

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
“Parler, lire et écrire... Pas si simple pour un enfant sourd !”	
ACTU	5
COFAP : “Audiophonologie : quel devenir ?”	
SOCIÉTÉ	
Colloque “enfants entendants de parents sourds : bilingues, biculturels ?”	
par Christiane FOURNIER	7
Par une journée calme, j’aimerais entendre la neige tomber...	
par Vanessa LAMORRE-CARGILL	10
PÉDAGOGIE	
La méthode verbo-tonale à l’heure de l’implant cochléaire	
par Viviane LE CALVEZ	13
Les arts dans tous les sens	
par Christine MOFFRONT	18
Expérience th�atrale en langue orale	
entretien avec David LUCIO	20
Les arts visuels à ma manière...	
par Nadine MONCHATRE	21
Sourds et musiciens, c’est possible !	
entretiens avec Claude VANDERSCHUEREN et Idris SERRADJ	22
Le conte : apprentissage et utilisation en classe avec les enfants sourds	
par Philippe GENESTE	24
LIVRES	29
MÉMOIRE	
La gestualité des précepteurs espagnols d’enfants sourds au XVI� et XVII� siècle	
par Yves BERNARD	30

Éditorial

PAR FRANÇOISE DENOYELLE
Présidente d'Acfos

Chers lecteurs,

Avant l'arrivée de l'été, c'est le moment de réserver dans votre calendrier la date des prochaines journées d'études ACFOS, les vendredi 13 et Samedi 14 novembre 2009. Selon notre formule habituelle, le thème du colloque ACFOS VII de l'année précédente "Scolarisation des jeunes sourds en 2008" sera repris mais abordé de façon plus pratique lors de ces journées intitulées "Parler, lire et écrire... Pas si simple pour un enfant sourd!". De nombreux témoignages et expériences pédagogiques seront présentés, et une très large place sera laissée aux échanges avec les participants.

Ce numéro 28 de Connaissances Surdités présente les compte rendus de deux colloques : d'une part la journée du BIAP qui s'est tenue à Bordeaux le 29 avril dernier, d'autre part le colloque sur les enfants entendants de parents sourds organisé par l'association "Des yeux pour entendre" les 13, 14 et 15 mars 2009.

Notre rubrique "Pédagogie" est assez conséquente puisque nous avons souhaité consacrer plusieurs articles à l'utilisation pédagogique de la méthode verbo-tonale, en lien étroit avec diverses formes d'expression artistique. Vous trouverez ainsi des interviews et des témoignages présentant les possibilités offertes par le théâtre, les arts plastiques ou encore la musique. Un enseignant nous expose également la manière dont le conte peut être appris et utilisé en classe avec les enfants sourds.

Enfin, retrouvez nos rubriques récurrentes "Société", "Mémoire" et "Livres".

Bonne lecture et bonnes vacances à tous. ❖

AVANT PROGRAMME DES JOURNÉES D'ÉTUDES ACFOS

Parler, lire et écrire... Pas si simple pour un enfant sourd !

VENDREDI 13 NOVEMBRE 2009

Accueil

Surdité, Théorie de l'esprit et conversation

Pr. Michel DELEAU, Professeur en Psychologie du développement, Université de Rennes II

Des prémices de la communication au projet linguistique

CAMSP Espoir 93 : Catherine HOULIÈRE et Dorothee LECOINTRE, Orthophonistes

SAFEF ADESDA Carrières 78 : Béatrice CHOUTT et Marie-Noëlle ROBARD, Orthophonistes

Témoignages de parents

Échanges avec la salle

Statut et fonction(s) de la langue orale dans des projets bilingues, approche linguistique et clinique

Mme Elisabeth MANTEAU, Orthophoniste, Nevers

Échanges avec la salle

Déjeuner

Communication multimodale, développement du langage oral et de la phonologie

Équipe du CEOP, Paris

Témoignages de parents

Échanges avec la salle

Le groupe de langage oral pour des enfants sourds entre 3 et 5 ans : de l'apprentissage à la discussion.

Une pratique pédagogique stimulante aux objectifs multiples.

Équipe du SSEFIS de CODALI, Paris

Témoignages de parents

Échanges avec la salle

Présentation du film "Parler pour dire" de l'ARIEDA

Cécile RENAULT, Orthophoniste, Montpellier

Lieu

ASIEM 6 rue Albert de Lapparent, Paris 7

Tarifs

Formation continue : 280 € / Professionnel : 230 €

Informations

Acfos 11 rue de Clichy, Paris 9

T. 09 50 24 27 87 - @ : contact@acfos.org

SAMEDI 14 NOVEMBRE 2009

Compétences mobilisées par l'apprentissage de la lecture chez l'enfant

Pr Jean-Emile GOMBERT, Professeur en Psychologie du développement cognitif à l'université de Rennes II

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

CEJS d'Arras : Daniel BOULOGNE, Chef de Service Pédagogique et Christine BOULOGNE, Professeur CAPEJS

Une expérience d'accompagnement d'un enfant sourd vers la lecture

M. Michel MAULET, Orthophoniste, Paris

Échanges avec la salle

Déjeuner

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

M. Richard NOMBALLAIS, Enseignant spécialisé, INJS de Paris

L'écrit au collège

Collège privé MORVAN, Paris

Échanges avec la salle

"Parler, lire et écrire..." : qu'en disent-ils ?

Paroles de jeunes sourds

Joëlle FRANÇOIS, Orthophoniste

Isabelle PRANG, Orthophoniste

Florence SEIGNOBOS, Psychologue, Psychothérapeute

De la pratique d'exercices d'atelier d'écriture à la rédaction d'un roman. Quel peut-être l'apport de la littérature dans la prise en charge orthophonique ?

Témoignage de Cécile GARNIER, adulte présentant une surdité profonde et de son orthophoniste, Brigitte CABROLIÉ-AUBONNET, Rueil-Malmaison

Échanges avec la salle

Programme complet et horaires sur :

www.acfos.org

Audiophonologie : quel devenir ?

PAR DIDIER BOUCCARA ET NICOLE DENNI-KRICHEL

Société Scientifique créée par l'arrêté Royal Belge du 24 mars 1967, le Bureau International d'Audiophonologie* (BIAP) a organisé du 1^{er} au 3 mai 2009 sa 44^{ème} convention à Bordeaux. À la veille de ces journées, le Comité français d'audiophonologie (COFAP) a proposé aux professionnels de la surdité une après-midi de réflexion autour de l'audiophonologie. D. Bouccara et N. Denni-Krichel nous livrent ici le compte rendu de cette session.

Dans son introduction **Martial Franzoni** (Orthophoniste, Directeur du CEOP, Paris et président du COFAP) a rappelé que de nombreuses professions sont partie prenante dans le cadre de l'Audiophonologie : audioprothésistes, médecins ORL, orthophonistes, professeurs... Le BIAP constitue un lieu d'échange international et pluridisciplinaire pour ces différents intervenants, impliqués en particulier dans la prise en charge de l'enfant sourd.

♦ La **structuration harmonisée des filières universitaires définie par le Traité de Bologne** est un des éléments majeurs de l'avenir de ces professions. **Anne Dehetre** (Orthophoniste, FNO, Nesmy) a rappelé les objectifs de ce traité : harmoniser les formations universitaires avec 3 niveaux - Licence, Master et Doctorat (LMD) -, faciliter la mobilisation et fournir des formations attractives de qualité. Le parcours universitaire n'est plus basé sur l'acquisition de savoirs mais sur des "objectifs métiers" prenant en compte, autant que possible, les attentes en matière de soins et le marché de l'emploi. Le déroulement des études universitaires par semestres avec acquisition de crédits comporte aussi un accueil, un tutorat et un soutien des étudiants permettant de les accompagner dans leur parcours et d'aider leur orientation. Elle implique aussi la possibilité de reconnaître les formations continues, avec attribution de crédits. S'agissant des professions de santé, la mise en place du LMD sera normalement finalisée en 2012 en France. Pour l'orthophonie par exemple, la question en cours d'étude est celle de la création d'un master. Le 18 novembre 2008 les bases préliminaires de la refonte des formations initiales des infirmiers, kinésithérapeutes et orthophonistes ont été formalisées au niveau

gouvernemental. Une première restitution est attendue le 5 mai 2009. Cette modification des différents cursus universitaires, si elle optimise la notion de "compétences métier", comporte aussi des contraintes : préciser les quotas de professionnels formés, prévoir des réorientations en cours de cursus, et l'intégration d'autres étudiants en cours de cursus.

♦ La communication du **Professeur Michel Portmann** (ORL, Bordeaux) a constitué un moment intense chargé d'émotion au cours de cette conférence. Il a rappelé le rôle initiateur qu'il avait eu avec son épouse dans le **développement initial de l'Audiophonologie** à partir de l'année 1947, en particulier du fait des premiers cas de surdité liés à la prescription de streptomycine pour la tuberculose. Dès les années 50, il développa au sein de son service à Bordeaux un centre de Phono audiologie, impliqué d'emblée dans des activités de soins, d'enseignement et de recherche clinique et fondamentale. Son propos a été illustré par un schéma qu'il a dessiné et commenté et qui démontre tous les mécanismes impliqués dans la communication : que se passe-t-il du point de vue physiologique quand une personne communique avec une autre : de l'idéation du concept qui correspond au mot qui va être émis jusqu'à la compréhension par l'autre interlocuteur... Ce schéma lui a par ailleurs permis d'intégrer tous les intervenants impliqués dans la prise en charge diagnostique et thérapeutique, illustrant ainsi la multidisciplinarité de la phono audiologie.

♦ La communication du **Professeur Françoise Denoyelle** (ORL, Paris) a porté sur **l'état actuel de l'application clinique des données concernant les surdités génétiques**. Après avoir rappelé

l'évolution au cours des dix dernières années qui a permis à ce jour l'identification de plus de 50 gènes impliqués dans les surdités isolées, elle a précisé quelles en étaient les principales conséquences. Du point de vue diagnostique le bilan est clinique, avec un examen ORL et génétique et un bilan audiométrique, complétés par un bilan ophtalmologique avec fond d'œil et une imagerie qui contribue à identifier des anomalies morphologiques. Les autres examens sont orientés par la clinique. Un exemple : un retard à la marche fait réaliser un électrorétinogramme à la recherche d'un syndrome de Usher. Ces éléments contribuent à établir un diagnostic précis, d'où un conseil génétique précis, ainsi qu'un suivi et une surveillance adaptés. Le cas de la Connexine 26 illustre parfaitement les progrès réalisés. Il est établi que, d'une part, environ un tiers des cas de surdité sporadique non expliquée correspond à une atteinte de la Connexine 26 et que, d'autre part, 3 % de la population générale porte une mutation de ce gène. Pour ce qui est des surdités syndromiques, qu'elles soient autosomiques récessives (parents normo entendants) comme par exemple les syndromes de Usher, de Pendred... ou autosomiques dominantes (un des deux parents atteint) comme les syndromes Branchio Oto Rénal (BOR), de Waardenburg... Là aussi les diagnostics sont plus précis.

À ce jour il est considéré que seules 20 à 25% des surdités congénitales sont de causes extrinsèques, 30 à 40% étant de cause génétique et 30 à 40% de cause à ce jour inconnue, en fait très probablement génétiques autosomiques récessives.

♦ La communication du **Professeur Jean-Pierre Demanez** (ORL, Liège) a illustré les perspectives ouvertes par

L'identification des déficits des processus auditifs centraux.

Les fonctions auditives périphériques étant essentiellement dévolues à la détection du stimulus et à l'analyse spectrale de celui-ci, les rôles du système auditif central sont multiples : la discrimination de l'amplitude, des fréquences et du temps ; la mise en jeu de l'interaction binaurale qui permet l'orientation auditive dans l'espace, la fusion des informations et leur latéralisation, le décodage phonétique ; l'écoute dichotique par exemple quand deux interlocuteurs nous parlent en même temps ; ceci pour ne citer que certaines des fonctions auditives centrales. Il faut d'ailleurs y associer d'autres fonctions neurologiques plus générales comme la mémoire, l'attention, les apprentissages... Une atteinte des fonctions auditives centrales sera suspectée dans différentes circonstances : une gêne à la compréhension dans le bruit sans altération majeure de l'audiométrie tonale, chez l'enfant un retard de langage ou des apprentissages, la demande de répétitions, des problèmes d'attention... Le Bilan Auditif Central (BAC), développé à Liège, contribue au diagnostic de ces atteintes centrales. Il comprend une batterie de tests : Test de Lafon 60 dans le silence et dans le bruit, test dichotique, pattern test, test de démasquage. Le suivi de groupes de patients et de témoins montre que ces fonctions auditives centrales sont caractérisées par d'une part une maturation et une involution en fonction de l'âge, mais aussi d'une plasticité au cours des états pathologiques.

♦ La **prise en charge prothétique précoce de l'enfant** nécessite de suivre des règles précises qui ont été répertoriées lors de la communication présentée par Thierry Renglet (Logopède et audiologiste, Bruxelles). Le dépistage précoce de la surdité, en particulier par des méthodes objectives : otoémissions acoustiques et PEA automatisés, permet en effet de proposer une amplification dont le but est de permettre le développement de la parole et du langage. Ceci implique d'utiliser au maximum l'audition résiduelle disponible. L'utilisation des mesures objectives au moment des réglages des aides auditives doit être prudente. Par exemple, les mêmes seuils relevés aux PEA peuvent correspondre

à différents types d'atteinte auditive : conservation ou non de réponses sur les graves. L'audioprothésiste doit donc se baser sur des mesures audiométriques effectuées oreilles séparées. À ce propos, un modèle d'écouteurs intégrés (inserts, particulièrement adaptés aux tests du très jeune enfant) a été présenté.

♦ L'**étude clinique** présentée par **Adoracion Juarez-Sanchez** (Orthophoniste, Madrid) concernant les enfants suivis dans l'école qu'elle dirige, illustre parfaitement l'évolution des prises en charge au cours des dernières années avec un nombre croissant d'enfants malentendants implantés cochléaires bilatéralement. Elle a par ailleurs insisté sur l'importance de définir l'audition "fonctionnelle" qui permet l'acquisition des compétences linguistiques, le développement cognitif et l'intégration scolaire... pour ne citer que certains éléments.

♦ Cette session s'est ensuite poursuivie par une **Table Ronde pluridisciplinaire** modérée par le **Professeur René Dauman** (ORL, Bordeaux), qui a permis d'aborder les évolutions des différentes professions en particulier dans l'optique de la spécificité de l'Audiophonologie. Les thèmes tels que l'interdisciplinarité, les formations actuelles, les pratiques et les besoins ont été abordés.

♦ La communication présentée par **Monique Delaroche** (Orthophoniste, Bordeaux) et **Marie-Hélène Chollet** (Orthophoniste, Paris) a montré les possibilités de réaliser chez l'enfant dès l'âge de deux mois des **tests d'audiométrie comportementale** précis. Les modalités sont adaptées, mois après mois, au développement de l'enfant. Par ailleurs, les séquences vidéo présentées ont démontré les possibilités qu'offre la réalisation de la **rééducation orthophonique précoce à domicile** chez les jeunes enfants.

♦ Le lendemain s'est tenue la convention annuelle du BIAP. Elle est le point de rencontre pour tous les membres du BIAP qui peuvent ainsi :

- ♦ Échanger les points de vue particuliers à leurs professions ;
- ♦ Arrêter les textes définitifs des recommandations à diffuser ;

♦ Mettre au point les stratégies d'actions communes dont la réalisation sera hautement profitable à la qualité des prises en charge et à leur coordination.

Cette convention permet une rencontre interdisciplinaire qui favorise les échanges entre :

- ♦ Les professions médicales (O.R.L. phoniatres, neuropsychiatres) ;
- ♦ Les professions paramédicales de la santé (orthophonistes, logopèdes, audioprothésistes, psychologues) ;
- ♦ Les professions pédagogiques (professeurs de déficients auditifs, éducateurs spécialisés) ;
- ♦ Les professions exercées dans les disciplines fondamentales (linguiste, phonéticiens, physiciens).

En effet, le BIAP est un bureau formé de délégués de sociétés, comités nationaux ou régionaux d'Audiophonologie, délégués d'associations professionnelles internationales dans les disciplines reprises dans la définition de l'Audiophonologie, et de membres associés. Il est fait appel à des experts internationaux pour donner leur avis, participer à l'élaboration et à la rédaction des recommandations qui sont ensuite largement diffusées.

Délégués, membres associés et experts internationaux travaillent ainsi en commun sur un thème déterminé, groupés dans... 31 commissions techniques spécialisées qui constituent les activités principales du BIAP.

À ce jour, 47 recommandations ont été rédigées et publiées par les différentes commissions techniques et concernent les classifications des surdités, le dépistage, le diagnostic, l'appareillage, l'accompagnement et le suivi des déficients auditifs, le bilan, la communication, le langage, le bilinguisme, l'accompagnement parental, l'éducation auditive, les processus auditifs centraux, les troubles de la voix... ❖

*Dr Didier BOUCCARA, ORL
Nicole DENNI-KRICHEL,
Présidente de la FNO*

* Site : www.biap.org

À propos du colloque “enfants entendants de parents sourds : bilingues, biculturels?”

CHRISTIANE FOURNIER

Les 13, 14 et 15 mars dernier a eu lieu le premier colloque français sur le thème des enfants entendants de parents sourds, organisé par l'association “Les yeux pour entendre”. Christiane Fournier y était présente au double titre de conférencière et de participante et nous livre ici ses impressions sur ces journées.

Enfin l'annonce d'un colloque d'enfants entendants de parents sourds ! Excellente nouvelle. Les Etats-Unis ont une association dénommée CODA - Children of Deaf Adults - depuis peut-être plus de trente ans et organisent régulièrement des congrès. Les pays anglo-saxons se sont également mobilisés. Nous étions, il est vrai complètement en dehors de la mouvance. Bravo pour l'initiative qui revient à une équipe composée de Sonia Fiore, Sandrine Herman et Anna Denis. Mieux vaut tard que jamais.

