmettre fidèlement le message. Un exemple : des responsables de formation continue m'avaient dit avoir sélectionné une personne sourde dont le niveau leur était apparu excellent à la suite d'un entretien pour lequel ils avaient eu recours à un interprète. Lorsque cette personne intégra la formation en question, ils durent se rendre à l'évidence : elle n'avait pas le niveau qu'ils avaient cru être le sien, tout simplement parce que l'interprète, en donnant une interprétation enrichie de son discours signé, avaient induit les responsables de cette formation en erreur.

Dans un autre domaine, celui de l'interprétation de cours, l'apport de l'interprète peut aller au delà de la seule interprétation en langue des signes. J'ai observé par exemple à l'occasion d'un cours de géographie pour

des collégiens que l'interprète n'introduisait pas le terme français "démographie", qui n'a pas de correspondant en langue des signes. Il préférerait, sans doute pour être plus idiomatique, utiliser une périphrase signée [PERSONNE] [CROÎTRE]. Comme je l'ai constaté, avec de telles pratiques les jeunes sourds n'ont pas accès au concept et encore moins à la terminologie française. Dans le cadre de cours, les interprètes doivent prendre en compte le fait que le français reste la langue d'étude, la langue écrite des lycéens et des étudiants sourds. Par le truchement de l'interprétation, ces derniers doivent avoir accès au contenu des cours, mais également à la terminologie et aux expressions consacrées propres à chaque matière, afin qu'ils ne se trouvent pas démunis lorsqu'ils seront amenés à lire les inscriptions des professeurs au tableau ou les ouvrages traitant de la matière enseignée. L'interprète doit donc trouver le juste équilibre entre interprétation proprement dite et citations. S'il ne procède pas ainsi, il fait obstacle à l'action pédagogique.

En somme, sa déontologie restant la même, **traduire le message avec une fidélité absolue**, c'est bien la part de l'apport personnel de l'interprète au bon déroulement de la transmission du message qui varie selon qu'il fait fonction d'interprète de conférence ou d'interprète de liaison dans les domaines scolaire, social ou professionnel. ♦

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Linguiste

Responsable du Master d'interprétation en LSF à l'ESIT

1. Ces données m'ont été communiquées par Charles Griffé, directeur de l'Aris.
2. De Langhe, Olivier, "La place de l'interprétation dans l'itinéraire scolaire professionnel et universitaire d'un sourd", in *L'interprétation en langue des signes*, META, Vol. 42, n°3, 1997, numéro spécial sous la direction de Danica Seleskovitch, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 557.
3. Par exemple, expliquer aux entendants qu'il ne sert à rien de crier pour se faire entendre des sourds mais qu'il est préférable de bien articuler pour leur permettre de lire sur les lèvres.
4. Ibid., p. 558.
5. Morel, Arlette, "Interview de Mme Arlette Morel Présidente de la Fédération Nationale des Sourds de France" in *L'interprétation en langue des signes*, META, Vol. 42, n°3, p. 563.
6. Prinz, P. M., "Préface" in *Surdité et Société, perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, sous la direction de Daigle, D., et Parisot A-M., Presses Universitaires du Québec, 2006, p. VIII et IX.
7. *L'interprétation en Langue des signes*, Alexandre Bernard, Florence Encrevé, Francis Jegli, dessins Stéphane Gonzalez, Presses Universitaires de France, Paris, 2007.
8. Quelque chose qui représente quelque chose d'autre.
9. Je ne donne pas de noms pour ne pas personnaliser.
10. Danica Seleskovitch, *L'interprète dans les conférences internationales, lettres modernes minard*, p.52.
11. Ibid., p.182.
12. Ibid., p.184.
13. Ibid., p.184.

Langues en contact et représentations visuelles : entre gestualité, langue écrite et parole, des passerelles contre l'exclusion. *Première partie.*

PAR YVES BERNARD

Enseignant à l'Université de Savoie pour le CAPEJS et à Paris VI pour la licence professionnelle de Codeur, Yves Bernard nous retrace ici toute l'histoire des alphabets manuels et des codes utilisés dans la pédagogie des enfants sourds. Son analyse s'appuie notamment sur une approche des modalités corporelles de communication inhérentes à toute expression humaine, que l'on soit sourd ou entendant, telles qu'elles se sont exprimées et ont été théorisées à travers les âges.

La suite et fin de cet article sera publiée dans le prochain numéro de notre revue.

LA GESTUALITÉ, PATRIMOINE DE L'HUMANITÉ

Mesures et Théâtre antiques : des chiffres et des lettres

Les modalités corporelles de la communication s'étendent de l'expression posturale, des "signes" physiologiques aux langues gestuelles les plus complexes, à savoir celles des sourds-muets, en passant par les langages d'action et autres mimodrames, ainsi que d'autres gestualités circonstancielles [celles des bédouins, des prisonniers, des collégiens vivant sous la loi du silence].

L'antiquité est un moment riche de la sémantique corporelle et gestuelle. Hors de la rhétorique, son théâtre développe cinq registres, de la saltation à la tragédie en passant par le comique, et les grands mimes s'affrontent aux orateurs. Si l'architecture renforce les voix, les masques et vêtements estompent les indices posturaux et physiologiques. Un langage corporel dramatique comble le fossé que ces artifices et la distance creusent entre le public et les acteurs.

La gymnastique n'était pas exclue de ces registres et intervenait avec les comiques dans les longues festivités pour détendre l'atmosphère.

Hors des tribunes et des scènes, la gestualité est convoquée dans d'autres domaines, prenant une toute autre dimension. Les conquêtes maritimes et les échanges commerciaux, l'immensité des empires invitent à l'usage de nombreux codes et langages gestuels.

Xénophon rapporte comment les soldats communiquaient avec les jeunes Arméniens comme le faisaient

entre eux les sourds-muets. Si les mimes avaient cette particularité de ne connaître aucune frontière, la problématique des échanges gestuels restait entière lorsqu'elle visait à s'accorder sur les nombres, les mesures, et à épeler les mots. Les mots n'ont qu'une portée restreinte d'une civilisation à l'autre. Leur traduction témoigne que leurs sens ne se recouvrent pas toujours. L'hypothèse d'un alphabet uni-manuel pré-hellénistique a été développée par Joseph Barrois dans "Dactylogie et langage primitif restitués d'après les monuments" en 1850, en se référant à la statuaire antique et aux fresques de Saint-Savin. Tout reste à démontrer. Toutefois, en 1563 dans "*De furtivis literarum notis vulgo de ziferis*" Jean-Baptiste Porta rapportait une répartition des lettres sur l'ensemble du corps : A, Auris, B, Barba, D, Dentis, E, Epar, F, Frontem, G, Gutur, H, Humeros, C, Caput, L, Linguam, M, Manus, N, Nasum, O, Oculus, P, Palatum, Q, Quinque Digitos, R, Renes, S, Supercilia, T, Tempora, V, Ventrem.

Les nombres, indépendamment de leur dénomination, transcendent les espaces linguistiques. Les mesures reposent la problématique de l'universalité contre la multiplicité, de l'exactitude des instruments contre l'approximation des figurations corporelles. Les Antiquités européenne et orientale se sont enrichies de représentations numériques digitales. Ces chironomies ou dactylonomies témoignent déjà des deux voies royales que les dactylogies suivront ultérieurement : l'imitation des formes ou le toucher de points arbitraires localisés sur le corps, la ou les mains.

Les variations anthropologiques des Lumières : Condillac et Diderot, du geste fondateur

Platon faisait déjà allusion aux gestes des muets de naissance qui confèrent un sens aux mots, et peuvent élu-

cider les indéfinissables, ces mots dont justement la langue des mots ne saurait rendre compte par quelque définition. En 1746, dans l'«Essai sur l'origine des connaissances humaines» de Condillac, les langues orales reposent sur un fondement gestuel, le geste véhiculant à l'origine, par répétition et simultanéité, le sens que supportera ultérieurement le cri. Puis les sons et voix humaines s'associeront en mots, phrases et discours.

