

CONNAISSANCES SURDITÉS

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

Revue trimestrielle

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

Site web : www.acfos.org

Directrice de la publication
Pr Françoise DENOYELLE

Rédactrice en chef
Coraline COPPIN

Courriel : contact@acfos.org

Comité de rédaction : Denise BUSQUET,
Marie Claudine COSSON, Vincent
COULOIGNER, Joëlle FRANÇOIS, Brigitte
GEVAUDAN, Nathalie LAFLEUR, Vanessa
LAMORRE-CARGILL, Aude de LAMAZE,
Ginette MARLIN, Lucien MOATTI, Isabelle
PRANG, Philippe SÉRO-GUILLAUME,
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 !"	
MÉDECINE	
Dépistage auditif systématique à la naissance en Champagne-Ardenne	
par Thibault LANGAGNE	5
Revue de la littérature	
par Vincent COULOIGNER	8
Musique et imagerie fonctionnelle cérébrale	
par Arnaud COEZ	9
PSYCHOLOGIE	
Construction de soi et surdité (1). Construire son identité pour un sourd profond né dans une famille d'entendants.	
par Monique POUYAT	15
LIVRES	22
INTERNATIONAL	
Bénin : le centre Brigitte Viteau-Montourcy	
par Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ	23
MÉMOIRE	
Le statut des signes dans l'approche de la parole aux XVII� et XVIII� siècles	
par Yves BERNARD	25
PÉDAGOGIE	
Nouvelles perspectives	
par Philippe SÉRO-GUILLAUME	31

Éditorial

PAR FRANÇOISE DENOYELLE
Présidente d'Acfos

Chers lecteurs,

Pour ce numéro de rentrée, *Connaissances Surdités* vous propose plusieurs articles de fond, comme toujours dans des domaines variés, abordant le dépistage néonatal de la surdité, les connaissances actuelles sur musique et imagerie fonctionnelle cérébrale, la construction de l'identité des sourds ou encore le statut des signes dans l'approche de la parole aux XVII^e et XVIII^e siècles.

J'insisterai sur l'article qui nous fait part du protocole et des résultats du dépistage néonatal de la surdité en Champagne Ardenne : on voit bien que malgré tous les freins qui existent dans notre pays et qui nous empêchent de faire progresser nos pratiques dans ce domaine (où le retard français s'accroît), la volonté d'une équipe et la motivation des acteurs impliqués permettent de mettre en place un programme de qualité (suivi strict des données, retour sur le vécu des familles...) avec la constitution d'un réseau fiable qui permet de ne laisser passer au travers des "mailles du filet" du dépistage qu'un nombre très limité d'enfants.

Comme toujours, ce sont les populations les moins favorisées qui pâtissent de la lenteur de la généralisation du dépistage néonatal, avec un âge de diagnostic qui reste élevé chez les enfants qui n'ont pu en bénéficier (il reste encore 80 % de nouveau-nés non testés sur notre territoire).

ACFOS continue à se battre pour que ce dépistage soit étendu à tous les nouveau-nés en France, pour qu'il reste fait dans d'aussi bonnes conditions à grande échelle que dans les programmes plus limités, qu'il reste proposé et non imposé, que l'information des familles soit pluraliste et que les réseaux d'aval soient organisés pour une prise en charge de qualité de l'enfant sourd et de sa famille.

Nous avons besoin de tout votre soutien pour mener à bien ces actions et améliorer notre réflexion : nous vous proposons de réagir à TOUS nos articles et d'entamer le débat, en nous écrivant à Acfos ou sur notre Blog. Vos avis, vos suggestions, vos critiques nous sont utiles : nous les attendons avec impatience ! ❖

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 / Témoignages de parents

CAMSP Espoir 93 : Catherine HOULIÈRE et Dorothée LECOINTRE, Orthophonistes

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

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 / Témoignages de parents

Équipe du CEOP, Paris

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 / Témoignages de parents

Équipe du SSEFIS de CODALI, Paris

Échanges avec la salle

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

Cécile RENAULT, Orthophoniste, Montpellier

Les actes du Colloque ACFOS VII

"Scolarisation des jeunes sourds en 2008 : des attentes à la mise en oeuvre"

*sont disponibles !**

** Bulletin d'inscription p. 35*

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

Lieu

ASIEM 6 rue Albert de Lapparent, Paris 7

Tarifs

Tarif normal : 230 € / Formation continue : 280 €

Informations

Acfos 11 rue de Clichy, Paris 9 - T. 09 50 24 27 87

@ : contact@acfos.org - Site : www.acfos.org

Dépistage auditif systématique à la naissance en Champagne-Ardenne

THIBAUT LANGAGNE*, PASCAL SCHMIDT*, ANDRÉ CHAYS*
Au nom du Groupe Audition Champagne-Ardenne

On ne le dira jamais assez, la surdité permanente néonatale touche en moyenne 1 nouveau-né sur 1 000 et représente de ce fait l'anomalie congénitale la plus fréquente à la naissance.

C'est pour cette raison que de nombreux pays à travers le monde se sont dotés d'un dépistage auditif à la naissance; son but est le diagnostic et la prise en charge précoce de la surdité néonatale afin d'en prévenir les multiples conséquences, dont celles sur la communication et les troubles cognitifs.

Le dépistage a vu le jour dès janvier 2004 dans les quatre départements de la région champardennaise grâce à un ensemble d'acteurs locaux, issus du secteur public et privé, tous désireux d'offrir à ces enfants déficients auditifs une prise en charge précoce. Ce système est désormais pérenne avec de seuls moyens loco-régionaux : c'est ainsi qu'à ce jour, plus de 95 000 nouveau-nés de la Champagne-Ardenne, soit près de 99 % d'entre eux, ont bénéficié du dépistage auditif systématique à la naissance.

Si l'on limite notre analyse de janvier 2004 à juin 2007 inclus, ce dépistage a permis 42 diagnostics de surdité néonatale. Ces enfants font l'objet de l'étude présentée ici.

Après avoir brièvement rappelé les modalités de réalisation et les résultats du dépistage en maternité, nous évoquerons l'annonce diagnostique en centre référent avant de décrire les principales caractéristiques de ces 42 enfants. Enfin, nous aborderons la place accordée aux parents dans le processus de diagnostic et de prise en charge précoce de la surdité néonatale.

1. DÉPISTAGE

L'objectif du dépistage est de se focaliser sur les enfants dont l'audition n'est pas suffisante pour le développement d'une communication orale. Notre but est donc de faire le diagnostic, le plus précocement possible, des surdités bilatérales supérieures à 35 dB.

Etant donné l'absence de facteurs de risques chez près de 50 % des nouveau-nés, notre choix s'est porté sur un dépistage systématique.

Ce sont des otoémissions acoustiques provoquées (OEAP) qui sont utilisées en maternité tandis que le protocole est différent dans les unités de réanimations néonatales puisque nous utilisons des potentiels évoqués auditifs automatisés (PEAa) étant donné le risque accru de neuropathie auditive et un temps d'hospitalisation plus long.

Chaque enfant naissant en Champagne-Ardenne bénéficie avant sa sortie de la maternité, au troisième jour de vie, d'un premier test. Le test est considéré comme échoué en cas d'absence bilatérale de réponse. L'enfant est, dans ce cas, adressé à un médecin référent de la maternité, après sa sortie, pour une procédure de retest. Cette dernière peut soit infirmer ou confirmer le résultat du premier test; en cas de test à nouveau échoué, l'enfant est adressé en centre référent, il rentre alors dans la procédure diagnostique d'une éventuelle surdité néonatale.

L'ensemble des résultats de ces tests est centralisé par le Centre Régional de Dépistage Néonatal (CRDN) ce qui permet un suivi de tous les enfants nés dans la région.

Il y a eu 54 790 naissances en Champagne-Ardenne de janvier 2004 à juin 2007; 53 930 (98,4 %) nouveau-nés ont bénéficié d'un premier test correctement réalisé et renvoyé au CRDN.

L'écrasante majorité de ces enfants (53 339 - 98,9 %) a eu un premier test réussi; seuls 591 (1,1 %) enfants ont eu un premier test échoué et ont donc été adressés au médecin référent pour la procédure de retest.

Les médecins référents ont reçu 569 enfants, soit 96,3 % des enfants qui devaient subir le deuxième test. Ils ont :

- ◆ Pu confirmer le résultat du premier test chez 46 d'entre eux;
- ◆ Et l'infirmier chez les 523 autres.

Les 46 enfants, chez qui le résultat du premier test a été confirmé par le médecin référent, ont été adressés vers un centre référent qui a réalisé le diagnostic de 42 surdités bilatérales néonatales; un de ces diagnostic a été réalisé en dehors de la région suite à un départ de la famille.

2. ANNONCE DIAGNOSTIQUE

C'est lors de la phase diagnostique en centre référent qu'a lieu l'éventuelle annonce diagnostique; bien évidemment, aucun diagnostic n'est porté lors de la phase de dépistage.

Cette annonce diagnostique revêt un caractère primordial étant donné qu'elle constitue la première étape de la prise en charge de l'enfant.

Elle doit répondre à plusieurs impératifs :

- ◆ Être la plus précoce possible, un délai d'attente long étant trop pénible à supporter pour les parents et responsable d'un retard à la prise en charge;
- ◆ Être la plus précise possible quant à la description de la surdité, sévérité et nature;
- ◆ Être suivie d'une prise en charge immédiate sans laquelle le dépistage précoce ne se justifie pas.

L'annonce diagnostique est faite après diverses explorations, et notamment la réalisation d'un PEA seuil, réalisé en présence des parents.

Une après-midi est consacrée à cette annonce diagnostique en présence des différents intervenants de la prise en charge de l'enfant, ORL, orthophoniste et psychologue.

Il s'agit d'un entretien où sont exposés le diagnostic de surdité, le projet de prise en charge et les perspectives d'évolution de l'enfant. C'est un instant crucial où l'équipe se met à la disposition des parents pour établir le projet de prise en charge le plus adapté à leur volonté et pour répondre à leurs différentes questions.

Cette annonce diagnostique a ainsi eu lieu :

- ◆ Avant l'âge de 6 mois pour 35 enfants, avec une moyenne d'âge de 2 mois ½, ce qui représente 85,4 % des enfants du dépistage;
- ◆ Entre 6 et 9 mois pour 4 enfants;
- ◆ Après 9 mois pour 2 enfants.

L'âge moyen de diagnostic d'une surdité néonatale bilatérale en Champagne-Ardenne, après dépistage auditif à la naissance, est donc de 3,55 mois depuis janvier 2004.

Les diagnostics retardés entre 6 et 9 mois l'ont été à cause de problèmes sociaux dans 2 cas et d'hospitalisations prolongées dans les 2 autres cas. Les diagnostics posés après l'âge de 9 mois sont dus à une peur de l'anesthésie générale nécessaire à la réalisation du PEA seuil dans un cas et à un retest non effectué suite à un départ hors région.

Cette annonce a donné lieu, en terme de perte auditive, à un diagnostic de :

- ◆ 20 surdités allant de la gamme profonde à sévère,
- ◆ 20 surdités allant de la gamme moyenne à légère,
- ◆ Et une surdité mixte sévère pour une oreille et légère pour l'autre.

Le suivi audiométrique ultérieur des enfants a permis de confirmer ce diagnostic initial pour la majorité d'entre eux, ce qui met en lumière l'importance du nombre d'enfants porteurs d'une atteinte auditive moyenne après dépistage auditif à la naissance.

3. DESCRIPTION DE LA POPULATION

Ces 42 enfants se répartissent en 28 garçons et 14 filles.

Ils sont nés :

- ◆ En 2004 pour 11 d'entre eux;
- ◆ En 2005 pour 12 d'entre eux;
- ◆ En 2006 pour 13 enfants;
- ◆ Entre janvier 2007 et juin 2007 pour 6 enfants.

Si on s'intéresse à l'existence de facteurs de risques de surdité néonatale tels qu'identifiés par le Joint Committee on Infant Hearing, on constate :

- ◆ Leur présence chez 25 (59,5 %) d'entre eux;
- ◆ Et leur absence dans 17 cas (40,5 %).

Les facteurs de risques sont variables et concernent principalement des antécédents familiaux de surdité néonatale, dans 11 cas, et des problèmes néonataux chez 11 autres enfants.

Ce pourcentage est ainsi discutable : en effet, les antécédents familiaux de surdité néonatale ne sont pas forcément "facilement repérables à la naissance", ils sont en effet retrouvés chez des parents éloignés, cousins..., pour 4 enfants.

Ainsi, réaliser un dépistage auditif à la naissance selon ces facteurs de risques, c'est "passer à coté" d'un enfant sur deux porteur d'une surdité néonatale.

Il est possible de distinguer chez ces enfants :

- ◆ Ceux porteurs d'une surdité isolée ;
- ◆ Et ceux porteurs d'une surdité associée à un autre handicap.

Dans notre série d'enfants, 13 enfants (31 %) présentent un déficit associé à leur surdité qui est variable d'un enfant à l'autre. Dans la majorité des cas, un contexte "polyopathologique" (encéphalopathie, trisomie 2...) est déjà identifié avant que le diagnostic de surdité ne soit posé, c'est le cas chez 9 de ces enfants.

Enfin, dernier élément fondamental, l'écrasante majorité (95 %) des parents fait usage d'une communication orale à la maison. Seules 2 familles font usage d'une communication gestuelle avec très peu d'oralisation, les parents présentant des déficiences auditives diagnostiquées dans l'enfance.

Ceci apporte un nouvel argument en faveur d'une prise en charge précoce de la surdité néonatale dans l'espoir d'offrir aux enfants une communication orale la meilleure possible.

4. PLACE DES PARENTS

Les parents sont évidemment auprès de leur enfant depuis le dépistage auditif jusqu'à la prise en charge de la surdité ; en effet, déjà impliqués dès le dépistage auditif en maternité, ils deviennent rapidement acteurs lors de l'annonce diagnostique et durant la prise en charge du déficit auditif.

À ce titre, un questionnaire a été envoyé aux familles afin d'évaluer leur vécu du diagnostic et de la prise en charge précoce du déficit auditif de leur enfant.

Le diagnostic est porté alors que la surdité est "invisible", l'enfant est souvent trop petit pour que les parents aient pu avoir la moindre suspicion de trouble auditif, ceci constitue une première difficulté pour l'équipe annonçant le diagnostic. L'équipe doit de plus s'adapter aux multiples caractéristiques définissant chaque famille et rendant toute systématisation dans cette annonce impossible.

C'est pour cela que nous avons choisi d'offrir beaucoup de temps aux familles lors de l'annonce.

Il nous paraît en effet impératif :

- ◆ D'élaborer un projet de prise en charge adapté aux volontés parentales ;
- ◆ Et de les rassurer sur leurs capacités ainsi que sur celles de leur enfant, en apportant des mesures d'optimisme quant à l'avenir.

L'annonce diagnostique constitue ainsi le premier temps de l'accompagnement parental.

Il ressort tout d'abord des questionnaires envoyés aux familles le net désarroi engendré par l'annonce diagnostique ("*totalemment déprimé*", "*gestion difficile*"). Cependant, la majorité des familles ont quitté l'équipe annonçant le diagnostic avec des perspectives d'évolution positives en insistant notamment sur l'importance des explications fournies lors de cet entretien ("*prise en charge immédiate, explications, soutien... c'est parfait*").

Il paraît donc possible de limiter les répercussions de l'annonce diagnostique en confiant son annonce à des équipes formées, expérimentées et à l'écoute des familles.

L'impact du diagnostic et de la prise en charge s'accompagne de répercussions diverses, tant sociale ("*travail à temps partiel*", "*aménager les plannings pour se rendre aux rendez-vous...*") que sur la relation parent-enfant. Ces répercussions paraissent là aussi contrôlables en respectant certains points :

- ◆ Proximité des divers intervenants ;
- ◆ Accompagnement parental durant la prise en charge ;
- ◆ Et implication des parents dans le projet de prise en charge.

La prise en charge se doit d'avoir lieu au plus près du lieu de vie des enfants ce qui rend le suivi plus facile et limite les déplacements pour les familles.

Chaque intervenant de la prise en charge, médecin ORL, audioprothésiste, psychologue et orthophoniste doit avoir un rôle dans l'accompagnement parental. En effet, en complément des diverses informations apportées, chacun se doit d'être particulièrement attentif aux diverses demandes des parents.

Enfin, favoriser l'implication parentale est essentiel, les parents semblent d'ailleurs avoir parfaitement conscience de l'importance de leur rôle comme en témoignent ces diverses remarques issues des questionnaires que nous leur avons envoyés : "*notre rôle est plus important que celui des médecins car on peut*

l'exercer et être auprès de lui tous les jours, autant qu'il le souhaite", "notre rôle est très important car on est constamment avec l'enfant", "nous savons que nos stimulations quotidiennes sont le moteur de son développement".

5. CONCLUSION

Systématique maintenant depuis plus de 4 ans, le dépistage auditif à la naissance en Champagne-Ardenne a démontré sa faisabilité, avec des moyens exclusivement régionaux, grâce à une implication humaine généreuse et empreinte de bon sens.

Son intérêt est démontré par la précocité du diagnostic de la surdité néonatale.

Il est de plus soutenu par les parents des enfants déficients auditifs ; en effet, les témoignages en sa faveur, issus des questionnaires, sont nombreux : *"cela devrait être obligatoire", "le dépistage précoce est une priorité car à bientôt 4 ans pour notre fils, nous n'aurions pas obtenu autant de progrès si ça avait été fait plus tard", "refuser pour moi (le dépistage) serait une aberration", "notre 1^{er} enfant, né en 1999, n'est pas sourd ; mais si il l'était, nous aurions souhaité qu'il soit dépisté le plus tôt possible" et "j'aimerais être dépistée pendant la grossesse" !*

Enfin, l'analyse du devenir des enfants précocement dépistés et de leur famille nous encourage à œuvrer de toutes nos forces pour une généralisation d'un tel dépistage à l'échelon national.

N.B. : les citations parentales l'ont été in-extenso et sans correction. ❖

Thibault LANGAGNE, Pascal SCHMIDT, André CHAYS

** Service ORL et CCF - CHU Robert Debré
51092 Reims Cedex
Mail : thibault_langagne@hotmail.com*

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Attention visuelle et surdité

Dye MW, Hauser PC, Bavelier D. Is visual selective attention in deaf individuals enhanced or deficient? The case of the useful field of view. PLoS One. 2009;4:e5640.

