



# CONNAISSANCES SURDITÉS

11 rue de Clichy  
75009 Paris  
Courriel : [contact@acfos.org](mailto: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](http://www.acfos.org)

Directrice de la publication  
Pr Françoise DENOYELLE

Rédactrice en chef  
Coraline COPPIN

Courriel : [contact@acfos.org](mailto: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](mailto: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

<b>ACTU</b>	4
<b>ACFOS : qui sommes nous ?</b>	
<b>AGENDA</b>	
<b>ACFOS : qui sommes nous ?</b>	5
<b>JOURNÉES D'ÉTUDES ACFOS 2009</b>	
<b>Surdité, théorie de l'esprit et conversation</b>	
par Michel DELEAU	7
<b>Des prémices de la communication au projet linguistique</b>	
par Catherine HOULIÈRE & Dorothee LECOINTRE	13
<b>Débat avec la salle</b>	18
<b>PSYCHOLOGIE</b>	
<b>Construction de soi et surdité (2). Les étapes de la construction identitaire dans le développement du jeune enfant</b>	
par Monique POUYAT	20
<b>PÉDAGOGIE</b>	
<b>Prendre, apprendre, comprendre</b>	
par Denise SADEK KHALIL	27
<b>ACTU/CONGRÈS</b>	30
<b>LIVRES</b>	33

# Éditorial

PAR LUCIEN MOATTI

Ancien Président

**A**CFOS est plurielle et regroupe en son sein des pédagogues, des orthophonistes, des techniciens de différentes disciplines utiles aux personnes sourdes, des personnels administratifs d'établissements d'enseignement ou de ministères, des psychologues, des médecins se penchant sur les diverses problématiques concernant la surdité, des personnes sourdes agissant au nom de leur identité ou le plus souvent du fait de leur profession (rattachée ou non à la surdité), etc. Et bien d'autres personnes encore, qui font que cette association de recherche, de formation et d'enseignement a pour objectif d'essayer d'aborder les questions concernant la surdité de la manière la plus large, la plus ouverte et la plus complète possible.

Ceci est illustré par les thèmes de nos formations, colloques et journées d'études ainsi que par les articles publiés dans notre revue "*Connaissances Surdités*". Les thèmes de nos séances plénières ont abordé depuis des années des sujets aussi divers que "Neurosciences et surdité du premier âge", "Un projet pour chaque enfant sourd : enjeux et pratiques de l'évaluation", "Surdité et motricité"... Cette pluricité et cette diversité sont illustrées encore, s'il en était besoin, par les thèmes des deux derniers colloques : celui de 2008 sur la "Scolarisation des jeunes sourds" et le prochain en 2010 sur le thème "Usher et autres troubles visuels chez l'enfant sourd : ne pas perdre de temps, prévenir, accompagner", où nous souhaitons aborder la question sous l'angle médical, psychologique et clinique.

Grâce à cette pluricité, nos administrateurs nous représentent dans certaines instances officielles (Ministères, HAS, Académie de Médecine, Caisse Nationale d'Assurance Maladie...) avec des mandats précis, débattus collectivement. ACFOS collabore avec différentes associations de toutes les tendances du "monde de la surdité". Ainsi, "pluricité" ne signifie pas consensus mou et sans ligne directrice, mais vise à une réflexion tirée de l'expérience de tous, et à une politique qui se veut bénéfique à tout ceux que devons servir.

Les articles de ce numéro montrent encore le champ de notre action. Nos journées d'études de cette année sur l'acquisition par les enfants sourds du français oral et écrit sont rapportées, avec ses deux premières interventions : la conférence introductive du Pr. Deleau intitulée "Surdité, théorie de l'esprit et conversation", et la première des deux interventions d'équipes de terrain sur les "prémices de la communication au projet linguistique" qui ont donné lieu à un débat avec la salle, transcrit également.

Bien d'autres articles vous attendent dans ce numéro, citons particulièrement celui de Mme Denise Sadek-Khalil, que l'on ne présente plus, qui nous a fait l'honneur d'accepter d'être publiée dans notre revue.

Une année nouvelle s'annonce : que 2010 apporte la sérénité aux bénévoles d'ACFOS et à ceux dont nous nous préoccupons. ❖

# Acfos : qui sommes nous ?

**Depuis 1996, date des premiers colloques et journées d'études Acfos, l'activité de notre association s'est enrichie sous votre impulsion : personnes sourdes, parents, professionnels, représentants d'associations, vous nous avez poussé à développer nos actions afin de vous proposer plus de formations, une revue, des publications, un site Internet, un Blog... Vous êtes nombreux chaque année à participer à nos manifestations, et nous vous en remercions. Nous vous proposons de continuer à soutenir les bénévoles que nous sommes en devenant adhérent d'Acfos en 2010. Pour tous ceux qui connaissent peu ou mal Acfos, voici un petit rappel de l'identité et des valeurs qui fondent l'association.**

## Composition

ACFOS est une association Loi 1901 créée le 04 janvier 1988.