Les langues des signes se situent donc bien au-delà des langages d'action des philosophes des Lumières. Ces langages mimodramatiques fondaient la communication originelle des hommes primitifs. Dans ces conceptions anthropologiques, ils participaient à l'imitation des formes et à la simulation des actes. Les signes s'inscrivaient dans la mémoire, gravés par le stylet de l'expérience, sa répétitivité, dictés par la charge affective liée aux besoins, à la nécessité.

Dans sa Lettre sur les Sourds et Muets, en 1751, Diderot décrit les âges des langues : le geste fondateur y est associé au cri dans l'état de naissance ; lors de la formation des langues instituées, la syntaxe des premiers langages gestuels subsistent dans l'ordonnance des mots articulés ; enfin dans l'état de perfection, la parole et la poésie flattent l'oreille tout en parlant à l'esprit. L'institution des langues orales procédait donc d'une substitution. Les sons y supplantaient la gestualité après un long transfert sémantique et syntaxique. La perfection n'en était pas une en soi : l'esthétique flatteuse des langues se payait d'une réorganisation syntaxique contre nature. Diderot s'inscrivait alors contre les conceptions du XVIII^e siècle : la langue française y énonçait les événements selon l'ordre naturel de la logique humaine. Diderot répondait que s'il fallait retenir un ordre comme étant celui de la nature, ne serait-ce pas celui de la gestualité primitive ?

Dans ces historicités, l'abstraction se nourrissait des extensions analogiques : l'esprit résidait dans la tête, l'analyse se dessinait dans l'élévation d'un objet invisible saisie dans la paume d'une main par le pouce et l'index... La paume figurait alors la connaissance. C'était la réponse à cette problématique de la représentation gestuelle des choses sans formes, invisibles, inimitables. Sans ces images qui conduisent au-delà de la matière, les langues orales nécessitent une transmission de type pédagogique, l'intuition ne suffisant pas toujours à éclairer les mots qui selon Platon se taisent, le silence, la pensée, l'indicible, sans aucune correspondance dans le monde des onomatopées.

La double naissance du langage :
c'est la faute à Rousseau

Dans son «Essai sur l'origine des langues» composé à partir de 1753 mais publié en 1781, trois ans après

son décès, Rousseau s'opposait à Diderot. Pour Rousseau, la poésie n'était pas un stade ultime des langues : c'était le langage imagé des premiers hommes. Il remettait en cause le fondement gestuel sémantique des langues orales. Rousseau posait l'hypothèse d'une double naissance des langages : d'une part, sur le plan physique, les gestes prenaient leur essor dans l'action de transformation du monde ; d'autre part, sur le plan moral, les passions provoquaient les voix ; leur domaine était intime, affectif, puis spéculatif lors de la naissance de l'amour propre.

Au plan physique planétaire, rationnel et économique, répondait l'autre richesse intérieure, celle de l'âme, de l'affectivité, du sentiment, qu'ultérieurement la raison viendrait étouffer. Pour Rousseau, la substitution n'intervenait plus en tant que phase incontournable de la formation des langues, les gestes et les voix n'étaient guère plus naturels dans l'ordre de préséance. Par leur champ d'action, ces deux modes d'expression portaient en eux leur légitimité.

DES EMPRUNTS DANS LA PÉDAGOGIE DES SOURDS : DE LA GESTUALITÉ DES ENTENDANTS DANS L'APPROPRIATION DES LANGUES

Dans une approche des invariants qui président à la constitution des codes gestuels représentatifs de certains éléments des langues orales, nous rappelons succinctement que l'histoire de la pédagogie des enfants sourds se développe traditionnellement en trois périodes, ce découpage restant bien sûr relativement arbitraire :

♦ **L'absence d'éducation des sourds** : long chemin qui ne témoigne que d'éducatrices rarissimes, à l'instar de ce jeune artiste peintre romain, «muet de naissance», Quintus Pédius, sous Auguste, au I^{er} siècle de notre ère, ou des rééducations supposées des moines du Moyen-âge qui soignaient miraculeusement certaines affections dans des monastères spécialisés.

L'Antiquité met en évidence l'existence d'une gestualité considérable. Cette gestualité était pratiquée par des entendants, dans des circonstances particulières : renforcement rhétorique dans les assemblées, emphase des registres théâtraux, loi du silence dans les collèges, monastères, sans omettre les prisons, transactions commerciales entre peuples de langues différentes, transmission des ordres dans de lointaines contrées. Les connaissances se transmettaient oralement selon l'acousmatique pythagoricienne. L'écriture était aperçue comme une mémoire inférieure, une *hypomnemata*, et son usage comme un signe de faiblesse.

Au cours des siècles, les savants posèrent les grands principes de l'éducabilité, les vicariances ou suppléances intellectuelle et sensorielle.

♦ **La période des précepteurs** : à partir du XVI^e siècle, en Espagne, quelques précepteurs utilisent des alphabets manuels pour enseigner l'écriture et la parole à des enfants de familles nobles, la transmission des charges obligeant à l'acquisition de la parole. Ces précepteurs n'excluent jamais les gestes de leurs élèves sourds. Ils préconisent leur substitution progressive par la visualisation manuelle alphabétique du Castillan.

Le premier précepteur, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) était bénédictin et possédait une gestualité monastique imposée par cette loi du silence, privilégiant uniquement la prière et le chant. Sa méthode, inédite, fut transmise par la famille des Connétables de Castille, de Velasco, dont les descendants sourds étaient nombreux. Cette méthode fut amendée par ses successeurs et de nombreux précepteurs européens, selon un cheminement circulaire, de l'Espagne à l'Angleterre puis à l'Europe centrale.

Elle empruntait l'Alphabet manuel du "Refuge des Infirmes" de Melchor de Yebra (1524-1586). Ce bénédictin espagnol avait repris chaque précepte de saint Bonnaventure, que les mourants prononçaient pour accéder au ciel. Chaque précepte commençait par l'une des lettres de l'alphabet espagnol : auprès des mourants ne pouvant plus parler, Melchor de Yebra avait eu l'ingénieuse idée de les figurer par des positions de la main. Ces configurations rappelaient les formes des lettres.



Cette approche ne procédait pas seulement de la simple imitation : elle était dictée par la théorie de la motivation des lettres. Les formes des lettres représentaient les positions articulatoires des organes de l'élocution lors de leur prononciation. L'alphabet de de Yebra était une sorte de parole visualisée, plus

qu'une pâle copie des formes des lettres. Notons que le "Refuge des Infirmes..." de de Yebra parut à titre posthume en 1593. De Yebra et Pedro Ponce fréquentaient la Cour de Philippe II et échangèrent sur leur pratique très probablement vers 1555.



En Angleterre, John Wallis (1616-1703) savant et précepteur d'enfants sourds, fit appel également à l'alphabet des colléges, la *Digiti Lingua*, d'usage courant en Europe. La *Digiti Lingua* figurait les consonnes avec les deux mains. En revanche, les voyelles étaient localisées sur l'extrémité des doigts.

Ainsi, se distinguaient deux modalités de la représentation qui auront chacune un rôle

dans l'histoire des dactylogies : l'imitation figurative des formes des lettres et la désignation tactile, par un contact d'un point précis du corps ou de la main. Un an après la parution de "Robinson Crusé", Daniel Defoe fit publier en 1720 "Histoire et aventures extraordinaires de Duncan Campbell". Les chapitres II et III relatent l'éducation de ce jeune homme né "sourd et muet". Defoe y consigne alors la méthode de Wallis illustrée d'une superbe planche de l'Alphabet digital anglais.

La période des précepteurs ne s'achève pas brutalement avec l'apparition de la période institutionnelle, caractérisée par la mise en oeuvre d'une pédagogie collective et non plus individuelle. Des précepteurs poursuivirent leurs enseignements en dehors des institutions et des écoles spécialisées qui naquirent à partir de la dernière génération du XVIII^e siècle.