Department of Brain and Cognitive Sciences, University of Rochester, Rochester, New York, USA. mdye@bcs.rochester.edu

♦ **But de l'étude :** la surdité précoce entraîne une augmentation de l'attention visuelle périphérique (celle tournée vers les éléments les plus périphériques du champ visuel). La question est de savoir si cette augmentation confère ou non des avantages dans la vie quotidienne, étant donné qu'il a été montré que les sujets malentendants ont tendance à être plus distraits que les normo-entendants par des informations visuelles d'importance secondaire par rapport à la scène visuelle principale.

♦ **Méthodes :** les sujets testés devaient réaliser la tâche du "champ visuel utile" (Useful Field of View : UFOV), une tâche attentionnelle complexe requérant l'identification d'une cible visuelle centrale en même temps que la localisation d'une cible périphérique en présence d'éléments distrayeurs.

♦ **Résultats :** les performances des sujets malentendants étaient supérieures à celles des normo-entendants à partir de l'âge de 11 ans. La comparaison entre sujets malentendants signants et non signants montre que c'est la surdité et non pas l'utilisation de la langue des signes qui entraîne une amélioration des performances au test du champ visuel utile.

♦ **Conclusions :** ce travail démontre que, dans les suites d'une surdité précoce, l'attention visuelle vers la périphérie du champ visuel augmente progressivement pour finalement conférer un net avantage à partir de la pré-adolescence dans certaines tâches complexes d'attention visuelle sélective.

Activation du cortex auditif au cours de l'analyse de la langue des signes ou de la lecture labiale chez les sujets sourds

Campbell R, Capek C. Seeing speech and seeing sign: insights from a fMRI study. Int J Audiol. 2008; 47 Suppl 2: S3-9.

Division of psychology and Language Sciences, Deafness, Cognition, and Language Research Centre, University College London, UK. r.campbell@ucl.ac.uk

♦ **But de l'étude :** analyser les aires cérébrales activées au cours de la lecture labiale (LL) et de la communication en langue des signes (LS).

♦ **Méthodes :** des sujets sourds maîtrisant la LS et la LL ont été inclus dans cette étude. L'activité cérébrale a été évaluée par IRM fonctionnelle (IRMf), technique utilisée pour évaluer l'activité des différentes zones du cerveau à un instant donné en réponse à différents types de stimulations.

♦ **Résultats :** l'analyse par les sujets testés des mouvements buccaux lors de la LL ou de la LS s'accompagne de l'activation de régions temporales supérieures occupées chez le normo-entendant par le cortex auditif associatif. Il est probable que cette activation aide le sujet sourd à acquérir certains paramètres du langage oral. ❖

Revue de la littérature réalisée par le Pr Vincent COULOIGNER, ORL, Hôpital Necker Enfants Malades

Musique et imagerie fonctionnelle cérébrale

PAR ARNAUD COEZ

Les techniques d'imagerie cérébrale fonctionnelle, en particulier l'IRM fonctionnelle (IRMf), commencent à nous révéler les circuits corticaux impliqués dans l'écoute musicale, différents de ceux spécialisés dans l'analyse du langage. L'IRMf a également permis d'apporter des explications sur les mécanismes aboutissant à des dons particuliers pour la musique (oreille absolue), ou au contraire à une incapacité d'écoute musicale (amusie). Elle a enfin montré que le plaisir ou le déplaisir liés à l'écoute musicale passaient par les mêmes circuits émotionnels que ceux mis en jeu au cours de l'alimentation ou de l'activité sexuelle.

Arnaud Coez, audioprothésiste et en même temps auteur de brillants travaux de recherche utilisant l'IRMf (CEA-INSERM U797, Neuroimagerie et Psychiatrie, Paris, France, et Laboratoire de Correction Auditive, Paris, France), nous résume l'état d'avancée des recherches dans ce domaine, recherches pouvant servir de fondement à l'éducation auditive des personnes sourdes porteuses de prothèses auditives ou d'implants cochléaires.

La musique intrigue. Pas tout à fait un langage, elle répond néanmoins à certaines règles. Tout comme un langage, elle est composée d'une succession d'événements acoustiques. Souvent considérée comme un fait culturel des plus aboutis, un érudit comme Georges Steiner ne manquerait pas de nous rappeler aussitôt qu'elle est aussi présente sur les champs de bataille et dans les moments les plus troubles de notre histoire.

Effectivement, elle est aussi un fabuleux outil de conditionnement des comportements humains. Les gens du marketing l'ont bien compris, les musiques d'ambiance dans certaines chaînes de magasins ont le pouvoir de conditionner les comportements d'achats des consommateurs. Elle est également capable de provoquer des émotions et des sentiments violents. La musique d'un film nous renseigne sur l'action et les sentiments éprouvés par les acteurs au delà des mots et des regards qu'ils peuvent échanger. De plus, autant il nous est possible de "fermer les yeux" sur certains événements, autant il nous est impossible de ne pas entendre. Ulysse pris soin de faire couler de la cire dans les oreilles de ses marins pour traverser le chant des sirènes.

La musique ne laisse que très rarement indifférent l'auditeur (sauf dans le cas de certaines pathologies). Par contre, son interprétation peut être très différente d'un individu à l'autre. Il suffit d'écouter les commentaires des spectateurs à la fin d'un concert pour se rendre compte de son caractère équivoque. Cette analyse des morceaux écoutés semble sous la dépendance de l'expérience musicale acquise. Magie de la musique qui n'a pas l'intelligibilité du discours, mais qui fait sens. Magie

que les neuro-scientifiques essaient difficilement de percer avec les outils à leur disposition. L'électrophysiologie et la magnéto-encéphalographie sont des techniques qui permettent de renseigner le scientifique sur les temps de conduction de l'influx nerveux mais avec une résolution spatiale toute relative. L'imagerie par tomographie à émission de positons à l'eau marquée à l'oxygène 15 (TEP H2150) et l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) permettent de localiser les aires cérébrales engagées dans un processus d'écoute tel que la musique, mais avec une très faible résolution temporelle (on ne sait pas quelle structure a été engagée avant telle autre).

Ces deux dernières techniques reposent sur la propriété que lors de la réalisation d'une action, les aires du cerveau impliquées dans la réalisation de cette tâche voient leur débit sanguin cérébral augmenter localement. Il est évident que loin d'expliquer la musique dans son ensemble, ces techniques permettent d'explorer les circuits cérébraux engagés dans l'analyse de la musique. Pour espérer obtenir des réponses à des questions qui devront être bien délimitées et définies, il est utile de posséder un paradigme expérimental robuste, avec des paramètres bien contrôlés.

LE SYSTÈME AUDITIF EST ORGANISÉ COMME UN CLAVIER DE PIANO : LA TONOTOPIE

L'une des premières expériences dite d'activation réalisée (Lauter et al., 1985) en TEP H2150 a permis de

mettre en évidence l'organisation tonotopique des aires auditives primaires du cerveau humain. Effectivement, une des propriétés fondamentale de notre système auditif est d'être organisé, de la cochlée aux aires auditives primaires comme un clavier de piano. Chaque région de la cochlée est davantage sensible à un ton en particulier. Des expériences de neuro-anatomie in vivo chez l'animal avaient permis de mettre en évidence que certaines régions des aires auditives étaient plus sensibles à certains tons que d'autres (Walzl, 1947). Ces techniques sont malheureusement invasives et elles sont donc difficilement utilisables chez l'homme vivant !

L'imagerie fonctionnelle cérébrale a permis chez l'homme de séparer dans les aires auditives primaires un ton pur de 500 Hz d'un autre ton pur de 4 000 Hz. La fréquence 500 Hz est traitée dans des régions latérales et antérieures du cortex auditif primaire alors que la fréquence 4 000 Hz est analysée dans des régions plus médiales et postérieures. Cette expérience a pu être répliquée plus récemment en IRMf (Bilecen et al., 1998).

REPRÉSENTATION DU TEMPS ET DE LA FRÉQUENCE

Cette différence de traitement des paramètres acoustiques de base a été explorée plus avant par (Zatorre and Belin, 2001) en faisant varier un paramètre acoustique quand tous les autres demeuraient fixes. Ainsi, l'écoute de stimuli qui ont des écarts constants de fréquence mais qui ont des durées différentes et de stimuli qui ont des écarts de fréquences différents mais des durées identiques engendre des patterns d'activation différents. Les augmentations de débit sanguin cérébral, dans les deux cas, sont bilatérales mais prédominent à droite pour l'analyse fréquentielle et à gauche pour l'analyse temporelle. De plus, les activations liées au facteur temps sont situées dans des régions temporelles plus postérieures (gyrus de Heschl) que les activations liées au facteur fréquentiel (gyrus temporal supérieur et sillon temporal supérieur). Les méthodes de physiologie avaient permis chez l'animal d'établir que les neurones spécialisés dans le traitement des informations temporelles étaient plus nombreux à gauche qu'à droite. L'imagerie fonctionnelle cérébrale permet de confirmer qu'il en est de même chez l'homme.

Ce même type de paradigme expérimental qui utilise un type de stimulus sonore en maintenant fixes tous les paramètres acoustiques et en ne modifiant le signal que dans une dimension, permettrait d'explorer une notion acoustique complexe comme le timbre d'un instrument.

Revue de la littérature : écoute musicale chez l'enfant implanté cochléaire

Trehub SE, Vongpaisal T, Nakata T. Music in the lives of deaf children with cochlear implants. Ann N Y Acad Sci. 2009; 1169: 534-42.

University of Toronto, Mississauga, Ontario, Canada. sandra.trehub@utoronto.ca

Cette revue de la littérature fait le point sur l'écoute musicale des enfants implantés. Les implants cochléaires actuels fournissent de bonnes informations temporelles mais un moins bon codage spectral. Ils permettent en général de bien percevoir les phrases dans un environnement silencieux mais restent peu performants pour transmettre la richesse et la complexité spectrale de la musique. En conséquence, beaucoup de patients implantés à l'âge adulte jugent leur capacité d'écoute musicale décevante. À l'inverse, les enfants nés sourds et implantés avant l'âge de 2 ans trouvent souvent la musique intéressante et plaisante. Ils reconnaissent les chansons populaires qu'ils entendent régulièrement, y compris lorsque que les paroles de la chanson ont été retirées tout en conservant intacts ses caractéristiques musicales. Ils reconnaissent aussi les thèmes musicaux de leurs émissions télévisées favorites présentées soit en version originale intacte soit dans une version dégradée. La motivation des enfants implantés pour l'écoute musicale ou pour la prosodie (mélodie du discours) est évidente bien avant qu'ils comprennent le langage. Dans les mois qui suivent l'implantation, ils préfèrent le chant au silence, la voix de leur mère à d'autres voix adultes, et les sons de leur langue maternelle à ceux d'autres langues. Une tâche importante des futures recherches dans ce domaine sera de faire la part entre les contributions relatives des capacités de perception et de la motivation dans les différences apparentes de capacité d'écoute musicale entre enfants et adultes implantés cochléaires. ❖

Revue de la littérature réalisée par le Pr Vincent COULOIGNER

Effectivement, le "timbre" est ce qui permet de différencier une même note jouée par des instruments différents. Un même "do" joué par un piano ou un violon ont un temps d'attaque, une répartition fréquentielle et un flux spectral différents et "sonnent" donc différemment. Un "do" dont tous les paramètres de timbre seraient fixes et dont on ne ferait varier par exemple que la composante "temps d'attaque" permettrait d'évaluer les structures cérébrales impliquées dans le traitement de ce paramètre acoustique. Cette expérience pourrait alors être refaite en maintenant fixe le temps

d'attaque mais en faisant varier la répartition fréquentielle... Dans ce type d'approche, il a été retrouvé que les composantes temporelles, liées au temps d'attaque, sont préférentiellement traitées dans le cortex temporal gauche par rapport aux composantes fréquentielles (voir figure en fin d'article).

OREILLE ABSOLUE ET FACULTÉS INDIVIDUELLES

Nous sommes tous égaux mais certains sont plus égaux que d'autres et sont capables de développer des facultés particulières. L'oreille absolue en est un bon exemple. Avoir l'oreille absolue est la capacité d'un individu à nommer la hauteur d'un son sans avoir besoin d'une note de référence qui lui servirait de base de comparaison. Plus besoin de donner le "La". Dans ce phénomène, l'oreille a pourtant peu d'influence. Ce sont des mécanismes beaucoup plus centraux qui sont engagés. Ce modèle est particulièrement intéressant à étudier car il y a à la fois une prédisposition génétique (Zatorre, 2003a, b), qui permet de développer cette faculté mais qui ne serait rien sans un certain entraînement dès le plus jeune âge (Baharloo et al., 2000; Miyazaki, 1988). Ainsi, le modèle neuro-biologique de "l'oreille absolue" permet à la fois d'étudier les interactions entre les mécanismes génétiques, leur rôle dans le développement du cerveau et l'influence de facteurs environnementaux et comportementaux sur le développement de cette faculté.

Une des premières étapes en imagerie a été de mettre en évidence le réseau neural qui permettrait de distinguer un groupe d'auditeurs musiciens à l'oreille absolue d'un groupe de musiciens à "l'oreille relative", c'est-à-dire qui ont besoin d'une note de référence pour identifier la note jouée (Zatorre et al., 1998). Le débit sanguin cérébral (DSCr) a été enregistré dans ces deux groupes de musiciens, soit lors d'une écoute passive de paires de notes, soit lors d'une condition d'écoute active durant laquelle l'auditeur a à évaluer l'écart tonal entre deux notes. L'hypothèse sous jacente est que les musiciens à l'oreille absolue engageraient d'emblée leur faculté d'identification des notes lors de l'écoute passive des notes par rapport au groupe de musiciens à l'oreille relative. Ce qui a été trouvé est qu'effectivement, des musiciens à l'oreille absolue présentaient des activations cérébrales supplémentaires par rapport aux musiciens à l'oreille relative dans des aires frontales. De plus, lors de la tâche active, il n'y avait pas de différences significatives entre les deux groupes. Cette aire frontale loin d'être "l'aire de l'oreille absolue" est une aire cérébrale connue pour établir et maintenir en mémoire des associations (Petrides et al., 1995) entre par exemple une note, la hauteur d'un son et un mot ou une

image ou la production d'une note par un instrument particulier (Zatorre and Beckett, 1989). Ce code appris permet une réponse rapide et appropriée lors de la présentation du stimulus. De plus, les musiciens à l'oreille absolue présentent une asymétrie anatomique dans la partie postérieure du gyrus temporal supérieur par rapport aux autres musiciens (Keenan et al., 2001; Schlaug et al., 1995). Des asymétries dans cette région du cerveau ont été décrites comme existantes avant la naissance (Witelson and Pallie, 1973), ce qui peut laisser supposer une prédisposition génétique de cette faculté, mais qui demeure dépendante de l'entraînement musical acquis.

AMUSIE

Inversement, certains sujets qui représentent malgré tout 4% de la population, ont des difficultés à éprouver du plaisir en écoutant de la musique ou en tentant de la produire (Kalmus and Fry, 1980). Ces personnes sont dites atteintes d'amusie congénitale (Ayotte et al., 2002) ce qui les empêche de développer des aptitudes musicales de base. Ils ont des difficultés à détecter des variations de hauteur dans les mélodies de base. Ils sont incapables de reconnaître et de produire des airs familiers et ils ont des difficultés à détecter des fausses notes (Ayotte et al., 2002). Tous les cas d'amusie congénitale connus, qui ne sont pas le fruit d'un accident vasculaire cérébral, ont échoué dans l'acquisition d'une perception et d'une reconnaissance musicale malgré un passé neurologique normal tant sur le plan de la mémoire que de l'intelligence, de l'écoute et de la compréhension du langage. Cette atteinte neurologique ne semble donc affecter que la perception de la musique puisque ces personnes ont une perception normale de la parole et de la prosodie.

Ce modèle neurobiologique laisse à penser que musique et parole sont traitées en partie par deux réseaux neuronaux distincts, puisque ces personnes ne rencontrent aucune difficulté autre dans leur vie quotidienne... et elles ne prennent conscience de ce trouble, parfois, qu'à des âges très avancés. Une étude réalisée en IRM par une technique anatomique dite voxel par voxel (VBM) a pu préciser les régions cérébrales impliquées dans ce trouble de traitement central de l'information sonore. Les sujets amusiques présentent une diminution de matière blanche dans le gyrus frontal inférieur droit par rapport à des sujets contrôles (Hyde et al., 2006)... loin des aires du langage qui sont d'avantage latéralisées à gauche. De plus, l'amusie congénitale serait caractérisée par un défaut de traitement central de la hauteur alors que les processus centraux de traitement temporel semblent conservés (Foxton et al., 2006; Hyde and Peretz, 2004).

SE RAPPELER UN AIR

Nous sommes capables de percevoir la musique, mais nous sommes aussi capables de nous la rappeler, l'imaginer jusqu'à la fredonner. Nous avons donc une représentation interne de cette musique qui nous permet de la revivre. Quels sont les circuits neuronaux mis en jeu ?

L'imagerie fonctionnelle cérébrale est le moyen idéal d'objectiver ce phénomène et de décrire les réseaux de neurones impliqués. Le fait de pouvoir entendre un air musical mentalement sans qu'il y ait une source extérieure qui la produise peut laisser supposer que les mêmes réseaux neuronaux soient impliqués que lors de la perception d'une source musicale. Si les processus de perception et d'imagination musicales sont les mêmes, alors des lésions neurologiques auront des répercussions comparables sur les deux processus étudiés. Inversement, si les processus étudiés sont différents, une lésion aura un impact différent sur les capacités de perception et d'imagination. Il est bien établi que des lésions du gyrus temporal supérieur droit, une région du lobe temporal, induit un déficit perceptif lors de tests musicaux (Zatorre et al., 2002). Lorsque des patients ayant des lésions du lobe temporal droit sont testés, ils présentent des difficultés comparables de perception et d'imagination d'un air musical. Inversement, quand la lésion touche le lobe temporal gauche, alors ces patients n'ont que très peu de difficultés à réaliser ces tests lors de la perception ou de l'imagination des airs musicaux. Une série d'études en imagerie fonctionnelle a permis de conforter ces observations. Effectivement, des auditeurs qui ont à réaliser une tâche de jugement de hauteur d'un son soit en l'écoutant à partir d'une source sonore externe, soit en l'imaginant mentalement présentent des augmentations bilatérales de débit sanguin cérébral dans le gyrus temporal supérieur. Ces augmentations de débit sont comparables, que ce soit en écoutant réellement à partir de la source externe ou en imaginant les sons (Zatorre, 1996). Cette augmentation de DSCr dans le cortex auditif en l'absence de signal sonore permet de confirmer que les aires cérébrales sensorielles impliquées dans la perception participent également aux processus d'imagination. Une deuxième expérience a été conduite dans laquelle le sujet avait à imaginer mentalement la suite d'une mélodie familière après en avoir écouté les premières notes. Lors de la phase d'imagination de l'air, des augmentations de DSCr ont été enregistrées bilatéralement dans des régions du GTS comparables à celles observées lors de l'écoute réelle des premières notes de l'air musical (Halpern and Zatorre, 1999).