L'annonce a eu un grand retentissement puisque le nombre de participants a atteint rapidement le taux maximum de remplissage bien avant la tenue du congrès. Moi-même je m'en réjouissais, comme intervenante certes, mais surtout comme participante aux échanges éventuels.

Le jour “J” arrive : beaucoup de participants, à grande majorité sourds. C'était normal. Dès le début du colloque une première estimation sur les participants est livrée : environ 94 % de personnes sourdes et le reste des fils et filles entendants de parents sourds.

Déjà, j'ai essayé à ce sujet une première déception au regard de ce que j'ai connu aux Etats-Unis et en Finlande : aucune commune mesure sur le nombre d'enfants entendants de parents sourds présents. Mais c'est une première et il faut la saluer.

Après réflexion, je réalise que le faible pourcentage des enfants entendants de parents sourds ne devrait pas m'étonner car cela corrobore certains éléments de mon analyse de la situation et des constats que j'ai pu faire autour de moi.

Dans mes propos, j'ai toujours souligné que jusque dans les années 1980 principalement, les enfants de parents sourds, bien qu'entretenant d'excellentes relations filiales, ne recherchaient pas les relations avec la communauté sourde : impossibilité matérielle, profession-

nelle, négligence ou volonté délibérée par refus psychologique, les raisons en sont multiples, avouées ou inavouées.

Lorsque je différencie les années avant et après 1980, je souligne le changement de mentalité important opéré dans notre société. Les sourds ont conquis une nouvelle image, leur langue n'est plus vue comme un vulgaire langage de gestes ; sur le plan de l'école, une ouverture s'est faite pour eux vers les collèges, les lycées puis les universités. Ils bénéficient des multiples apports de la technologie. Ils participent grâce à l'interprétation à divers congrès et réunions. Tous ces changements mis bout à bout ont métamorphosé leur vie. Les anciens sont les spectateurs plus ou moins passifs de cette révolution, mais ils sont très heureux pour les plus jeunes.

Ceci a inévitablement une répercussion sur les enfants entendants de ces parents sourds mieux intégrés dans la société. Ceux qui ont aujourd'hui vingt ou trente ans ont un vécu moins chaotique, moins douloureux que leurs aînés, leurs “homologues”, même si certaines difficultés sociales ou certains phénomènes psychologiques se retrouvent. Pour preuve, combien de ces jeunes se dirigent vers une profession telle qu'éducateur, enseignant ou interprète ? Ce n'était pas un choix prioritaire il y a encore trente ans.

Les interventions faites au cours de ce congrès ont été en majeure partie centrées sur des vécus heureux, et tant mieux. Mais cette vision est-elle généralisable ? Si tout est normal, sans problème particulier, les parents sourds n'ont effectivement aucun souci à se faire, pas plus que des parents entendants du tout venant. Il suffit que ces enfants soient bi-culturels et s'adaptent aux deux mondes. Où est le problème ? Il semble gommé. Il me semble qu'il s'agit d'une vision un peu simpliste ou idéaliste de la situation, mais guère réelle. Aucune réflexion ou débat ne peut s'engager.

À titre personnel, j'avais dégagé des périodes clés de la vie où les problématiques n'apparaissent pas sous la même forme pour chaque jeune et surtout, n'ont pas le même impact sur l'évolution culturelle, psychologique et sociale de celui-ci, ainsi que sur sa préparation à l'entrée dans la vie professionnelle : le temps du berceau, l'entrée à l'école et la confrontation avec la société, l'adolescence et l'âge adulte.

Chacune de ces périodes est déterminante, comme pour tout autre enfant certes, mais avec une différence vécue avec plus ou moins d'inquiétude ou de malaise selon les situations sociales.

Plusieurs interventions ont cerné certains comportements à des périodes charnières, soit sous l'angle de la psychologie soit sous celui de la linguistique.

Avec Isabelle Guay, Psychologue au Québec et elle-même fille de parents sourds, la prise en compte de certaines difficultés d'adaptation sociale ou scolaire a été analysée et affinée avec tact et efficacité.

Deborah Chen Pichie, linguiste (USA), s'est plus centrée sur les aspects bi-culturels des enfants, en décrivant les points positifs et négatifs qui déterminent de façon indirecte l'adaptation au milieu scolaire et social.

Nous sommes dans une boucle où tout gravite inévitablement autour de la surdité.

Un débat s'est ouvert avec les participants. Plusieurs se sont exprimés sur leur situation personnelle. Les témoignages sont toujours intéressants mais ils ne doivent pas occulter des interrogations sur telle ou telle difficulté du quotidien, sur un souci de comportement, un retard scolaire ou tout autre problème. J'ai eu le sentiment que tout était relativement simple et que rien ne venait perturber le cours de leur vie. Si telle est la réalité, tant mieux et chacun peut s'en réjouir. Mais ne jouons pas la politique de l'autruche, car le constat n'est pas toujours aussi idyllique : entre les enfants qui ont un gros retard de parole, ceux qui ressentent un sentiment d'exclusion, ceux qui n'osent pas affronter les autres par peur, par gêne, ceux qui préfèrent parler uniquement à l'un des deux parents parce que lui parle et l'autre signe... et maints autres cas qui pourraient être cités. Pour la plupart, ces jeunes parents n'ont pas mesuré toutes les facettes de la problématique car ils pensent faire une parade à tout conflit éventuel par le point de départ fondamental : la biculturalité.

Certes, une telle famille composée de sourds et d'entendant(s) favorise la rencontre de deux langues et tout naturellement le jeune enfant s'approprie la langue de ses parents. Mais n'oublions pas qu'il est entendant et que, spontanément, il va s'exprimer oralement. C'est

donc par leur intelligence et leur psychologie que les parents doivent assurer un équilibre entre ces deux mondes dans lequel vit l'enfant. Aussi, lorsqu'au cours des échanges il a été proposé pour résoudre tout clivage ou difficultés scolaires rencontrés par l'enfant entendant de créer des classes où se retrouveraient élèves sourds et élèves entendants de parents sourds, je me suis demandée si on gardait les pieds sur terre...

Après avoir négligé les particularismes de la surdité et ses conséquences sur les jeunes enfants sourds, on cherche à passer à la situation inverse : gommer l'importance de l'audition dans la propre vie du jeune enfant et de tout ce qui en découle, pour le plonger dans le monde de la surdité.

On sort d'une erreur faite à l'encontre des sourds : ce n'est pas pour en faire une à l'encontre des enfants entendants de parents sourds.

Il me semble que l'on perd complètement tout bon sens. Personnellement, j'ai été tellement choquée par de telles propositions que, pendant quelques minutes, j'ai éprouvé les mêmes sentiments que ceux je ressentais à l'époque de mon adolescence.

J'ose espérer que cette proposition n'est le fruit que d'une minorité de personnes et qu'elle sera sans suite.

En mettant ce passage entre parenthèse, j'ai été ravie de rencontrer les rares adultes entendants fils ou filles de parents sourds présents. Certains ont connu des démarrages difficiles dans leurs premières années mais ils ont pu ensuite combler ce décalage à force de volonté, puis ont construit des parcours professionnels assez incroyables et des réussites qui leur font honneur et dont leurs parents sourds peuvent être fiers.

Leur lien avec la communauté sourde est quasi inexistant ; la langue des signes, ils ne la connaissent pas ou en ont quelques vagues souvenirs entretenus avec leurs parents. Ils sont venus à cette manifestation en quête de quelque chose, sans pouvoir dire exactement quoi. Les adultes de cinquante ans et plus n'ont pas eu le même vécu que les jeunes de la génération actuelle. Ils ont connu le rejet de la langue des signes et la mise à l'écart de ceux qui la pratiquaient. Ils partageaient les stigmates du handicap de leurs parents. Être bilingue (deux langues orales) à cette époque était revalorisant mais cela ne concernait pas la langue des signes qui n'avait même pas le statut de langue.

Nous vivons actuellement une nouvelle ère. Même si des similitudes de troubles psychologiques ou de difficultés d'adaptations scolaires se retrouvent quelles que soient les générations, les relations sociales sont bien plus faciles grâce en partie à l'évolution des mentalités dans

notre société et aux aides technologiques qui ont été un atout majeur dans l'intégration des sourds dans le monde des entendants.

Indépendamment de ce colloque - et pourtant le lien existe -, j'aimerais mentionner un fait de société intéressant. Il y a ne serait-ce qu'une vingtaine d'années, trouver un enseignant qui possède la langue des signes comme langue maternelle, était quasi impossible. C'était le monde du silence ! Maintenant que la LSF est une langue proposée au Bac et qu'elle fait l'objet d'un enseignement de la maternelle jusqu'au lycée, des enseignants se manifestent comme maîtrisant cette langue depuis leur enfance. Surprenant !

Ce colloque est une première et il a eu le mérite d'exister. Il serait souhaitable qu'il puisse se renouveler. Il faudrait à cette occasion aborder les vraies problématiques :

- ♦ Tenter d'analyser comment peut se construire un jeune, seul entendant au sein d'une importante famille de sourds ?
- ♦ Favoriser, sur des périodes clés de la vie, des regards croisés parents-enfants, car la vision des événements est souvent différente ; justement, pourquoi est-elle différente ? En fonction de quoi est-elle différente ?
- ♦ Faire des tables rondes en présence de psychologues avertis pour susciter des réponses, explications, commentaires à de vraies préoccupations ;
- ♦ Aborder le phénomène de la "parentification" : les rôles s'inversent, les enfants deviennent les "parents" de leurs propres parents ;
- ♦ Inviter des enfants et parents dont la réussite est "normale" comme dans une famille classique. À quoi tient cette réussite ?

À mon sens la biculturalité est inhérente à la situation familiale et elle est indispensable à la cohésion entre les membres de cette famille.

Mais elle recouvre une réalité pas toujours partagée par le jeune entendant : il la subit, il peut se sentir marginalisé et ainsi adopter des attitudes de repli, de rejet, d'opposition, pas forcément à l'égard de sa famille mais face à ceux qui le mettent en position inconfortable.

Une attention vigilante, des rencontres, des explications s'imposent pour assurer à ces jeunes une atmosphère harmonieuse, un équilibre social dans lesquels ils puissent se construire sans que la différence soit perçue comme négative, mais comme une valeur positive, donc revalorisante. ❖

Christiane FOURNIER
Membre de l'association CODA
Site : www.coda-international.org

N'OUBLIEZ PAS DE NOTER LES PROCHAINES FORMATIONS PROFESSIONNELLES ACFOS :

♦ Les problématiques découlant d'un dysfonctionnement vestibulaire. *Les conséquences, les risques et les aides.*

Intervenantes : Marie France DUBUC, Psychomotricienne, CEOP, Paris - Dr Sylvette WIENER-VACHER, Médecin O.R.L. Hôpital Robert Debré, Paris

Dates : 1^{er} et 02 octobre 2009

Durée : 2 jours - 12h00

Tarif : 320 €

♦ Implantation cochléaire de l'enfant. *Bilan. Indications. Accompagnement familial. Rééducation.*

Intervenantes : Dr Natalie LOUNDON, ORL-PH - Isabelle PRANG, Orthophoniste - Caroline REBICHON, Psychologue (Hôpital d'Enfants A. Trousseau, Paris)

Dates : 12 et 13 octobre 2009

Durée : 2 jours - 12h00

Tarif : 320 €

♦ Accompagnement des adolescents sourds. *"Attention, un ado peut en cacher un autre... et la surdité être l'arbre qui cache la forêt"*

Intervenantes : Isabelle PRANG, Orthophoniste - Florence SEIGNOBOS, Psychologue, Psychothérapeute

Dates : 03 et 04 décembre 2009

Durée : 2 jours - 12h00

Tarif : 320 €

♦ Le contrôle audiophonatoire de l'enfant implanté et ses conséquences sur la rééducation de la parole

Intervenante : Chantal DESCOURTIEUX, Orthophoniste, Directrice de CODALI, Paris

Dates : 10 et 11 décembre 2009

Durée : 2 jours - 12h00

Tarif : 320 €

Retrouvez le contenu complet des formations sur www.acfos.org ou contactez :

Acfos
11 rue de Clichy Paris 9
T. 09 50 24 27 87 - F. 01 48 74 14 01
contact@acfos.org

“Par une journée calme, j’aimerais entendre la neige tomber”...

VANESSA LAMORRE CARGILL

Pourquoi est-il si difficile pour tout à chacun de se résoudre à porter des appareils auditifs (alors que le port de lunettes est si bien accepté) ? En effet, bien que l'appareillage permette l'amélioration de la compréhension de la parole, si indispensable au maintien des liens familiaux et sociaux, cette démarche ne va pas de soi et souffre d'une image dévalorisante (déficience, vieillissement...). Quelles représentations collectives, conscientes ou inconscientes, sont mises en jeu à ce sujet ? Et comment les grandes enseignes de prothèses auditives essaient-elles de faire “sauter ces verrous” afin de développer un marché si prometteur ? Les nouvelles campagnes marketing vont-elles faire évoluer nos représentations ?

“ Ceci n'est pas une pipe ” écrivait Magritte sur un tableau qui représentait justement... une pipe. La question de l'image de la perte auditive hante le discours sur la surdité. Comment la surdité pourrait-elle manifester son essence dans l'image, sinon sous la forme visible d'appareils auditifs ? Il existe une tension actuelle entre la nécessité de compenser la perte auditive par des prothèses et l'envie permanente de se soustraire à cette obligation.

Pour “mieux entendre”, il faut accepter de se faire aider. Ceci doit permettre aux sourds et malentendants de gagner en autonomie. Pourtant la perception de cette assistance reste problématique, et à cette tension s'opposent des réponses individuelles différentes. Au-delà du conflit entre l'image des appareils auditifs qui donne à voir un “sens” et la perte sensorielle, une question se pose : si seule l'image pouvait nous permettre d'accéder à l'être ? Tout comme la vie précède les raisons qu'on se donne de vivre, la perte auditive précède les raisons de sa figuration. De cette antécédence, il reste à étudier si les enjeux entre le discours imagé sur l'appareillage auditif et la perception individuelle sont les mêmes ou au contraire s'ils se renvoient un effet de miroir ? Au final que reflètent ces discours ? Quels en sont les impacts sur l'identité de ceux qui en sont les premiers destinataires ?

En Europe et aux Etats-Unis, le marché des appareils auditifs est soutenu par un fort dynamisme de croissance en volume et en valeur. Il bénéficie structurellement d'une pyramide des âges favorable mais ne se limite plus aux seules personnes âgées. En raison de l'évolution des modes de vies (écoute intensive de musique, sports mécaniques,...), les troubles auditifs touchent des populations de plus en plus jeunes. Ce changement se traduit par l'intérêt croissant porté par les fabricants d'appareils auditifs sur ces segments de

clientèle lucratifs (plus jeunes, leur durée de vie en tant que client sera plus longue...).

En France, le marché des prothèses auditives a représenté plus de 500 millions d'euros en 2005. Son potentiel de croissance est considérable, puisque les études affirment que seuls des 17 % des personnes affectées de troubles auditifs sont appareillées contre 50 % au Danemark et ce malgré des campagnes de sensibilisation. Cependant, la préconisation du dépistage précoce, l'amélioration du suivi médical et les récentes évolutions technologiques facilitent la prise en charge (et donc la préconisation de l'appareillage).

Dans ce contexte, l'enjeu pour les principaux acteurs (Bernafon, Phonak, Siemens,...) est de renforcer leurs positions commerciales afin de tirer profit de cette croissance. Leur différenciation sur un marché où la caution médicale reste primordiale devient cruciale. De ce fait, leurs actions marketing destinées directement aux clients revêtent une signification nouvelle. Outre les nobles enjeux évoqués - éduquer la clientèle et faire progresser le taux d'équipement - l'agressivité commerciale croissante entre les fabricants de prothèses auditives pour se tailler la part du lion les contraint sans cesse à innover et à bousculer leurs discours afin de s'adapter et d'anticiper les nouvelles tendances. Les fabricants d'appareils se penchent donc de plus en plus sur la question de l'innovation et de la conception d'un appareil auditif. Myriel Nyffeler, Dr. Sci. ETHZ de la firme Phonak confirme que la vision marketing des fabricants d'appareils tourne autour des questions suivantes : comment se conçoit un appareil ? Comment se pense et se travaille la question de l'image et l'acceptation du produit ? Cette pensée a-t-elle évolué ces dernières années ? Quels sont les critères majeurs retenus en termes d'image ?

L'image de la perte auditive

L'image de la perte auditive est au cœur du débat. Comment s'extériorise-t-elle principalement sinon au travers des prothèses auditives qui ne sont plus seulement l'apanage des plus de 60 ans ? Aussi, le discours marketing vise d'autres segments de la population, d'autres tranches d'âge, jusqu'alors restées dans l'ombre.

Siemens épouse cette nouvelle tendance de "rajeunissement" de l'image en mettant en avant pour les campagnes marketing de sa filiale anglaise un top model de 24 ans, Kellie Moody (*image ci contre*). Malentendante de naissance, elle est équipée d'appareils auditifs Siemens. "Travailler avec Siemens me permet de vivre ma passion de top model tout en changeant la perception des gens sur les appareils auditifs" a-t-elle déclaré pour expliquer sa motivation. Perception. C'est un mot-clé comme en témoigne Arnaud Quarré de Champvigny, finaliste malentendant de Mister suisse 2008 qui travaille avec Phonak. Au final, ce choix des fabricants d'appareils d'engager des mannequins dont le métier est intimement lié à l'image n'est pas innocent. Il illustre la tendance d'une extériorisation positive basée sur la beauté physique qui viendrait compenser la dépréciation portée sur les prothèses auditives.



Crédit photo : Siemens

Interrogeons nous sur les causes de cette dévalorisation. D'où vient-elle ?