♦ **La période institutionnelle** : deux institutions françaises sont fondées à Paris et à Bordeaux pour accueillir les "orphelins" de l'abbé de l'Epée décédé en 1789. L'abbé de l'Epée fut le premier instituteur gratuit des sourds et muets. C'est le "Père spirituel" des Sourds qui réclamaient sa panthéonisation, les aveugles ayant obtenu en 1952 celle de Louis Braille, aveugle et génial inventeur d'un alphabet anaglyptique, celui des points saillants, en 1825. Le bon abbé avait ouvert en 1760 une petite école dans la demeure paternelle de la rue des Moulins, Butte Saint-Roch à Paris. Il y instruisit gestuellement riches et pauvres, garçons et filles, sans distinction d'âges et sans aucune sélection d'intelligence, du degré des surdités et d'aptitude à la parole. On comptait à son

décès une centaine d'élèves, dont des adultes sourds venus pour apprendre à lire et à écrire.

Nous reviendrons sur l'aspect révolutionnaire de la méthode de ce grand janséniste : dans une Europe majoritairement oraliste, elle développait une nouvelle approche fondée sur la gestualité, initiée dans l'observation et l'échange, la confiance qui liait le maître augustinien à ses élèves sourds. Saint Antoine et Saint Augustin avaient dès le IV^e siècle posé l'accessibilité des sourds à la foi au-delà du "Fides ex auditu", ouvrant les voies d'une initiation par la gestualité des sourds : l'"audition" en question, trop restrictive, devait se traduire par "entendement", ouvrant la porte à d'autres modes de communication. Les mouvements du corps observés chez les sourds, par leur complexité, témoignaient de leur arbitraire : ils étaient appréhendés comme une langue gestuelle par ces deux Pères de l'Eglise, d'un niveau conversationnel égal à celui des langues orales.

À partir du XIX^e siècle fleurissent une multitude de représentations manuelles des langues orales :

- ♦ Certaines procèdent de l'écriture, transcrivant à différents niveaux l'alphabet, les syllabes, par des découpages arbitraires et statistiques des langues, à la recherche d'une sténographie gestuelle qui ferait l'économie des graphies muettes ;
- ♦ D'autres partent des langues articulées : ce sont des dactylolalies cherchant les raccourcis phonétiques ;
- ♦ Puis avec l'alliance de la lecture sur les lèvres, les transcriptions phonomimiques et phonodactylologiques, dont les fondements s'inscrivent dans une analyse toujours plus profonde des éléments de la parole, par le décryptage des labiales. La lecture sur les lèvres devenait de génération en génération plus actuelle et mieux appréhendée. Elle s'éclairait des tableaux modernes des éléments phonétiques, dérivés notamment de la "Grammaire de la langue anglaise" publiée en 1653 par John Wallis, le père de la phonétique et de l'orthophonie. Cette étude comportait le "*De Loquela sive de sonorum formatione*", "Traité de la parole ou de la formation des sons". La classification phonétique de Wallis mettait en évidence les lieux d'articulation et les séries voisées, muette et semi-muette.

Des signes naturels à la logique universelle : les signes méthodiques de l'abbé de l'Epée

L'abbé de l'Epée fut l'inventeur d'une représentation gestuelle de la langue française. Celle-ci reprenait les signes naturels qu'il avait observés chez ses élèves (manger, dormir, porter...). Il les pensait universellement compréhensibles. L'abbé de l'Epée les assujettit à des signes de son invention, les "signes méthodiques". Ceux-ci traduisaient les idées contenues dans les mots, et toutes

les catégories de la grammaire française, modes et temps verbaux, désinences, ainsi que les prépositions, les conjonctions... L'assujettissement signifiait que tous ces signes suivaient l'ordre d'énonciation de la syntaxe française perçue encore vers 1760 comme cette résurgence de la logique naturelle.

Dans ce parallélisme d'une innéité logico-syntaxique, l'abbé de l'Epée présentait cette langue "méthodique" comme la langue universelle de l'humanité, celle qui supplanterait toute langue diplomatique et porterait enfin la paix sur cette terre.

Ce type de langue française signée connut d'autres générations : avec l'abbé Sicard, successeur et disciple sensualiste de l'abbé de l'Epée, et Premier Instituteur de l'Institution Nationale des S-M de naissance de Paris de 1790 à 1822 ; avec l'abbé Jamet à Caen, puis l'abbé Laveau à Orléans.

Il existe actuellement de nombreuses langues signées à travers le monde, avec, entre autres, plusieurs variantes anglaises (le Paget System des années 1950, le SEE 1 et 2, Sign Exact English... ; le système L.O.V.E., Linguistics of Visual English...), une langue japonaise signée. Hors de ces systèmes fiables, les pratiques non supervisées risquent de sombrer dans ce que les Américains dénomment le P.S.E., Pidgin Sign English, une langue intermédiaire qui n'est cependant pas à mi-chemin entre l'A.S.L., l'Ameslan ou Langue des Signes Américaine, et l'anglais.

Les meilleurs défenseurs des langues signées sont les sourds américains qui, possédant les deux langues, la Langue des Signes Américaine et la langue anglaise, sont conscients des transgressions que leur gestualité subit dans la perte de sa syntaxe et la linéarisation des signes. De plus, leur maîtrise de la Langue des Signes Américaine leur permet d'injecter dans d'autres structures et avec finesse le lexique gestuel là où d'autres utilisateurs entendants écrasent la teneur du message par leur méconnaissance des subtilités sémantiques gestuelles.

Les langues signées sont donc de prodigieux moyens de mémorisation et d'entretien des structures linguistiques des langues écrites et orales auprès d'un public averti lorsque leurs utilisateurs se situent dans la richesse gestuelle et la distance métalinguistique que le bilinguisme, ou l'accession au bilinguisme, favorise. Ces constats soulignent le danger de procédés réductionnistes qui appauvrissent les représentations signées. Ce danger s'ajoute à d'autres qui dénaturent les signes authentiques par la transgression des règles de leur syntaxe et de leur grammaire. La linéarité réduit totalement la localisation dans l'espace des éléments et des personnages, ainsi que la directivité relationnelle

incorporée aux signes, et d'autres flexibilités caractéristiques de rapidité, d'intensité, de répétition...

Le concept de Communication Totale qui met en œuvre la multiplicité des modes de communication sans éliminer les compensations prothétiques ne peut être bénéfique que si les utilisateurs sont entrés dans des champs pleinement linguistiques et techniques : ceux de la langue des signes, des codes et alphabets dactylogiques cohérents, avec de bonnes connaissances de la lecture labiale, un usage adapté de l'écrit, et le cas échéant des langues orales signées à un niveau de conscience métalinguistique non équivoque, sans évincer l'intelligibilité de la communication ni en réduire la valeur.

L'abbé de l'Épée sut abandonner la "*Digiti Lingua*", l'alphabet bi-manuel des collègues d'entendants qu'il utilisait auprès de ses élèves sourds et muets. Il adopta l'alphabet uni-manuel espagnol : celui de de Yebra, emprunté par Pedro Ponce de Leon, puis par les deux précepteurs suivants de la famille de Velasco, sous des appellations différentes : "Las Letras de la mano" chez Ramirez de Carrion (1579-?), et l'"Abecedario demonstrativo" de Juan Pablo Bonet (1579-1633). Le livre de Pablo Bonet, "Réduction des lettres à leur élément primitif et art d'enseigner à parler aux muets", publié en 1620, contient les planches illustratives des configurations manuelles. Cet alphabet manuel est utilisé de nos jours en France et aux États-Unis avec quelques variantes, la permutation des lettres A et S, notamment. Mais surtout, en France, il reste destiné à l'épellation, ou à l'initialisation de signes spécifiques dans la Langue des Signes Française, L.S.F., comme ceux des jours, par exemple, tandis que la Langue des Signes Américaine fait un usage plus expansif de tels emprunts, pour différencier certaines nuances : les signes "s'efforcer" et "tenter" s'effectuent selon le même geste, mais leur configuration manuelle est celle de l'initiale des mots, "S" pour "strive" et "A" pour "attempt".