Dans une troisième série d'expériences en IRMf, des auditeurs avaient à imaginer le timbre d'instruments de musique qui leur était désigné par écrit, ou à les écouter réellement. Les données recueillies en IRMf

allaient dans le même sens que les études précédentes. Les régions cérébrales impliquées lors de l'imagination du timbre des instruments étaient les mêmes que celles impliquées lors de leur écoute réelle. Aussi, quand nous faisons l'expérience d'un air imaginé, nous utilisons une partie du système neural engagé dans les processus de perception.

EMOTIONS

Parmi les facteurs qui contribuent à la difficulté d'étudier les émotions et la musique de façon scientifique, est que les réponses émotionnelles d'un individu à l'autre à l'écoute de la musique sont hétérogènes car elles dépendent du contexte dans lequel elles sont perçues, de l'éducation musicale du sujet, et de son passé socio-culturel. Cela représente une difficulté sérieuse pour pouvoir étudier les réponses émotionnelles à la musique. Un moyen de contourner cette difficulté a été de demander à des sujets de porter un jugement sur des morceaux de musique qui sonnaient plus ou moins "faux". Bien que les sujets aient d'une façon générale des difficultés à rendre compte d'un sentiment général homogène lors de l'écoute d'un morceau de musique, ils sont assez d'accord entre eux pour juger désagréables des airs joués faux. Les auteurs de ces études de neuroimagerie (Blood et al., 1999) ont donc créé des batteries d'airs de musique joués de plus en plus "faux" et qui étaient donc de plus en plus déplaisants. Les sujets bénéficiaient d'une imagerie pendant l'écoute de ces différents morceaux de musique plus ou moins faux qu'ils avaient à juger comme plus ou moins plaisants. Les circuits neuronaux sollicités en faisant croître ou décroître les dissonances, ont permis de mettre en évidence une corrélation avec des augmentations de DSC respectivement dans les aires parahippocampiques (dissonance) et orbitofrontales (consonance). Ces structures paralimbiques sont situées entre des aires associatives et le système limbique c'est-à-dire au carrefour des représentations cérébrales cognitives, perceptives et émotionnelles. Les aires orbito-frontales et parahippocampiques sont connues pour être impliquées dans des jugements de plaisir et de déplaisir (Damasio, 1996; Dias et al., 1996; Hornak et al., 1996; Lane et al., 1997).

Il semblerait donc que l'effet émotionnel véhiculé par la musique soit traité par les mêmes aires cérébrales que des émotions créées par d'autres types de stimulations ou de situations. De plus, les aires cérébrales qui sont activées quand l'air est juste sont accompagnées d'une diminution de l'activité cérébrale dans des régions cérébrales activées quand l'air est faux. Ce type de phénomène suggère une interaction fonctionnelle entre des régions cérébrales engagées dans des émotions contraires. Quand la musique provoque une réaction

émotionnelle positive, elle inhibe les circuits neuronaux impliqués dans des réactions émotionnelles d'une autre nature.

Une autre façon d'étudier objectivement l'émotion ressentie face à un morceau de musique est d'étudier une population d'auditeurs capables de frissonner à l'écoute de certains morceaux de musique. Ce frisson à l'écoute de la musique est bien documenté par des études objectives, qui utilisent comme marqueur la mesure du changement de rythme cardiaque, du rythme respiratoire, le tonus musculaire (Krumhansl, 1997)... Ce frisson est vécu comme une émotion très positive et il est parfois décrit comme un moment d'extase ou d'euphorie par de nombreux individus. L'étude en imagerie a consisté à comparer une population capable d'éprouver ce frisson à l'écoute d'un morceau de musique par rapport à une population qui ne l'éprouvait pas. Le rythme respiratoire, le rythme cardiaque et la tension musculaire furent enregistrés pour s'assurer que l'émotion était vécue par le patient pendant le scan lorsqu'il écoutait le morceau de musique. Le circuit neuronal que cette expérience en TEP H2150 a permis de mettre en évidence engage le mésencéphale dorsal, le striatum ventral (noyau acumbens), l'insula et le cortex orbito-frontal. De plus, une région comme l'amygdale, engagée habituellement dans les sentiments de peur et d'émotions négatives voit son activité d'autant plus diminuer que le frisson est intense et donc le plaisir intense. L'amygdale reçoit des afférences inhibitrices du noyau acumbens, ce qui peut laisser penser que la diminution de l'activité de l'amygdale est la conséquence de l'augmentation d'activité dans le noyau acumbens.

Ce même schéma d'activation/inactivation a été retrouvé dans des expériences portant sur l'état d'euphorie provoquée par l'administration de cocaïne chez des sujets dépendants (Kester et al., 1991). Des études chez l'animal montrent également l'implication de ces régions en réponse à des stimulations plaisantes, alimentaires ou sexuelles (Pfaus et al., 1995; Schilstrom et al., 1998). Ainsi, l'émotion "plaisante" suscitée par la musique semble engager des aires cérébrales comparables à celles engagées dans d'autres types de plaisirs.

La musique est une production humaine qui peut procurer du plaisir en sollicitant des aires cérébrales sous corticales à partir d'influx en provenance du néo-cortex. Une lésion des aires corticales qui permet la perception sonore abolirait également la réaction émotionnelle (Peretz et al., 2001). Mais l'appréciation de la musique et de ses plaisirs, dépend d'un individu à l'autre des apprentissages musicaux, de la culture, de facteurs sociaux qui expliqueraient pourquoi tous les auditeurs n'éprouvent pas le même frisson lors de l'écoute du même extrait musical.

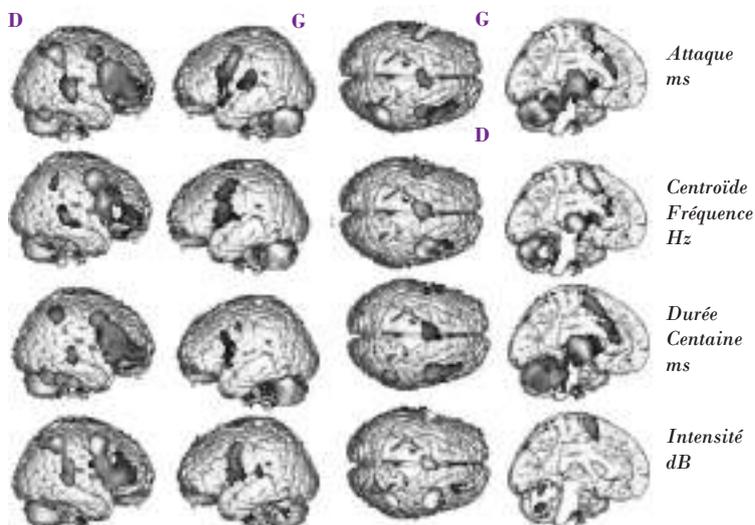
CONCLUSION

L'imagerie fonctionnelle cérébrale permet de soulever une partie du voile sur le fonctionnement cérébral lors de l'écoute de la musique, de la perception des notes aux émotions qu'elle peut susciter. Loin de tout expliquer, elle permet de préciser les réseaux neuronaux impliqués. Elle améliore notre connaissance du vivant. Elle permet de préciser des mécanismes pathologiques (amusie). Elle permettrait également d'évaluer d'éventuelles stratégies thérapeutiques telles que la musico-thérapie utilisée dans certaines pathologies ou la perception de la musique au travers d'un implant cochléaire... ❖

Arnaud COEZ, Audioprothésiste

Si un réseau attentionnel auditif est engagé dans les 4 études, il est modulé en fonction du paramètre acoustique étudié. Ainsi, par exemple, la détection des variations d'intensité (Belin et al., 1998; Belin et al., 2002) ne requiert pas l'implication d'un réseau sous cortical présent pour les autres paramètres psycho-acoustiques étudiés ou encore la détection des temps d'attaque engage plus largement une région temporale à gauche que dans les autres études (Coez, 2009).

Figure: Discrimination des seuils différentiels d'attaque, de centroïde spectral, de durée, d'intensité



Références

- ♦ Ayotte, J., Peretz, I., Hyde, K., 2002. Congenital amusia: a group study of adults afflicted with a music-specific disorder. *Brain* 125, 238-251.
- ♦ Baharloo, S., Service, S.K., Risch, N., Gitschier, J., Freimer, N.B., 2000. Familial aggregation of absolute pitch. *Am J Hum Genet* 67, 755-758.
- ♦ Belin, P., McAdams, S., Smith, B., Savel, S., Thivard, L., Samson, S., Samson, Y., 1998. The functional anatomy of sound intensity discrimination. *J Neurosci* 18, 6388-6394.
- ♦ Belin, P., McAdams, S., Thivard, L., Smith, B., Savel, S., Zilbovicius, M., Samson, S., Samson, Y., 2002. The neuroanatomical substrate of sound duration discrimination. *Neuropsychologia* 40, 1956-1964.
- ♦ Bilecen, D., Scheffler, K., Schmid, N., Tschopp, K., Seelig, J., 1998. Tonotopic organization of the human auditory cortex as detected by BOLD-fMRI. *Hear Res* 126, 19-27.
- ♦ Blood, A.J., Zatorre, R.J., Bermudez, P., Evans, A.C., 1999. Emotional responses to pleasant and unpleasant music correlate with activity in paralimbic brain regions. *Nat Neurosci* 2, 382-387.
- ♦ Coez, A., 2009, Evaluation des dispositifs médicaux correcteurs de la surdité par Tomographie à émission de positons, Thèse, 106-133
- ♦ Damasio, A.R., 1996. The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Philos Trans R Soc Lond B Biol Sci* 351, 1413-1420.
- ♦ Dias, R., Robbins, T.W., Roberts, A.C., 1996. Dissociation in prefrontal cortex of affective and attentional shifts. *Nature* 380, 69-72.
- ♦ Foxton, J.M., Nandy, R.K., Griffiths, T.D., 2006. Rhythm deficits in 'tone deafness'. *Brain Cogn* 62, 24-29.
- ♦ Halpern, A.R., Zatorre, R.J., 1999. When that tune runs through your head: a PET investigation of auditory imagery for familiar melodies. *Cereb Cortex* 9, 697-704.
- ♦ Hornak, J., Rolls, E.T., Wade, D., 1996. Face and voice expression identification in patients with emotional and behavioural changes following ventral frontal lobe damage. *Neuropsychologia* 34, 247-261.
- ♦ Hyde, K.L., Peretz, I., 2004. Brains that are out of tune but in time. *Psychol Sci* 15, 356-360.
- ♦ Hyde, K.L., Zatorre, R.J., Griffiths, T.D., Lerch, J.P., Peretz, I., 2006. Morphometry of the amusic brain: a two-site study. *Brain* 129, 2562-2570.
- ♦ Kalmus, H., Fry, D.B., 1980. On tune deafness (dysmelodia): frequency, development, genetics and musical background. *Ann Hum Genet* 43, 369-382.
- ♦ Keenan, J.P., Thangaraj, V., Halpern, A.R., Schlaug, G., 2001. Absolute pitch and planum temporale. *Neuroimage* 14, 1402-1408.
- ♦ Kester, D.B., Saykin, A.J., Sperling, M.R., O'Connor, M.J., Robinson, L.J., Gur, R.C., 1991. Acute effect of anterior temporal lobectomy on musical processing. *Neuropsychologia* 29, 703-708.
- ♦ Krumhansl, C.L., 1997. An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Can J Exp Psychol* 51, 336-353.
- ♦ Lane, R.D., Reiman, E.M., Bradley, M.M., Lang, P.J., Ahern, G.L., Davidson, R.J., Schwartz, G.E., 1997. Neuroanatomical correlates of pleasant and unpleasant emotion. *Neuropsychologia* 35, 1437-1444.
- ♦ Lauter, J.L., Herscovitch, P., Formby, C., Raichle, M.E., 1985. Tonotopic organization in human auditory cortex revealed by positron emission tomography. *Hear Res* 20, 199-205.
- ♦ Miyazaki, K., 1988. Musical pitch identification by absolute pitch possessors. *Percept Psychophys* 44, 501-512.
- ♦ Peretz, I., Blood, A.J., Penhune, V., Zatorre, R., 2001. Cortical deafness to dissonance. *Brain* 124, 928-940.
- ♦ Petrides, M., Alivisatos, B., Evans, A.C., 1995. Functional activation of the human ventrolateral frontal cortex during mnemonic retrieval of verbal information. *Proc Natl Acad Sci U S A* 92, 5803-5807.
- ♦ Pfaus, J.G., Damsma, G., Wenkstern, D., Fibiger, H.C., 1995. Sexual activity increases dopamine transmission in the nucleus accumbens and striatum of female rats. *Brain Res* 693, 21-30.
- ♦ Schilström, B., Svensson, H.M., Svensson, T.H., Nomikos, G.G., 1998. Nicotine and food induced dopamine release in the nucleus accumbens of the rat: putative role of alpha7 nicotinic receptors in the ventral tegmental area. *Neuroscience* 85, 1005-1009.
- ♦ Schlaug, G., Jancke, L., Huang, Y., Steinmetz, H., 1995. In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science* 267, 699-701.
- ♦ Steiner, G., 1989, Réelles présences - les arts du sens, nrf essais
- ♦ Walzl, E.M., 1947. Representation of the cochlea in the cerebral cortex. *Laryngoscope* 57, 778-787.
- ♦ Witelson, S.F., Pallie, W., 1973. Left hemisphere specialization for language in the newborn. Neuroanatomical evidence of asymmetry. *Brain* 96, 641-646.
- ♦ Zatorre, R.J., 2003a. Absolute pitch: a model for understanding the influence of genes and development on neural and cognitive function. *Nat Neurosci* 6, 692-695.
- ♦ Zatorre, R.J., 2003b. Music and the brain. *Ann N Y Acad Sci* 999, 4-14.
- ♦ Zatorre, R.J., Beckett, C., 1989. Multiple coding strategies in the retention of musical tones by possessors of absolute pitch. *Mem Cognit* 17, 582-589.
- ♦ Zatorre, R.J., Belin, P., 2001. Spectral and temporal processing in human auditory cortex. *Cereb Cortex* 11, 946-953.
- ♦ Zatorre, R.J., Belin, P., Penhune, V.B., 2002. Structure and function of auditory cortex: music and speech. *Trends Cogn Sci* 6, 37-46.
- ♦ Zatorre, R.J., Halpern, A.R., Perry, D.W., et al., 1996. Hearing in the mind's ear: a PET investigation of musical imagery and perception. *J. Cognit. Neurosci.*, 29-46.
- ♦ Zatorre, R.J., Perry, D.W., Beckett, C.A., Westbury, C.F., Evans, A.C., 1998. Functional anatomy of musical processing in listeners with absolute pitch and relative pitch. *Proc Natl Acad Sci U S A* 95, 3172-3177.

Construction de soi et surdité. Construire son identité pour un sourd profond né dans une famille d'entendants

PAR MONIQUE POUYAT

Monique Pouyat, psychologue, a souhaité apporter une réflexion personnelle sur un sujet particulièrement complexe et essentiel pour tout individu, sujet encore plus délicat à aborder lorsqu'il s'agit de l'identité d'un enfant né sourd dans une famille entendant.

Cette première partie pose les bases d'une réflexion générale sur ce thème de l'identité en sciences humaines et met en avant l'influence des évolutions sociétales, techniques et pédagogiques en mouvement depuis 25-30 ans en France et s'accroissant à l'aube de ce XXI^e siècle.

La suite, à paraître dans la prochaine revue, tentera de mettre en avant ce qui est commun à tous les jeunes car dépendant du programme interne de développement "génétique" ordinaire des enfants et ce qui serait plus spécifique en cas de surdité.

Cette réflexion générale se veut ouverte à la discussion. Dans ce domaine, pouvant être controversé, le partage des expériences et des analyses de professionnels, personnes sourdes et leurs familles pourrait, par leur diversité, enrichir la réflexion.

L'ensemble de la personnalité et par conséquent l'ensemble de la vie de tout individu va dépendre de la façon dont il arrivera à construire son identité, à se sentir acteur et sujet de sa vie.

La conscience d'être Soi se construit au fil de la croissance, des expériences vécues, des rencontres, des épreuves traversées, etc. Ce n'est pas un concept ou une construction théorique abstraite; c'est d'abord quelque chose qui se vit en formant peu à peu sa propre histoire.

Le philosophe Paul Ricoeur avec le joli titre de son ouvrage "soi-même comme un autre" pointe l'équivocité autour du terme d'identité. L'identité "*ipse*" (= être soi-même) se référant au sentiment intime d'identité et l'identité "*idem*" (= être semblable à d'autres) se référant au sentiment d'appartenance à la société. Il souligne que selon lui l'identité ipséiste "*n'implique aucune assertion concernant un prétendu noyau non changeant de la personnalité*"¹.