Nous l'avons vu, pour de nombreux Français, porter une aide auditive ne va pas de soi. Une grande enquête nationale au thème suivant "L'image des appareils auditifs en France" a été menée par l'institut IPSOS et publiée en mars 2009. Les résultats soulignent les multiples freins à l'équipement des malentendants : signe de vieillissement, manque d'esthétisme et de confort, coût élevé des prothèses auditives (le prix de certains appareils à l'unité oscille entre 800 euros et 1800 euros par oreille). Pour les plus de 20 ans, le remboursement de la Sécurité Sociale s'élève à 199,71 euros par oreille). En effet, près d'un 1/5^{ème} des Français interrogés estiment que les appareils "ce n'est pas esthétique". 10 % affirment que "cela fait vieux". L'appareillage reste un sujet tabou, ou du moins reste perçu comme une expérience traumatisante alors qu'il vise à l'amélioration de la compréhension de la parole et au maintien du lien social.

Pour ceux qui sont appareillés, cela peut conduire à un véritable complexe ; pour reprendre les mots d'Arnaud

Quarré de Champvigny "je suis malentendant et, à travers ma participation, j'aimerais valoriser le monde des sourds, trop généralement mis de côté. Je suis complexé par mon handicap. Participer à cette élection est une façon de me décomplexer." Alors, beau ou laid, jeune ou vieux, travailleur ou ancien président de la république, même combat face aux appareils auditifs ?

La crainte de montrer son handicap est telle que, si plus de 90 % des français se disent "prêts" à franchir le pas de l'appareillage, l'esthétisme prévaut sur le besoin de "mieux entendre". Ici se dégage la force du débat qui met au jour la sensibilité de chacun à l'image extérieure, et ceci est d'autant plus vrai auprès des 15-35 ans comme l'a démontré une étude menée par une université danoise (Aarhus). Notons que le Danemark est un pays technologiquement et socialement avancé où le taux d'appareillage de la population est supérieur au reste de l'Europe.

De par l'importance des enjeux financiers et face à ce marché dominé par l'image extérieure, les fabricants d'appareils auditifs doivent opérer un véritable tour de force en essayant de faire évoluer les mentalités face à l'appareillage. Soulever les freins psychologiques n'est guère aisé. Les leviers d'actions utilisés par les campagnes marketing jouent donc sur de nouveaux concepts, dont certains émanent de mix marketing. Par exemple, à l'occasion de la sortie du film d'animation "Là-haut" des studios Disney Pixar, Phonak a organisé une campagne de communication qui consiste en un habillage vitrine, une opération de marketing direct, une campagne de prospection, un concours et des annonces presse. D'autres thématiques sont utilisées telles que la mise en avant des liens transgénérationnels (*image ci-contre*), les systèmes écologiques (aides auditives rechargeables), comme l'a souligné Siemens en soutenant la journée mondiale de l'environnement le 5 juin dernier, ou encore de l'évolution technologique (*image ci-dessous*):



Crédit photo : Phonak



Siemens Tek, télécommande sans fil, pour recevoir le son de la TV, de la radio, du téléphone... directement dans les aides auditives.
Crédit photo : Siemens

Les fabricants lancent en parallèle des campagnes de sensibilisation qui se concentrent à la fois sur l'information et la glamourisation de l'image. À l'initiative de Phonak s'est mis en place la fondation "Hear the world" supportée par des stars (Amy Winehouse, Jerry Hall, Lindsay Lohan, Moby, Placido Domingo, etc.).

Hume philosophait dans son Traité de la nature humaine "Quand je pénètre au plus intime de ce que j'appelle moi-même, c'est toujours pour tomber sur une perception particulière ou sur une autre, de chaud ou de froid, d'amour ou de haine, de douleur ou de plaisir. Je ne puis jamais arriver à me saisir moi-même sans une perception". Or c'est justement sur cette perception que jouent et influent les actions marketing des fabricants de prothèses auditives. Sans jamais oublier leur finalité première marchande, elles contribuent à œuvrer à un changement de mentalités. La valorisation de l'image de la perte auditive peut ainsi s'avérer un vecteur de changement à la fois social et individuel.

La société reste perméable à des actions marketing et campagnes de sensibilisation. Au niveau de l'individu appareillé, elle l'amène à opérer une réflexion intérieure sur son identité sans se leurrer sur la possible duplicité d'un monde de plus en plus soucieux de l'appareille. Dans cette succession de "perceptions qui se succèdent avec une inconcevable rapidité, et qui sont dans un flux et un mouvement perpétuels" (Hume), puissent donc les nouveaux discours marketing sur les appareils auditifs changer la donne et redistribuer les cartes au profit d'une extériorisation positive de la perte. Laissons le mot de la fin à Jerry Hall: "Par une journée calme, j'aimerais entendre la neige tomber"... ❖

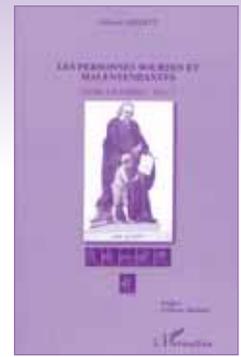
Vanessa LAMORRE-CARGILL, Project Manager



Les personnes sourdes et malentendantes. Leurs victoires.

Gilberte IMBERTY
L'Harmattan, Décembre 2008, 220 p., 22 €

www.librairieharmattan.com



Ce livre fait partie d'une collection où sont déjà parus d'autres ouvrages dont la préoccupation est de parler des personnes handicapées célèbres. Le tome 1 était consacré aux personnes aveugles et malvoyantes, le tome 2, aux personnes handicapées moteurs et de petites tailles. Arrive en tome 3 celui où l'on parle des personnes sourdes, sans aucun sectarisme il faut le reconnaître, puisqu'aux fils des pages se côtoient devenus sourds parfois très tardifs, sourds profonds et légers, oralistes ou signants. Ces livres sont écrits par Gilberte Imberty, qui après avoir été coiffeuse et commerciale s'intéresse "au monde des personnes handicapées". Monde particulier semble-t-il (d'ailleurs, on retrouve l'appellation "la Planète des Sourds" en quatrième de couverture), puisque l'auteur parle de "découvrir la vie de ces personnes si différentes". Elle veut nous les faire connaître pour nous donner une leçon de courage et apporter du réconfort aux handicapés dont "la vie est difficile". Ce regard reste certainement très subjectif car je ne suis pas persuadée que les personnes dites sourdes, pour ne parler que d'elles, apprécieraient que l'on qualifie ainsi leur vie.

Il reste que l'intention est louable et qu'elle répond aux centres d'intérêts médiatiques actuels. Ce peut donc être une idée cadeau voire un outil (recueil de textes motivants) pour travailler avec des adolescents atteints de surdité. C'est un livre glossaire de noms divers, à feuilleter dans tous les sens. On peut y lire quelques pages sur Beethoven à la suite de quelques lignes sur Beattie Shelley, bodybuilder californienne, ou parcourir une page sur Ronsard juste après celle affectée à Romero Emerson, acteur américain. La célébrité n'y connaît ni frontière, ni hiérarchie. Domage, même si c'est inévitable, qu'il y ait des oubliés comme Antoine de la Garanderie et Pat Mallet. Mais il est encore plus déplorable que l'introduction - datée de 2009 - présente la méthode orale comme consistant à placer la main contre la gorge du professeur pour percevoir les vibrations laryngées pour les sourds qui ne perçoivent pas les sons de la parole! ❖

Brigitte GÉVAUDAN, Orthophoniste

La méthode verbo-tonale à l'heure de l'implant cochléaire

VIVIANE LE CALVEZ

Dans le cadre de notre rubrique "Pédagogie", nous avons souhaité revenir sur la place et l'intérêt de la méthode verbo-tonale ainsi que sur l'utilisation actuelle de cette approche, notamment avec les enfants implantés.

L'utilisation de principes tels que le rythme corporel et musical ou encore le graphisme phonétique crée des liens très étroits entre les différentes formes d'expressions artistiques et la méthode verbo-tonale. Ces activités peuvent être utilisées de manière à la fois pédagogiques et ludiques, en lien avec les apprentissages scolaires fondamentaux et notamment l'acquisition du langage. Au delà de la seule approche verbo-tonaliste, nous avons également souhaité vous présenter divers témoignages d'expériences artistiques avec les jeunes sourds : théâtre, musique, arts graphiques...

Depuis plus de vingt ans, Viviane Le Calvez pratique l'orthophonie en centres de soin, dans le cadre de l'intégration scolaire, en hôpital et en cabinet libéral. Formatrice à la méthode verbo-tonale, elle rappelle pour nous les éléments fondamentaux de cette approche et ses évolutions.

ORIGINE DU SYSTÈME STRUCTURO-GLOBAL VERBO-TONAL

Dès 1939 le professeur P. Gubérina souligne dans sa thèse de doctorat l'importance du rythme, de l'intonation et des gestes comme facteurs optimaux dans la structuration et l'acquisition des langues orales. En partant de ces principes, les travaux de recherche du professeur P. Gubérina vont s'orienter dans les années 1950 vers l'enseignement de la langue orale auprès des enfants déficients auditifs.

C'est par une démarche scientifique interdisciplinaire et pluridisciplinaire qu'il élabore les fondements de sa méthode dans laquelle théorie et pratique sont en continue interaction.

Dans le système verbo-tonal, l'importance est donnée à l'ensemble de la communication dans laquelle l'homme dans sa globalité est acteur de sa propre parole. Le corps est émetteur et récepteur de la communication.

La méthode verbo-tonale est la première méthode à avoir considéré la tonalité des sons du langage comme élément essentiel dans la réhabilitation des restes auditifs des personnes sourdes ou malentendantes.

En effet, le système verbo-tonal base sa théorie sur la découverte des liens existants entre les bandes de fréquences de sons (tons) complexes et la perception de la structure phonétique et linguistique (verbe) dans l'audition normale et pathologique.

PRINCIPES DE LA MÉTHODE VERBO-TONALE

Le système verbo-tonal établit sa théorie sur les tonalités de la parole, sur le champ optimal du récepteur. Les composantes du son étant la fréquence, l'intensité, la durée et le corps comme récepteur, il faut donc étudier la combinaison structurale de ces sons pour en constituer le champ optimal qui servira de base à la rééducation auditive de l'enfant sourd.

C'est une méthode qui vise à un apprentissage de la parole par la discrimination auditive en utilisant des appareils spécifiques à amplificateurs et filtres : vibreur, SUVAG1, SUVAG2, mini SUVAG, plancher vibrant.

Dans la méthode verbo-tonale le développement du langage de l'enfant déficient auditif ou atteint de troubles de la communication est fondé sur une adaptation des processus d'acquisition de la langue orale par l'enfant entendant et s'inscrit dans la maturation de l'enfant dans sa globalité.

Rythme, intonation, pauses et gestes expressifs ou "valeurs de la langue parlée"* sont reconnus comme éléments structuraux fondamentaux dans l'apprentissage et la maîtrise du langage oral. Ils ont pour fonction principale de donner au langage des significations affectives essentielles dans la communication orale.

Parler résulte d'une activité motrice dynamique qui se déroule dans un temps vécu. Le discours s'inscrit dans un mouvement perpétuel et non dans l'addition d'éléments disjoints.



DISCIPLINES ET PROCÉDÉS DIDACTIQUES DE LA MÉTHODE VERBO-TONALE

Ils se pratiquent soit en groupe soit en individuel.

La **rééducation individuelle** a pour objectif de permettre la restauration de la boucle audiophonatoire et la réhabilitation des restes auditifs par des exercices spécifiques à l'aide des auxiliaires techniques précédemment cités. Elle va également travailler la correction de la prononciation, de la voix et aider à l'évolution du langage dans toute sa dimension pragmatique.

La méthode verbo-tonale lie l'apprentissage de la parole et de la prosodie avec celui de la discrimination auditive.

C'est en développant la fonction auditive que l'on permet la construction de la mémoire auditive phonémique et lexicale nécessaire à l'élaboration de la parole et du langage.

Les **rythmes phonétiques** se partagent en deux procédés, le **rythme corporel** et le **rythme musical**. Ils sont complémentaires et représentent la base de la pédagogie verbo-tonale pour l'apprentissage des valeurs de la langue parlée.

Le **rythme corporel** permet de passer de la macro-motricité à la micro-motricité des organes phonateurs à l'aide de mouvements fondés sur les optimales tensionnelles des phonèmes des sons de la parole. C'est en provoquant la parole par une dynamique corporelle et rythmique que le langage va pouvoir se construire de façon ludique et affective.

Le **rythme musical**, complémentaire du rythme corporel, permet quant à lui l'accès à une plus grande fluidité de la parole et du langage à l'aide de comptines rythmées syllabiques non signifiantes et semi-signifiantes.

Les **jeux phoniques** précèdent le rythme musical et permettent la mise en place de repères auditifs ainsi que leur contrôle chez de très jeunes enfants.

Le **langage structuro-global audio-visuel** utilise des leçons de langage en diapositives, des jeux de dramatisation avec et sans objets, en suivant une progression linguistique déterminée inspirée de la méthode "FLE". (Français Langue Étrangère).

Le **graphisme phonétique** est une technique d'aide à la mémorisation et à la production orale par une représentation graphique dynamique dans laquelle la synchronisation de la parole et du tracé phonologique est indispensable.

La **rythmique digitale** favorise la motricité fine des doigts et des mains dans le but de provoquer la parole. Elle se pratique auprès de jeunes enfants dans des plateaux de semoule, avec de la peinture à doigt, de la pâte à modeler ou uniquement en jouant avec les doigts.

Toutes ces disciplines ont un facteur en commun : "**la synchronisation parfaite entre l'audition, l'action et la parole**". Chaque mouvement sollicite une production orale. Quand le mouvement s'arrête, la production orale doit s'arrêter également. Le mouvement corporel soutient la production orale dans l'accompagnement de l'intonation, de la vitesse, de la prononciation, du rythme ou de la hauteur vocale.

IMPLANTS COCHLÉAIRES ET MÉTHODE VERBO-TONALE

L'utilisation des appareils de rééducation

L'arrivée des implants cochléaires dans les années 80 a quelque peu bouleversé l'approche de la rééducation des enfants sourds implantés dans les centres utilisant les "SUVAG".

Cette prouesse technologique a évincé progressivement l'utilisation des appareils SUVAG avec leur casque, l'apport des fréquences aiguës par l'implant se substituant au travail de transfert fréquentiel travaillé en rééducation individuelle.

La rééducation auditive en champ libre est devenue la partie essentielle de la pratique orthophonique avec cependant une observation très attentive de l'élaboration perceptive des sujets à travers leurs réponses.

Malgré cette modification dans la pratique de rééducation auditive, pour les plus jeunes enfants le plancher vibrant et le vibreur individuel reliés au "SUVAG" restent toujours des auxiliaires techniques très utiles quant à l'apport des fréquences graves qui portent les paramètres prosodiques. Plancher vibrant et vibreur servent de tremplin à l'appropriation du monde sonore dans ses composantes rythmiques et intonatives par la voie vibro-tactile en complémentarité avec l'implant.

De la perception auditive au langage

Le seul fait d'être implanté ne signifie pas que l'enfant va parler normalement sans aide. La perception sonore aussi bonne soit-elle ne signifie pas que le langage va se construire correctement. On sait que de nombreux enfants sans déficit auditif développent des retards de parole et de langage de façon encore inexplicable. **Le fait d'être confronté à une langue n'induit pas son acquisition systématique.** Ce qui nous amène à considérer que :

- ♦ **Entendre ne signifie pas Écouter.** On peut percevoir des bruits, de la parole ou de la musique sans y donner du sens. C'est une action passive, non intentionnelle.
- ♦ **Écouter ne signifie pas Comprendre.** C'est pourtant un acte intentionnel. On prête attention à ce qu'on entend mais cela peut être sans comprendre s'il s'agit d'une langue étrangère ou d'un bruit incongru.
- ♦ **Comprendre c'est donner du sens** à ce qui est perçu en fonction d'un code linguistique et phonologique déterminé.
- ♦ **Entendre/Écouter/Comprendre/ c'est mettre en œuvre différents canaux sensoriels et cognitifs.** C'est être apte à faire la synthèse des différentes informations perçues et pour cela, l'enfant doit être guidé dans sa démarche d'appropriation de ses capacités auditives, de la parole et du langage.

L'audition et la polysensorialité

L'audition est essentielle pour la perception de l'environnement et l'acquisition du langage oral mais l'enfant porteur d'un implant reste un enfant sourd.

La lecture labiale est nécessaire pour compléter la réception du message lorsque les conditions acoustiques ne sont pas favorables ; il faut donc la développer.

La Méthode Verbo-tonale a insisté sur le rôle de tous les canaux sensoriels dans le développement optimal des compétences de l'enfant.

"Les émissions acoustiques sont captées en fait par tous les sens : auditif, visuel, tactile (somatosensoriel), vestibulaire, olfactif... C'est la structure perceptive du cerveau qui organise en une seule unité perceptive les

influx nerveux partis d'un grand nombre d'organes sensoriels." P. Gubérina (Philosophie du système Verbo tonal, Rétrospection page 533).

Chaque stimulation qu'elle soit corporelle, musicale, graphique, labiale est reliée à la fonction auditive.

Les procédés pédagogiques élaborés dans la MVT vont induire un comportement auditif actif suscité par ces stimulations vocales toujours dans le but de donner à l'enfant une perception multisensorielle nécessaire à l'élaboration de sa communication orale.

Une perception multisensorielle bien organisée améliore la perception de chacun des sens. C'est pourquoi la rééducation par les rythmes phonétiques entraîne les perceptions somato-sensorielles et améliore ainsi l'intelligibilité et les possibilités perceptives des autres voies.

L'éducation auditive

L'implant, d'autant plus qu'il est précoce, donne à l'enfant une audition fonctionnelle mais cela ne signifie pas qu'il va franchir naturellement toutes les étapes de l'appropriation du langage, sans aide spécifique.