DE L'ÉCONOMIE DES CODES AUX PRINCIPES D'UTILISATION : DU FIGURATIF À L'ARBITRAIRE, DES SEMENCES DE L'EXCLUSIVISME

Du corps à la main :
concentrer l'information pour libérer l'esprit

L'histoire des codes gestuels de visualisation des langues orales est donc une histoire complexe dans celle plus vaste de la gestualité. Elle introduit au cours des siècles des concepts transversaux d'économie touchant l'espace et le mouvement, notamment dans le

corpus des alphabets tactiles : à l'origine, ces alphabets distribuent les lettres sur l'ensemble du corps comme le rapporte Jean-Baptiste Porta en 1563, dans "*De furtivis literarum...*" : A, Auris, B, Barba, D, Dentis... Cosma Rossellio consignait en 1572 dans "*Thesaurus artificiosae memoriae*" cette technique et différents alphabets figuratifs uni-manuels, dont certaines formes sont similaires à celles de l'alphabet espagnol.

D'autres figurations corporelles étaient-elles possibles ? En 1844, nous trouvons un curieux Alphabet gymnastique, rapporté par Paulmier, professeur entendant de l'Institution de Paris. L'un de ses élèves avait dessiné des personnages dont les positions corporelles rappelaient les lettres : jambes écartées pour "A", "K" de profil, l'avant-bras vers le haut, une jambe écartée... Ce clin d'œil nous invite à mieux comprendre combien l'alphabet corporel antique et médiéval rapporté par Porta répondait aux nécessités de discrétion et d'économie dictées par des contraintes ou l'interdiction de communiquer. Toute possibilité n'est pas toujours souhaitable.

Puis apparaissent au XVI^e siècle les alphabets figuratifs, imitant la forme des lettres, à une main en Espagne ou deux mains en Angleterre, la force de la figuration leur ayant permis de subsister jusqu'à nos jours. Ainsi, l'évolution des codes manuels guide d'une macro-visualisation corporelle et périphérique, à une concentration digitale et/ou palmaire.

Chironomies et chiologies : imiter ou désigner, deux procédés des représentations numérique et alphabétique

La comparaison des techniques de visualisation des lettres et de celles des nombres conduit à reconnaître des similitudes entre certaines de leurs particularités : les codes numériques, les chironomies, répartissent dans certaines civilisations les nombres sur l'ensemble du corps, puis sur le "boulier" des pieds et des mains, et dans d'autres sur la ou les mains. En Europe, actuellement, nous trouvons des chironomies figuratives, avec un doigt pour l'unité, deux pour deux, jusqu'à dix. En Langue des Signes, la répétition ou l'adjonction du zéro permet de passer aux dizaines suivantes, et ainsi de suite, l'adjonction d'un "C" aux centaines, d'un "M" aux milliers, d'un "M" doublé, aux millions.

Cependant, la chironomie romaine compose les nombres en associant divers indices, les doigts se repliant selon des arrangements arbitraires, et des contacts s'établissant entre eux. Le petit doigt plié vaut pour l'unité, le petit doigt et l'auriculaire pliés valent pour deux, ajoutez le médus plié et vous obtenez trois, mais le quatre s'effectue avec seulement le médus et l'auriculaire pliés, puis le cinq avec le médus plié, le six avec

l'auriculaire plié, le sept avec l'index plié, le huit avec l'index et le médius pliés...

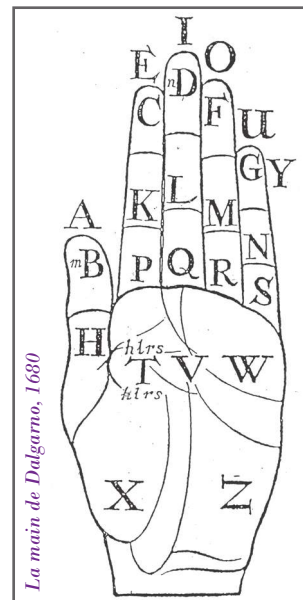
Nous retrouvons ces arrangements dans la *"Summa de Arithmetica"*, publiée en 1494 à Venise par Luca Pacioli, et en Allemagne, en 1727, dans le *"Theatrum Arithmetico-Geometricum"* de Jacob Leupold. Puis des chironomies tactiles coexistent à travers le monde : au VII^e Siècle, Bède le Vénérable expose des techniques de compte manuel, pour les 19 années du cycle lunaire, et les 28 années du cycle solaire du calendrier Julien, dans *"De computo vel loquela digitorum"*. La main est la première machine à calculer et les techniques tactiles fleurissent en Inde, en Chine, en Indochine. Les Chinois comptaient jusqu'à dix milliards sur leurs phalanges, comme il apparaît dans le *"Suan fa tong zong"* de 1593. Halhed décrit une autre chironomie sur les articulations des doigts dans *"A grammar of Bengali Language"* en 1778. L'"Histoire universelle des chiffres" de Georges Ifrah (1994) développe les conquêtes ingénieuses des civilisations dans la saisie de l'univers selon des bases binaire, décimale, sexagésimale, que d'innombrables figurations ou localisations tactiles corporelles et manuelles symbolisèrent.

L'économie spatiale, par la restriction de la surface d'exposition, du corps à la main, se retrouve également dans les alphabets tactiles anglais : dans *"Chirologia"* et *"Chironomia"*, en 1644, Bulwer mentionne un aveugle sourd et muet communiquant en écrivant du bout du doigt sur son bras, et un aveugle percevant les mots par *"un étrange alphabet conçu sur les articulations des doigts"*, l'"Arthrologie". En 1669, William Holder, le concurrent de Wallis, est l'inventeur d'un alphabet tactile bi-manuel, les lettres étant réparties par moitié sur les deux mains. Puis il les concentre sur la face et le dos d'une seule main, enfin sur la paume et les phalanges d'une seule main.

La Main de Dalgarno, *"An alphabet upon the fingers"*, est décrite dans son *"Didascalocophus, or the deaf and dumb man's tutor"*, en 1680. Dalgarno, grammatologue écossais enseignant à Oxford, n'était pas précepteur lui-même. Ce théoricien dictait les principes d'utilisation de cette dactylologie tactile, ou art de la langue des doigts. La parole et la lecture sur les lèvres n'étaient pas conviées dans sa pratique car il les jugeait trop peu fiable. Il désirait privilégier uniquement la rapidité d'énonciation tactile et la rétention mnémorique dans l'appropriation de la langue anglaise écrite, recommandant l'usage d'un dictionnaire thématique construit avec l'élève, le "Dictionnaire des sourds". Aux lettres localisées sur les phalanges et la paume d'une main, s'ajoutent des combinaisons consonantiques redondantes dans une langue dont le lexique comprend un corpus monosyllabique non négligeable : "th, tl, tr, ts" et

"ht, lt, rt, st". Dalgarno énonçait des principes fondamentaux pour une mise en œuvre performante : la cohérence, avec un code unique, la cohésion avec la participation de tous les proches, le non réductionnisme pour ne pas appauvrir le message, le codage intégral afin de transmettre la connaissance indirecte, celle provenant de l'information non adressée directement à l'enfant.

Notons l'importance que les alphabets tactiles ont prise dans le domaine de l'éducation des sourds-muets aveugles.



La main de Dalgarno, 1680

Vaincre le silence et la nuit : parole et lecture labiale tactiles

Nous retrouvons au cours des temps des alphabets tactiles avec des répartitions variables des lettres, souvent associées aux chiffres. Alexander Graham Bell, savant physicien, inventeur du téléphone en 1878, utilisa un alphabet tactile auprès de ses élèves sourds.