Une assise identitaire stable, mais donc, non figée, permet:

- ♦ De se savoir un être en constante évolution tout au long de sa vie avec la conviction d'être toujours la même personne malgré les changements, voire les bouleversements internes psychophysiologiques ce qui suppose une **quête inconsciente de continuité personnelle**;
- ♦ De se vivre comme une personne unique avec sa propre diversité en assumant ses apparentes contradictions internes;
- ♦ De se savoir un être singulier, tout en se reconnaissant semblable aux autres dans leur humanité, dans leur droit à l'existence;
- ♦ De se sentir semblable à d'autres individus, sans leur ressembler en tout point cependant et, en particulier, de **pouvoir se considérer membre à part entière dans des groupes sociaux divers** (associatifs, familiaux, amicaux, etc.), fondés autour des particularités propres de ses membres (âge, sexe,...), de leurs origines (lieux de vie ou de naissance, langue maternelle), de leurs goûts et affinités (hobbies), de leurs professions (compétence, talents), et éventuellement, entre autre, mais pas seulement, de leur vulnérabilité (handicap, maladie...).

Appartenir à ces groupes sociaux créent des liens d'autant plus enrichissants qu'ils restent ouverts à d'autres réalités, valeurs ou influences. Ces appartenances créent des fidélités à des personnes et à des valeurs, elles guideront des choix de vie et joueront un rôle essentiel dans la construction de l'identité d'une personne. En réalité, comme l'exprime Mona Ozouf² : "nous sommes faits de plusieurs identités parce que nous avons plusieurs fidélités".

Les liens ainsi tissés dépendront à leur tour de cette formation de l'identité avec une part de liberté interne et de conscience introspective de soi plus ou moins développée.

Cet article n'envisage pas, évidemment, de rendre compte de l'infini complexité de la construction identitaire de tout être humain, complexité que Mucchielli met en avant dans la présentation de son ouvrage sur l'identité, identité en sciences humaines³.

Les quelques pages qui suivront s'attacheront à pointer ce qui peut rendre plus délicate cette construction en cas de surdité congénitale profonde tout particulièrement lorsque l'entourage familial proche est entendant.

Toutefois, l'expérience d'accompagnement des jeunes sourds et de leurs familles nous apprend que les aléas de toute construction identitaire comme de toute difficulté à vivre ne sont pas à attribuer systématiquement à la surdité. Trop souvent existe une focalisation sur la surdité et sur ses conséquences alors qu'elles ne font qu'être un révélateur et amplificateur de ce qui est déjà inscrit dans l'histoire familiale.

CONSTRUIRE SON IDENTITÉ QUAND ON NAÎT SOURD PROFOND DANS UNE FAMILLE D'ENTENDANTS ÉTAIT UNE VRAIE GAGEURE, L'EST-ELLE TOUJOURS ?

Cependant, comme le souligne Benoît Virole⁴ "parmi toutes les questions ouvertes par la surdité de l'enfant, celle de la construction de son identité psychologique paraît la plus intrigante". Il n'est pas rare, en effet, d'entendre parler des risques de ratés dans la construction identitaire chez un sujet sourd profond. Les termes "d'identité sourde" ou "d'identité de sourd⁵" sont même utilisés lorsque l'on craint qu'un enfant sourd ne soit pas reconnu dans sa particularité et ne puisse se reconnaître, s'accepter comme sourd.

"Quand j'étais avec Halff ou Bertrand, il me semblait que je plongeais dans une couche de sincérité plus profonde."

  la surface était le Philippe de mes parents, être simple, fait de quelques conventions Marcenat et de quelques faibles résistances, puis venait le Philippe de Denise Aubry, sensuel et tendre par accès, brutal par réaction, puis le Philippe de Bertrand, courageux, sentimental, puis celui de Halff, précis et dur, et je savais bien qu'au dessous il y avait encore un autre Philippe, plus vrai que tous les précédents, et qui seul aurait pu me rendre heureux si j'avais coïncidé avec lui, mais je ne cherchais même pas   le connaître."

Extrait du livre d'André Maurois, "Climats",  ditions Lgf, 2001

Même si l'usage de ce terme prête à discussion (une personne sourde n'est pas que sourde, son identité ne se réduit pas à sa seule surdité), les questionnements autour de cette construction de soi se justifient pleinement, tout particulièrement dans le cas de surdité importante pré linguale chez des enfants sourds profonds nés dans une famille d'entendants.

Pour ce sourd, les repères identitaires seront délicats à mettre en place compte tenu des différences que sa surdité va induire, dès sa naissance, par rapport à son environnement habituel, à commencer par ses parents, ses premiers interlocuteurs. Différences, certes, sources de richesse mais aussi d'inévitable souffrance⁶.

Différences dans sa perception sensorielle de son monde environnant habituel entravant son autonomie cognitive

La prise de conscience du monde sonore n'était le plus souvent possible pour un sourd profond 2 me et 3 me groupe porteur d'une prothèse conventionnelle que grâce à l'adaptation et à l'intervention de son entourage entendant. Cette perception sensorielle auditive totalement différente de ses proches le rendait souvent, ou plus longtemps, dépendant d'eux. Son absence entrave les capacités du tout-petit à faire des liens spontanés entre des  v nements de son quotidien et peut lui faire paraître étranges des réactions de son entourage, surtout si ce dernier n'a pas encore repéré sa surdité.

Il est vrai que depuis plusieurs années nous constatons, avec les améliorations techniques des prothèses auditives externes et surtout celles de l'Implant Cochléaire

que les enfants très sourds se mettent à percevoir le monde sonore environnant de façon plus fiable. Ils peuvent percevoir celui-ci, en découvrir ses significations et faire spontanément des liens avec leurs autres perceptions sensorielles, surtout si leur surdité est connue et prise en compte lorsqu'ils sont bébés.

Les repères identitaires de ces sourds profonds s'en trouvent naturellement modifiés. Leurs réactions aux sons se rapprochent progressivement et assez naturellement de ce que l'on observe chez des enfants entendants même si les informations auditives restent différentes de celles perçues habituellement par les entendants, même si un délai de plusieurs mois ou années existe dans leur analyse et leur compréhension de ces expériences sonores par rapport au bébé entendant qui a commencé à entendre *in utero*.

Ces dernières années, avec la génération des très jeunes enfants sourds profonds implantés avant 1 an ½ - 2 ans on observe des changements positifs dans les comportements de ces "enfants". La réhabilitation de l'audition rend plus naturelle leur adaptation relationnelle; elle simplifie leur compréhension progressive du monde environnant, sans parler de la facilitation au quotidien pour les parents pour "se faire entendre" de leurs enfants.

Une autre différence majeure tient aux conséquences linguistiques et culturelles de la surdité

L'acquisition d'une langue est la voie royale pour accéder au registre du symbolique, elle permet de développer une pensée abstraite communicable et influencera considérablement l'avenir et la personnalité de tout individu.

♦ La surdité entrave l'apprentissage naturel de toute langue orale au sein de la famille qui découvre que la langue maternelle de leur enfant lui serait pas, ou peu, perceptible et deviendrait "une langue empêchée", selon l'expression judicieuse de Claire Eugène⁷. La surdité risque, en effet, de couper leur enfant des valeurs familiales véhiculées par cette langue.

Pouvoir communiquer dans la même langue que ses parents et que celle de son pays facilite considérablement le travail de construction de soi. Cependant, comme Denise Busquet le souligne : "*le désir légitime de parler dans sa langue à son enfant ne doit pourtant pas empêcher ou freiner l'accès à un langage suffisamment précoce*"⁸.

Nous avons pu justement observer, entre autres outils de communication perceptibles par le canal visuel, tout

l'intérêt de l'utilisation de la Langue française Parlée Complétée auprès de jeunes enfants en éducation précoce. La LPC introduite en France depuis environ 20 ans⁹ a permis à davantage de familles francophones entendants de continuer à communiquer en français avec leurs enfants, même très sourds; enfants devenus pour la plupart de bons lecteurs, capables d'approfondir et d'élargir leurs connaissances par eux-mêmes de façon livresque. Ils ont pu envisager des carrières professionnelles à la hauteur de leurs talents et les choisir selon leurs goûts. La dévalorisation liée aux limites imposées par leur surdité est de moins en moins à l'ordre du jour pour un grand nombre de ces jeunes adultes. Leurs choix de vie sont devenus plus ouverts et leur image d'eux-mêmes s'en trouve naturellement valorisée.

♦ En ce qui concerne la LSF dans un projet de bilinguisme, sa maîtrise n'est pas vraiment simple pour l'enfant sourd né de parents entendants. Il ne pourra avoir d'interlocuteurs s'exprimant bien en LSF que quelques heures par semaine même dans les milieux préscolaires ou scolaires spécialisés en surdité utilisant cette langue gestuelle.

Les maîtrises linguistiques du français (oral et écrit) et/ou de la LSF dépendent en grande partie des aides techniques, pédagogiques et humaines qui seront fournies tout au long de la croissance du jeune sourd profond. Les parents entendants sont obligés de faire appel à des professionnels pour que leur enfant acquière une langue orale et/ou gestuelle; ceci suppose pour eux d'accueillir sans trop de réticences l'introduction de particularités visibles stigmatisant sa surdité (gestualité associée, signes, codage visuel de la parole en plus de la prothèse auditive).

Heureusement, l'utilisation de gestes dès le plus jeune âge et la proposition de la langue gestuelle ne sont plus bannies depuis, environ, 25 ans en France. Cette évolution sociétale et pédagogique a permis que la LSF soit considérée comme une langue à part entière devenant même, depuis peu, une langue optionnelle dans les études secondaires. Cette situation plus tolérante vis-à-vis des personnes sourdes avec la possibilité pour elles de se retrouver au sein de diverses associations favorise l'émergence d'une image de soi plus positive.

Les parents sourds ayant des enfants sourds peuvent maintenant se sentir compétents sans craindre les regards des entendants lorsqu'ils communiquent dans leur langue signée avec leurs enfants, sourds ou non. Les parents entendants pourront, eux, se sentir valorisés s'ils apprennent et utilisent la LSF ou le code LPC avec leur enfant sourd alors qu'ils peuvent éprouver (ou avoir éprouvé) des sentiments de culpabilité,

voire de honte, par rapport à son handicap. Ils pourront plus facilement se réjouir de voir leur enfant maîtriser de mieux en mieux ces outils linguistiques ; ils pourront même tirer de la fierté en les voyants devenir des experts les surpassant.

Comme tout enfant, le jeune a besoin de sentir que ses parents sont fiers de lui. Ce regard positif des parents à l'égard de leur enfant porteur d'un handicap aura un impact non négligeable sur son estime de lui, élément primordial dans cette construction d'une identité valorisée de soi alors que...

La société considère la personne sourde profonde comme une personne handicapée ayant droit à une carte d'invalidité

De façon réaliste mais non humiliante la personne sourde peut considérer que sa surdité la place dans une, ou des, situations handicapantes nécessitant des aides particulières. Cependant, l'entourage non averti peut ne pas repérer cette importante nuance et voir le sourd avant tout comme "un handicapé", d'autant plus que l'amalgame entre sourd et sourd-muet reste encore présent dans l'esprit de nombreuses personnes. Ces regards négatifs et peu documentés sur les sourds peuvent avoir une influence néfaste sur leur insertion dans la société et une augmentation de leur sentiment de vulnérabilité. Heureusement, de nombreux mouvements associatifs tentent de faire évoluer ces a priori¹⁰.

COMMENT SE CONSTRUIT L'IDENTITÉ D'UNE PERSONNE, SOURDE OU NON ?

Cette construction identitaire dépendra naturellement du degré de maturité du jeune à organiser et structurer les perceptions de son environnement et toujours en référence :

- ♦ Avec ce que les autres lui renvoient de lui-même ;
- ♦ Avec leurs attentes à son égard ;
- ♦ Avec ce qu'il ressent de lui plus ou moins consciemment à chaque étape de sa croissance.

1. Quelle(s) image(s) la personne sourde renvoie t-elle aux autres ?

Images renvoyées au sourd qui auront à leur tour un impact sur celui-ci

Peut-être plus que le port d'une prothèse auditive, signe extérieur "visible" de la surdité ou même que l'étrangeté pour un entendant de voir des sourds dialoguant en LSF ou avec la LPC, c'est la tentative de s'exprimer oralement pour un sourd qui peut provoquer des réactions particulières chez l'interlocuteur non familier de la surdité et engendrer des exclusions.

Lorsque la surdité est presque totale, ne permettant pas un contrôle audio phonatoire avec une prothèse conventionnelle, les premières réactions d'un entourage non averti se feront autour d'un **signe extérieur particulièrement "audible"** : sa "voix de sourd". Sa voix souvent difficile à déchiffrer peut freiner et aller jusqu'à empêcher tout dialogue naturel avec un entendant même lorsque la personne sourde a pu acquérir un bon, voire un très bon niveau en langue française orale. Comment la personne sourde qui percevra ces sentiments de surprise, de gêne, voire de rejet de la part de l'entendant (la surdité handicape les deux partenaires du dialogue), vivra t-elle cette situation et quelle image d'elle-même pourra t-elle se forger ?

Le sourd aura à faire entendre sa voix marginale sans pouvoir s'en rendre compte par lui-même. Il est possible qu'il reste systématiquement discret sans oser s'exprimer devant des inconnus ou à l'inverse qu'il n'hésite pas à exhiber son étrangeté surtout s'il est avec d'autres personnes sourdes en train de dialoguer en LSF ou avec le codage LPC.

Signalons tout de même que certains sourds à la voix peu intelligible peuvent faire preuve d'une particulièrement grande aptitude à la communication, au dialogue interactif et que la qualité médiocre de leur voix passe au deuxième plan, alors que des entendants ou certains sourds oralisant de façon plus claire peuvent être en plus grande difficulté relationnelle et se sentir plus isolés. La qualité vocale ne fait pas tout. Le niveau de compréhension du discours, la capacité d'ajustement linguistique et émotionnel du sourd face à son interlocuteur s'exprimant oralement restent primordiaux.

2. Quelles vont être les attentes des autres à l'égard du jeune sourd ? Comment va-t-il les vivre ?

Les attentes correspondant à des demandes éducatives explicites et adaptées aux compétences et niveau de maturité du jeune sont indispensables, stimulants positifs qui lui donneront envie de progresser, de se surpasser. Elles seront structurantes et lui permettront de construire sa personnalité.

Cependant, ces attentes pourront devenir lourdes à porter surtout lorsqu'elles ne sont pas seulement un encouragement à grandir, à acquérir des moyens utiles pour pouvoir mener sa vie d'adulte autonome mais qu'elles visent essentiellement à reconforter, à rassurer, à valoriser parents et/ou les professionnels, et à les conforter dans la valeur de leur choix.

Dans ce cas, si ces attentes sont déçues, l'enfant ressentira l'inquiétude, l'insatisfaction, voire la dépression

des personnes auxquelles il est attaché. Ce jeune pourra être soulagé s'il a l'occasion de rencontrer d'autres personnes, éventuellement sourdes, plus tolérantes vis à vis notamment de ses imperfections linguistiques en langue orale. Attention, cependant, à ce que de nouvelles attentes, à leur tour d cues lors de l'apprentissage de la LSF, ne viennent accentuer les sentiments de dévalorisation.

Notons que ces situations d'apprentissages devenus trop délicats sont fréquentes pour les jeunes ayant des troubles psychomoteurs, linguistiques ou mentaux associés à la surdité. La construction identitaire de ces jeunes avec "sur-handicaps" mériterait une attention toute particulière mais ne pourra être traitée dans le cadre de cet article.

Lorsque quelqu'un est pris dans une contradiction entre ce qu'il ressent de lui et ce que les autres lui montrent de lui ou attendent de lui, s'en suit un conflit interne douloureux qui peut éventuellement déboucher sur une construction identitaire en inadéquation avec lui-même. Ce problème se rencontre bien sûr chez les personnes entendantes mais la surdité introduit un risque supplémentaire d'avoir de telles distorsions de la personnalité.

SITUATION ACTUELLE EN ÉVOLUTION POUR LES PERSONNES SOURDES

Rappelons que certaines des différences et difficultés dans la construction identitaire évoquées plus haut, liées au fait d'être sourd, sans être gommées, sont devenues moins visibles et surtout moins limitantes depuis ces 25 dernières années avec l'évolution internationale des représentations du handicap¹¹ et l'introduction de nouveautés majeures en matière de prise en charge des enfants sourds :

- ◆ 1980 : Reconnaissance de la LSF en France, avec embauche dans les services éducatifs spécialisés de professionnels sourds ;
- ◆ 1982-1986 : début d'utilisation de la LPC en France par quelques familles et orthophonistes puis création à Paris d'un service spécialisé oraliste utilisant la LPC pour favoriser l'intégration scolaire des sourds profonds ;
- ◆ Fin des années 80 : début des implantations cochléaires en France chez des enfants sourds cong nitifs et abaissement progressif de l'âge d'implantation au XXI e siècle ;
- ◆ Février 2005 : début d'une législation encourageant la scolarisation en milieu ordinaire au sein de l'Education

nationale et d'une meilleure prise en compte récente des revendications d'accessibilité à l'information.

Dans ce contexte mondial sociétal concernant les personnes handicapées, avec les avancées technologiques en matière de communication numérique (Internet, SMS, etc.) et la poursuite des améliorations apportées par les nouvelles technologies électro-acoustiques, la question de la construction identitaire des enfants sourds profonds continue d'évoluer.

Les nouvelles possibilités techniques les rendent plus autonomes dans leur accès au monde environnant et leur permettent de s'en sentir moins isolés.

Comme à ceci s'ajoute l'évolution des représentations sociétales de la surdité, la vision de l'entourage à l'égard du jeune sourd prend des colorations différentes sans doute plus soutenables pour lui mais présentant cependant des risques ou excès :

- ◆ Risque de marginaliser des personnes sourdes n'oralisant pas, même si,   l'opposé, persiste une vision simpliste des entendants qui imaginent que tout sourd ne s'exprime qu'en LSF et ne parle pas le français ;
- ◆ Risque que sa surdité de moins en moins visible soit oubliée et que les exigences de réussites deviennent inadaptees, équivalentes à celles que l'on aurait face à un entendant (problème qui existait d j à pour les sourds sévères).

L'IDENTITÉ SOURDE ?

Le concept "d'identité sourde" utilisé par des sourds signants se reconnaissant comme appartenant à la communauté des sourds de France se trouve bousculé par toutes ces évolutions.

Quelques formulations se sont faites écho de leur questionnement :

- ◆ Le sourd porteur d'un implant cochléaire ou le sourd sévère oralisant avec une voix qui n'est plus une voix de sourd profond, se ressentira-t-il comme sourd ou non sourd ? Peut-il être considéré comme un "vrai sourd" ?
- ◆ Acquerra-t-il une identité de sourd ou d'entendant ?