C'est grâce à une éducation auditive rigoureuse qu'il va apprendre à écouter puis à donner du sens aux messages verbaux.



Dans le système verbo-tonal l'éducation auditive de l'enfant est basée sur la perception de la parole et en particulier de sa propre parole. *"L'audition ne suffit pas pour entendre un phénomène linguistique ; il faut bien l'articuler pour pouvoir l'entendre"* (Rétrospection page 135).

Il n'y a pas de langage fonctionnel sans une articulation intelligible. C'est la raison pour laquelle un enfant implanté doit être guidé dans ses capacités articulatoires.

"L'articulation n'est pas seulement le résultat d'une simple activité articulatoire (...) elle est le produit de l'unité structurale de plusieurs points répartis sur le corps vers lesquels convergent les tensions, en tant que résultat de l'activité des muscles (...) Ainsi la perception influence l'articulation et la production de la parole (...)" (Rétrospection page 203).

C'est en installant la mémoire auditive et articulatoire par des exercices spécifiques à l'aide des procédés didactiques cités précédemment et dans une démarche pragmatique et affective que va évoluer la perception auditive et la parole de l'enfant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la perception auditive de la parole n'est pas l'addition d'éléments phonologiques successifs et indépendants les uns des autres. Une voyelle, un phonème consonantique sera perçu de façon légèrement modifiée suivant sa place dans le mot ou la phrase. L'influence de l'intonation, des liaisons peut en changer la compréhension.

C'est pour cette raison qu'un entraînement auditif des phonèmes isolés et des syllabes même s'il est nécessaire, est loin d'être suffisant car très artificiel. Prenons comme exemple le phonème [r] en français. Il est beaucoup plus audible dans le mot "train" ou "riz" que dans le mot "porte", "court" ou "souris". Il faut donc impérativement éduquer l'enfant à faire ces distinctions et à les généraliser.

Un autre exemple éloquent, la phrase "il va à la piscine", le [à] est comme englobé dans le [a] de "va" devenant ainsi une voyelle plus longue mais unique qui peut modifier la syntaxe de la phrase.

La Méthode Verbo-tonale a toujours considéré ces modulations perceptives avec importance et en a fait le fil conducteur de sa pratique rééducative fondée sur la stimulation auditivo-verbale.

L'enfant implanté est confronté de façon plus ou moins marquée à ce genre de difficultés perceptives surtout si l'interlocuteur parle trop rapidement. La vitesse de perception auditive de l'enfant est ralentie principalement en début d'apprentissage. Le locuteur doit donc

veiller à modifier son débit de parole tout en gardant une intonation et une articulation adaptée au message linguistique.

On remarque au cours des rééducations que le dernier mot d'une phrase est reconnu avant le premier mot de cette même phrase. Les confusions de l'enfant implanté seront d'autant plus nombreuses que le stock lexical ne sera pas important. La suppléance mentale ne pourra pas jouer son rôle de "rectificateur de sens" si le mot perçu est erroné à cause d'un bruit inopportun au moment de l'émission ou à cause d'une proximité phonémique induisant une ambiguïté de sens.

La connaissance de la langue, du stock lexical et de la syntaxe permet de restructurer un message qui parvient au cerveau de façon incomplète, elle est indispensable et nécessaire à la suppléance mentale mais elle peut parfois s'avérer inefficace dans certaines circonstances.

Ainsi un enfant implanté de 5 ans avait compris "singepanzé" pour "chimpanzé", un autre "bouche à lèvres", pour "rouge à lèvres" et un adolescent implanté de 12 ans avait écrit sous dictée "dans deux jours" à la place de "de nos jours", les deux formulations pouvant d'ailleurs convenir avec la suite de la phrase.

Dans un article traitant de "la notion d'optimale dans la méthode Verbo-tonale" (mars 1978) le Pr Pansini de l'équipe du Pr Gubérina, souligne l'importance de la notion spatiale du son en se référant à l'acquisition perceptive d'un enfant entendant. Il précise et rappelle que la perception de la mélodie précède celle du sens de la parole et donne comme modèle d'évolution de la perception auditive la progression suivante :

1. Origine de la source sonore (orientation, investigation) ;
2. Identification de la source sonore ;
3. Perception de la musique, de la mélodie ;
4. Décodage de la parole.

La MVT accorde une importance particulière à ces étapes de sensibilisation perceptive-auditive au cours de la rééducation de l'audition.

Le rôle du corps et la dimension pragmatique du langage

Le corps est émetteur et récepteur de la communication.

"Les recherches ont démontré une étroite relation entre les aspects structuraux de la parole et la façon dont l'homme se trouve mieux en mesure de la produire et la percevoir" (Rétrospection page 203).

La Méthode Verbo-tonale a toujours mis en évidence à travers ses disciplines toute la dimension pragmatique du langage qui occupe depuis les années 80 une place

prépondérante dans la compréhension des mécanismes mis en place dans la communication verbale ou non verbale.

Le philosophe John Austin, pionnier dans l'étude de la pragmatique parle des formes multiples que prend l'activité langagière dans l'organisme humain (organique, psychologique, musculaire, sensorielle) en plus de la seule forme linguistique. Il considère que les rythmes, la voix, les mimiques, etc., ont une importance dans l'acte de communication. Il établit un rapprochement entre le langage et l'action.

La pragmatique, au sens actuel le plus courant, englobe la notion de contexte et d'acte de parole, ce que la MVT met en pratique en rythme corporel, musical et leçon de langage.

Chez le petit enfant entendant le langage se construit à travers des expériences, des essais / erreurs et l'impact de ses interventions sur les réactions de l'interlocuteur. Le corps est très présent (désignation, mimiques, pleurs, rires, sourires, vocalisations, soupirs, etc.), il permet d'aider à l'interprétation d'un langage parfois inintelligible ou déformé.

Une part essentielle de la rééducation doit s'appuyer sur ces manifestations qui seront reprises en feed-back, en imitation et complétées par des mots et des phrases.

Le langage sera construit à partir de situations/actions non ambiguës au début, puis à partir du "faire semblant".

Un mot unique peut être porteur de sens suivant l'intonation donnée et le contexte dans lequel il est émis. Un mot n'a de sens que dans un certain contexte partagé, situationnel ou verbal.

L'enfant implanté, tout comme tout autre enfant, aura besoin de ces échanges pour construire son langage. Il ne faut pas oublier que l'élaboration du langage oral subit un décalage inévitable dû à la déficience auditive initiale. L'expressivité et l'affectivité dans la rééducation sont donc indispensables à la compréhension des situations langagières.

CONCLUSION

De par ses principes, le large spectre de ses modalités et sa connaissance de la fonction auditive fréquentielle et multisensorielle, la Méthode Verbo-tonale reste plus que jamais d'actualité pour la rééducation de l'enfant sourd implanté ou appareillé avec des contours.

Cette méthode n'a rien perdu de son originalité et de sa pertinence. Elle a su s'adapter aux évolutions tech-

nologiques de par sa philosophie humaniste et la manière dont elle considère l'importance du corps et des indices auditifs dans l'élaboration de la parole et du langage.

Ce qui se révèle être un facteur déterminant dans le développement du langage, c'est son investissement affectif. Ce que le Pr P. Gubérina avait compris depuis fort longtemps.

Le but essentiel de la rééducation est, ne l'oublions pas, d'aider les enfants à exercer de façon optimale leurs capacités et compétences auditives au service de leur parole et de leur langage oral. Associé à la pratique Verbo-tonale, l'apparition des implants cochléaires a largement contribué à l'installation plus rapide de la mémoire auditive et à l'élaboration de la parole et du langage des enfants implantés. ❖

Viviane LE CALVEZ
Orthophoniste, Formatrice

** Extrait de la conférence du Professeur P. Gubérina "Des origines à aujourd'hui" Actes du Symposium de l'APAJH 30-31 janvier 1989 à Paris sur le thème "La Méthode Verbo-tonale comme un ensemble structurel"*

RÉFÉRENCES

- ♦ P. GUBERINA, *Rétrospection*, ARTRESOR, NAK-LADA, Zagreb, 2003
- ♦ P. GUBERINA, Extrait de la conférence du Professeur P. Gubérina "Des origines à aujourd'hui" Actes du Symposium de l'APAJH 30-31 janvier 1989 à Paris sur le thème "La Méthode Verbo-tonale comme un ensemble structurel"
- ♦ D. BUSQUET, "L'éducation précoce de l'enfant sourd par la méthode verbo-tonale, ses objectifs, ses particularités, ses limites" *Rééducation orthophonique*, 24, 393-399, 1986
- ♦ *Le Courrier de Suresnes*, Centre national d'étude et de formation pour l'enfance inadaptée, "La Méthode Verbo-tonale en 1992", n°58, 2^{ème} édition- 1997
- ♦ J. AUSTIN psychodoc.fr/broca.inserm.fr/linguistique/actes.html
- ♦ http://fr.wikipedia.org/wiki/Actes_de_langage
- ♦ M. PANSINI, "Notion d'optimale dans la méthode verbo-tonale" (tiré à part 24.03.1978)
- ♦ MELANGES offerts à Petar GUBERINA par ses collaborateurs et amis. Académie Yougoslave des Sciences et des Arts. ZAGREB. 1988

“Les arts dans tous les sens”

Quand créer c'est dire...

CHRISTINE MOFFRONT

Psychomotricienne, l'auteure s'appuie sur la méthode verbo-tonale pour développer les aptitudes sensorielles des enfants sourds à travers l'expression artistique, prélude au développement harmonieux des facultés intellectuelles et langagières. Elle nous expose ici les tenants et les aboutissants de son activité.

C'est par l'usage de ses sens que l'enfant reconnaît les objets et les événements qu'il perçoit, qu'il élabore une conception plus objective du monde et de lui-même.

Pour développer des aptitudes sensorielles, l'enfant doit être mis en situation de voir, de sentir, de goûter, d'écouter, de toucher à partir de manipulations variées qui vont lui permettre des comparaisons, des classements...

Il faut rappeler que le développement sensoriel concourt au développement cérébral, en favorisant chez l'enfant la réception du monde qui l'entoure par ses cinq sens, en éprouvant ainsi sa propre existence. Exercer ces fonctions entraîne au niveau du cerveau un travail neurologique de connexions qui participent à l'installation de capacités proprement intellectuelles. L'expérience sensorielle est l'un des chemins de la connaissance.

Le développement de la poly sensorialité, composante essentielle dans la méthode Verbo-Tonale (méthode de réhabilitation de la parole chez l'enfant déficient auditif), utilisée dans notre Centre*, va donner aux enfants le goût de découvrir, d'éveiller leurs sensations perceptives et de les développer au cours des différents ateliers qui leurs sont proposés.

En effet, avant de parler l'enfant s'imprègne de sens, de mots liés à la sensation et à l'affectivité qu'il va reproduire par imitation, dans un premier temps, puis ils vont prendre une signification précise en fonction des réponses et des réactions de son entourage.

Le langage va se développer par l'apport du plus grand nombre d'informations possibles autres qu'auditives (visuelles, tactiles, kinesthésiques...). Ces moments d'activités de perceptions sensorielles sont des lieux privilégiés où les enfants vivent leurs sensations, repèrent leurs préférences perceptives et réalisent collectivement ou individuellement une création sensorielle.

Au cours de ces séances, l'enfant touche, sent, goûte, écoute pour le plaisir de découvrir des sensations et de

les partager sans a priori. Comme dans tout jeu, il y a une règle; nous proposons aux enfants d'apprendre, dans un premier temps, à observer et à expérimenter les perceptions, acquérir et mémoriser le vocabulaire adéquat pour ensuite imaginer, créer et inventer.

Nous devons donc encourager l'enfant dans sa spontanéité sensorielle en lui faisant confiance, en le “séduisant” et en lui permettant de transformer sa perception du monde. En effet, il ne peut y avoir créativité sans prise de risque: risque de défaire, de mal faire, de déplaire (à soi-même ou aux autres).

À travers toutes ses expériences, les enfants vont construire leur sensibilité, enrichir leur vocabulaire et entraîner leur imagination. Ces activités vont les aider à affirmer leur personnalité et développer leur connaissance du monde environnant.

En faisant évoluer les enfants avec leur corps, nous allons leur apprendre “à mettre” le mot juste sur leurs sensations. Grâce à la mémoire sensorielle, le langage naîtra et se fixera d'autant mieux qu'il aura été vécu et expérimenté dans des activités concrètes. Le plaisir d'exprimer à leur niveau ce qu'ils ressentent est d'autant plus important pour eux, car heureux de retrouver “les bons mots” et de pouvoir les exprimer et faire partager à autrui.

C'est un éveil sensoriel de tout ce corps qui favorisera en premier lieu un vocabulaire simple puis de plus en plus précis et complexe. Ces jeux et activités sont indispensables à un bon développement psychomoteur, cognitif et social.

Pour les enfants d'âge maternel, l'atelier modelage va permettre :

1. D'expérimenter la résistance et la docilité d'un matériau (pâte à modeler, pâte à sel, argile...);
2. De découvrir des gestes efficaces (mouvements des doigts, pression de la paume, du poing ...);
3. De manier et d'utiliser quelques outils (rouleaux, ébauchoirs ...) pour donner une forme en leur imprégnant l'effet souhaité.

Les arts dans tous les sens

À travers ce travail dans la masse, les enfants pourront rouler, aplatir, creuser, étirer, modeler, assembler, ajouter, retirer,... dans un espace nouveau.

Toutes ces expériences de manipulations motrices et sensorielles qui sont nécessaires et essentielles dans un premier temps pourront ensuite être mises au service d'un véritable projet, une réalisation qui correspondra à une réelle expression personnelle.

Cette activité a donc plusieurs buts :

1. Psychomoteur : avec la maturation progressive des terminaisons nerveuses à cet âge, l'utilisation de la main évolue. On tiendra compte de cette évolution pour proposer aux enfants des productions adaptées : de la masse à pétrir avec toute la main à la boule à rouler dans le creux de la main, au colombin qui demande paume et doigts tendus, pour arriver progressivement au travail spécifique des doigts, des phalanges et des réalisations fines ; tout ceci rendu possible par l'opposition du pouce avec l'index et les autres doigts.

2. Verbale : les gestes de modelage seront accompagnés d'onomatopées (brrr, mmmm), de mots (dur...), de verbes (rouler, taper...), de courtes phrases (c'est doux, c'est froid...), de paroles qualifiant les mouvements adaptés à la situation ainsi que les sensations produites par le contact avec les matières, les matériaux et les différents outils appréhendés.

3. Pédagogique : nous travaillons le plus possible en liaison avec les thèmes choisis par les enseignants spécialisés et tentons ainsi d'effectuer des réalisations accompagnant leurs apprentissages. Exemple : le thème choisi à la rentrée scolaire étant les vacances, nous nous sommes lancés dans la confection de bateaux :

a. En pâte à modeler et coquillages ;

b. En argile et papier, en abordant la notion de volume puis nous avons terminé par des réalisations de peintures à plats à la façon du peintre Paul KLEE.

Ces réalisations venant terminer le travail effectué à la fois en stimulations corporelles, rythmique digitale et peinture aux doigts sur le thème du bateau et des couleurs. Une comptine ayant été inventée : un bateau bleu, un bateau rouge, un bateau jaune, un bateau vert, un bateau orange, un bateau marron, un bateau noir et un bateau blanc.

Cette expérience permet aux enfants de renforcer et d'affiner leur motricité fine et la maîtrise de leur geste, et favorise leur autonomie et leur créativité au sein d'un collectif où les échanges à tous les niveaux seront enrichissants. Dans l'activité d'expression, on est à la fois seul et avec les autres. Le regard des autres compte beaucoup. Il est très important que se manifeste une confiance entre les "acteurs" du projet. C'est un moment où le respect et l'écoute sont essentiels.

Pour les enfants âgés de 7 à 15 ans : ces différents ateliers vont permettre de développer leur personnalité, travailler sur l'image de soi et celle des autres et sur la question identitaire. Ils vont stimuler la représentation mentale, enrichir l'imaginaire et la créativité de chacun par une recherche individuelle au sein d'un groupe. Ceci à travers une activité commune souvent vécue auparavant corporellement, puis prolongée par une réalisation personnelle (dessin, collage, modelage, peinture...).

C'est aussi sensibiliser les jeunes au monde l'art qui peut être illustré et enrichi par des visites de musées... Exemples : après avoir travaillé l'année passée sur la représentation mentale du schéma corporel, nous avons abordé "l'expressivité" au niveau du visage : travail corporel, facial, graphique au crayon de papier, puis à l'argile d'un visage exprimant un sentiment, un état d'être, choisi par chacun. Il a été ensuite peint et mis en valeur sur un cadre. Cette réalisation nous a permis également d'aborder tout un vocabulaire au niveau du visage et des émotions.



Cette activité a été prolongée par le projet collectif "d'une femme en argile" d'après l'œuvre de Pablo Picasso – la femme aux cheveux verts (céramique en grand format) où chacun s'est exprimé en dessinant sa dame "1m50" puis en réalisant ensemble une œuvre à partir d'éléments des travaux individuels qui ont été choisis collectivement.

La recherche du global à l'analytique est dans ces "ateliers", exploitée dans les deux sens de même que l'individuel vers le collectif et vice-versa, ce qui permet une ouverture d'esprit tout en respectant l'entité de chacun. Nous rejoignons ici la philosophie de la méthode Verbo Tonale, méthode structuro globale.

Que ce soit avec :

- ◆ Les auto portraits peints avec des chiffres et des lettres ;
- ◆ Le visage géant élaboré avec des fruits et des légumes (*img ci-contre*),
- ◆ La frise chronologique des visages de bébé au troisième âge ;
- ◆ Ou le mur des émotions, craies grasses et peinture projetées sur papier, dessins assemblés représentant des états émotionnels et pulsionnels.