Comme Dalgarno, l'apprentissage se déroulait avec l'aide d'un gant sur lequel les lettres étaient inscrites. Bell poursuivait cette vocation qui était née dans sa famille, les cours d'élocution s'adressant à l'origine aux acteurs de théâtre. Il devint donc lui-même professeur d'élocution, sa mère et sa femme, l'une de ses élèves, étaient sourdes parlantes. Bell inscrivait le principe de l'exclusivisme par rapport aux signes et souhaitait éradiquer la langue des signes américaine en prônant l'intégration individuelle des enfants sourds, l'interdiction des réunions associatives silencieuses, des manifestations sportives, des journaux de sourds, et même des mariages, craignant de voir apparaître une variante silencieuse de l'espèce humaine.

Son projet de loi resta sans écho, mais la vague d'eugénisme américaine fut dévastatrice eu égard aux dangereux amalgames que Laughling fit en 1925 dans son projet de loi sur la stérilisation, associant dans les textes voleurs, criminels, vagabonds et handicapés. La France restait pour sa part dans les représentations déficitaires de la théorie de la dégénérescence, ignorant les grandes images produites par cette élite silencieuse d'artistes et de professeurs sourds : leurs associations combattaient pour une meilleure instruction,

une intégration professionnelle effective, la reconnaissance de la langue des signes après le Congrès de Milan dont les recommandations oralistes furent appliquées entraînant le renvoi des enseignants sourds des institutions françaises et l'interdiction sans recours de toute gestualité dans l'instruction des sourds.

Bell eut une élève célèbre qui auréola l'univers des surdi-cécités : Helen Keller (1880-1968). Helen fit de brillantes études, suivie par Ann Sullivan, sa maîtresse. Bell utilisait son alphabet manuel tactile avec Helen, tandis qu'Helen, de son autre main, lisait tactilement sur les lèvres de son institutrice, percevant de ses doigts les mouvements des lèvres, du menton et les vibrations pharyngées ou nasales associées. Ces alphabets tactiles furent surnommés "nocturnes", puisque le toucher en permettait un usage sans la vision.

Un principe dangereux,
la pureté dans l'exclusion :
les affrontements du futur

Le traité de dactylogogie de Dalgarno introduisait déjà un concept plus tenace et périodique, indissociable du lot des arguments qui ont émaillé l'histoire tourmentée des sourds : l'exclusivisme.

Dalgarno se méfiait de la lecture sur les lèvres trop mouvante et éphémère. Il préconisait sa dactylogogie au détriment non seulement de la parole et de la lecture labiale, mais encore au détriment des signes. Lorsque l'oralisme pur paraît, dans l'extrême sélection des enfants pris en préceptorat, Johann Conrad Amman (1669-1724) refuse l'usage de toute gestualité, linguistique, les signes, ou paralinguistique, le langage d'action ou mimodrame, ainsi que des alphabets manuels qui détourneraient l'attention de l'élève de la seule parole. Son "*Surdus loquens*" de 1692, et sa "*Dissertatio de loquela*" de 1700 sont sans aucune ambiguïté à ce sujet.

En 1880, le Congrès de Milan se nourrissait des figures emblématiques d'Amman et de Jacob Rodrigue Péreire (1715-1780). Ce congrès recommandait une méthode préférentielle à toute autre, la méthode orale, faisant l'économie du terme "pure" car l'oralisme signifiait désormais l'exclusion de toute pratique gestuelle, langues des signes, langues orales signées, langages d'action de la méthode intuitive, dactylogogies et autres phonomimies. Ce congrès préconisait l'abord immédiat de la parole : la lecture et l'écriture étaient retardées afin de ne pas nuire à cette nouvelle école, l'école unitaire et internationale de la parole.

LES DEUX FONCTIONS DE LA FIGURATION : DE LA FORME DES LETTRES ET DE LEUR MOTIVATION

Une écriture organique et schématique,
le Visible Speech : d'une motivation à l'autre

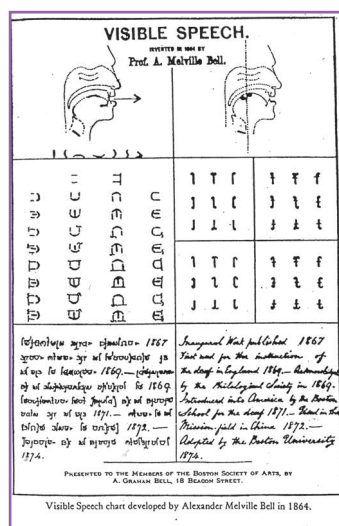
D'autres procédés s'établiront, liant les codes manuels à l'écrit, au départ de la lettre, de la syllabe, ou de segments et découpages arbitraires ou statistiques, d'inspiration sténographique parfois. La voie phonétique inaugure ces tendances si l'on se souvient du titre du premier manuel pédagogique de Pablo Bonet : la réduction des lettres à leur élément primitif signifiait que l'on apprenait alors, selon la Grammaire de Nebrija, à lire en espagnol, et non plus en latin. L'enfant assemblait les lettres, non pas épelées, mais prononcées selon leur valeur phonétique ("b" pour "bé", "s" pour "esse", "i" pour "y grec"...). De plus, pour les enfants sourds, chaque lettre de l'alphabet manuel renvoyait, au-delà de leur valeur phonétique, non seulement à la forme écrite, mais dans une théorie de la motivation des lettres, aux procédés de mise en œuvre articulo-phonatoire : "A" était l'image de la bouche ouverte et maintenue, "B" renvoyait aux lèvres en contact, "M" illustrait le trajet de l'air dans les cavités pharyngée, nasale, et buccale... L'élève sourd apprenait donc la manière d'articuler les lettres, en imitant de sa main leur forme. Il était introduit simultanément à la lecture et à l'écriture.

Juan Pablo Bonet et Ramirez de Carrion furent des précepteurs concurrents au sein de la même famille, auprès du même enfant de la noblesse, Don Luis de Velasco. Ramirez de Carrion pratiquait la lecture sur les lèvres tandis que Juan Pablo Bonet le traitait de charlatan. Il lui opposait qu'aucun entendant ne saurait enseigner la lecture labiale aux sourds. Ce procédé de décryptage lui semblait être un don naturel : enseigner ce que la nature donne ne pouvait être qu'une preuve de malhonnêteté.

Ramirez de Carrion obtint de tels résultats en lecture labiale lors de la visite du Prince de Galles que le chevalier Digby, par son témoignage, sensibilisa profondément l'Angleterre. Voisée ou silencieuse, la lecture labiale avait été l'une des observations majeures des savants et philosophes dans leur discours sur les suppléances. Au XV^e siècle, elle apparaissait comme un don prodigieux : Rodolphe Agricola remarquait qu'un sourd de naissance savait lire et écrire, s'exprimant par l'écriture comme s'il avait la parole. Il posait le principe de suppléance intellectuelle : il n'existe aucun obstacle que l'intelligence humaine ne puisse surmonter. Suivit le principe de suppléance sensorielle, des sourds de naissance lisant et écrivant, avec au XVI^e siècle l'énonciation de

Jérôme Cardan : mettre un sourd en état d'entendre en lisant et de parler en écrivant.

La théorie de la motivation des lettres connut de belles heures avec le "Visible Speech" d'Alexander Melville Bell, le père d'Alexander Graham Bell, en 1864. Ce dernier l'appliqua à ses élèves sourds à Boston, mais le procédé ne résista pas à l'épreuve du temps : c'était une "peinture de la parole" qui ne préfigurait nullement la charte de l'Alphabet de l'Association Phonétique Internationale fondée en 1886 suivant les travaux de Paul Passy et Henry Sweet. Chez Bell, chaque son était figuré par des tirets et parenthèses associés selon la disposition des organes au cours de leur articulation. À la lecture de ces sonogrammes, l'enfant, entendant ou sourd, pouvait les prononcer. Leur restait à apprendre l'écriture cursive en leur associant les lettres traditionnelles de l'abécédaire. L'Alphabet manuel espagnol avait donc l'avantage d'introduire simultanément aux sons et aux lettres, et par là, à la parole, la lecture et l'écriture.