Du point de vue des processus psychologiques intervenant dans la construction de l'identité chez une personne sourde, il semble que des formulations plus pertinentes seraient :

- ◆ **Quelle place** la surdité prendra-t-elle dans sa vie ? Quelle place va-t-elle lui réserver à chaque étape de sa

vie ? Quelle place va-t-elle être obligée de lui consacrer ? Quelle place va-t-elle avoir le droit de lui accorder ? Quelle place va-t-elle vouloir lui donner ?

◆ **Quelle valeur**, quel sentiment négatif ou positif accordera-t-elle à sa surdité ? La percevra-t-elle comme un handicap à cacher, honteux en quelque sorte, comme un handicap pesant à supporter, ou comme une particularité intrinsèque, essentielle et éventuellement valorisante pour son image de soi ?

◆ Pourra-t-elle, voudra-t-elle **avoir accès aux deux cultures française et sourde** ?

S'y sentira-t-elle aussi bien dans l'une que l'autre ou s'y sentira-t-elle en porte à faux aussi bien dans l'une que dans l'autre ? Pourra-t-elle, tout en étant "oraliste", découvrir et apprécier les valeurs culturelles véhiculées par la LSF ? Pourra-t-elle, tout en privilégiant la communication en LSF, avoir accès à la culture française et se sentir suffisamment bien dans le monde entendant environnant ?

Même si le jeune sourd ne se pose pas explicitement (ou en ces termes) la question de sa construction identitaire, il est possible de repérer qu'il cherche des réponses et en trouve de plus ou moins élaborées selon son âge et son niveau de maturation. Sa personnalité cherchera à intégrer les découvertes liées aux nouvelles expériences de vie et aux nouvelles prises de conscience, dont celles en rapport avec sa surdité.

Quoiqu'il en soit, son sentiment d'identité aura toujours quelque chose à voir avec les regards que portent sur lui les personnes de son entourage, entourage se diversifiant et s'élargissant progressivement. Ces regards

chargés affectivement lui renvoient des émotions et des messages identitaires complexes l'obligeant à se positionner de façon plus ou moins consciente par rapport à lui-même et par rapport à la société.

Erikson¹² parlant du sentiment d'identité montre bien, en effet, ce qui circule toujours entre la face psychologique interne de tout individu (pulsions, besoins, recherche du plaisir et d'équilibre...) et la face sociale externe lui conférant une place sociale positive ou négative.

Construire son identité restera toujours chez chaque être humain un aboutissement jamais définitivement fig , de toute une série d'évolutions progressives du bébé à l'âge adulte, jeune puis vieillissant. C'est une affaire de longue haleine qui se déroule tout au long d'une vie en passant par des phases de maturation successives du Moi.

Dans la suite de cet article à paraître dans la prochaine revue, les grandes phases de cette construction identitaire du nourrisson à l'âge adulte seront décrites et  maill es d'illustrations cliniques. Nous utiliserons quelques concepts et références théoriques tout en privilégiant une réflexion s'appuyant sur notre pratique de psychologue. ❖

Monique POUYAT, Psychologue

*Votre avis
nous intéresse ...*

Réagissez !

*Vous souhaitez réagir à cet article ?
Nous donner votre avis, émettre des
critiques, faire des suggestions... ?
Ecrivez-nous à contact@acfos.org
ou à **Acfos 11 rue de Clichy 75009
Paris**, ou bien encore retrouvez-nous
sur notre **Blog** :
<http://acfos.over-blog.com/>*

1. Paul Ricoeur "soi-même comme un autre" mars 1990, Editions du Seuil.
2. Mona Ozouf "Composition française", avril 2009, Ed. Gallimard.
3. Alex Mucchielli "L'identité" Que sais-je ? - PUF 5^{ème} édition 2002, PUF Paris.
4. B. Virole (Dir.) "Psychologie de la surdité" Ed. De Boeck Université, Paris 2006. Cf. p. 233 chapitre "Identité de l'enfant sourd".
5. B. Douet et M-C. Ponsere "Prise de conscience de la surdité et conséquences chez l'enfant : opinions des parents et des professionnels" dans revue handicaps et inadaptations, les cahiers du CTNERHI 1996 71, 1-16 Cf. p. 3 : "la représentation du handicap, la construction d'une l'identité de "sourd" sont plutôt issues d'un long cheminement...".
6. Stanilas Tomkiewicz "Apologie de la différence" Art. revue Contrasté Mai 1995 p.121-145.
7. Actes de la journée d'études et de recherches sur la surdité, Novembre 2003 " Le bilinguisme aujourd'hui et demain" coédition CTNERHI-GERS. C. Eugène chap. 6 "une autre langue dans la famille" (p.121)
8. CF. réf. Ci-dessus M. Pouyat et D. Busquet chap.7 "Fonctions et limites de la guesualité signifiante..."(p. 143)
9. Comme j'ai pu l'observer tout au long de mon expérience de presque 20 années auprès de jeunes sourds profonds dans le service COD.A.L.I. utilisant systématiquement la LPC (Langue Parlée Complétée, imaginée par le Dr Cornet en 1980).
ALPC = Association française pour sa promotion et son développement, 21-23 rue des quatre frères Peignot, 75015 Paris.
10. AFIDEO, UNISDA, 2LPE.CO (2 langues pour une éducation Centre Ouest), MDS (Mouvement des Sourds de France), ANPES (Association nationale des parents d'enfants sourds), et bien d'autres encore.
11. Adoption d'une nouvelle Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF) en 2001
12. E. Erikson(1956) "Enfance et société" trad. Franç., Delachaux & Nestlé, 1976.

À propos du "Médecin volant" joué en langue orale. Paroles d'acteurs

Dans le précédent numéro de *Connaissances Surdités*, nous avons interviewé David Lucio, enseignant à l'INJS de Paris. Il souhaitait que ses élèves, les acteurs du Médecin Volant, s'expriment. Nous les avons rencontré et avons ainsi "bavardé" pendant une heure au sujet de cette découverte du théâtre, de Molière et de leur appréhension à apprendre et à jouer un texte dont la langue était parfois difficile car un peu éloignée de la langue contemporaine. Mais ils ont surtout fait part de leur plaisir, de ce défi de parler quand on est sourd, et ce devant un public d'entendants.

À la question "Pourquoi avez-vous accepté de jouer dans cette pièce?", Valentine ("Sabine") nous répond : "Je voulais essayer une fois devant (le) public. Comme le texte est drôle, je voulais me montrer comique. Même moi, j'adore rire avec ma famille et mes amis". Amandine ("Gros René") explique : "J'ai accepté parce que les gens pensent qu'on est sourd-muet, alors je veux montrer aux gens qu'on n'est pas muets. Et j'avais envie de jouer dans cette pièce parce que c'est la première fois de ma vie". Et encore Michaël ("Gorgibus") : "J'ai accepté car je pensais que ça serait plus amusant. En plus, ça m'aide à mieux parler, à mieux comprendre la parole des autres et à mieux comprendre le français". Nasser ("Valère") ajoute : "Ce texte me donne beaucoup d'imagination et en même temps j'apprends de nouveaux mots. Nous voulons montrer que nous sommes capables de réciter la pièce de théâtre du Médecin volant mais particulièrement (nous) les sourds. Parce que j'ai entendu des malentendants qui disent que c'est pas bien de faire à l'oral, et eux, ils veulent qu'on signe, mais notre professeur n'est pas d'accord et nous aussi". Orélia ("Lucille") dit simplement : "C'est la première fois de faire le théâtre, ça me fait plaisir".

Alexandre ("Sganarelle") qui a "un peu laissé tomber" le basket pour le théâtre, devient plus bavard au sujet des répétitions : "Ce n'est pas facile pour les sourds en raison du vocabulaire. On a fait beaucoup d'efforts... Le premier rôle est plus dur que les autres parce qu'il parle beaucoup. Il faut bien articuler, s'entraîner à apprendre les expressions, le vocabulaire. Et là, on a tous réussi!". Nasser ajoute : "Ce qui a été facile, c'est de travailler ensemble".

Si Orélia exprime son angoisse et sa timidité devant un public nombreux, Alexandre n'est pas d'accord : "Pour moi, je ne trouve pas ça difficile ; ça fait tellement plaisir et c'est beau avec plus de 100 personnes. Mais je ne les regarde pas beaucoup, je pense à moi". Amandine était d'accord avec Orélia car elle avait peur d'oublier son rôle, mais "après, ça allait beaucoup mieux". Valentine aussi avait "le trac de rater devant le public".

Et la réaction du public, justement ? Alexandre, Amandine et Valentine sont tous les trois d'accord pour l'apprécier : "génial" et "super" sont les deux mots employés ! Tous sont fiers d'avoir montré que les sourds sont capables de faire du théâtre "à l'oral". Ils remercient leur professeur de leur avoir permis de le faire savoir et sont partants pour une autre aventure théâtrale ! ❖

Propos recueillis par Ginette MARLIN

En cette période de rentrée scolaire, Philippe Geneste nous propose une sélection d'ouvrages de comptines propres à ravir enfants, parents et... enseignants !

Picoti, Picota !

Voici un ouvrage particulièrement intéressant pour les enfants sourds, et donc pour les enfants entendants aussi. Les images et les mots s'entraînent l'un l'autre. On part de "une poule sur un mur" pour aller vers de multiples variantes créées pour l'occasion. Le jeu des sonorités n'est pas effacé, certes, mais on peut lire le livre à partir de la correspondance image/mots et non pas images/sons. Chaque double page peut être l'occasion de multiples échanges avec l'enfant, pas seulement à partir du schéma de la comptine.



Lallemand Orianne, Bonnet Rosalinde,

Picoti Picota, Casterman, collection "À la queue leu leu",
Sept. 2009, 22 p. 9,95 €

Comptines...

Cette collection est formidable. Pierre Coran bâtit une œuvre de comptines intéressante. Le premier album repose entièrement sur les jeux de sonorités ("une mouche a mouché les chandelles de la chapelle"). Bien évidemment, on peut s'appesantir sur les proximités orthographiques, la paronymie au niveau de l'écrit. Là, le pédagogue trouvera une grande richesse scripturale à exploiter.



Le second album permet de mettre l'accent sur l'identité de structure des comptines. Ce qui est variation phonique permettant de se lancer vers une nouvelle strophe correspond, à chaque fois, à une variation graphique. On va travailler avec l'élève ou bien on va s'amuser avec l'enfant à identifier la structure du texte, et à inventer des mots pour aller vers d'autres mots.

Avec le troisième album, on est sur le registre phonique des comptines. Mais là encore, l'étude de chaque texte permettrait de travailler avec des enfants qui apprendraient l'écriture des paradigmes de familles de mots, de mots composés sur un même patron, de mots dérivés, etc. Le travail sur des couples de circonstants comme les adverbes de temps ("tôt" et "tard" dans la comptine le "nez nu"), ou l'énumération est intéressant.

À bien y regarder, et non à bien entendre seulement, les comptines offrent une kyrielle de travaux plaisants proches du jeu pour découvrir des mots, des structures syntaxiques, des schémas de composition et de dérivation de mots. Les textes courts de Pierre Coran, agréablement illustrés par Lemaître, parce qu'ils reposent sur un grand soin d'écriture permettent de travailler avec l'enfant le rythme ou la rime. Expliquons-nous. Le rythme est travaillé quand on amène

les élèves à l'anaphore, celle-ci pouvant être purement graphique, la disposition sur la page expose le rythme. De même, les rimes peuvent être travaillées pour leur rendu visuel ce qui impose d'élargir son dictionnaire mental. La comptine peut ainsi, accompagnée de travaux de création de textes brefs, s'avérer être un genre riche de potentiel d'apprentissages.

Coran Pierre, *Comptines pour ne pas chuintier*, illustrations de Lemaître Pascal, Casterman, collection *Direlire*, 2009, 32 p. 6 € ; Coran Pierre, *Comptines en motamo*, illustrations de Lemaître Pascal, Casterman, collection *Direlire*, 2009, 32 p. 6 € ; Coran Pierre, *Comptines de bouche à oreille*, illustrations de Lemaître Pascal, Casterman, collection *Direlire*, 2009, 32 p. 6 €

Collection "Contes et comptines à toucher"

Cette collection des éditions Milan s'adresse avant tout à la petite enfance. Ces deux livres y ont une place très particulière puisque le texte est un classique de la comptine ou de la ritournelle. Ils nous intéressent ici en ce que le texte s'accompagne d'un dispositif de dessins, de peintures et d'éléments à toucher qui permettent de commenter le texte par ce qui l'illustre, dont le toucher. À l'intérêt pour le langage écrit s'ajoute un commentaire en action sur le livre lui-même que l'on peut faire accomplir par l'enfant.



Deneux Xavier, *Il Etait Un Petit Navire*, Milan, collection "Contes et comptines à toucher", 2009, 14 p. 13 € ; Turdera Christian, *Une Poule sur un mur*, Milan, collection "Contes et comptines à toucher", 2009, 14 p. 13 €

En conclusion, la centration de la lecture sur illustration / mise en page / matériau de présentation du livre font régresser l'aspect incantatoire du texte des comptines. En revanche, cette centration permet de travailler l'insolite de situations créées par le langage, de permettre à l'enfant - par exemple par le travail sur des structures syntaxiques servant à structurer le texte complet - de rencontrer la formulette (un genre littéraire que la comptine englobe) et de s'approcher des virelangues par la vue et pourquoi pas vers le vire-oreilles en second ? La comptine présente l'intérêt d'un texte simple, à la puissance créative contenue dans le procédé de mise en texte. N'est-ce pas un bon argument pour s'y aventurer avec les enfants sourds, comme avec tous les enfants ? Nous nous permettrons de convoquer les dernières lignes d'un ouvrage remarquable que nous recommandons : "Ce monde fabuleux leur [aux enfants] appartient, ils en sont les passeurs et il nous reste à nous adultes, d'en favoriser l'accès avec sensibilité et créativité".

Marie Claire Bruley & Marie-France Painset, *Au Bonheur des comptines*, Didier Jeunesse, collection *Passeurs d'histoires*, 2007, p.173, 19 €. ❖

Philippe GENESTE, Enseignant au CNFEDS (Chambéry) et Professeur de Français en collège (Gironde)

Bénin : le centre Brigitte Viteau-Montourcy

BRIGITTE AUBONNET-CABROLIÉ

Comment accompagner les enfants sourds ne bénéficiant pas des infrastructures et des professionnels pouvant exister en Europe ? C'est la difficile mission que s'est donnée l'association "Ortho-Bénin France". Brigitte Aubonnet-Cabrolié, orthophoniste, nous décrit comment il est possible de s'adapter aux contraintes culturelles, matérielles et financières rencontrées par les enfants - et les rares professionnels - du centre Brigitte Viteau-Montourcy. Que peut-on proposer à ces enfants ? Comment pérenniser ces actions ? Quelle place pour la parole, l'écriture, les gestes... ? Les bénévoles d'Ortho Bénin France doivent faire preuve de beaucoup d'initiatives pour adapter voire réinventer certaines approches orthophoniques.

Le centre Brigitte Viteau-Montourcy se situe à Bohicon au Bénin à 126 km au nord de Cotonou. Il accueille vingt et un enfants sourds de la Grande section maternelle au CM1. André et Honorine Koumasso gèrent cette école avec beaucoup d'énergie et de persévérance. Les moyens financiers sont, en effet, très limités et André et Honorine donnent beaucoup de leurs personnes pour héberger, nourrir, soigner et éduquer les enfants.

Les missions surdité ont commencé en 2004 à la suite des Etats Généraux de la Surdité qui ont eu lieu à Cotonou en juillet 2003. Une demande importante s'est dégagée de ces rencontres pour préciser, entre autres, l'importance du dépistage et de l'accompagnement des parents, la spécificité de l'enseignement des sourds, le rôle de l'orthophonie et de ses possibilités d'application au Bénin...

Après des échanges réguliers sur l'importance de l'audiogramme pour déterminer le degré de surdité, sur la possibilité d'oraliser pour certains enfants sourds, sur la nécessité de lier sens et apprentissage... les demandes se sont affinées au fil des années, notamment sur le langage écrit et son approche pour les enfants sourds.

En 2004, la principale préoccupation était : quel accès à la langue orale est possible pour les enfants sourds ? La passation d'un audiogramme pour déterminer le degré de surdité était l'un des objectifs de ces rencontres. Lors d'une séance de rythme corporel nous avons pu mettre en évidence que certains enfants avaient de très bons restes auditifs. Le rythme corporel est une technique issue de la Méthode Verbo-Tonale* qui cherche à faciliter l'émission de la parole en utilisant les macro-mouvements du corps pour accompagner les micro-mouvements bucco-phona-

toires. La tension et la détente du corps, la durée d'émission plus ou moins courte ou longue, les mouvements coulés ou saccadés... sont utilisés. La Méthode Verbo-Tonale et ses différentes techniques : rythme corporel, rythme musical, graphisme phonétique m'a beaucoup aidée dans ma pratique orthophonique. En effet, il s'agit d'une approche naturelle et respectueuse de l'enfant sourd et de son évolution. Comme toute méthode elle est à adapter en fonction de chaque enfant et n'est qu'une partie du travail proposé. Son application est d'autant plus intéressante qu'elle n'est pas stricte et unique. D'autres méthodes et d'autres approches sont absolument essentielles comme la construction de la langue avec l'apport inestimable de Madame Sadek, comme l'utilisation du support écrit et la sensibilisation à la lecture très tôt dès l'éducation précoce avec une approche très souple.

J'ai donc proposé à André et Honorine de pratiquer une séance de rythme corporel à laquelle ils ont participé aussi.

Certains enfants reprenaient le modèle proposé sans difficulté. Pour d'autres, le modèle était bien perçu s'il était prononcé à l'oreille. Aucun enfant n'était appareillé. Pour les enfants présentant une surdité profonde l'oralisation était très difficile mais ils étaient heureux de pouvoir reprendre les mouvements corporels globaux qui, pour certains, rappellent le français signé qui est utilisé régulièrement avec eux dans cette école. Cette séance de rythme corporel a été complétée par une formation théorique explicitant les principes de cette technique. André et Honorine ont réalisé que certains enfants pouvaient parler et communiquer oralement avec leurs familles ce qui pourrait stimuler les parents pour s'investir un peu plus dans l'éducation de leurs enfants.