À travers des traits, des couleurs et bien d'autres éléments encore, autant de réalisations effectuées par les jeunes qui leur ont permis d'évoluer dans une dynamique de groupe. Dans cet atelier étaient maintenues une autonomie, une écoute, une méthodologie, une envie de bien faire avec ou sans aide de l'adulte, une créativité telle qu'elle a donné la possibilité d'appréhender, de fixer,

d'échanger, de communiquer, de mémoriser, de compléter et de finaliser des œuvres dans le plaisir et la bonne humeur tout en apportant chacune leur touche personnelle.

À travers ces traces, ces dessins, ces peintures, ces collages, ces modelages... c'est un "dialogue émotionnel" comme le dit Wallon, une aventure sensori motrice, pratique, représentative, langagière, conceptuelle que traverse tout enfant. C'est un acte fondateur et créatif dans lequel il met toute sa passion et articule l'ensemble de ses potentiels à être, à faire, et à dire. ❖

Christine MOFFRONT, Psychomotricienne

**Centre surdité Langage A. Camus 91300 Massy*

Expérience théâtrale en langue orale

À la fin du mois de janvier dernier lors des portes ouvertes de l'INJS de Paris, des élèves ont joué une pièce en un acte de Molière "Le médecin volant". Nous avons rencontré David LUCIO, leur professeur de français.

Vous enseignez à l'INJS de Paris dans quelle classe ?

J'enseigne là-bas depuis presque 15 ans. Cette année, j'ai des classes de 5^{ème} et 4^{ème} annexées au collège Rodin (Paris XIII^{ème}).

Vous avez fait jouer "Le médecin volant" à vos élèves et vous avez fait le choix de l'oral, ce qui n'est pas commun.

Pourquoi ?

Et pourquoi pas ? Plusieurs élèves sont implantés et d'autres ont une surdité sévère. Ils ont tous un accès privilégié à la langue orale. En tant que professeur de français, je suis persuadé qu'étudier la langue écrite, en mettant de côté la langue orale, est un travail vain. Aussi, avec eux, tous les cours se passent en français oral codé. Enfin, jouer une pièce de Molière, sans rien simplifier, est un défi passionnant.

Vous parlez de défi : cette pièce en est-elle un ?

Pour des jeunes sourds, tout est un défi. Et c'est pour ça qu'on aime notre métier. La routine n'existe pas. Ce qui serait dommage, c'est de ne rien tenter.

Vos élèves ont-ils été immédiatement partants ?

Oh oui ! On pouvait voir à quel point les élèves étaient motivés. Ils étaient fiers dans leurs costumes du XVII^e. À la fin de la représentation tous les parents m'ont chaleureusement félicités et certains m'ont demandé de donner d'autres représentations dans toute la France. Si cela avait été possible, pensez-vous que les élèves auraient refusé ?

La pièce est relativement courte mais les textes récités par cœur représentent-ils un gros effort de mémoire pour des jeunes acteurs sourds ?

Effectivement, cela a été le plus difficile. Surtout pour Sganarelle qui est présent quasiment du début à la fin. D'ailleurs à plusieurs reprises j'ai failli tout annuler car Sganarelle, par moment, ne prenait pas son rôle au sérieux. Il connaissait son texte mais sautait allègrement des répliques, revenait en arrière... ce qui provoquait pas mal de confusion. Mais il était toujours volontaire et il avait beaucoup de talent.

Avez-vous une attirance spécifique pour le théâtre ? Tout ceci s'inscrit-il dans une démarche pédagogique ?

Je n'ai pas un goût particulier pour le théâtre mais je me suis rendu compte qu'il pouvait être un excellent outil pédagogique. Non seulement les élèves doivent s'appropriier le texte théâtral dans sa complexité, travailler la compréhension, mais ils doivent veiller à leur articulation orale, savoir écouter les autres... Bref, c'est un travail très riche.

Avez-vous l'habitude de faire jouer vos élèves en classe ?

Cette idée n'est pas nouvelle. Les années précédentes je faisais jouer des extraits avec tous mes élèves et j'avais l'habitude d'inviter un public qui venait toujours nombreux (le directeur, les directeurs des enseignements, les collègues, les éducateurs, quelques élèves...). Savoir qu'il existe une échéance, une date fixe qu'on ne peut reporter est très motivant pour les élèves : ils savent que ce qu'ils font sera récompensé par des rires et des applaudissements. Cette année, c'est la première fois qu'ils jouaient une pièce dans son intégralité et devant un public aussi nombreux (plus de 100 personnes).

N'avez-vous pas pensé à accompagner le spectacle "oral" d'interprètes en LSF et de codeurs pour que les spectateurs sourds puissent en bénéficier ?

Cela a été un grand problème. Je sais que plusieurs personnes sourdes signantes se sont plaintes. Le mieux serait de demander à un codeur et à un interprète pour la pièce. Mais l'articulation de certains élèves et les aléas du direct (n'oublions pas notre Sganarelle !) pouvaient les mettre en difficulté et rendre cela "visible". Aussi, j'ai préféré raconter l'histoire avec la codeuse et l'interprète et laisser les élèves être les artistes.

Un DVD est né de ce spectacle...

C'est juste un souvenir pour les parents et pour les acteurs, et pourquoi pas pour donner des idées à d'autres collègues. Je tiens à remercier l'équipe du laboratoire qui a fait un travail remarquable, surtout en sous-titrant quelques scènes de la pièce. On peut se procurer ce DVD en contactant l'INJS de Paris.

Avez-vous l'intention de réitérer cette initiative ?

Bien évidemment, jouer une pièce est plus marquant que le simple fait de la lire. Je pense que pour eux, ce sera un moment inoubliable. Et certains élèves ont un vrai talent... ❖

*Propos recueillis par
Ginette MARLIN*



Les arts visuels à ma manière...

NADINE MONCHATRE

À partir d'activités qui restent avant tout ludiques et artistiques, il est possible d'amener les enfants à se mobiliser dans différents domaines : culturel, social, créatif, imaginaire... En accompagnant les enfants vers la découverte d'artistes, de leurs vies, de leurs techniques, de leurs œuvres et en les aidant à faire leurs propres expériences et à créer à leur tour, les objectifs de l'auteur sont de développer et soutenir les capacités de chacun, de valoriser leurs compétences et de susciter des échanges. De plus, sans même s'en apercevoir et sans attente de résultats, les enfants manipulent des notions scolaires qui seront abordées par d'autres professionnels.

LE PLAISIR DES DECOUVERTES

Découvertes d'artistes

Klee, Warhol, Calder, Delaunay, Rodin et bien d'autres, connus de tous ou moins connus... Afin d'enrichir la culture artistique des enfants, il me semble important que chacun découvre que derrière une œuvre se trouve une personne, une vie, une époque et que cette œuvre peut être l'expression de ses ressentis.

En fonction de l'âge et du niveau des enfants, les connaissances et le degré de compréhension vont être variables : la présentation de l'artiste sera donc différente.

La découverte de techniques, de savoir-faire et d'outils

Les enfants apprennent qu'une technique répond à plusieurs actions ou savoir-faire, qu'elle se pratique avec des outils qu'ils doivent appréhender et expérimenter. C'est par la multiplication des manipulations qu'ils se les approprient. Ils apprennent ensuite à jouer avec les différents matériaux, à les associer et à combiner les techniques.

Comme pour la présentation de l'artiste, j'ai le souci d'adapter les techniques en fonction du niveau des

enfants. Pour certains, les difficultés motrices rendent l'utilisation des outils plus complexe. Il est parfois nécessaire d'élaborer pour eux des adaptations afin qu'ils puissent plus facilement pallier leurs difficultés.

La découverte de soi-même

À partir de toutes ses découvertes, les enfants prennent conscience qu'ils sont capables, quelles que soient leurs possibilités motrices, intellectuelles ou imaginatives, de produire une œuvre. Ils découvrent leur sensibilité artistique et développent des capacités créatives. Pour que les enfants croient en eux, il faut leur faire confiance, et n'émettre aucun jugement sur leurs productions. À travers les ateliers, ils apprennent à exprimer leurs émotions et dire qui ils sont.

L'ART, FACTEUR DE SOCIALISATION

L'exposition des œuvres de chacun au CEOP valorise leurs efforts, leurs savoirs, au regard de leurs pairs, des professionnels et des parents. Elle amène aussi des discussions et des échanges entre les enfants. Elle permet d'effectuer un travail éducatif sur le respect des productions et sur l'acceptation des possibilités de chacun.

Les ateliers permettent de faire un lien avec l'actualité culturelle du moment dans les musées et les exposi-

À la manière de...

Warhol



Calder



Niki de Saint Phalle



tions. Ceci en fait un facteur de socialisation important pour l'enfant sourd au sein de la société.

DÉVELOPPER SES CAPACITÉS SENSORIELLES ET MOTRICES

La manipulation des matériaux provoquent des sensations et des émotions (agréables ou désagréables), à travers lesquelles les enfants développent leur sensibilité tactile. En utilisant les outils et en travaillant les matières, ils vont découvrir des habiletés motrices qu'il faut soutenir et développer.

APPRENDRE SANS S'EN APERCEVOIR

Les enfants travaillent sans le savoir : la géographie par l'origine des artistes ou la provenance d'une technique, l'histoire en abordant l'époque dans laquelle l'artiste a vécu ou par les thèmes abordés, les mathématiques avec les différentes techniques utilisées (notions de géométrie : les formes, la symétrie...), l'éveil à travers la sensibilisation au recyclage (travaux avec des matériaux de récupération) ou l'image du corps avec des travaux sur les mouvements corporels...

Par leur aspect visuel, les divers travaux du domaine artistique sont particulièrement accessibles pour les enfants sourds.

Les enfants découvrent qu'il existe différentes manières de s'exprimer sur un même thème tout en respectant les techniques. Cette activité, appréciée des enfants, tout en leur permettant de développer des capacités diverses, donne la possibilité de leur offrir d'autres aspects de la connaissance qu'un aspect purement scolaire. Ils sont fiers de leurs réalisations et les parents redécouvrent leur enfant à travers leurs productions, leur intérêt pour les artistes et pas seulement à travers leurs compétences et leurs résultats en classe. ❖

Nadine MONCHATRE

Monitrice Éducatrice en charge des activités d'Arts Visuels depuis près de cinq ans auprès d'enfants sourds âgés de 6 à 12 ans, au CEOP (Paris)

Sourds et musiciens, c'est possible !

Claude Vanderschueren est professeur de musique à l'IRPA de Ronchin. Avec ses élèves sourds, il a monté un spectacle musical mêlant chants et instruments. Cette expérience a débouché sur la production d'un CD où participent à des degrés divers ces jeunes artistes sourds. Un documentaire de France 3 intitulé "Sourds et musiciens" a même relaté leur aventure.

Vous êtes professeur de musique auprès d'enfants sourds, ce n'est pas banal. Quel est votre parcours ?

Je suis éducateur de formation. Je me suis rendu compte au cours des années du fait que les enfants sourds écoutaient souvent de la musique, en jouaient pour certains, en tout cas qu'elle faisait partie de leur vie quotidienne et festive. J'en ai pris acte. Je ne voulais pas forcément travailler avec des enfants sourds, c'est un peu une coïncidence. C'est une envie qui est venue petit à petit.

Comment ce groupe de musique s'est-il constitué ?

Au départ, il s'agissait d'élèves volontaires pour les spectacles de l'établissement. Petit à petit, j'ai eu des demandes pour que cette musique soit proposée dans un cadre plus pédagogique et au sein des classes. Le poste s'est ensuite officialisé, ce qui m'a permis depuis 10 ans de travailler complètement et officiellement sur ce partenariat entre l'établissement et l'Éducation nationale.

Comment cela a-t-il abouti à la réalisation d'un disque* ?

Il fallait un déclencheur. Cela faisait 7 ans que je travaillais régulièrement avec les enfants qui, pour certains, avaient une belle progression et une belle maturité musicale. J'avais vraiment envie de montrer ce que les gamins étaient capables de faire. Le fait d'avoir rencontré le papa de Noé (un de mes élèves), qui est réalisateur, a enclenché une belle motivation de ma part et un enthousiasme partagé autour de cette idée. Mais cet élan n'aurait pas été suffisant s'il n'y avait pas eu au préalable ces années d'apprentissage et de maturation des élèves. C'est parce que j'avais suffisamment d'expérience avec eux et qu'il y avait une pédagogie solide derrière notre activité que ce projet a pu voir le jour.

Sur le DVD, on ressent vraiment la joie des enfants.

Le reportage est assez fidèle, il y a eu beaucoup d'enthousiasme et de plaisir. Mais comme dans toute activité, le plaisir n'a jamais enlevé l'exigence que l'on pouvait avoir. Je parlerai d'une exigence mesurée : j'étais conscient de ce qu'ils étaient capables de faire, j'étais assez réaliste sur leur potentiel et à partir de cela, je n'ai pas voulu faire de spectacle ou de musique "au rabais". Bien sûr, on s'est amusé, on a rit, mais j'ai toujours cherché à les pousser vers ce que je pensais être leur maximum. C'est l'ensemble de tout cela qui a pu aboutir. Pour eux, ça a été la découverte d'être en studio, d'être un peu comme les enfants entendants qu'ils voient à la télé, l'émulation, le trac, etc. C'est un projet ambitieux et exigeant mais qui a été basé d'abord sur la notion de plaisir et de partage.

Tout mon axe de travail est axé sur le fait qu'ils n'ont pas forcément l'impression d'apprendre, mais pourtant ils intègrent, ils emmagasinent des choses. Ils sont très participateurs de leur pédagogie. Je leur demande d'inventer et de réinventer ce que je leur propose. À partir du moment où ils se réapproprient les choses et qu'ils savent les restituer, il y a toujours un partage. Je les considère beaucoup ces petits bonhommes !

Quel est l'âge de vos élèves ?

Je peux les prendre à partir de la maternelle. Ils viennent alors simplement découvrir le monde sonore. Ils apprennent à toucher, tapoter, griffonner... Ils se rendent compte que ces actes là produisent du son. On en profite pour travailler la maîtrise du geste (fort/faible), ce qui peut les aider dans leur vie quotidienne. J'ai aussi des enfants d'école primaire et de collège. Sur la base du volontariat, je fais appel à des "anciens" qui sont toujours motivés pour monter des projets et pour revenir jouer avec nous. Certains reviennent dans ma salle de musique et s'amuse à apprendre

aux petits des choses musicales. C'est très sympa. Pour les petits, les séances durent 1/2 heure, 3/4 d'heure maximum. Le rythme régulier scolaire des plus grands est de 3/4 d'heure à 1 h environ.

Quel est le lien entre le travail sur le langage et vos activités ?

On peut travailler par exemple l'attention, l'écoute, le jeu, le non-jeu, la concentration. C'est déjà énorme. La grosse différence avec l'orthophoniste est que je ne travaille pas sur le langage en musique. Par contre, il y a des choses qui ont à voir avec la construction du langage. Notamment la prosodie, le silence, le jeu, le rythme, le codage, l'écriture... Mais avec moi il n'y a pas de "faute" de prononciation. Au lieu d'utiliser leur voix, on utilise le son fait par le geste. Il y a un lien qui est très intéressant entre le langage gestuel et le langage oral. La musique, ce n'est ni l'un ni l'autre. Le geste sert à produire un son, mais il ne veut rien dire en soi, et le son non plus. Ce n'est pas du langage. J'ai l'impression d'être dans un intermédiaire qui me passionne parce que c'est

un univers qui leur permet d'échanger sans qu'il y ait du sens.

Quelle est la contribution de vos élèves sourds à ce disque ?

Ce n'est pas un disque fait uniquement avec des enfants sourds. Pour moi, il était très important de les associer au même titre que n'importe quel musicien. J'ai écrit des musiques seul, d'autres avec eux, ils chantent ou jouent sur certaines chansons, etc. J'ai voulu y associer des enfants entendants puisque nous sommes dans une école avec intégration ; leur rencontre a d'ailleurs été très riche. Ce disque est comme un résumé de tout ce que j'étais et ce que je faisais il y a 4 ans avec mes amis musiciens et mes élèves sourds. ❖

Propos recueillis par Coraline COPPIN



** Informations sur le CD ou le DVD : c.vander@tele2.fr*

Témoignage de Idris SERRADJ, musicien

J'ai 21 ans, j'ai une surdité profonde à mon oreille droite et sévère/moyenne à gauche. Ma surdité a été diagnostiquée quand j'avais 18 mois et à partir de là, j'ai commencé une rééducation en orthophonie et j'ai été appareillé. Dans ma vie quotidienne, je suis plutôt oraliste et j'utilise la langue des signes parfois avec certains de mes amis.

À 8 ans, j'ai commencé la musique au conservatoire de ma ville avec des percussions et des cours de solfège, qui était mon point faible, surtout dans la dictée de notes où le principe était d'écouter le piano et de reconnaître les notes. Avec mon handicap, j'avais du mal à distinguer certaines notes très ressemblantes. J'ai été plus à l'aise avec le rythme qui était important justement en percussions, malgré les notes qui sont toujours importantes dans certains instruments comme le xylophone, le vibraphone et l'accord des timbales. Mais j'avais un prof avec qui je parlais beaucoup de mon handicap pour qu'il puisse comprendre mes difficultés et depuis, ça s'est bien passé car le prof faisait très attention, il m'aidait énormément.

Parallèlement, je faisais parti d'un ensemble de jeunes percussionnistes animés par le même prof où ça a été difficile au début. Mais au fur et à mesure, je prenais l'habitude et les autres aussi me comprenaient de plus en plus, ainsi que le prof. Il dirigeait en tant que chef d'orchestre et je l'observais beaucoup pour suivre les morceaux, parce que je ne pouvais pas entendre tous les instruments. Malgré tout ça, j'adorais les cours de musique et tout son contenu, sauf le solfège ! ;-). J'ai d'ailleurs obtenu une dispense exceptionnelle de solfège car j'avais acquis suffisamment les bases.