Le "Visible Speech" n'est pas non plus une invention spontanée qui illumine brusquement le XIX^e siècle : c'est un clin d'œil à l'ouvrage de John Wilkins, *"An essay towards a real character, and a philosophical language"*, de 1668 : Wilkins y recherchait la langue philosophique qui représenterait en une notation universelle l'ensemble des connaissances humaines à partir de la classification aristotélicienne.

Leibniz y réfléchira et de Maimieux produira en 1797 une autre tentative, la Pasigraphie. Mais surtout, Wilkins avait composé comme Wallis un tableau synoptique des sons simples des prononciations humaines et réalisé une planche des "Figures des lettres", des têtes parlantes ou personnages prononçant chaque son avec un "Alphabet complexe des caractères des lettres" restituant les "configurations des organes de la parole lors de la prononciation des lettres". ♦

Yves BERNARD

Enseignant CAPEJS à l'INJS de Paris de 1973 à 2003, Orthophoniste Paris VI, Docteur en Sciences du Langage Paris V, Inspecteur des établissements de Jeunes Sourds de 2003 à 2005.

Tout au long de l'histoire de l'éducation pédagogique des sourds, on a toujours cherché à déterminer quelle était la méthode la plus appropriée. "L'Orchestre des doigts" dessine à travers 4 tomes le parcours d'un homme qui a consacré sa vie à l'enseignement pour les sourds au Japon.

Osaka, 1914. Ayant dû renoncer à des études de musique, Takahashi Kiyoshi accepte d'enseigner dans une école pour sourds-muets et aveugles. Il découvre alors la langue des signes qui donne naissance à "l'orchestre des doigts". À chaque signe correspond en écho une note, le professeur se fait chef d'orchestre. Cette douce symphonie sera déchirée de heurts et d'une double confrontation.

Confrontation entre les enfants sourds, leurs parents ou la société. Car l'auteur, Osamu Yamamoto, poursuit son récit sur les sourds en le mêlant toujours intimement à l'histoire générale du Japon au début du XX^e siècle. Confrontation entre les deux méthodes, gestualiste et oraliste, afin de trouver la meilleure "voie" au travers d'événements historiques et d'émotions humaines.

Dans son ensemble, l'ouvrage invite le lecteur à balayer le spectre de ces confrontations au cours d'un parcours de vie. C'est en effet à la force de conviction d'un homme qu'en appelle l'auteur pour faire passer le message d'un choix possible d'une "éducation adaptée aux besoins de chaque élève pour qu'aucun ne soit laissé derrière". Il ne s'agit pas seulement de l'histoire inspirée d'une vie entière dédiée à l'éducation des sourds. Il est aussi la mise en scène sincère de l'éveil de tous ceux qui oeuvrent pour que les sourds parviennent à "entendre" la musique du langage, fut-il parlé ou signé. Enfin, il souligne l'enjeu pour des sourds de pouvoir saisir le sens et la cohérence de ces notes.

Que l'on soit en accord ou non avec les idées présentées, l'intuition lumineuse reste cette possibilité pour tous d'accéder à la beauté musicale du langage. Les masques, les préjugés, les peurs tombent devant cette symphonie qui ouvre un nouveau champ et parvient à exprimer la vérité profonde de l'être. Elle nous est ici rendue "visible" et émotive par le dessin du manga, elle nous est jouée comme une nécessité vitale et une expérience humaine fondamentale, de celle qui ouvre les cœurs. Vision audacieuse ? Peut-être, mais à un certain degré d'"entendement" (au sens de raisonnement) cette audace est légitime. Elle appelle à garder l'espoir en ce chemin de vie d'un homme qui arrive peu à peu, au fil de sa vie, à établir un lien intense entre la musique du langage et les sourds, dépassant ainsi le paradoxe pour un dialogue permanent. ♦

Vanessa LAMORRE-CARGILL

L'orchestre des doigts 4 Tomes

Yamamoto OSAMU

Editions Milan
4 tomes (2006-2007),
11 € par tome
www.editionsmilan.com



L'INTÉGRATION SOCIALE DU SUJET DÉFICIENT AUDITIF

GRÉGORY GOASMAT

L'intégration sociale du sujet déficient auditif

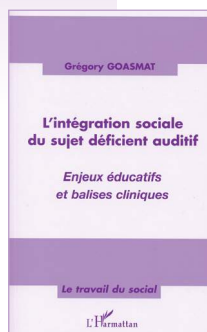
Enjeux éducatifs et balises
cliniques

Grégory Goasmat

L'Harmattan

Mars 2008, 206 p., 25 €

www.editions-harmattan.fr



J'aime bien votre livre, solidement documenté. Je trouve qu'il reflète une pensée en mouvement questionnant un certain nombre de poncifs et invitant à la réflexion plutôt qu'au prêt à penser. Afin d'offrir aux lecteurs un panorama de ce qui est abordé, je vous propose quelques points à développer. Et conformément à l'esprit du livre, un ou deux points pouvant être matière à contradiction.

En premier lieu, il met la surdité dans une perspective à la fois historique et sociologique. Du croisement de ces deux aspects résultent des représentations psycho sociales communément admises, concernant la langue des signes, la communauté sourde... Est-ce bien cela ?

Il m'apparaît difficilement concevable de dire quelque chose de ces représentations et de ce qui les détermine sans en passer par une lecture socio-historique - que j'emprunte très largement à Michel Poizat¹ - qui permet de resituer ce qui a présidé au clivage oralisme/gestualisme. Contrairement à ce que nombre de lectures idéologiques impriment à croire, l'opposition qui s'est cristallisée entre les deux courants ne fut pas le fait de leurs promoteurs, mais de leurs partisans et continuateurs respectifs. L'opposition entre le gestualisme dont Charles-Michel dit "l'Abbé" de l'Epée fut à l'origine et le courant oraliste impulsé, pour sa part, par Jacob Rodrigues Pereire ne se constitua originellement pas sur un plan méthodologique². L'abbé de l'Epée ne refusait en effet aucunement l'éducation à la parole ; il rédigea même un Art d'enseigner à parler aux sourds-muets de naissance. Il consi-

dérait seulement que le temps consacré à "l'articulation" était du temps pris à l'acquisition des connaissances. La démarche oraliste de J. R. Pereire ne se situait pas plus dans le cadre d'un conflit de méthode entre geste et parole. Pour apprendre la parole aux "sourds-muets", J.-J. Rousseau indique en effet que Pereire était obligé "de leur apprendre auparavant une autre langue non moins compliquée, à l'aide de laquelle il puisse leur faire entendre celle-là"³, c'est-à-dire, vraisemblablement, d'en passer par quelque modalité dactylographique ou gestuelle.

L'opposition gestualisme/oralisme semble bien ainsi avoir émergé, non pas sur un plan méthodologique, mais bien plutôt sur un plan que l'on qualifierait volontiers aujourd'hui de politique : l'éducation oraliste selon J. R. Pereire se comprenait exclusivement dans un cadre préceptoral, réservé à une élite, tandis que l'abbé de l'Epée initia une éducation populaire, au sens premier du terme.

D'après mes recherches, le système que Pereire avait mis au point était un système de codage phonétique gestuel de la langue orale, sorte d'ancêtre du LPC, qui a disparu, pour être "réinventé" ensuite par le professeur Cornett aux états-Unis dans les années 1970.

On comprend mieux ainsi ce clivage oralisme-langue des signes, qui n'était pas présent pour les "concepteurs", mais qui s'origine dans le contexte social de leur création.