Pour l'instant, il n'y a pas d'orthophoniste dans le Centre Brigitte Viteau-Montourcy donc les apports de techniques de groupe sont celles qui peuvent éventuellement être utilisées.

Lors de la Mission surdité 2008 nous avons pu continuer à échanger avec André et Honorine et organiser une **séance de langage** pour les enfants en regroupant les différentes classes. Les grands aidaient les plus petits, ceux qui ont des restes auditifs entraînaient les autres. Avec le support d'un livre pour enfants, l'utilisation des images servait de soutien à l'expression de phrases simples, base du dialogue et de l'échange. Le lien entre **expression et compréhension** était l'un des buts de cette séance. S'appuyer sur le sens des mots et des phrases est essentiel dans la communication. Le français signé était aussi pratiqué pour l'accès à la compréhension. Pour faciliter l'expression, certains mouvements de rythme corporel ont été repris. Les enfants ne sont toujours pas appareillés mais la passation des audiogrammes a pu commencer. L'idée de pouvoir oraliser a cheminé et André et Honorine sont en demande de trouver des solutions d'adaptation du travail aux conditions très difficiles de leur centre. Ils ne sont plus que deux enseignants et leurs moyens financiers sont toujours très précaires. Les familles ne peuvent pas toujours les soutenir mais ils scolarisent quand même leurs enfants.

L'intervention d'OBF est permanente grâce à plusieurs parrainages qui aident l'école à vivre. Les rencontres lors des Etats Généraux de la Surdité en 2003 et 2006, les rencontres régulières dans le cadre du CERES (Cercle d'Etude et de Réflexion pour l'épanouissement des Sourds) créé en 2004 - dont l'AG constitutive en tant que Fédération avec dépôt des statuts a eu lieu en juin 2009 -, les formations lors des missions surdité, les échanges avec les orthophonistes lors des autres missions d'OBF et des rencontres avec des orthophonistes d'autres associations... ont permis à André et Honorine de préciser leurs demandes, de réfléchir au contenu de l'enseignement pour les enfants sourds, de bien percevoir le rôle de l'audioprothésiste et du médecin ORL avec qui ils essayent d'organiser des rencontres en fonction des possibilités financières et du temps.

La demande actuelle est **l'abond de l'écrit** qui pose beaucoup de problème aux enfants. "Les enfants nés sourds ou devenus sourds avec perte totale de la parole ont de sérieux problèmes pour la langue écrite parce qu'ils oublient vite ce qu'ils ont vu. Ils doivent faire des efforts pour se faire comprendre. Ceux qui sont devenus sourds ont plus de facilité que les sourds pour qui c'est un exercice régulier et perpétuel" nous dit André Kounasso.

Nous commençons donc un travail sur l'adaptation de techniques d'atelier d'écriture pour aborder l'écrit et son fonctionnement et pour que les enfants s'approprient le sens du message écrit.

Voici un premier exercice réalisé par André Kounasso avec les enfants. Un acrostiche avec le mot CHIEN :
Chasseur de jour comme de nuit
Hurlant sous l'effet d'un coup
Il aboie l'inconnu
Enragé, il est dangereux
Nageur comme le canard.

Les échanges vont continuer par mail et lors de la mission à la Toussaint 2009.

Il est certain que l'aide que nous pouvons apporter doit se penser sur le long terme. Il est nécessaire de tenir compte des conditions spécifiques au Bénin : les classes sont chargées, la formation des enseignants spécialisés n'existe pas, la reconnaissance du handicap et de sa prise en charge est encore très faible. La sensibilisation auprès des ministères se poursuit mais beaucoup de travail reste à faire. Des journées Portes Ouvertes sont organisées une fois par an depuis 2008 pour présenter l'orthophonie, la kinésithérapie et les psychologues cliniciens grâce au Ministère de la santé et au Ministère de la famille et de la solidarité nationale, Ortho Bénin, l'association Calebassénadé, Ortho-Bénin-France ainsi que d'autres associations qui se sont jointes à ce projet. La situation financière reste toujours aussi difficile.

Votre soutien nous est toujours précieux afin que nous puissions poursuivre les parrainages, apporter du matériel et un soutien financier à des colonies de vacances pour les enfants handicapés... et bien d'autres projets encore au service de ces enfants sourds et de leur famille. ❖

Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ, Orthophoniste
Vice-Présidente d'OBF chargée du dossier surdité
Mail : ortho.benin.france@gmail.com

** Voir les articles consacrés à cette méthode dans le n° 28 de Connaissances Surdités*

Agenda Acfos

Retrouvez notre calendrier de Formations Professionnelles 2010 ainsi que l'annonce de notre prochain colloque Acfos VIII sur notre site www.acfos.org

Le statut des signes dans l'approche de la parole aux XVII^e et XVIII^e siècles : les méthodes exclusives et substitutives de Amman à Pereire

PAR YVES BERNARD

Grâce à Yves Bernard, nous poursuivons notre plongée au coeur des réflexions pédagogiques qui agitèrent les pédagogues du XVII^e au XVIII^e siècles. Avec pragmatisme ou idéologie, conflit ou collaboration fructueuse, les interactions complexes entre les signes et la parole furent explorées. Certaines pistes seront délaissées, d'autres serviront de fondement à des pratiques toujours d'actualité.

LES DÉVELOPPEMENTS CORPORELS DE LA PENSÉE : L'ÉCLECTISME ANGLAIS

En Angleterre, Wallis poursuivait l'approche scientifique de la surdité. Son tableau phonétique du "De Loquela" (1653) laissait espérer un apprentissage méthodique de l'articulation et de la parole. Ses préceptorats n'excluaient aucune voie menant aux langues policées, prônant l'aide des signes. La préséance était accordée à l'écrit et à une dactylogogie tactile, selon sa "Lettre" de 1698, à l'instar de deux modèles connus :

- ♦ L'"Alphabet sur les doigts" de son concurrent Holder, publié en 1669, dans "Eléments de la parole, essai d'enquête sur la production naturelle des lettres...". Cet alphabet localisait les lettres sur les deux faces d'une seule main ;

- ♦ La "Main de Dalgarno", publiée en 1680 par ce théoricien non précepteur de sourds, dans le "Didascalocophus or the Deaf and Dumb Man's Tutor". Cet autre alphabet concentrait alors toutes les lettres sur la face palmaire d'une main, avec des combinaisons abrégées.

Ces deux auteurs énonçaient les principes d'optimisation : l'exclusion de toute gestualité autre que leur dactylogogie arbitraire ; la cohésion, dans un usage rigoureux d'un seul et même code par tous, familiers et proches ; la continuité des échanges sans réduction ni appauvrissement, l'enfant recevant par le code l'ensemble des propos adressés en sa présence, directement ou indirectement.

De Wallis à Dalgarno, tous recherchaient l'accès au second degré du langage, celui de l'intelligence, utilisant

des tableaux lexicaux synoptiques, le journal intime, le "Dictionnaire du Sourd" à triple entrée, alphabétique, thématique et consonantique. Tous ces invariants pédagogiques concouraient à l'essor d'une conscience phonético-orthographique, d'une mémoire contextuelle et sémantique, sans lesquelles l'art d'enseigner parole, lecture ou écriture aurait été stérile. Dans ces années où la parole s'autorisait auprès des sourds, et lorsque celle-ci semblait obscurcir leur avenir, leurs méthodes assureraient par ces langages tactiles plus fiable que la lecture labiale un accès à l'écrit hors du long et pénible apprentissage de l'articulation. En lecture labiale, Holder pensait à l'ordre naturel d'apprentissage des consonnes des plus lisibles au moins visibles, selon le degré d'aperture, tandis que Dalgarno sacrifiait sans recours une labialisation qu'il jugeait lacunaire.

Les compensations symboliques et les suppléances sensorielles n'étaient pas de vaines locutions. Ces praticiens et théoriciens ne doutaient nullement que la naissance de la parole sur les lèvres des sourds ne constituait qu'une combinatoire mécanique éphémère sans aide correctrice permanente. La parole s'évanouissait plus vite qu'elle n'était venue animer cordes vocales, luette, voile du palais, langue et lèvres. La lecture, l'écriture et la gestualité, dactylogogie ou signes des élèves, introduisaient à la sémantique dans une pratique compréhensive et intuitive si par bonheur l'enfant sourd grandissait au sein d'une famille et d'une société assez unies pour ne jamais maintenir l'un de ses membres dans le silence, ou pire encore, dans le réticule infantilissant d'échanges appauvris et mensongers.

En 1669, au sujet de la lecture labiale, Holder décrivait l'importance des aspects phonético-contextuel, de la mémoire lexicale et de la logique conversationnelle dans la bonne compréhension du message. Ceci, une ving-

taine d'années après Bulwer qui désirait fonder en Europe un Collège pour Sourds : "l'oreille oculaire" ou "l'œil auditif", à savoir la lecture labiale, y aurait remplacé la parole. Bulwer offrait la somme des connaissances sur les langages manuels dans "Chirologia" et "Chironomia" en 1644, et sur l'univers des sourds, en 1648, dans "Philocophus or the Deaf and Dumb man's Friend".

En 1616, dans "L'Arte de' Cenni", "L'Art des Signes", Bonifacio avait accordé à tout signe un statut linguistique : gestes des sourds, gestualité rhétorique allusive, mimique faciale et mouvements des lèvres, mais encore symptômes, taille des cheveux et de la barbe, art vestimentaire, tous ces modes de l'expression corporelle véhiculaient du sens. Il citait son confrère juriconsulte Bartole qui, au XIV^e siècle, s'était émerveillé du don extraordinaire de Nellus Gabrielis, sourd d'Engube, comprenant tout sur les lèvres, ainsi que d'autres sourds, même à voix basse. Sur ce sujet, s'opposèrent les deux précepteurs de Don Luis de Velasco, sourd de naissance : pour Pablo-Bonet, en 1620, la lecture labiale dépendait uniquement d'un don naturel qu'aucun maître, surtout entendant, ne pouvait enseigner. Sans le citer, il taxait de charlatanisme son prédécesseur Ramirez de Carrion qui enseignait cet art.

Dans ces constats, les défenseurs de la lecture labiale préconisaient une excellente articulation, confortée des suppléances-devinettes. Dalgarno, vint battre en brèche cet optimisme : l'épellation manuelle assurait encryptage et décryptage sans zone d'ombre et s'averait d'une économie létale pour toute autre visualisation corporelle de la pensée.

Wallis prônait éclectisme et pragmatisme, ménageant toutes les voies, orale, labiale graphique, dactylogique et gestuelle, pour fructifier les aptitudes de l'élève sourd. Il refusait toute sélection des moyens et des élèves. Un précepteur juste devait être celui de toutes les surdités.

AMMAN, LA PAROLE ET RIEN D'AUTRE : DE LA SÉLECTION ET DE L'EXCLUSIVISME

En Europe centrale cependant, naissait la voie unique, privilégiant la parole et rien d'autre. Johann-Conrad Amman (1669-1724), médecin suisse de confession protestante, exerçait en Hollande. Il réduisait bégaiements et défauts d'articulation, opérait le bec-de-lièvre et obturait les divisions palatales. En 1692, Amman adapta à la langue allemande la phonétique de Wallis, sans mentionner ses sources. Son "Surdus loquens sive Dissertatio de Loquela..." remporta un vif succès. Il réhabilitait la langue allemande : Bulwer et Fabricio d'Aqua-

pendante, auteur en 1603 du "De Locutione et ejus Instrumentis" et d'une "Dissertation sur le langage des bêtes", avaient tourné en ridicule la langue germanique. Amman ne se référait guère plus à la méthode espagnole incontournable des Ponce, de Carrion, Pablo-Bonet. Son mysticisme cautionnait l'art exclusif d'enseigner à parler aux muets, contrairement aux choix de ces grands religieux qu'étaient Ponce, bénédictin, et Wallis, prêtre et Chapelain de Charles II.

Pour Amman, on ne restait pas muet par hasard. Dans son œuvre, les sourds étaient des "êtres disgraciés". Leur esprit restait borné par des "gestes et signes" inaptes à constituer une langue. Sa taxonomie distinguait cinq "espèces de muets" : les arriérés ne comprenaient pas la parole et ne parleraient jamais ; ceux qui souffraient de malformations organiques ; d'autres intelligents et sans malformations qui ne savaient pas parler ; enfin, les sourds de naissance et les enfants qui avaient été élevés dans les bois parmi les bêtes sauvages, ces derniers pouvant être rangés dans la même classe. Ainsi, l'enfant sourd retrouvait son statut antique d'enfant-animal, mais dont la table rase possédaient les souffles divins des sons inarticulés.

Depuis la chute de Babel, les idiomes témoignaient du "délire de l'imagination fantastique" des hommes, les langues conventionnelles n'étant qu'un peu moins imparfaites que celles des bêtes. Alors pourquoi faire parler les muets ?

La parole relevait de la Divinité suprême, reflétant sa sagesse infinie et sa dignité. C'était le souffle divin, l'image du "Verbe universel". Les sourds de naissance possédaient la voix ; leurs interjections témoignaient de la "Lingua humana naturalis". La parole était l'apanage des hommes pour chanter les louanges d'un Dieu créateur. Elle portait en soi les "lumières vitales", pénétrait l'essence des choses et supplantait "le verre trompeur de la raison".

Amman dévoilait que la restitution de l'ouïe au sourd de naissance ne suffirait pas à lui rendre la parole. Ce ne serait qu'une seconde naissance. Il sortait des problématiques médicales et miraculeuses. Le secret résidait dans plus ou moins une année de soins infinis et incroyables, le miracle était celui de la patience, aucune guérison n'était à espérer, ni aucun traitement à administrer. Le succès reposait sur une sélection d'élèves sourds, garçons et filles, exempts de troubles comportementaux, de malformations organiques, intelligents, ni trop jeunes, ni trop âgés, l'âge de huit ans convenant le mieux. Amman ne s'interrogeait nullement sur la proportion des heureux élus de sa méthode orale, ni du sort des autres enfants ne répondant pas aux critères d'un tel préceptorat.

Amman présentait donc comme une innovation une méthode d'épellation phonétique que Nebrija (1444-1522) avait préconisée dès 1492 dans sa "Grammaire castillane", et dont les précepteurs espagnols firent grand usage. Amman assurait avoir appris à lire à un sourd-muet en deux semaines, et à des entendants non scolarisés en deux ou trois jours. L'euphorie rôdait toujours.

Amman posait la voix au toucher des vibrations laryngées et nasales, par imitation du maître et miroir répétiteur, des voyelles aux consonnes, associant la lecture et l'écriture. Les "Cinq Cercles concentriques de Schwenterus" venaient ensuite visualiser les catégories grammaticales, les prépositions, particules et désinences des verbes et substantifs, ainsi que les combinaisons littérales initiales et finales des familles de mots.

À la sélection s'ajoutait l'exclusivisme. Amman excluait toute gestualité, dactylogogie et signes. Il suspectait les signes de ne pouvoir hisser les sourds aux espaces infinitaires, à l'instar de cette langue "des mouvements de tout le corps", avec laquelle saint Jérôme et saint Augustin voulaient instruire les sourds dans la foi. En revanche, la lecture labiale subsistait : à force d'expériences, la vue du sourd deviendrait "d'une sensibilité aussi exquise que l'ouïe". Elle s'étendrait aux lèvres les moins familières comme l'œil décrypte les plus mauvaises écritures.

LEIBNIZ: DES DIFFÉRENCES ET DE L'"HISTOIRE" DE L'AUTRE

En Europe centrale, les précepteurs de sourds surent éviter ces écueils. Kerger, médecin, et sa sœur surent extraire les enseignements des Wallis, Holder, Van Helmont, Amman, et Sibscota. En 1704, le "Traitement d'un Sourd et Muet" de Kerger ignorait la dactylogogie. Écriture, parole et lecture labiale introduisaient à la langue dans une pédagogie intuitive de la monstration des choses, de la gravure, de la pantomime, du langage d'action et des signes. Il fut influencé par le "Langage des Sourds et Muets" de Sibscota, 1670. Kerger songea à ériger les signes en langue universelle dans une sorte de Nomenclature synoptique des idées innées.

Helléniste et recteur, Raphel (1673-1740), père de trois filles sourdes et muettes, se livra à l'étude comparative du langage des entendants et des sourds. L'aînée parla à la perfection, mais Raphel privilégia l'observation, favorisant les signes et la communication de préférence aux estampes incertaines, fondant la lecture comme propulseur de la culture. Ce qu'évoque son "Art d'enseigner à lire aux Sourds et Muets", publication posthume en 1801. Lasius, Supérieur ecclésiastique, enseigna à lire et à écrire à une sourde et muette de

naissance : il confortait l'hypothèse de Wallis, de l'acquisition de l'écrit hors de la parole. Son "Récit" de 1775 s'ornait de la "Digita Lingua", cet alphabet bi-manuel figuratif attribué à Wallis, par Daniel Defoe dans sa "Vie et Aventures de Duncan Campbell, gentilhomme sourd et muet de naissance", en 1720. Nous l'avons développé, Wallis avait tardivement opté pour les dactyloggies tactiles, celles de Holder ou de Dalgarno.

Le pasteur Arnoldi conseillait de préparer l'articulation des sourds dès quatre ou cinq ans. Ses élèves sourds, filles et garçons apprenaient la lecture, l'écriture et la parole au moyen de gravures, de promenades-découvertes, sans négliger les signes indispensables pour instaurer la confiance et la motivation.

Par leur patience inaltérable, ces précepteurs remettaient en cause l'exclusivisme de la parole. Leur écoute de la gestualité des sourds répondait à la philosophie de Leibniz, révélée dans sa lettre du 9 février 1706, "À propos du jeune homme de Chartres, sourd et muet de naissance". Ayant recouvré la parole à vingt-quatre ans, une enquête concluait que ce jeune homme avait jusqu'alors méconnu Dieu, le bien et le mal, et ne pouvait prétendre aux secours de la religion. Dès 1705, dans son "Instruction dressée en faveur des Sourds et Muets de naissance", le Supérieur de la Congrégation des Missions, Bonnet, avait témoigné que les signes menaient ceux-ci à la foi : le monde était le miroir d'un créateur qui veillait au salut de tous. Malheureusement, en 1746, dans son "Essai sur l'origine des connaissances humaines", Condillac fit écho à de tels préjugés : le jeune homme de Chartres avait végété dans un état léthargique, ses gestes n'étaient qu'un "langage de la force des objets", sans signes de liaison et donc sans raisonnement. Il le comparait à l'Enfant-Ours de Lituanie, découvert à dix ans en 1694, non sourd, dont la parole naissante longtemps après ne révéla qu'un passé confus.