Ensuite, j'ai arrêté les percussions et me suis mis spécialement à la batterie, qui était mon instrument préféré. L'année dernière j'ai arrêté l'ensemble de percussions pour découvrir une nouvelle expérience, que j'admire beaucoup : l'atelier de jazz. Cette fois, je joue avec des instruments autres que les percussions (guitare, piano électrique, cuivres...), avec des gens de tout âge. J'ai été confronté à d'autres problèmes mais j'en ai toujours discuté avec les membres de l'atelier. Par exemple, la salle était plutôt grande, ma batterie

était placée loin des autres, d'où je ne les entendais pas bien ; je ne pouvais pas jouer dans ces conditions. On s'est arrangé et maintenant à chaque répétition, on déplace la batterie pour la mettre à côté d'eux. Depuis, ça se passe super bien et chaque année, on prépare des concerts en public. Cette année pour la première fois, je vais jouer dans un concert sonorisé, ce qui sera aussi une nouvelle expérience.

Avec toute cette expérience, j'ai appris que même dans des cas que l'on peut imaginer impossible, ce qui est une grave erreur (comme la grosse contradiction des sourds qui font de la musique), on peut y arriver. Et même, on peut avoir une perception différente de la musique, comme pour moi la sensation de vibration que je ressens plus que les autres et qui m'aide. En gros, je dis donc à tous que lorsqu'on a une passion et qu'on le souhaite, il faut toujours essayer, y croire, et surtout en discuter avec les autres pour leur faire comprendre et leur montrer ta capacité à dépasser les difficultés rencontrées.

Parce qu'en retour, tu peux te faire plaisir en faisant ce que tu veux faire. ❖

Le Conte : apprentissage et utilisation en classe avec les enfants sourds

PHILIPPE GENESTE

Cet article reprend des éléments développés et analysés durant le séminaire tenu par Philippe Geneste et Philippe Séro-Guillaume du 26 au 28 novembre 2008 à l'INJS de Paris et organisé par le CNFEDS de Chambéry. Ce séminaire constituait la seconde partie d'une session antérieure consacrée à l'apprentissage du discours par l'enfant.

Philippe Séro-Guillaume et Philippe Geneste développent la problématique des apprentissages créatifs du langage (titre générique du programme général de leurs séminaires) en lien direct avec des pratiques pédagogiques effectives¹.

PROGRAMME GÉNÉRAL DE CETTE SÉRIE DE SÉMINAIRES

Apprendre le langage, apprendre le français, apprendre la langue des signes : il s'agit donc d'apprentissage. Les conceptions des apprentissages concernés se heurtent toujours à deux questions : quelle est la part des apprentissages formels ? Quelle est la part des apprentissages pratiques ?

Et si cette manière de poser le problème laissait dans l'ombre d'autres enjeux, à savoir l'activité de l'élève et du groupe classe. Que l'on soit sourd ou entendant, l'intérêt pour la langue, ne passe-t-il pas par une libération des discours ?

Ce séminaire vise à favoriser la confrontation d'expériences et d'observations à partir d'exemples concrets et avec le rappel de vues théoriques sur le langage et son acquisition. L'objectif est d'envisager des séquences pédagogiques qui prennent en compte la part de la création dans l'apprentissage langagier et spécifiquement celui de l'enfant sourd.

L'OBJET DU SÉMINAIRE²

Le conte et la grammaire du discours en situation pédagogique

Le séminaire a porté sur un genre littéraire incontournable pour les élèves puisque exigé par les programmes de l'Éducation Nationale. Par ailleurs, le conte est un archétype du récit. Qu'est-ce que le conte ? Comment est-il construit ? Quels enjeux s'y jouent au niveau

des lecteurs : au plan personnel, au plan linguistique, au plan d'une réconciliation éventuelle avec la situation d'apprentissage ? On parle d'universalité des contes, mais est-ce véritablement un genre si universel ? Quels enseignements peut-on tirer de la mise en scène filmique d'un conte par une classe d'enfants sourds ? Comment et pourquoi aborder le conte d'un point de vue des apprentissages créatifs du langage ?

La confrontation des réponses aux premières questions a permis de lancer le séminaire à partir d'une pratique pédagogique d'écriture auprès d'élèves entendants. Le groupe a été invité à se mettre en situation de créer une séquence de travail complète adressée à des élèves. Ici aussi, la discussion a ouvert les perspectives après et pendant la réalisation, en alternance individuellement et collectivement, en petit groupe et en grand groupe. Les séances ont été traversées par la question de la transposition de ce genre de séquences pédagogiques auprès d'élèves sourds.

La seconde partie (novembre) a été consacrée à l'analyse des contes par la grammaire de discours : cohésions nominales et verbales, cohérence textuelle, énonciation, types de texte, architectures, genres. Les diverses applications menées durant cette seconde partie du séminaire se sont inscrites dans la réflexion plus générale menée jusqu'à présent sur la place de la grammaire dans les apprentissages créatifs du langage. Précisément, comment articuler les éclairages théoriques et la conception de l'enseignement et la mise en œuvre en pratique pédagogique. Ces applications ont permis d'approfondir les éléments de réponse à la question : quelle grammaire pour les apprentissages créatifs du langage ?

ÉCRIRE UN CONTE EN CLASSE

Matériaux extraits d'une pratique d'enseignement.

La permanence de l'intérêt pour le conte dans la société et sa présence toujours aussi importante dans l'école, suffisent à expliquer cette présentation qui, plus qu'un article est un condensé de préparations de cours en vue de tout travail sur le conte. Nous posons comme un principe que l'appropriation des savoirs exige des situations d'apprentissage basées sur la pratique d'écriture des élèves. C'est dans cette optique que nous avons élaboré et rassemblé ces matériaux. Il n'y a, ici, aucune recherche de vue panoramique sur la question, ni de recherche d'exhaustivité, la tâche, d'ailleurs en serait impossible, surtout en un article.

L'avantage du conte est qu'il est un repère générique connu de tous :

*"Qu'est-ce que c'est ce texte ?
- C'est un conte."*

Cette évidence du genre peut être travaillée en elle-même, bien sûr, mais elle est, surtout dans les premiers apprentissages, un point de départ facilitateur. En effet, on peut directement engager les élèves sur quelques caractéristiques du genre. Dans le quotidien de l'interaction, on passe par des cadres, comme par exemple le dialogue, la correspondance, l'échange verbal en assemblée, en réunion, l'entretien, etc. Il s'agit à chaque fois de cadres, de discours conventionnels imposés par la vie en société. Ces cadres garantissent à celui qui s'exprime la recevabilité de sa production langagière par ses interlocuteurs. Si nombre de ces cadres se retrouvent dans diverses sociétés, ils varient, aussi d'une société à l'autre. Parmi ceux qui sont communs on trouve le conte, en tant que genre d'une littérature orale doublé, dans certaines sociétés, par un genre écrit du conte.

Cette contribution présente des documents pédagogiques pour l'analyse et l'écriture de contes.

PREMIÈRE PARTIE : DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES POUR L'ANALYSE ET L'ÉCRITURE DU CONTE EN CLASSE

1. Analyse morphologique du conte selon V. Propp

Vladimir Propp (1895-1970), théoricien russe spécialiste de la littérature populaire a dégagé l'architecture du conte à partir de l'analyse d'un vaste corpus. Cette architecture ou structure repose sur 31 fonc-

tions. Ces fonctions rendent compte des actions contenues dans des contes très divers. La réflexion est guidée par le primat de la question : que font les personnages ? Propp publie les résultats de son travail en 1928 dans un livre essentiel "Morphologie du conte". Jamais, bien sûr, un conte ne contient toutes les fonctions.

Dans ce qui suit et qu'utilise le conteur Henri Cazaux, auteur d'ouvrages lumineux sur sa pratique de conteur, les sept premières fonctions correspondent à la situation initiale alors que la huitième est celle où "se noue" à proprement parler l'action. La lecture attentive de Propp montre, aussi, que le chercheur restait attentif aux modalités diverses de réalisation des fonctions et aux nuances dans leur apparition. C'est ce qui fait dire à Georges Jean : *"il me semble capital de ne pas oublier (...) que la formalisation n'a de sens et de devenir, et de retombées pédagogiques, que dans la mesure où elle permet de ne pas enfermer la créativité de chacun dans des schémas qui apparaîtraient comme des carcans"* (p.101).

1. Un des membres de la famille quitte le foyer. (Absence) ;
2. Une interdiction est imposée au héros. (Interdiction)
3. L'interdiction est violée. (Transgression) ;
4. Le méchant cherche à se renseigner sur sa victime. (Demande de renseignement) ;
5. Le méchant reçoit l'information relative à sa future victime. (Renseignement obtenu) ;
6. Le méchant tente de tromper sa victime pour s'emparer d'elle ou de ses biens. (Duperie) ;
7. La victime se laisse abuser et aide ainsi involontairement son ennemi. (Complicité involontaire) ;
8. Le méchant cause un dommage à un membre de la famille. (Méfait) ;
9. Le malheur est annoncé. Le héros est prié ou commandé de le réparer. (Appel ou envoi au secours) ;
10. Le héros accepte la mission. (Entreprise réparatrice) ;
11. Le héros quitte la maison. (Départ) ;
12. Le héros est soumis à une épreuve préparatoire, (questionné ou attaqué) avant de recevoir un auxiliaire ou une aide magique. (Première fonction du donateur) ;
13. Le héros réagit aux fonctions du futur donateur. (Réaction du héros) ;
14. Le héros rentre en possession de l'auxiliaire magique. (Transmission) ;
15. Le héros arrive sur le lieu où se trouve l'objet de sa recherche. (Transfert d'un royaume dans un autre) ;
16. Le héros et le méchant s'affrontent dans une bataille en règle. (Lutte) ;
17. Le héros reçoit une marque ou un stigmaté. (Marque) ;
18. Le méchant est vaincu. (Victoire) ;

19. Le méfait est réparé. (Réparation);
20. Le héros rentre. (Retour);
21. Le héros est poursuivi, pourchassé. (Poursuite);
22. Le héros échappe à la poursuite. Il est secouru (secours);
23. Le héros arrive incognito chez lui ou dans un autre pays. (Arrivée incognito);
24. Un faux héros prétend être l'auteur de l'exploit. (Imposture);
25. On propose au héros une tâche difficile. (Tâche difficile);
26. La tâche difficile est accomplie par le héros. (Accomplissement);
27. Le héros est reconnu. (Reconnaissance);
28. Le faux héros ou le méchant est démasqué. (Découverte);
29. Le héros prend une nouvelle apparence. (Transfiguration);
30. Le faux héros ou le méchant est puni. (Châtiment)
31. Le héros se marie et/ou monte sur le trône. (Mariage).

2. Écrire un conte avec les élèves (version simplifiée de la matrice complète)

Nous empruntons l'exemple ci-dessous à Henri Cazaux que nous adaptons dans nos classes.

1. Choisissez et découvrez un personnage qui sera le héros de votre histoire et qui va donc vous inspirer : *Une princesse, Un voyageur, Un petit garçon, Un marin, Une jeune fille, Un pauvre paysan, Un roi...*
2. Imaginez ce qu'il désire ou ce qui lui manque pour être heureux : *Le mariage ou l'amour, Un animal ou Un objet magique, Un trésor, La liberté, La sagesse...*
3. Racontez par qui et comment le héros reçoit des conseils ou des renseignements : *Une fée, Un rêve, Un animal, Un savant, Un message mystérieux, Un parent ou Un ami...*
4. Racontez son départ à l'aventure, à la quête de ce qui lui "manque".
5. En chemin le héros peut rencontrer : *Un ami, Un allié... Un autre aventurier, Un génie, Une jeune fille, Un prince, Un vieillard, Quelqu'un à qui il rend service...*
6. Imaginez les épreuves ou les obstacles qu'il doit surmonter : *Tâches impossibles, Mauvais sorts et enchantements, Monstres, Énigmes et devinettes, Brigands, Voleurs ou pirates, Obstacles naturels (gouffre, falaise, forêt impénétrable...), etc.*

7. Le héros parvient au but de son voyage, décrivez ce lieu : *Une île, Un château, Un palais, Une grotte, Un souterrain, Une ville, Une planète, Un pays ou Un royaume inconnu...*

8. C'est là qu'habite l'adversaire du héros, décrivez le : *Un méchant roi, Un savant fou, Un géant, Un nain, Un monstre, Un rival, Un extra-terrestre, Une méchante reine...*

9. Le héros est d'abord vaincu par son ennemi, il est par exemple : *Blessé, Vaincu, Trompé, Emprisonné, Laissé pour mort, Métamorphosé, Empoisonné...*

10. Racontez comment le héros est aidé par son ami ou son allié : *En le guérissant, En le délivrant, En le conseillant, En trompant son ennemi, En lui donnant un objet magique, En allant chercher de l'aide...*

11. Racontez comment le héros affronte (une ou plusieurs autres fois) son ennemi et finit victorieux, ayant obtenu ce qu'il était venu chercher.

12. Le héros peut rentrer chez lui mais il est poursuivi en chemin par des alliés de son ennemi vaincu. Racontez ses épreuves : *Obstacles naturels, animaux, soldats, tentations, pièges, traquenards, êtres fantastiques...*

13. Le héros est revenu, vainqueur, à son point de départ : c'est la fin de l'histoire. Racontez la nouvelle situation.

Pour l'écriture d'un conte, on peut procéder ainsi :

- ◆ Exercice complet d'élaboration d'un conte par ses fonctions (à partir des 31 fonctions ou de la version simplifiée de la matrice des fonctions);
- ◆ 10 minutes par jour;
- ◆ Individuel;
- ◆ À la fin les élèves ont un document complet. À partir de ce document, ils rédigent le conte en temps limités (2 heures);
- ◆ Sur une feuille à part ils essaient de noter les opérations qu'ils ont réalisées pour réécrire leur conte (soit une réflexion sur le travail de liage et de réécriture).

Mais on peut, aussi, procéder de façon plus légère, à partir de la version simplifiée de la matrice complète. Evidemment, l'âge des élèves auxquels on s'adresse importe.

3. Le schéma quinaire

1. Situation initiale : c'est le début de l'histoire. On y découvre les personnages, les rapports entre eux. On est dans une situation où règne l'équilibre.

2. Perturbation (ou problème ou déséquilibre) : quelque chose arrive, perturbe l'équilibre initial, pose problème, met le bazar, la situation initiale est modifiée, déséquilibrée.

3. Dynamique de l'action : les personnages agissent pour résoudre le problème posé. Le héros part à la recherche d'une solution, d'un objet. C'est la quête. Il fait des rencontres (adjuvants, opposants), surmonte des obstacles, subit des épreuves.

4. Rectification (ou résolution ou solution définitive trouvée au problème initial) : c'est le moment décisif qui résout le problème. C'est la force équilibrante. Le héros a trouvé l'objet de sa quête, a triomphé de son adversaire...

5. Situation finale (équilibre) : c'est le nouvel état dans lequel se trouvent les personnages à la fin de l'histoire.

Exercice possible : faire comparer la situation initiale d'un conte et sa situation finale et demander aux élèves de trouver le cheminement que va suivre l'histoire. Ensuite, seulement, aller lire et étudier le conte. Prendre de préférence un conte non connu par les élèves. Mais ce peut être un conte connu pour montrer aux élèves qu'ils n'ont pas tous eu la même lecture compréhensive du conte, ce qui peut ouvrir des discussions sur les éléments déclencheurs d'anticipation du sens et décidant de l'interprétation qu'on donne à un récit.

4. Schéma actanciel

Ce schéma est celui qui est le plus utilisé dans les classes. S'il est une aide indéniable pour écrire un conte, en revanche, il est moins intéressant à utiliser pour l'étude des contes. En effet, il est rare qu'un conte soit réductible à ce schéma. En général, il y a des complications et il n'est pas rare que deux ou trois voire plusieurs schémas s'emboîtent les uns dans les autres pour articuler l'entièreté du conte.

- ◆ Un destinataire : qui donne la mission et promet une récompense en cas de succès.
- ◆ Un objet (ou mission) : que le destinataire demande qu'on lui rapporte ou une épreuve qu'il impose.
- ◆ Un héros : qui part et va essayer de remplir sa mission.
- ◆ Un opposant : qui va essayer d'empêcher le héros de réussir. S'il essaie lui aussi de rapporter l'objet, il devient le rival du héros. Ils peuvent être plusieurs.
- ◆ Un adjuvant : qui aide le héros à réussir. Ils peuvent être plusieurs.
- ◆ Un destinataire (ou bénéficiaire) à qui le héros rapporte l'objet. C'est souvent le même que le destinataire.
- ◆ Une récompense ou un châtement.

Ce schéma peut servir d'instrument d'auto-évaluation pour l'élève. Notons que s'il est une aide pour lancer les élèves dans l'écriture d'une histoire, il n'est pas toujours opérant de par les complications du récit évoquées ci-dessus.

5. Les genres proches du conte

- ◆ **L'apologue** : petite fable visant à illustrer une leçon de morale.
- ◆ **L'épopée** : mélange d'histoire réelle et de mythe et de légende. L'épopée est généralement écrite en vers ; C'est l'ancêtre du roman à une époque de non désenchantement du monde.
- ◆ **La fable** : c'est le genre le plus étudié à l'école (cf. André Chervel, Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours, Paris, INRP - Publications de la Sorbonne, 1986). Il est reconnu à la morale qui termine le texte et lui donne sa perspective.
- ◆ **La légende** : détournement fabuleux ou vers le fantastique d'un événement historique qui lui donne une dimension exemplaire. La légende appartient à la culture populaire.
- ◆ **Le mythe** : récit fondateur de civilisations ou de culture de peuples et visant à donner sens au monde et à l'univers. Le mythe est aussi de nature populaire.
- ◆ **La nouvelle** : récit court, en cela proche du conte, mais d'où le merveilleux est absent.
- ◆ **La parabole** : récit allégorique des livres saints dans lesquels se cache un enseignement. La parabole est un apologue visant une vérité religieuse.