La surdité offre un paysage très varié, parfois contradictoire en fonction des situations ; variabilité des surdités, des types de prothèses et des récupérations auditives, des modalités éducatives... Pouvez-vous dire quelques mots de votre itinéraire dans la surdité ?

Ma formation de psychologue clinicien m'a tout d'abord permis de travailler principalement dans les secteurs de la santé mentale et du soin somatique. S'agissant des surdités, je peux évoquer que, sans avoir été directement confronté, ni aux effets qu'elles suscitent, ni à la douleur affective qu'elles engendrent, ce sont néanmoins d'abord des relations entretenues sur le plan privé qui m'ont permis d'appréhender quelques choses de leurs retentissements. Aujourd'hui, je travaille en SSEFIS, SEES et SAFEP⁴, soit au sein de services prenant en soins les enfants et les adolescents de 0 à 20 ans pour tout le département du Finistère. Si une de mes fonctions relève de la psychothérapie psychanalytique, j'axe d'abord mon travail sur le plan de l'accompagnement familial et sur celui du soutien à la réflexion des professionnels, spécialement orthophonistes, éducateurs (maîtrisant le code LPC comme la Langue des signes) et enseignants spécialisés.

Pour penser ce travail, je puise dans les différentes théorisations psychodynamiques (courants psychanalytiques lacaniens, freudien, kleinien, interactionniste...), des modèles anthropologiques (notamment la Théorie de Médiation élaborée par Jean Gagnepain), ou encore linguistiques (psychomécanique du langage de Gustave Guillaume⁵).

L'une des préoccupations de votre livre concerne la loi 2005 prescrivant une scolarisation dans l'école du domicile, celle-ci restant toujours l'école de référence même si ce n'est plus le lieu scolaire de l'enfant lorsqu'une orientation est nécessaire, et ce pour tous les enfants handicapés. Cette scolarisation est accompagnée d'un projet de scolarisation dans lequel sont prévus tous les aménagements nécessaires, projet validé par la MDPH (maison départementale du handicap).

Cette loi, à l'esprit généreux, et qui réaffirme ce droit à la scolarité pour tous les enfants handicapés déjà édicté par la loi de 1975, soulève pourtant des inquiétudes. Entre autre parce que le mot "intégration" jusqu'alors usité pour définir les modalités du projet de l'enfant est désormais remplacé par le mot "scolarisation". Ce changement de vocabulaire beaucoup de sens et n'est pas sans incidence...

Il est vrai que céder d'abord sur les mots conduit à céder sur les choses... Le terme "scolarisation" désigne bien seulement les établissements scolaires et d'enseignements réguliers. La signification du terme "intégration" a été particulièrement galvaudée, sa signification ayant été précisément rabattue sur celle de "scolarisation en milieu ordinaire", alimentant largement, en outre, une défiance chez les militants de la langue des signes.

Certes la scolarisation en milieu ordinaire est une condition nécessaire de l'intégration - qui est de nature essentiellement sociale et donc distincte de l'assimilation qui se joue pour sa part sur un plan culturel -, mais elle ne suffit pas pour inscrire un enfant sourd profond dans son processus. La loi de 2005 ne parle plus d'intégration et expose à l'escamotage de son processus qui doit pourtant engager parents et professionnels dans une relation assumant une certaine dose de conflictualité.

Depuis ma pratique institutionnelle, je discerne trois positions en présence : une position parentale qui, de manière légitime, soutient un désir de prise en compte, d'individualisation pour l'enfant ; une position scolaire qui se sous-tend, en premier lieu, d'un traitement groupal d'élèves ; et la position du service de soins (SSEFIS) qui a charge, sur le long cours, de dialectiser ces deux positions pour que la déficience auditive soit prise en compte - par de l'adaptation, de la reformulation orale, du codage LPC, de la traduction en LSF, de l'information - sans exonérer l'enfant ou l'adolescent des règles devant valoir pour tous. Cette tension est normale ; elle doit être travaillée, non pas ravalée.

Si la loi de 2005 se voue notamment à retrancher de la conflictualité aux relations parents-professionnels dans la mesure où la scolarisation ordinaire est inscrite dans la loi et n'a plus donc à faire l'objet d'une militance, le gain qui en résulte est bien davantage à rapporter aux adultes qu'aux enfants dont les besoins autres que "logistiques" se trouvent là perdus de vue... À ne parler qu'en terme de scolarisation, on vient accroître l'idée, du côté de l'institution Éducation nationale - je ne parle pas là des enseignants dans leurs individualités -, que la scolarisation d'un enfant déficient auditif ne nécessite plus d'aménagement particulier et qu'il peut faire exactement "comme les autres".

Par ailleurs, on peut penser que le rabattement de l'intégration sur la scolarisation ouvrirait une voie plus dramatique encore. L'injonction d'une scolarisation ordinaire pour tous les enfants - quels que soient leur handicap ou leur psychopathologie -, sans transférer à l'École les moyens nécessaires pour traiter les difficultés éducatives nouvellement générées, expose à des solutions défensives brouillant l'analyse des besoins et des potentialités des enfants selon leurs individualités et leurs pathologies.

Pour les enfants déficients auditifs, on retrouverait là un certain piège compassionnel conduisant à les autoriser à échapper à une violence symbolique pourtant inhérente à la tâche éducative car nécessaire pour qu'ils grandissent psychiquement et développent des compétences. On ne se situerait alors plus si loin des conceptions déficitaires contre lesquelles la militance parentale s'était érigée...

On peut encore considérer la loi de 2005 comme un rejeton du déni, structurel, plus ou moins manifeste mais opérant toujours chez les parents en réaction à ce qui de la trans-

mission se trouve empêché par le handicap de leur enfant. Loin de favoriser l'analyse du retentissement affectif de ce dernier, le principe aujourd'hui posé de la scolarisation ordinaire inconditionnelle soutient la croyance que tout enfant déficient auditif, pour revenir plus précisément à notre champ, pourra construire des apprentissages de la même manière, au même rythme qu'un enfant normo-entendant pour peu qu'il dispose d'un micro H.F., de suffisamment de soutien scolaire, d'accompagnement en classe... Dans cette configuration, la difficulté première que pose la déficience auditive, soit la construction de la langue audio-orale, n'est pas prise en compte ; et tout écart à la norme scolaire attendue se trouve uniment rapporté à un manque d'étayage ou d'ajustements effectivement inadéquats à restaurer l'enfant imaginaire, porteurs de tous les rêves des parents, mais trop vite destitué par l'enfant de la réalité.

Plus que jamais, dans ce contexte, il incombe aux services de soins - cela vaut pour les SSEFIS mais bien évidemment aussi pour les services de soins intervenants à partir d'autres problématiques que les surdités -, d'une part, de véritablement soutenir les équipes enseignantes dans l'accueil et la prise en compte des élèves handicapés, spécialement dans une période politico-sociale qui n'a de cesse d'attaquer les conditions de la qualité du service public de l'enseignement.

Il leur revient aussi, d'autre part, de générer les conditions d'un accompagnement des parents s'orientant, non pas d'une illusoire suture de la douleur occasionnée par le handicap ou la psychopathologie de leur enfant, mais d'une élaboration psycho-affective des effets, des traces imprimées par son dévoilement, véritable "interruption de fantasme", selon l'expression de Patrick Ben Soussan⁶.

Je reste perplexe quant au structurel du déni parental, mécanisme de défense psychotique dans la mesure où il opère une distorsion de la réalité externe ou interne, que je vois fonctionner de façon individuelle et souvent ponctuellement, en fonction de la structure de personnalité des sujets, et non de manière permanente et "universelle".

Mais je rejoins votre analyse sur l'abandon du terme intégration pour le banal terme de scolarisation ; le déni en effet risque d'être "encouragé" tant sur le plan des personnes, parents et professionnels, que sur le plan de l'institution scolaire avec tout le dommageable qui retentirait alors sur la personne de l'enfant par la négation d'une partie de lui, justement déficitaire.