Leibniz (1646-1716) se dressa en défenseur de la gestualité, citant le langage des Muets du Sérail. Recherchant la langue universelle, il apercevait dans les signes l'équivalent des idéogrammes chinois. Dans une société silencieuse, l'élite des sourds leur ferait atteindre le même niveau. Il déplorait que l'on n'ait pas accordé plus d'importance au mystère de ce jeune homme, qui était à lui seul une "Histoire" dans le troupeau de l'humanité. L'innéité était le terreau de l'esprit. Comme le visage d'Hercule est noyé dans le marbre avant que le ciseau du sculpteur ne le rappelle à la lumière, le jeune homme de Chartres avait en lui ces semences de vérité, même si, en l'absence de l'album des contes de l'enfance, il ignorait Dieu, la bonté, la malice et la mort.

Leibniz invoquait les acceptions de la “différence”. La différence au naturel naissait de l’extrême variabilité de nos sens, l’homme de Blain près de Nantes, né sourd et muet, devenu aveugle, poursuivait les courses qu’on lui commandait en touchant sa main. La différence de l’éducation nécessitait un langage gestuel que les sourds de naissance seul pourraient perfectionner. Enfin, en dehors des réussites, cette autre différence de l’éducation, celle qui, dans un univers parlant, étouffait l’essor intellectuel des sourds par trop ou trop peu de soins.

LA DACTYLOGIE PHONÉTIQUE-SYLLABIQUE DE PEREIRE : AU RISQUE DE LA PAROLE VIVANTE

Jacob-Rodrigues Pereire (1715-1780) naquit à Berglanga, ville natale des enfants sourds de la famille de Velasco, dans laquelle se transmettait la charge de connétable de Castille. Chassés d’Espagne par les persécutions contre les juifs marranes, les Pereire se réfugièrent au Portugal puis en France. Ayant une sœur sourde-muette, Pereire lut les ouvrages des précepteurs de sourds dès 1734. Il laissera un nom dans les annales scientifiques de son temps, savant engagé dans la défense des opprimés, la reconnaissance du judaïsme, enseignant contractuellement la parole auprès des sourds et muets. Son œuvre bénéficia d’une exceptionnelle médiatisation : s’il faisait grand secret de sa méthode, il soumit ses élèves aux jugements des académiciens, du roi et des plus hauts dignitaires de la cour.

En 1744, il démutisa en cent leçons Aaron de Beaumarmin, un jeune tailleur sourd total de naissance de treize ans. En 1745, l’ayant présenté publiquement à La Rochelle, il fut taxé de charlatanisme et dut prouver la mutité absolue de l’adolescent. Aucune taxonomie n’assurait réellement le degré des surdi-mutités. De 1756 à 1763, à l’Académie royale des Sciences, Pereire subit une controverse élevée par Ernaud, concurrent pour lequel la surdité n’était jamais totale. Pereire décrit donc trois “espèces” de surdité : la surdité totale dont la mutité est la conséquence ; une surdité partielle avec perception des bruits ; une surdité partielle alliant perception des bruits à celle de quelques sons humains.

En 1746, Pereire enseigna la parole à Azy d’Etavigny, né en 1730, dont le père était Directeur des Cinq Grosses Fermes, ou Provinces de La Rochelle. Azy d’Etavigny possédait un haut niveau d’éducation gestuelle : pensionnaire à l’Abbaye des Prémontrés de Saint-Jean d’Amiens, il y reçut les enseignements gestuels d’Etienne de Fay (né en 1669), sourd-muet savant, mathématicien, géomètre, physicien, architecte, his-

torien, archéologue, dessinateur-sculpteur. De Fay fut sa vie durant le procureur laïc des Prémontrés. Il avait été éduqué dès cinq ans dans cette abbaye où la gestualité était reconnue comme elle l’était chez les bénédictins ayant fait vœu de silence. Les remèdes médicaux étant épuisés, Azy d’Etavigny fut confié à cinq ans, pour huit années, à la petite classe d’Etienne de Fay. Puis il étudia au Collège de Beaumont-en-Auge, jusqu’à seize ans. Pereire lui enseigna alors l’articulation en quatre mois, présentant son élève à l’Académie des Belles-lettres de Caen.

Azy d’Etavigny apprit cinquante mots en un mois, treize cents mots en onze mois. On constata cependant que l’élève prononçait selon une méthode syllabique et phonétique : “MON-SEI-GNEUR, JE VOUS SOU-HAI-TE LE BON-JOUR” et que ses petites phrases toutes neuves présentaient une transposition syntaxique : “Moi vouloir aller à Paris”. La problématique du “Français sourd” pourrait trouver ses racines dans ce clin d’œil des académiciens à Pereire. Car plus que l’éternel argument d’une transposition de la syntaxe gestuelle sur celle de la langue française, les méthodes d’apprentissage suscitent de telles ordonnances : la lexicalisation joue au détriment de la phrase. La syllabation reste une entité abstraite qui nuit non seulement à l’expression spontanée, mais aussi à la compréhension, rien n’étant figé dans une parole vivante.

EXCLURE DANS LA DOUCEUR : DU SYRIAQUE À LA DIALECTALISATION DES SIGNES

Croyant son fils guéri de sa mutité, le père d’Azy d’Etavigny interrompit le préceptorat. Il apprit alors la fragilité d’une parole laissée en jachère. Pereire reprit donc son élève à Paris où il conduisait ses préceptorats avec David, son frère, sa sœur, et le Père Vanin, qui enseignait la religion au moyen d’estampes et de gestes. Vanin était procureur de Saint-Julien des Ménétriers, rue Saint-Martin. A son décès fin 1759, il laissait deux sourdes-muettes jumelles sans maître, Pereire, curieusement, ne les reprenant pas. L’abbé de l’Épée (1712-1789) les rencontra : ému, il entreprit leur instruction créant une langue des signes méthodique. C’est ainsi qu’il devint le “premier instituteur gratuit des Sourds et Muets”, filles et garçons, de toutes conditions sociales.

En 1749, La Condamine présenta Pereire et Azy d’Etavigny à l’Académie royale des Sciences de Paris, en présence de d’Ortous de Mairan, Buffon, et Ferrein. Ce dernier soutenait la comparaison moderne des organes vocaux aux instruments à cordes, et avait nommé pour la première fois, en 1741, ces “cordes vocales” qui vibraient dans le larynx. Ces savants constatèrent que

l'élève agissait d'après l'alphabet manuel de Pereire, sans l'aide d'aucun autre signe. En trois années, il faisait usage de l'article, du verbe à l'indicatif, d'adjectifs accordés, des pronoms relatifs, et corrigeait les fautes d'orthographe.

En 1750, Pereire et son élève furent présentés à la cour du roi, puis aux filles du roi, par le Duc de Chaulnes, le favori des favoris. Les échanges étaient strictement dactylogiques et écrits, jamais lus sur les lèvres. Pereire fut honoré d'une pension annuelle de huit cents livres. L'Académie des Sciences reçut de nouveau Pereire en 1751. Le Duc de Chaulnes lui confia son filleul Saboureux de Fontenay, sourd congénital partiel, né en 1738, âgé de treize ans. A Ganges, près de Montpellier, Lucas, entrepreneur des bâtiments du roi, l'avait éduqué trois années par la dactylogie. Saboureux avait appris à lire, écrire et compter à l'école.

Pereire substitua sa dactylogie aux signes que Saboureux jugeait juste dignes d'instruire des animaux. Saboureux ne songea pas à approfondir la gestualité d'Etienne de Fay en présence d'Azy d'Etavigny, qui était de huit ans son aîné. Saboureux évoquait la mimique du Père Vanin, sans commune mesure avec la "langue des signes" de la société des sourds parisiens, ainsi nommée pour la première fois et décrite dans les "Observations..." de Pierre Desloges, devenu sourd et muet, en 1779. Loin de défendre les signes, Saboureux les dialectalisait en quelque idiome inférieur.

Saboureux de Fontenay deviendra linguiste, apprendra le syriaque, l'hébreu, traduira des livres en anglais, publiera des articles dans les journaux savants : sur la dactylogie en 1764, dans le Journal de Verdun, en 1773, sur les correspondances auditivo-chromatiques des sonates colorées du clavecin oculaire du Père Castel. En 1777, d'Alembert présentait un mémoire de Saboureux sur la "Météorologie", l'astronomie.

En 1751, Diderot choisit Saboureux pour documenter sa "Lettre sur les Sourds et Muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent". Il recherchait la syntaxe originelle des langues dans la gestualité des muets. À l'instar de Condillac, Diderot décrivait un état d'enfance des langues où les voix prirent leur signification dans les gestes. Les voix se substituèrent progressivement aux gestes. Diderot soutenait donc que la Grammaire générale et originelle ne résidait pas dans la syntaxe française, reflet de la logique universelle, mais bien dans cet au-delà corporel que tout sourd né tel ne pouvait ignorer.

L'abbé Copineau, auteur de l' "Essai synthétique sur l'origine et la formation des langues", en 1774, rapportait que Saboureux ne voulait converser que la plume à la

main et que les élèves de Pereire qui parlaient le mieux parlaient encore fort mal. Il est vrai que Copineau et Desloges avaient pris la défense de la méthode gestuelle de l'abbé de l'Epée, contre celle de l'abbé Deschamps d'Orléans [1741-1791] qui rééditait en 1779 la "Dissertation sur la parole" d'Amman, traduite par Beauvais de Préau. Dans son "Histoire Naturelle", Buffon se persuadait au sujet d'Azy d'Etavigny que l'éducation des sourds devait commencer dès sept ans. Il n'omettait pas pour les sourds de naissance l'enseignement gestuel, l'écriture et la lecture labiale. Il n'effaçait donc pas l'œuvre d'Etienne de Fay, le vieux savant sourd d'Amiens. Pourtant, le docteur Edouard Séguin, initiateur de la pédagogie des enfants arriérés, idiots et retardés à Bicêtre, auteur en 1847 d'une biographie intitulée "Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France", dépeindra Azy d'Etavigny dans un état d'ignorance, niant la propédeutique gestuelle afin de grandir l'image de Pereire. Quant au titre d'instituteur, il convient difficilement à cette relation duelle qu'implique nécessairement toute éducation artificielle de la parole, s'adressant de plus aux plus fortunés des enfants sourds.

L'ALLIANCE DE LA LECTURE LABIALE ET DE LA DACTYLOGIE PHONÉTIQUE : DU SECRET ET DES PLAGIATS

D'autres succès vinrent grandir la renommée de Pereire. Marie-madeleine Marois, née sourde partielle en 1749, orpheline, fut éduquée dès 1756 avec Marie Lerat de Magnitot, sourde du même âge. Mlle Marois fut l'un des emblèmes de la parole vivante, de la lecture sur les lèvres, ayant abandonné les signes. Elle utilisait le cornet acoustique orientable de Pereire. Elle fut présentée en 1761 à la Reine Marie Leszczynska, au Duc de Berry; en 1771, au futur Roi de Suède, Gustave III, avec de La Voulte, devenu sourd à trois ans, âgé alors de vingt-trois ans; en 1777, à l'Empereur d'Autriche, Joseph II, frère de Marie-Antoinette.

Les méthodes de Pereire et d'Amman permirent aux oralistes d'évincer la gestualité au Congrès de Milan en 1880 : ces deux précepteurs furent les bannières de l'oralisme pur. Dès 1875, l'Institut Pereire dispensait aux futurs maîtres un certificat de capacité à l'enseignement de la parole. En dehors des tendances qui la caractérisent, la méthode de Pereire reste mystérieuse : la substitution-élimination instaurait un exclusivisme dilatoire de la parole au détriment des signes. Puisqu'il faut nécessairement représenter à l'œil ce qui échappe à l'oreille, la dactylogie phonétique expéditive de Pereire constituait l'auxiliaire de visualisation de la parole. S'y joignait la physiognomonie, art de l'expression mimique faciale.

La lecture labiale était elle-même secondée par la dactylogogie, qui, selon l'abbé Deschamps, aurait indiqué la lettre principale de la syllabe. Pereire accusait Deschamps d'avoir dénaturé sa méthode dans son "Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets" de 1779. Saboureux de Fontenay préconisait l'usage de la dactylogogie de Pereire dans son versant "nocturne", auprès des sourds-muets aveugles. Il listait plus de quatre-vingts configurateurs manuels : ceux des vingt-cinq lettres inspirées par l'alphabet espagnol de 1620 ; trente-quatre pour les sons, ou les phonèmes ; trente-deux pour les liaisons orthographiques particulières ; ceux des signes pour l'éllision, l'apostrophe, l'accentuation, la ponctuation, la majuscule, la prosodie, la poésie et le chant ; une dactylogonomie figurait la numération, les opérations, l'unité, la dizaine et la centaine...

L'homographie n'avait plus aucun secret pour le sourd. Il lisait sans sourciller "les portions que nous portions", "je suis content de ce qu'ils content" et autres "poules du couvent couvent".

Isaac Pereire remit un manuscrit traitant de la dactylogogie de son ancêtre à l'Institution nationale des Sourds de naissance de Paris. Le mémoire ayant disparu, on crut retrouver l'invention dans le "Syllabaire manuel" du docteur Deleau Jeune, médecin des Orphelins de Paris, publié en 1830. Il apparaissait que Pereire avait non seulement interrogé la surdi-mutité sur les passerelles compensatoires, reculant les limites de l'épellation, donnant une nouvelle vie à l'alphabet manuel espagnol, l'introduisant aux perspectives modernes de la linguistique, phonétique et syllabique, et par la rapidité d'exécution, à la mémorisation syntaxique. La voie qu'il ouvrit était non seulement salutaire, économique mais aussi visionnaire, dans son alliance de la lecture labiale, lorsqu'il s'y référa avec Mlle Marois.

DE LA QUERELLE DES DACTYLOGOLOGISTES À LA NOUVELLE CYTHÈRE : ROUSSEAU ET LA NAISSANCE DE LA PÉDAGOGIE INTUITIVE

La "Querelle des Dactylogologues" opposa la méthode gestuelle de l'abbé de l'Épée à la méthode orale et dactylogologique de Pereire. Se fondant sur l'iconicité des signes méthodiques, Pereire soutenait qu'ils n'étaient que des idéogrammes chinois ou des hiéroglyphes dessinés dans l'espace. Il caricaturait l'abbé de l'Épée, bouffon du Grand Seigneur. L'abbé de l'Épée répondit que la voie de la parole coûtait plus d'une année d'efforts aux sourds. Tandis qu'on déliait leur langue, on maintenait leur esprit dans les ténèbres. La dactylogogie visualisait littéralement la langue mais n'en révélait nul-

lement le sens. En réponse à ces attaques, l'abbé de l'Épée démontra le pouvoir des signes lors de quatre exercices publics, de 1771 à 1774, publiant en 1776 son "Institution des Sourds et Muets par la voie des signes méthodiques...".

Dans cet itinéraire préfigurant les futures conflagrations des signes et de la parole, il manque l'une des plus grandes figures du siècle des Lumières : en 1769, La Condamine, qui était lui-même devenu sourd au Pérou, présenta Pereire à Bougainville. Il lui demanda d'étudier la langue d'Aotourou, indigène de la Nouvelle Cythère, Tahiti, afin de la relier aux autres langues polynésiennes, de la Terre de Feu à la Nouvelle-Zélande. Le rapport de Pereire parut en 1771 dans "Le voyage autour du monde" de Bougainville. On se prend à rêver sur les discussions que Pereire dut conduire avec son ami Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), qui souffrait de surdité et d'acouphènes depuis 1737. Sans philosopher sur le mythe du bon sauvage, Rousseau se référait à Pereire dans son "Dictionnaire de musique", à l'article "Chant", en 1763, et dans son "Essai sur l'origine des langues..." composé à partir de 1753, mais publié bien après sa mort. S'il suivit les progrès des élèves de Pereire, les échanges roulèrent aussi sur d'autres espaces qui ne sont certainement pas étrangers au roman de "L'Émile", 1762. La vocation pédagogique de Pestalozzi (1746-1827) fut motivée par la lecture de Rousseau. La méthode intuitive pestalozzienne connut un grand succès auprès des sourds, avec Naef en Suisse, et Jean-Jacques Valade-Gabel en France. Cette méthode se généralisa au XIX^e siècle. Elle privilégiait le langage d'action pour évincer les signes, ne les réservant en ultime recours que pour ceux des enfants sourds jugés inéducables par la parole et l'écriture.

Après la chute des signes, c'était l'image même de l'enfance silencieuse qui était visée : être inéducable dans la parole et l'écriture signifiait une sorte d'arriération mentale sur fond de théorie de la dégénérescence. ❖

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

Nouvelles Perspectives...

PAR PHILIPPE SÉRO-GUILLAUME

“Ne pas mettre la charrue avant les boeufs”, tel pourrait être l’axiome de base de tout pédagogue (orthophoniste, enseignant...) accompagnant un enfant sourd vers l’acquisition du français. Bien souvent pourtant il semblerait que l’on “oublie” le décalage existant entre les enfants entendants et les enfants sourds; pour ces derniers la langue française est acquise par le biais d’un apprentissage conscient et non grâce à une imprégnation naturelle. L’auteur nous donne ici quelques pistes afin de nous aider à respecter le “rythme naturel” d’apprentissage de ces enfants, pour que nous parvenions à être aussi bienveillants et patients envers leurs premiers tâtonnements de français à l’écrit que nous le sommes envers ceux des enfants entendants dans leurs premiers essais de syntaxe et de prononciation.