6. Début et fin de conte

Demander aux élèves (on peut former deux groupes, un pour le début des contes et un pour la fin des contes) d'aller recueillir dans des contes un corpus de premières phrases et un corpus de dernière phrase. On photocopiera ces deux listes qu'on distribuera aux élèves pour l'écriture du conte. Ceci facilite l'entrée dans l'écriture. Pour le début des contes, on demandera de trouver des phrases autres que "Il était une fois...".

7. Les types de contes

- ◆ **L'anti-conte** : par exemple, on étudie la morale d'un conte avec les élèves puis on leur demande de rechercher une morale inverse, opposée, contraire. À partir de là, ils rédigent un conte (court) aboutissant à cette antimorale. On voit l'intérêt du travail d'écriture, il oblige à se réapproprié chaque étape du conte initial. Ce travail permet aussi de voir qu'en termes d'actions, l'inverse n'est pas toujours possible et oblige à des variantes et non à des négations de l'histoire initiale.

♦ **Le conte merveilleux** : c'est le plus connu des élèves. Ce peut être un moment important pour dégager les personnages qui, pour les élèves, permettent d'identifier un texte comme un conte (fées, sorcières, géants, génies, ogres, dans un autre monde cohérent mais qui n'a rien à voir avec le nôtre). À travers les personnages, on travaille sur le genre.

♦ **Le conte factieux** : on crée avec les élèves des situations comiques, drôles, burlesques. Pour autant, on ne tombe pas dans le non sens et on doit faire attention à conserver le merveilleux. La littérature se montre sous le jour du divertissement, mais on sait que la facétie peut masquer la moquerie.

♦ **Les contes d'animaux** : ici, on peut s'appuyer sur la fable qui vient assez spontanément à l'esprit des élèves après quelques années de scolarité. C'est l'occasion pour faire la différence entre le conte et la fable, tout en montrant les croisements entre ces deux genres. Les élèves, en général, aiment autant inventer que lire des histoires animalières. On peut, évidemment, s'amuser à créer des animaux fantastiques par un travail sur la composition des mots selon, par exemple, la technique simple des "mots valises".

♦ **Les contes d'objets inanimés** : notre modèle reste Andersen. Les élèves sont bien moins à l'aise qu'avec les animaux. En sixième, nous procédons à partir d'un schéma très simplifié et un jeu d'objets mis à la disposition des élèves. Le conte peut tout aussi bien se réaliser en bande dessinée qu'en texte. On aborde bien souvent l'objet inanimé personnifié car les élèves font parler les objets. C'est l'occasion, mine de rien, de travailler sur la figure de la personnification. Ici, nous travaillons davantage sur la structure minimale de toute histoire. En général, on est amené à travailler sur la différence entre objets ordinaires et objets magiques, possesseurs d'un pouvoir. Ce peut être l'occasion de travailler sur l'étude de ce type d'objet dans des groupements de textes extraits de divers contes.

♦ **Les contes de la métamorphose** : la métamorphose peut être travaillée en sixième (le programme de français impose les Métamorphoses d'Ovide, ce qui peut être un point de départ intéressant, évidemment. On est de plus à la limite du mythe et de la légende antique. Là encore, un travail sur le genre s'offre à l'enseignant. Avec l'engouement pour l'heroic fantasy où le processus de la métamorphose est surabondamment présent, il est particulièrement intéressant de travailler ce type de conte. On passe de plus, aisément du conte de tradition populaire au conte littéraire.

♦ **Les contes nonsensiques** : il s'agit là de jouer avec les mots pour créer des contes au sens incertain, voire

sans aucun sens, mais agréables à lire et créant un décalage dans l'attente du lecteur. C'est assez difficile sauf à faire créer des contes très brefs et à être particulièrement attentif à ce que la brièveté soit scrupuleusement respectée. L'intérêt de cette variante des contes est de jouer sur les mots, sur leur écriture, et de créer des suites logiques absurdes. Signalons que la berceuse, la comptine, les devinettes, les virelangues (difficultés de prononciation), les vire-oreilles (difficultés d'audition), sont parfois proches du conte nonsensique.

♦ **Le conte philosophique** : on fait passer une réflexion ou une idée religieuse à travers une histoire merveilleuse. La Bible, le Coran en sont pleins, ainsi que les récits bouddhiques. Les contes de Voltaire sont les plus travaillés en situation scolaire, en classe de quatrième.

♦ **Les contes fantastiques** : il s'agit de partir d'une situation prise dans le réel mais dans laquelle s'insinue une étrangeté, si bien que l'on finit par ne plus trop savoir, et le monde merveilleux vient alors pénétrer le monde réel ; c'est un dialogue entre les deux mondes. On est proche de l'heroic fantasy, c'est par exemple "La Croisée des mondes" de P. Pullman.

Nous préférons travailler des types de conte connus des élèves et dont les caractéristiques sont bien délimitées afin que l'élève ne se perde pas dans les méandres du genre. ❖

Philippe GENESTE
Enseignant, CNFEDS Chambéry

1. Le prochain séminaire aura lieu en décembre (pour tout renseignement, contacter le CNFEDS de Chambéry sis à l'université de Savoie).

2. Ce séminaire a lieu les 24, 25, 26 septembre et 26, 27, et 28 novembre 2008.

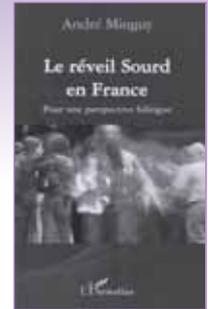
BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ♦ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 2^{ème} édition, 2004
- ♦ Pierre-Georges Castex, *Le conte fantastique en France de Nodier à Maupassant*, Paris, José Corti, 1951
- ♦ Henri Cazaux, *Le Conte : dire et entendre l'indicible*, *Se Former* + n°37, Février 1994
- ♦ Classe de 4^{ème} A, *Adaptation d'un conte berrichon : "Le serpent au diamant"*, collègue A. Lahaye d'Andernos les Bains, 2004-2005 (P. Geneste enseignant)
- ♦ Classe de 4^{ème} A, *Récits du futur*, collègue A. Lahaye d'Andernos les Bains, 2004-2005 (P. Geneste, enseignant)
- ♦ Classe de 5^{ème} G, *Maxi contes*, collègue A. Lahaye d'Andernos les Bains, 2006-2007 (P. Geneste, enseignant)
- ♦ Classe de 5^{ème} G, *Mini contes*, collègue A. Lahaye d'Andernos les Bains, 2006-2007 (P. Geneste, enseignant)
- ♦ Classe de 5^{ème} G, *Histoires de faits sans féerie*, collègue A. Lahaye d'Andernos les Bains, 2007-2008 (P. Geneste, enseignant)
- ♦ Classe de 4^{ème} G, *Contes en chaussettes*, collègue A. Lahaye d'Andernos les Bains, 2008-2009 (P. Geneste, enseignant)
- ♦ René Diatkine, *Le Dit et le non dit dans les contes merveilleux*, *Voies Livres* n°17, mai 1999
- ♦ Philippe Geneste, *Politique, langue et enseignement*, *Vauchrétiens*, éditions Ivan Davy, 1998
- ♦ Philippe Geneste, "Piaget" dans *Tort, Patrick*, (sous la direction de), *Dictionnaire du darwinisme et de l'évolution*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996
- ♦ Georges Jean, *Le pouvoir des contes*, Paris, Casterman, 1990
- ♦ Vladimir Propp, *Morphologie du conte*, traduction de Marguerite Derrida, Tzvetan Todorov et Claude Kahn, Paris, collection Points, Seuil, 1973
- ♦ Pierre Saintyves, *Les contes de Perualt et les récits parallèles (leurs origines) ; en marge de la légende dorée, songes, miracles et survivances ; les reliques et les images légendaires*, édition établie par Francis Lacassin, Paris, collection Bouquins, Robert Laffont, 1987
- ♦ Philippe Séro-Guillaume, *Langue des signes, surdité et accès au langage*, Paris, Edition du Papyrus, 2008
- ♦ Tzvetan Todorov, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, collection Points, Seuil, 1976

Le réveil sourd en France. Pour une perspective bilingue.

André MINGUY
L'Harmattan, Mars 2009,
332 p., 31 €

www.librairieharmattan.com



Cet ouvrage est écrit par André Minguy, sourd, ouvrier spécialisé puis enseignant technique spécialisé qui a participé au mouvement bilingue des années 80. Livre témoignage, il a le mérite de ne pas s'engluer continuellement dans les perpétuelles et vaines polémiques mais il est par contre peu théorique : il décrit des faits plus qu'il ne cherche à les analyser. L'expérience du bilinguisme en France y est présentée et, en filigrane, est posée la question de son devenir possible. André Minguy explique dans la 1^{ère} partie son parcours personnel.

Dans la 2^{ème} et 3^{ème} parties sont évoquées les prémices du réveil Sourd et l'émergence du bilinguisme en France avec la création des 2LPE (deux langues pour une éducation), avant la 4^{ème} partie qui tente de faire un constat sur la situation actuelle. Ce sont avant tout de nombreux témoignages et documents relativement divers. J'ai eu le plaisir d'y lire une lettre de Françoise Dolto datée de 1981. Même si cette grande dame n'écrirait plus peut-être tout à fait la même chose en 2009 (avec l'arrivée de l'implant notamment), les questions qu'elle soulevait alors restent des réflexions à ne pas oublier et même à travailler encore. On y trouve également des écrits de Danielle Bouvet qui met en garde contre les dérives de nombreux professionnels consistant à mettre trop l'accent sur la langue des signes au détriment de la parole vocale, ce qui est un élément à garder en mémoire au cœur de toutes les pratiques où le signe, même pauvrement, est utilisé en pédagogie. On voit surtout à quel point au commencement ce mouvement a rassemblé les professionnels de milieux divers, dont évidemment des professionnels sourds du

milieu de l'éducation ou du théâtre, des orthophonistes qui ont voué leur dynamisme à permettre également l'accès à l'oral aux personnes atteintes de surdité, des linguistes, des parents... Il est impossible de nommer toutes les personnes témoins ou citées, mais à sillonner cet ouvrage, on ne peut que rester songeur face à cet espoir porté par tous ceux qui croient ou ont cru à la réalisation d'un bilinguisme respectueux des deux langues, et je le suppose également aux choix et à la nécessité de tenir compte des compétences et limites de chaque parent et enfant, même si, comme dans tout mouvement, il existe des extrémistes. Ainsi, on peut parfois avoir l'impression, à lire certains de ces témoignages, que toutes les personnes sourdes ou malentendantes sont en besoin et en désir de LSF ! Il reste que des chiffres sont quelquefois affichés sans que l'on ne sache leurs sources ni s'ils sont encore d'actualité. Les sourds profonds de naissance sont-ils encore "pour 80 % d'entre eux illettrés" comme il l'est affirmé page 315 ?

Triste conclusion, qui me donne envie de suggérer à ceux qui ont l'expérience du bilinguisme dans l'accès à l'écrit de réfléchir à un ouvrage théorique et riche d'exemples pour expliquer comment faire avec les enfants sourds quand ils peinent à développer leur conscience phonologique et à accéder à l'écrit par les voies orthophoniques classiques ? Appel lancé encore plus vivement aux praticiens qui disent pouvoir y parvenir sans passer par le lien avec la langue orale (dans son versant réception et/ou émission).

Ces publications manquent cruellement ! ♦

Brigitte GÉVAUDAN, Orthophoniste

La gestualité des précepteurs espagnols d'enfants sourds aux XVI^e et XVII^e siècles : un chemin vers la parole, un vecteur de l'abstraction

YVES BERNARD

Toute méthode pédagogique est le fruit d'un long mûrissement, le résultat de la somme des expériences, essais et erreurs de nombreuses personnes de bonne volonté, issues de contextes historiques et culturels divers. Aucune pensée ne doit être figée, surtout pas dans le domaine de l'éducation. Yves Bernard nous plonge ici dans le récit des réflexions des précepteurs espagnols d'enfants sourds, certains connus, d'autres moins, qui ont tous contribué à écrire l'histoire de "l'éducation des jeunes sourds". N'oublions pas que bien souvent, se plonger dans le passé permet de mettre en perspective les questions du présent.

DE PONCE À BONET : DES VARIATIONS DOCTRINALES

Au XVI^e siècle, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) éduque les enfants sourds de la famille de Velasco. Les Velasco se transmettaient de génération en génération le titre de Connétable de Castille. En 1569, lors de la transmission des charges du cinquième Connétable, la branche familiale concernée comptait sept enfants. Le titre revenant à la descendance masculine, un seul des garçons étant entendant, les Velasco avaient fait instruire les deux autres garçons sourds-muets afin de conserver le titre dans la famille en cas de décès de leur frère entendant. Ces deux enfants sourds, Francisco et Pedro (vers 1540-1572), se distinguèrent par leur intelligence. La première tentative préceptorale traditionnellement présentée dans l'histoire de la pédagogie de l'enfant sourd fut initiée vers 1545 par un bénédictin érudit en histoire naturelle. Pedro Ponce eut la



Pedro Ponce de Leon

grandeur d'âme d'éduquer les deux sœurs sourdes-muettes de ses premiers élèves silencieux, Catalina et Bernardina, destinées à devenir nones. Notons que l'une des deux sœurs entendantes de Francisco et Pedro, Ines, Comtesse de Zuniga, eut trois enfants, Geronimo et Anna, sourds-muets, et une fille qui disparaîtra précocement.

La problématique patrimoniale des surdités héréditaires ou acquises se reposa dans les mêmes circonstances

lors de la transmission du titre au septième Connétable, en 1609. L'unique entendant, Bernardino, avait un frère devenu sourd-muet, Luis (1610-1664) qui fut éduqué par deux précepteurs : on appela Ramirez de Carrion (1579- ?) qui avait déjà enseigné à parler à des enfants sourds de la noblesse. De Carrion s'occupa de Luis de 1615 à 1619. Cette année-là, le secrétaire de la famille de Velasco, Juan Pablo Bonet (1579-1633), homme de lettres et attaché au service du Chiffre, poursuit le préceptorat déjà avancé de Luis. En 1620, Pablo Bonet publiait le premier traité de pédagogie de l'enfant sourd "La Réduction des lettres à leur élément primitif et art d'enseigner à parler aux muets". Il précédait ainsi la parution des "Merveilles de la nature" de Ramirez de Carrion, en 1629.

Que penser de ce traité, sinon qu'il résume plus l'œuvre de ses deux prédécesseurs curieusement absents de ses propos : la "Doctrina para enseñar a hablar a los mudos" de Pedro Ponce, sous quelque forme qu'elle ait été consignée, pour n'avoir jamais été publiée aura été conservée dans la famille de Velasco, ne serait-ce que par tradition orale. Cependant, les positions tranchées de Pablo Bonet par rapport aux pratiques de de Carrion suffisent à nuancer les accusations de plagiat.

LIRE SUR LES LÈVRES, SOLLICITER L'OREILLE ?

Etayée par sa connaissance des langues et de la grammaire, Pablo Bonet présente une méthode scientifique et rationnelle pour divulguer des procédés tenus secrets par Ramirez de Carrion, et rendre à la société des êtres dont l'intelligence permettrait de vaincre l'obstacle dressé par leur seule surdité. De Carrion ensei-

gnait la lecture sur les lèvres et pratiquait avant l'heure une forme d'éducation auditive, plus connue sous la dénomination du Peigne de Ramirez: le précepteur soumettait Luis à une diète cathartique, rasant alors le sommet du crâne pour parler à l'enfant au-dessus de la fontanelle. Il recherchait déjà d'autres voies de transmission des sons, préfigurant les cartographies des voies solidiennes faciales du siècle des Lumières.

Dans "La Réduction des lettres", Pablo Bonet (1579-1633) développe le versant psycho-physiologique de tout apprentissage: le sens intime intègre les données des sens extérieurs. La faculté auditive est éveillée, correspondant elle-même à la volonté, l'âme jugeant alors la nature du son. Pablo Bonet écarte la lecture labiale: elle reste trop partielle. Don de la nature, elle échappe à l'art. Il dénonce encore la facticité d'une restitution des sons par toute vibration aérienne: traduites dans le contexte de deux précepteurs enseignant au même élève, Pablo Bonet publiait l'imposture de Ramirez qui interrogeait ces deux pistes.

Pablo Bonet allait même plus loin: solliciter l'oreille ne ferait qu'empirer son état. De plus, l'âme ne saurait se prononcer dans la confusion de sensations incertaines.

LA LUMIÈRE AU SECOURS DE L'AIR

Pour Pablo Bonet, la parole s'acquiert par vicariance. Il se positionne de manière absolue dans une substitution de l'audition par la vision, principe de suppléance sensorielle énoncé par Jérôme Cardan au XVI^e siècle. Pablo Bonet indique le procédé qu'il substituera à l'air, véhicule interdit à l'enfant sourd:

"Il semble appartenir au domaine de la nature, tant il est en harmonie avec elle, car le premier moyen qu'il met en œuvre, le langage d'action, est la langue naturelle par excellence. Langue naturelle, par excellence, disons-nous, et ce qui le prouve, c'est que, grâce à elle, si l'on met en présence l'un de l'autre, deux sourds-muets qui se voient pour la première fois, ils se comprennent parce qu'ils emploient l'un et l'autre les mêmes signes."