À ce propos, je n'ai pas bien compris votre présentation de l'utilisation du LPC.

Vous notez l'importance de son utilisation de façon précoce et la pertinence de ce que l'école Belge "Comprendre et parler" ont appelé le Français Complet Signé Codé (FCSC) pour l'acquisition d'une langue orale chez le jeune enfant, puis du LPC. Pourtant il ne serait là que pour soutenir l'acquisition d'une langue écrite correcte. La langue des signes elle seule "pourrait prendre en charge les parties sourdes" de l'individu.

Le LPC pratiqué entre sourds oralistes LPCiste ne peut-il remplir cette fonction ?

Il n'est en effet pas que la langue des signes qui puisse prendre en charge les "parties sourdes". Le LPC pratiqué par les "sourds oralistes" peut bien évidemment remplir cette fonction dans son appropriation, seconde, pour la communication.

Le meilleur exemple qui me vient en tête est celui de l'étonnement de cette maman d'une enfant sourde profonde qui formula en public combien elle fut surprise de découvrir des adolescents qui, entre eux, se prenaient à coder sans plus former aucun mouvement de lèvres. D'aucuns réagirent en pointant qu'il s'agissait là d'une "perversion" du LPC présumément très dommageable... Il m'apparaît que l'on peut au contraire tenir cette observation comme témoignage de ce que le LPC peut être pris comme étai de la construction identificatoire des adolescents déficients auditifs d'une part, et comme illustration de la nécessité de bien distinguer le plan linguistique de celui de la communication d'autre part.

Contrairement à ce que l'on entend malheureusement encore trop souvent, une langue n'a pas pour visée première la communication. C'est bien ce qu'indique une convergence de vues psychanalytiques, linguistiques et anthropologiques : la langue permet d'abord de "stabiliser les représentations internes de façon à échapper aux angoisses archaïques"⁷, elle est avant tout un instrument de représentations du monde et de soi-même dans le monde, "un ensemble de solutions apportées par la pensée aux problèmes posés dès les origines par la représentation de l'expérience humaine"⁸. La nécessité de la construction de son rapport au monde - rapport permanent - est ce qui s'impose d'abord à l'Homme et conditionne sa possibilité d'entrer dans un rapport social - rapport intermittent -, de mettre en œuvre sa capacité à communiquer. Communiquer, c'est en effet "entrer en rapport avec ses semblables, tenter de réduire l'écart qui existe entre les protagonistes de l'échange, essayer d'annuler la différence qui fonde la possibilité même d'échanger"⁹.

Pour le dire autrement, communiquer revient - c'est d'ailleurs bien ce qu'indique l'étymologie du mot - à mettre en jeu un processus d'identification. C'est ce que

met tout particulièrement en évidence la problématique adolescente : “verlan”, “langage SMS” et autres codes très investis à l’adolescence sont à rapporter à des modalités de communiquer nécessaires et rendues possibles par l’antériorité de l’appropriation de la langue. L’usage que font du LPC les adolescents que j’évoquais précédemment témoigne donc bien que le LPC, en rendant visuo-oral ce qui ne peut être audio-oral, restitue une fonctionnalité de l’appropriation de la langue maternelle audio-orale et, par conséquent, la possibilité d’un jeu à partir de cette langue, jeu fonctionnant, dans nos sociétés, à instaurer de manière concomitante une communication entre pairs et un écart par rapport aux adultes.

Ainsi, et pour revenir peut-être plus précisément à votre question, la langue française étayée du LPC - “courte-échelle au français” selon la jolie expression de France Branchi¹⁰ -, pas plus que la seule langue orale pour tout enfant normo-entendant, n’est à situer dans la seule finalité de construire la langue écrite. Néanmoins, c’est bien d’abord la qualité de la langue orale, telle que déterminée par la réception d’une richesse de modèles linguistiques, qui préside à la construction de la langue écrite. C’est au reste ce qui configure les impasses auxquelles conduit la démarche qui, dans le champ de l’éducation des enfants déficients auditifs, se réclame du nom de bilinguisme.

Pour terminer cet entretien écrit, pourriez-vous définir le sous-titre de votre livre “enjeux éducatifs et balises cliniques concernant l’intégration sociale du sujet déficient auditif?” Je vous invite, en quelque sorte, à une démarche à l’envers de celle qui a présidé à la réalisation de votre livre.

Par “enjeux éducatifs”, j’entends les conditions familiales, scolaires et linguistiques de nature à ce que l’enfant, l’adolescent, l’adulte qu’il deviendra ait la possibilité de s’inscrire de la manière la plus large possible dans le social. La maîtrise de la forme écrite de la langue en usage dans la communauté nationale y prend une part fondamentale. La notion de “balises cliniques” renvoie quant à elle à ce qui tient au plus intime du sujet humain. Avec les Lumières, on crut à la panacée de la raison. On sait depuis S. Freud que ce n’est pas elle qui gouverne l’être humain en ce sens où une large part de lui-même y échappe : on dit en psychanalyse et en psychologie clinique que le sujet est divisé par l’inconscient. Cette division du sujet se donne notamment à voir dans les rêves, les actes manqués, les lapsus et les mécanismes de défense. Parmi ces derniers, j’identifie le déni comme particulièrement structurant de notre champ d’exercice en ce qu’il réfère, chez les parents, à la fois à un empêchement et à une condition pour l’élaboration des retentissements psycho-affectifs du diagnostic de surdité porté sur leur enfant.

Nous laisserons donc ouverte cette question du déni ; à savoir, si comme vous l’affirmez, il est structurel de la condition de parents d’enfants sourds ; ou si comme je le vois dans la clinique et de façon commune à tout être humain face à une difficulté, celui-ci met en jeu sa palette singulière et complexe de ses mécanismes de défense.

“Comme beaucoup de pièces musicales impliquent des partitions pour plusieurs instruments, ce ne sont que les combinaisons, les mélanges des défenses qui nous permettent de décrire (et de comprendre) le fonctionnement psychique”¹¹.

Il me reste à vous remercier de vous être prêté à cet exercice de style que représentait cette article-entretien ; présenter votre livre tout en en gardant la dynamique d’un questionnement et d’une contradiction.

Merci surtout de la synthèse intéressante que vous proposez à l’heure où la question du parcours scolaire et social de l’enfant sourd en tant que futur adulte, mais plus généralement je crois de l’humain du sujet, se pose dans notre société. ♦

*Propos recueillis par Florence SEIGNOBOS
Psychologue, Psychothérapeute*

1. Poizat M. (1996). *La voix sourde*, Paris, Editions Métailié.

2. Poizat M., *ibid.*, pp. 118-159.

3. Cité par Poizat M., *ibid.*, p. 123.

4. Respectivement : Service de Soutien à l’Éducation Familiale et à l’Intégration Scolaire ; Service d’Éducation et d’Enseignement Spécialisés ; Service d’Accompagnement Familial et d’Éducation Précoce.

5. Voir page 4 les formations à la Psychomécanique du langage de G. Guillaume proposées par Acfos

6. Ben Soussan P. (2005). *Le bébé imaginaire*, Ramonville Saint-Agne, Erès, p. 61.

7. Houzel D. (2004), *Les aspects psychodynamiques du développement et des troubles du langage chez l’enfant*, *Journal de la psychanalyse de l’enfant*, n°35, pp. 193-210.

8. Lowe R. (2008). *Introduction à la psychomécanique du langage*, Tome 1, Presses Universitaires de Laval, p. 264.

9. Quentel J.-C. *Grammaire, langue et bilinguisme chez l’enfant*, téléchargé le 12.11.2008,
<http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/394/pdf/10quentel.pdf>

10. Des articles de France Branchi sont disponibles sur www.acfos.org à la rubrique “Base documentaire”, section “langue parlée et surdité”
http://www.acfos.org/sedocumenter/base_doc/index.php

11. Serban Ionescu (août 2005), *Les mécanismes de défense*, p. 36