Certains jeunes sourds, grâce à un appareillage ou une implantation, en tout cas une prise en charge très précoce, accèdent au langage oral avant d’aborder l’écrit. Cependant en général, le jeune sourd apprend la langue en même temps qu’il apprend à lire et à écrire. Il ne s’agit pas pour lui, comme pour son homologue entendant, d’accéder à l’écrit mais de **s’approprier la langue par des procédures écrites** puisque, comme on ne le dira jamais assez, **l’enfant sourd ne maîtrise pas la langue lorsqu’il aborde l’écrit**, à la différence de l’enfant entendant qui l’a apprise en famille avant toute forme d’enseignement.

On oublie, dans l’enseignement auprès des jeunes sourds, ce décalage temporel pour organiser, programmer - selon le terme institutionnel - les apprentissages. Autrement dit, le fait que le jeune sourd accède à la langue par l’écrit et qu’il y accède plus tard que son homologue entendant ne le dispense pas des étapes qui jalonnent nécessairement le procès d’appropriation du langage.

Or les premiers textes que l’école propose à l’enfant sourd sont les mêmes que ceux qui sont proposés aux jeunes entendants. L’ordre des mots - sujet, verbe, complément d’objet ou attribut du sujet - y est quasiment immuable. Il n’y a pas d’interrogation sur ce que construit l’enfant sourd du langage. C’est pourquoi, lorsqu’il écrit, l’école va se concentrer sur ses “fautes” et monter des dispositifs de remédiation. C’est-à-dire que l’enfant est à peine entré dans le langage écrit que déjà il est réprimandé, au sens où son écrit fait l’objet d’un repérage de “fautes”. Le raisonnement est de faire correspondre l’écrit du jeune sourd à l’image de l’écrit attendu par ce qu’édictent les programmes. On n’est pas attentif à la réalité des acquisitions langagières du jeune sourd dont l’entrée dans l’écrit est marquée, d’emblée par le sceau du “fautif”, de l’insuffisant... avec, l’effet d’inhibition que cela peut avoir et qui est bien connu des entendants également. Plusieurs travaux ont été

consacrés aux fautes commises par les sourds. Les quelques passages extraits de l’un d’entre eux, sont tout à fait révélateurs. On trouve sous la plume des jeunes sourds, nous dit-on : *“nombre de [...] phrase petit nègre (du genre : “Des lunettes il faut pourquoi ?”) qui ne respectent pas l’ordre des mots [...] des noms sont confondus : “nez pour museau” [...]”*.

Le figement est un processus linguistique [...] Cette tendance qui manifeste l’impact des premiers apprentissages est responsable des nombreux syntagmes figés qui révèlent une approche encore imparfaite des règles de la combinatoire de la langue. Il s’agit en quelque sorte de “fautes d’habitude” : “Paul lance au ballon” [sur le modèle de : Paul joue au ballon [...]; “Joël embrasse à maman” (Joël dit bonjour à maman) [...]. Face à ces erreurs, le professeur doit non pas mettre en cause la méthode mais plutôt sa propre pratique. Les leçons de grammaire présentent le grand intérêt de permettre une comparaison de syntagmes et de phrases, de mettre en relief les différences de fonctionnement, de souligner les différents emplois et les constructions particulières.”¹

Les enseignants sont mis sur la sellette. On considère qu’ils n’enseignent pas suffisamment la conjugaison, qu’ils insistent trop sur certains micro-systèmes que l’élève sourd généralise, ce qui expliquerait bon nombre de fautes dans l’emploi des prépositions après les verbes, etc.

Malgré le sérieux de l’approche, ce repérage des “fautes” ne tient pas compte de questions essentielles sous jacentes à l’enseignement : où en est l’élève ? Qu’est-ce qu’il est en mesure d’apprendre ? Est-ce que ce sur quoi l’enseignement s’appuie lui est accessible ? Si on suit les analyses des “fautes” on en conclut que tout serait affaire de dosage. Et ce qui est règle à l’école en matière de français, c’est l’enseignement précoce de la grammaire et l’enseignement précoce de la grammaire y compris à des enfants sourds qui ne maîtrisent

pas la langue. Cet aspect pour l'enseignement auprès des entendants qui eux, possèdent la langue par leur pratique de l'oral et par le fait de baigner dans l'environnement linguistique du français a été largement critiqué², alors, on peut comprendre le drame que constitue l'application d'une même conception éducative et les méthodes qui vont avec, pour le jeune sourd qui apprend la langue.

Nous sommes tellement pénétrés de notre langue et l'écrit est pour nous tellement significatif de correction qu'il est difficile de comprendre à quel point procéder comme cela est fait actuellement est préjudiciable aux acquisitions de l'enfant sourd.

C'est ce pourquoi il me semble éclairant d'opérer un rapprochement entre deux formes de représentation et d'expression : le langage et le dessin. S'agissant de la première, comme cela vient d'être dit, l'acquisition du langage se développe "naturellement" en interaction sans qu'il soit question d'enseignement, ce dernier n'intervenant que lorsqu'il s'agit de lire et d'écrire. Sauf handicap nous accédons tous au langage, à la langue et en grande majorité à l'écrit.

En ce qui concerne le dessin, il en va autrement : seuls quelques uns d'entre nous arrivés à l'âge adulte parviennent à s'exprimer par ce truchement. Pourtant le dessin, dont l'évolution a été largement étudiée, est une activité très spontanée chez l'enfant.

Il faut distinguer le dessin d'enfant dit libre du dessin d'observation guidé par l'adulte.

Les dessins libres d'enfants à travers le monde ont un air de ressemblance. Ils évoluent en fonction des stades du développement cognitif. Ces stades ont été caractérisés à partir de l'observation des figures tracées, à leurs signes et à leurs structures notamment par G-H Luquet (1927). On trouve successivement :

- ♦ Le gribouillage jusqu'à 2 ans qui correspond à une activité motrice, impulsive de caractère ludique ;
- ♦ Le réalisme fortuit de 2 à 3 ans : l'enfant attribue un sens à ses tracés. La transmission du dessin s'accompagne de commentaires, et son geste devient plus contrôlé ;
- ♦ Le réalisme manqué de 3 à 4 ans : l'enfant réalise des tracés à visée signifiante mais ses expériences sont souvent tâtonnantes ;
- ♦ Le réalisme intellectuel à partir de 4 ans : souvent figuratif. L'enfant dessine ce qu'il sait des choses. Un chien a nécessairement quatre pattes. Les relations entre les objets du dessin deviennent à leur tour significatives.
- ♦ Le réalisme visuel à partir de 8 à 9 ans : l'enfant commence à être en mesure de dessiner en perspective.

Il commence à respecter les proportions et fait preuve d'un certain souci du détail.

Vers 12, 13 ans les enfants qui manquent de technique se désintéressent du dessin.



Les transformations qui apparaissent dans le graphisme de l'enfant au cours de la croissance portent globalement sur le perfectionnement de l'habileté graphique, une meilleure intégration de la partie sur le tout, sur le respect des proportions, sur le réalisme des couleurs, sur l'accession à la perspective, sur la personnalisation du thème.

Ce n'est donc que très tardivement que nous sommes capables de passer du dessin d'un élément singulier (objet ou personnage) à une représentation composée agencant plusieurs éléments présentés dans un espace qui n'est plus plat.

L'évolution progressive du dessin reflète l'évolution psychomotrice et est en relation étroite avec le développement global de l'enfant. Comme pour l'activité langagière, c'est parce que les premières productions de l'enfant sont accueillies, donnent lieu à commentaires, à recherche de signification que l'enfant développe cette activité. C'est essentiellement la réaction de l'entourage qui permet à l'enfant de passer des premiers gribouillis avant tout moteur à la représentation, de dépasser le caractère fortuit de l'émergence du tracé en découvrant que son gribouillage peut représenter quelque chose pour lui et pour les autres ce qui va donner à cette activité une dimension relationnelle. Généralement l'accès à une maîtrise de plus en plus affirmée du vecteur essentiel de la relation, le langage oral et écrit, correspond à un désintérêt pour le dessin. Si nous avons tous pratiqué le dessin libre, peu vont au-delà de l'initiation à la perspective et au dessin d'art, qui demeurent pour la majorité d'entre nous une activité scolaire.

Comme cela vient d'être suggéré, l'apparition de la perspective n'est absolument pas spontanée mais bien au contraire le fruit d'un enseignement qui intervient, condition *sine qua non*, à un moment où le développement de l'enfant le rend accessible à un tel apprentissage. En aucune manière le dessin classique n'est à l'origine des productions de l'enfant ou de son appétence pour le dessin. Ceci ressemble beaucoup aux étapes d'acquisition du langage. De la lallation, puis du babillage au

mot-phrase et à la phrase. L'enseignement et surtout l'enseignement de la grammaire, n'est en aucune façon à l'origine des productions langagières de l'enfant ou de son appétence pour la langue.

Le lien entre la psychogénèse de ces deux variantes de la manifestation de la fonction symbolique a une vertu explicative dans le cadre qui est imposé à savoir une centration sur le langage achevé, construit, qui empêche les enseignants, de concevoir et en tout cas d'intégrer à leur enseignement les processus d'acquisition de l'enfant.

Rapprocher la perspective, fait de représentation picturale, et la phrase de mots, fait de représentation linguistique, ce n'est, au fond, que prendre en compte le fait que **le langage n'est qu'un cas particulier de la fonction sémiotique...** Avant d'aller plus loin précisons que le dessin ou la peinture, aussi figuratifs soient-ils, ne constituent pas une représentation du monde mais une **représentation de la représentation du monde que se fait leur auteur.** De la même manière **le discours est une représentation de représentation, celle de son auteur.**

Le dessin en perspective monofocale implique trois éléments : le cadrage, opération première qui consiste à poser le cadre à l'intérieur duquel on va construire/contempler l'histoire, l'événement, le point de distance qui permet de représenter la diminution des objets dans la profondeur fictive régie par le point de fuite en fonction de la position de l'observateur. Avec la perspective, apparue au 15^{ème} siècle, en Italie, la représentation ne tient plus à la nature des choses représentées :

*"Elle signifie (...) une vision du monde qu'elle construit, un monde en tant qu'il est commensurable à l'homme. (...) Avant de s'appeler perspective elle s'appelait commensuratio, c'est-à-dire que la perspective est la construction de proportions harmonieuses à l'intérieur de la représentation en fonction de la distance, tout cela étant mesuré par rapport à la personne qui regarde, le spectateur [le premier spectateur est bien évidemment le peintre]. Le monde devient donc commensurable à l'homme (...) ou plutôt commensurable par l'homme (...) [qui peut] construire une représentation vraie de son point de vue."*³

Il est aisé de dresser un parallèle avec la phrase. La phrase simple ou complexe est le cadre à l'intérieur duquel le locuteur va exposer non pas les données du monde sensible mais ce qui pour lui, de son "point de vue", fait événement/histoire et de ce fait constitue une information (Informer - du vieux français *enformer* du latin *informare* - qui signifie donner une forme, une struc-

ture et, par là-même, conférer une signification). Ce dernier s'intéressant à un événement qui comporte des entités (par exemples des voleurs et des gendarmes) et un comportement (une arrestation), va mettre cet événement en perspective (manière de considérer les choses). La phrase est la construction qui permet la mise en œuvre de l'énoncé, prévoit la nature et l'ordre des mots en fonction de la hiérarchisation opérée par le locuteur : de quoi, de qui parle-t-il et qu'en dit-il ? Si l'on considère un fait divers évoquant une arrestation et qu'on se centre sur les voleurs on aura alors "*Les voleurs* (ce dont il est parlé) *ont été arrêtés par les gendarmes*" (ce qui en est dit) sur les gendarmes, ce sera "*Les gendarmes* (ce dont il est parlé) *ont arrêtés les voleurs*" (ce qui en est dit) qui pourra apparaître. Si on parle de l'arrestation on pourrait trouver "*L'arrestation des trois voleurs* (ce dont il est parlé) *a été effectuée par...*" (ce qu'il en est dit).

Le linguiste Bernard Pottier à qui j'emprunte ces exemples recense 41 phrases en prenant en compte toutes les opérations de topicalisation "*Les gendarmes, ils ont arrêté les...*", de focalisation "*Ce sont les gendarmes qui...*", topicalisation et focalisation combinées "*L'arrestation des voleurs, c'est par les gendarmes qu'...*".

La phrase peut être conçue comme l'actualisation d'une variation au sein d'un ensemble de possibles. De la même manière au plan pictural, indépendamment de la facture choisie, il est possible de représenter l'arrestation dont il est question ici du point de vue d'un des voleurs ou des gendarmes ou encore d'un point de vue extérieur la perspective permet à l'artiste expérimenté et seulement à ce dernier, d'envisager la représentation singulière de tel ou tel sujet choisie au sein d'une multitude de point de vue possibles. Tel élément central ici deviendra accessoire ailleurs.

La maîtrise de toutes les variations qui viennent d'être évoquées au plan linguistique et pictural ne peuvent être que le fait d'un locuteur et d'un artiste confirmés.

En ce qui concerne le jeune sourd, ne juger recevables que les énoncés canoniques "Sujet verbe complément" revient à exiger d'un enfant qu'il dessine d'emblée en perspective. Or cet accès à la perspective ne lui est possible que parce qu'il a exploré préalablement toutes les possibilités du graphisme, de l'utilisation de la couleur et aussi parce que ses productions ont été largement commentées ; non pas corrigées mais bien commentées. Elles ont fait l'objet d'une recherche de sens concertée entre l'adulte et lui. Ce n'est pas le cas des leçons de grammaire dont on nous dit qu'elles "*présentent le grand le grand intérêt de permettre une comparaison de syntagmes et de phrases, de mettre en*

relief les différences de fonctionnement, de souligner les différents emplois et les constructions particulières.”

Avec ces leçons de grammaire tout se passe comme si l'on enseignait d'emblée le dessin en perspective comme si on enseignait la marche en commentant une planche anatomique au lieu de laisser marcher les enfants... Toutes choses impensables. Les "fautes" des élèves sourds sont directement imputables à l'enseignement précoce et intensif de la grammaire qui court-circuite l'activité de l'enfant sourd, de l'apprenant en général.

Lorsque l'on dit cela, il se trouve toujours quelqu'un pour faire remarquer que "l'enseignement a beaucoup changé que l'on est de nos jours beaucoup moins strict et que la langue des signes peut éventuellement aider à faire du sens". Effectivement, l'enseignement est moins autoritaire et plus soucieux de communication mais sur le fond rien n'a changé. Que l'on présente les règles de grammaire avec plus de souplesse, en les assortissant d'explications en langue des signes, que l'on évite de rendre des copies saturées de corrections à l'encre rouge pour ne pas traumatiser les élèves, etc. ne change rien au fond. Ce sont toujours les règles de grammaire qui sont présentées **en premier lieu** aux élèves et donnent lieu à exercice sans que l'on puisse faire état d'une amélioration sensible en ce qui concerne le français chez les jeunes sourds.

Il faudrait être autrement plus respectueux des étapes qui jalonnent le développement de l'enfant et prendre en compte le **décalage** au plan du langage chez l'enfant sourd. Dans un premier temps, qu'il soit question d'enfants ou d'adultes et quelles que ce soient la longueur et la complexité des textes envisagés, sollicitons et accueillons les productions écrites comme on le fait spontanément pour les dessins libres.

En effet, le mot-phrase est le pendant au plan langagier du dessin "têtard". La juxtaposition agrammaticale de mots n'est pas à proprement parler une faute mais elle correspond à la juxtaposition à plat des éléments que comportent les dessins qui apparaissent un peu plus tard. Dans ce genre d'activité la référence à la norme grammaticale n'est pas de mise. **Le commentaire, la recherche concertée avec leur auteur d'une signification** est la seule façon de procéder qui permet à l'enfant l'exercice réel de ses facultés langagières et ce, jusqu'à ce qu'il soit en mesure de participer, à sa mesure bien évidemment, à un échange authentique.

Enseigner le tracé des lettres, présenter des mots, des phrases de mots aux élèves sourds, échanger par écrit est possible sans envisager une leçon de grammaire. Les cours de grammaire devraient être au langage ce

que les cours de dessin d'observation guidés par l'adulte sont au dessin d'enfant. C'est-à-dire ponctuels et n'intervenant qu'après que l'enfant ait suffisamment écrit et échangé librement par écrit. Donner les règles d'usage le cas échéant, sans expliciter la règle grammaticale nous éviterait bien des simplifications abusives et préjudiciables aux acquisitions. Par exemple, dire que le pluriel se marque le cas échéant par un "s" n'implique pas d'expliquer que le pluriel s'applique nécessairement à plus d'objets que le singulier ("La baleine est en voie...", "Les baleines sont en voie de...") et moins encore de présenter d'entrée de jeu cette règle assortie d'exercices d'application. ❖

Philippe SÉRO-GUILLAUME

Maitre de conférences à l'Université Paris III

Chargé du cours de linguistique appliquée au CNFEDS

1. Leduc, Victor, "L'enseignement de la langue aux déficients auditif. Problèmes-Méthodes-Méthodologie", Paris, 1979, thèse de professorat de sourds.

2. Entre autres Boimare, Serge, "L'enfant et la peur d'apprendre", Dunod ; Geneste, Philippe, "Politique, langue et enseignement", Ivan Lavy éditeur ; Le travail de l'école : contribution à une critique prolétarienne de l'éducation, Acratie.

3. Arasse, Daniel, "Histoires de peinture", Folio essais, Gallimard, 2006. Cet ouvrage est paru précédemment aux Éditions Denoël accompagné d'un disque.



*Votre avis
nous intéresse ...*

Réagissez !

*Vous souhaitez réagir à cet article ? Nous donner votre avis, émettre des critiques, faire des suggestions... ? **Ecrivez-nous à contact@acfos.org ou à Acfos 11 rue de Clichy 75009 Paris, ou bien encore retrouvez nous sur notre **Blog** :***

<http://acfos.over-blog.com/>

A photocopier ou à découper, et à retourner à :

ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France

Compte bancaire :

Société Générale 75009 Paris Trinité

30003 03080 00037265044 05

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

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

Nom/Prénom
Adresse
Code Postal
Ville
Tél.
Profession

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

Date et signature obligatoire :

A photocopier ou à découper, et à retourner à :

ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France

Compte bancaire :

Société Générale 75009 Paris Trinité

30003 03080 00037265044 05

Connaissances Surdités

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

Tarifs Dom-Tom/Etranger : 47 €

Nom/Prénom
Adresse
Code Postal
Ville
Tél.
Profession

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

Date et signature obligatoire :

Glossaire

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