Le recours au langage d'action vient s'inscrire dans les recherches mythiques et toujours renaissantes du langage originel de l'humanité. Hors de toute institution, toute éducation, l'isolement d'enfants dès la naissance par Psammétique, roi d'Egypte au VII^e siècle avant J-C, avait révélé le premier mot prononcé spontanément, mot phrygien, "beccus" signifiant "pain". Pablo Bonet et d'autres commentateurs l'interprètent avec acuité comme l'imitation du bêlement des chèvres, seul modèle offert à ces enfants. Les petits prisonniers du désert ne produisent qu'un unique mot, jugé comme tel,

hors de toute syntaxe, sans le comprendre ni le livrer à l'échange, résurgence indicielle et lointaine de la langue originelle, au sein d'une expérience artificielle, soustractive et mutilante de séparation et d'acculturation, rythmée par une seule main nourricière silencieuse, au gré des bêlements de chèvres. Si langue originelle il y a, pourquoi, questionne Pablo Bonet, aucune voix ne paraît sur les lèvres des sourds de naissance?



SORTIR DU DÉSERT, ENRICHIR LA NATURE

Si la nature isole les sourds, et s'ils peuvent parler, ceux-ci nous montrent un langage tout autre, qui ne s'apprend pas, s'utilise et signifie aussitôt, dans l'échange commun, se transmet et se reçoit selon le canal gestuo-visuel. "Ils emploient l'un et l'autre les mêmes signes". Ce sera donc le procédé à mettre en œuvre pour les mener dans tous leurs apprentissages, dont celui de la parole, car voyant leurs proches parler, ils désireront faire de même. D'où la poursuite de la gestualité alphabétique, la dactylogie du premier précepteur espagnol, Pedro Ponce de Leon (1520-1584) empruntée à Melchor de Yebra (1524-1586), bénédictin contemporain de la cour royale. Il s'agissait d'un Alphabet manuel utilisé auprès des mourants rendus muets. Chaque lettre renvoyait à l'initial de l'un des préceptes chrétiens de saint Bonaventure, et l'on configurait la main du mourant selon ces formes, dont la dactylogie actuelle dérive. Ramirez de Carrion décrira en 1629 "Las letras de la mano", ces configurations manuelles mises en œuvre dans l'apprentissage des lettres auprès de Luis dès 1615. Pablo Bonet reprenait donc cet alphabet manuel, l'"Abecedario demonstrativo", dont il fit graver de superbes planches illustratives.

Le chemin d'une gestualité auxiliaire trouvait dans cette approche un fondement qui restera inscrit dans l'histoire de la pédagogie des enfants sourds pour les temps à venir, avec d'extrêmes variantes, l'accessoire signifiant souvent le provisoire ou le subsidiaire, d'un usage donc en complémentarité, ou en appui d'un objectif plus important, et dans ce cas, l'apprentissage de la langue castillane. L'insistance d'une gestualité alphabétique pouvait se fortifier de la technicité de décrypteur chez un auteur lui-même plus à l'aise dans le caléidoscope des lettres que dans celui des mimodrames.

DE LA DACTYLOGOLOGIE AU CHEMIN DE LA LECTURE

Si l'on constate chez Pablo Bonet que les signes des sourds ont une valeur universelle et se pratiquent spontanément, c'est que quelque part ils participent à cette copie du monde, les actions mimant au plus près ce que l'on fait, les lettres de l'alphabet transcrivant elles-mêmes les formes des organes de l'élocution lors de leur prononciation. La main figure donc la parole en action ; elle reproduit les formes des lettres. La continuité est assurée entre langage d'action et écriture physiologique ou organique de la parole. Au chapitre VI, Pablo Bonet résume l'historicité de l'écriture : l'articulation est exprimable par écrit, la lettre signifiant le son. Le chapitre III traite de cet enseignement des lettres au moyens des signes et précise que l'articulation des lettres par l'élève se poursuivra par imitation du maître, phonétiquement, selon la méthode de Nebrija, afin d'assembler rapidement les lettres en syllabes et mots de la langue castillane. Il argue que l'Antiquité latine usait de la valeur phonétique des lettres. Etymologiquement, "lettre" se compose de "legere", lire, et "iter", chemin, signifiant ce qui "montre au lecteur le chemin à suivre pour lire". Ajoutons, à haute voix car la lecture n'était alors jamais silencieuse. Et de conclure : "*Chaque lettre a pour nom le son qu'elle représente*". Suivent les remarques essentielles qui ponctueront l'histoire de la pédagogie des enfants sourds. Les proches du sourd-muet utiliseront ces signes alphabétiques, ce que confirmaient au siècle précédent les rencontres de Pedro et Francisco avec les enfants sourds de leur sœur Ines. Tous pratiquaient une dactylogologie expéditive. Mais Pablo Bonet ajoute qu'il serait souhaitable de n'utiliser rien d'autre que ces signes pour que les sourds s'approprient la langue orale comme une langue étrangère :



Abecedario manual de Melchor de Yebra. Publié à titre posthume en 1593

"Il importerait aussi de ne pas faire d'autres signes que ceux-là, et de n'en point laisser faire au muet. Interrogé par la dactylogologie ou par l'écriture, il ne devrait même pas employer ces deux moyens dans ses réponses, mais bien la parole seule : et s'il se trompait en parlant, on le reprendrait avec soin, comme on le fait pour ceux qui apprennent une langue étrangère, et qui arrivent à la bien savoir, grâce à l'attention que l'on a apportée à corriger leurs solécismes".

Les signes des sourds sont donc mis à l'index pour ne reproduire que dans la phase d'apprentissage alphabétique, et de manière éphémère, les configurations manuelles. Reconstituée, la "Doctrine pour enseigner à parler aux muets" expose le sens des mots par la démonstration et la monstration des choses réelles, par l'intuition des choses complexes non réelles, l'amour, la haine, la jalousie, lorsqu'elles se présentent chez l'élève...

SIGNER, C'EST ABSTRAIRE

Cependant, l'exclusion des signes ne restait jamais lettre close en Espagne. Elle s'ornait ponctuellement d'autres expédients, de lettrines plus riches que les caractères furtifs de la dactylogologie. Sur l'enseignement des noms, le chapitre IX révèle que Pablo Bonet ménageait une gestualité à découvrir. Ou plutôt à inventer. Celle-ci échappe au grand mythe de la mécanique innée d'une mimique universelle et spontanée. Et cette brèche s'ouvre de manière la plus remarquable, inattendue, au détour d'un chapitre, en quelques lignes, alors que le maître reste sans recours face à l'immensité de l'abstraction des passions, sentiments, vices et vertus :

"Mais tous ces mots ne doivent pas être enseignés de la même façon. Ceux qui ne servent pas les passions de l'âme, pourront être enseignés au moyen de signes. Ces signes, nous ne les décrirons pas, car ce serait entreprendre un travail interminable, leur nombre étant illimité, comme les choses à enseigner. Nous laisserons à l'initiative du maître le soin de trouver celui qui conviendra le mieux pour faire comprendre au muet ce qu'il voudra lui apprendre."

Cet usage s'éteint aussitôt la signification atteinte. Le maître n'explore aucune langue gestuelle. Il utilise ses signes ou ceux forgés dans l'échange pour les substantifs et les verbes abstraits dont l'accès semble interdit à l'enfant sourd par d'autres voies. Toute cette gestualité reste au stade d'une relation duelle, du mimodrame, de l'expression corporelle, du langage d'action des verbes concrets, sans envahir le territoire inconnue d'une autre gestualité, linguistique, structurée syntaxiquement et grammaticalement, d'une langue des signes au sens moderne. Ces petits arrangements avec la grande mimique relèvent alors d'un exclusivisme, au sens que ce terme recouvrait dans les sociétés israélites : tout membre demandant son intégration était soumis à l'acceptation de l'ensemble, en fonction de l'intérêt qu'il faisait miroiter pour la collectivité. Ainsi, le précepteur découvre-t-il un puissant propulseur dans une gestualité élective qu'il puise avec soin en lui-même, dans une problématique sectorielle idéo-communicative, sans douter qu'il ne puisse trouver la

réponse, cessant de remonter cette eau lustrale lorsque la nécessité se dissout instantanément dans l'appréhension du sens par l'enfant sourd. Le raccourci intuitif et la désignation dictent l'exclusion des signes du monde concret. Mais l'invisible et le notionnel rendent les signes exclusifs par leur richesse là-même où les contingences échouent.

Alors se pose la question d'un dictionnaire mimique, auxiliaire du maître dans sa quête des abstractions ? Quelle écriture, quelles notations auraient pu secourir ces précepteurs pionniers ?

La première possibilité aurait été de décrire en langue des mots les signes forgés dans cette navette entre gestualité et castillan. La seconde aurait été de rendre par la gravure les formes figées des signes réalisés. Cependant, l'iconographie des alphabets manuels de l'époque, et celle des chironomies, ces numérations manuelles, révèlent combien l'artiste peine à rendre clairement une gestualité qu'il ne pratique pas et dont il ne saisit peut-être pas le sens, lorsque la configuration manuelle et l'imitation gestuelle rompent les amarres de l'universel et de la spontanéité.

Dans leur confrontation au lexique abstrait, démunis des références de la gestualité bénédictine de Pedro Ponce, les disciples de ces premiers précepteurs risquaient de réduire encore l'exclusivité accordée aux signes. Dans l'ouvrage de Pablo Bonet, 1620, et celui de Ramirez de Carrion, 1629, il n'existe aucune ébauche d'un recueil gestuel. Sa préconisation lapidaire n'invite guère plus à se plonger dans un univers insondable sans catégories définies ni esquisses figuratives.



Raphaël, *La Muta*, galerie d'Urbino
Colomb et Nebrija : les muets, *Terra incognita*

Le projet en lui-même n'est pas fondamental dans une Espagne dont la langue castillane se constitue depuis l'œuvre de Nebrija (1444-1522), précurseur d'Erasme, dont les études de la grammaire latine, en 1482, et de la grammaire castillane, en 1492, révèlent une approche moderne des procédés d'enseignement des lettres. La méthode est compréhensive : lire en langua

castellana, sans épeler, à partir d'éléments réguliers et d'une authentique grammaire, imposée à tous les sujets de l'Espagne. Ivan Illich compare Nebrija à Christophe Colomb : l'année au cours de laquelle Colomb pense découvrir la route occidentale des Indes et offre au royaume de nouvelles terres à coloniser, de nouveaux peuples à évangéliser, de l'or et des épices, la "Gramatica castellana" de Nebrija présente à la reine Isabelle une langue nouvelle synthétisant la constellation des parlers vernaculaires dont l'imprimerie naissante et la littérature se font les reflets. Cette langue s'étendra désormais à tous les arts et toutes les disciplines, suivant l'impulsion initiée par Alphonse X (1221-1284) lorsqu'il fit traduire en langue courante les traités de lois et d'histoire du grec et du latin.

Après la reconquête territoriale, simultanément à l'expansion matérielle que laissait supposer la découverte de Colomb, Nebrija vise conquête et expansion spirituelles, alliant les armes et les lettres, dans une langue artificielle comprise de tous mais parlée jusqu'à présent par personne. L'analyse de la langue de Colomb révèle en effet que ce grand navigateur écrivait deux langues qu'il ne parlait pas, le latin et l'espagnol, et qu'il parlait trois langues qu'il n'écrivait pas, le génois, le portugais et une langue ibérique hybride empruntant expressions et tournures aux divers dialectes de la péninsule. L'année 1492 voyait donc deux conquêtes s'étendre, celle du Nouveau Monde, à l'extérieur du royaume, celle d'un état moderne fondée sur une langue artificielle, à l'intérieur.

Évangéliser les indigènes des lointaines îles en langue castillane, unifier le peuple espagnol en empruntant à chaque dialecte ce qui les rapprochait, et plus tard, apprendre à parler aux muets, la grammaire de Nebrija revêt de nombreux projets. Regardés comme "des êtres disgraciés de la nature, dignes de la plus grande pitié", n'ayant "d'humain que la forme", l'art de Pablo Bonet rendrait les muets à l'humanité. Il décrivait son art dans la douceur de ses procédés, brisant un mystère entretenu, inscrivant l'apprentissage de l'articulation hors de la violence et des tourments physiques.

Nul n'est à l'abri du soupçon dans la relation duelle préceptorale, Et Ramirez de Carrion suscita de curieux témoignages. Le tome VI des "Mémoires" de Saint-Simon cite le Prince de Carignan, élève sourd de Ramirez de Carrion. Le prince sut remplir les charges politiques qui lui incombaient et tenir sa cour avec dignité, sachant lire, écrire, discourir, parler avec difficulté, comprendre par la dactylologie et la lecture labiale, grâce aux enseignements de son maître, mais au prix de "cruelles leçons". Dans ses "Historiettes", Tallemant des Réaux caricature le préceptorat du petit prince : le maître "en usa comme les dresseurs de chiens, et ces

gens qui de temps en temps font voir pour de l'argent toutes sortes d'animaux, dont les tours et l'obéissance étonnent, et qui paraissent entendre et expliquer par signes tout ce que leur maître leur dit. Il employa la faim, la bastonnade, la privation de lumière, les récompenses à proportion."

Les procédés trop coercitifs de Ramirez de Carrion auraient-ils fait réagir la famille ? Celle-ci aurait-elle donné du temps à l'enfant en lui attribuant une année de repos entre les mains de Pablo Bonet, le secrétaire linguiste pour achever l'éducation de Luis, jugée trop technique ?

DÉCRYPTER LES LANGUES, PEINDRE DES SYMBOLES

D'où les positions très nettes de Pablo Bonet, en faveur de la douceur des procédés, contre la lecture labiale et l'éducation auditive. Spécialiste des codes secrets, il joint à "La réduction des lettres..." un Traité des Chiffres, et un Traité de langue grecque. Toute langue ne serait-elle pas dans son apprentissage un Chiffre ? Lire et décrypter ne peuvent-ils s'associer dans l'éducation de tout enfant ? La méthode allie les remarques sur la fréquence des lettres, leurs apparitions contextuelles, isolées, en attaque ou en fin de mots, associations systématiques consonantiques, ou voyelles-consonnes dans le mot, caractères doublés, listes statistiques de mots de deux et trois lettres avec leur correspondance grammaticale. Les méthodes de lecture moderne attire l'attention sur l'importance de certains de ces procédés, notamment la reconnaissance de l'attaque et des désinences dans l'évocation des mots. L'homme du Chiffre procède dans la clarté tandis que Ramirez reste dans l'obscurité de son cabinet préceptoral. Quant à l'alphabet grec, Pablo Bonet préconise son enseignement : l'obstacle des lettres étant levé, l'enfant pourra s'ouvrir le cas échéant au grec. Au-delà de cet objectif culturel, Pablo Bonet réédite la méthode de lecture de Nebrija, la réduction des lettres latines s'appliquant aux lettres grecques, à l'exception des diphtongues.

Deux grands artistes silencieux avaient sensibilisé l'Europe sur les aptitudes des sourds, comme au 1^{er} siècle de la Rome d'Auguste : Quintus Pédius, muet de naissance, se distingua dans l'art pictural, au sein d'une noble famille et d'un siècle d'épanouissement de l'architecture, la

statuaire et la littérature. L'enfant, habile, fut éduqué et devint peintre. Au cours de la Renaissance, Bernardino di Betto Biagi (1454-1513), surnommé Il Surdicchio, ou encore Pinturicchio, devint le peintre des Papes. Il avait été élève du Pérugin en même temps que Raphaël. Il était maître et guidait ses disciples dans la réalisation de fresques majeurs d'une remarquable finesse, dont celles de la Librairie Piccolomini de la Cathédrale de Sienne. Il décora les Appartements Borghia. Devenu sourd dans sa jeunesse, il eut des assistants qui lui servirent d'interprètes.

En Espagne, Juan Fernandez Navarette (1526-1579), devenu sourd à trois ans, perdit la parole et fut éduqué au Monastère de l'Estrella, près de Logrono. Selon la chronique monastique, le Frère Vicente de Santo Domingo savait un peu de peinture. Or, de ces semences naquit un artiste surnommé El Mudo, bien sûr, mais encore le Titien espagnol, car il avait fait en Italie le long pèlerinage des grands maîtres, de Rome à Florence, de Naples à Milan.



Navarette

À Venise, il avait été initié à cette synthèse du clair-obscur, à l'alchimie des couleurs du peintre préféré de Charles Quint, Le Titien. Devenu peintre du roi Philippe II, il participa à l'embellissement de l'Escorial. Ses assistants communiquaient en signes. Et cette gestualité s'alliait à de réelles réussites, dans des arts où fusionnaient les procédés les plus sophistiqués, la perspective remodelant les paysages, la réinscription des thématiques mythologiques dans une dynamique picturale, tous ces aspects nécessitant une profonde culture acquise par des lectures incessantes. Or, Navarette est sans aucun doute la ligne de mire de ces grandes familles, modèles pour Pedro, Francisco, Luis et les autres, confiés à Pedro Ponce, Ramirez de Carrion puis Pablo Bonet qui auront pour mission de polir le miroir de leur intelligence, dans le respect et la dignité de leur gestualité, puisqu'au sein des monastères, celle-ci libère les esprits d'un autre silence, et a guidé un Navarette au-delà de la péninsule ibérique pour s'initier à quelque art, certes visuel, mais, dans le tabernacle de son esprit, à une symbolique infiniment plus précieuse. ❖

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



Pinturicchio

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 € (27 € 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 €

Je souscris un abonnement de soutien à Acfos pour un an à partir de 60 €

Je commande le N° ... au prix de 12 €

Abonnement groupé (pour une même adresse)

- 3 abonnements : 25 % de réduction, soit 90 € (au lieu de 120 €)

- 5 abonnements : 30 % de réduction soit 140 € (au lieu de 200 €)

Abonnement Adhérents/Parents/Étudiants : 25 €

(Faire tamponner le bulletin par un professionnel de la surdité ou une association/Photocopie de la carte étudiant)

Tarifs Dom-Tom/Etranger : 47 €

Nom/Prénom

Adresse

Code Postal

Ville

Tél.

Profession

Ci-joint un chèque à l'ordre d'ACFOS

Je règle par virement bancaire à ACFOS

Date et signature obligatoire :

Glossaire

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 élèves 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