Les adhérents et les membres du Conseil d'administration d'ACFOS sont des **bénévoles** militants réunis par l'envie de mettre en commun leur expérience afin de faire progresser la connaissance de la surdité auprès du grand public, des parents et des professionnels, et d'améliorer la recherche et les pratiques au service de l'enfant sourd et de sa famille.

Le Conseil d'administration est composé de parents, de personnes sourdes et de professionnels (orthophonistes, enseignants spécialisés, ORL, psychologues, audio-prothésistes,...).

## Objectifs

ACFOS consacre son action à la connaissance et la formation au sujet de la surdité, principalement congénitale ou acquise durant l'enfance, à ses conséquences et à sa prise en charge. C'est un lieu pluraliste d'information et de réflexion concernant les enjeux de la surdité. Peuvent s'y rencontrer et échanger personnes sourdes, parents et professionnels, sans dogmatisme ni parti pris a priori.

Notre objectif est d'améliorer la qualité de tous les soutiens possibles pour les personnes sourdes en vue de favoriser leur autonomie et leur intégration dans la société par la diffusion **d'une information fiable et actualisée sur la surdité et ses enjeux.**

ACFOS favorise l'interrogation et **la réflexion permanente sur les pratiques et les meilleurs moyens d'améliorer la connaissance et la prise en charge de la surdité**; nous considérons que le savoir ne doit pas être figé, mais qu'il doit être sans cesse réinterrogé et actualisé à la lumière des dernières découvertes scientifiques, pédagogiques...

## Actions

Par souci d'efficacité ACFOS centre ses activités depuis 1996 sur la question qui est à l'origine de sa créa-

tion : l'éducation des enfants atteints d'une surdité sévère ou profonde, sinon dès la naissance, du moins avant qu'ils n'aient pu construire le socle neuronal et psychique de leurs apprentissages linguistiques. Ce domaine connaissant une mutation rapide, liée aux progrès de la médecine, des sciences humaines et des techniques, ACFOS organise tous les deux ans un **colloque international** de haut niveau, intégrant les recherches les plus récentes dans les disciplines concernées.

Ce colloque est suivi de **Journées d'Études** permettent de créer des passerelles entre savoir fondamental et pratique afin d'approfondir et d'aborder de manière plus clinique les thèmes développés lors des colloques.

**Formations professionnelles** : ces sessions très pratiques (comptant 25 personnes au plus) permettent d'importants partages d'expériences entre les différents praticiens de terrain.

## Publications

Outre notre revue trimestrielle, nous éditons ou participons à la rédaction d'un certain nombre de documents à destination des professionnels comme du grand public. Citons le Livre Blanc sur la Surdité de l'enfant, le Livret pour les enfants sourds "C'est quoi la surdité ?", la participation au Guide pratique à l'usage des parents édité par la Fondation de France, les Actes de nos colloques, etc.

Enfin, d'importantes ressources documentaires sont disponibles via notre site Internet "[www.acfos.org](http://www.acfos.org)" et plus récemment notre Blog "<http://acfos.over-blog.com>" : ressources bibliographiques, agenda spécialisé, informations diverses sur la surdité sont accessibles, notamment par le biais de l'inscription (gratuite) à notre **Newsletter** (sur le Blog d'Acfos).

Nous vous espérons nombreux à nous rejoindre en 2010 et à nous faire part de vos suggestions, avis et critiques, toujours les bienvenus. ❖

*ACFOS 11 rue de Clichy 75009 Paris  
Tél. 09 50 24 27 87 / Fax. 01 48 74 14 01  
Courriel : [contact@acfos.org](mailto:contact@acfos.org)*

# Colloque ACFOS VIII

## *Usher et autres troubles visuels chez l'enfant sourd : ne pas perdre de temps, prévenir, accompagner.*

Le dépistage et le diagnostic des troubles visuels sont particulièrement importants chez l'enfant sourd, qu'il s'agisse de troubles de réfraction ou de pathologies s'intégrant dans un syndrome avec surdité.

Le diagnostic précoce de ces troubles permet de mettre en place des mesures correctives ou préventives d'aggravation, mais peut aussi amener à un diagnostic précis de la cause de la surdité, avec toutes les mesures r educatives spécifiques qui en découlent.

Le colloque ACFOS VIII traitera des différentes déficiences visuelles et tout particulièrement du syndrome d'Usher.

Tout en prenant en compte les conséquences psychologiques de l'annonce du diagnostic sur les proches de l'enfant et sur le sujet lui-même, ce colloque a pour objectif :

- ◆ De permettre aux professionnels de la surdité de mieux connaître les mesures à mettre en place précocement, aussi bien sur le versant visuel qu'auditif, et pour le syndrome de Usher les mesures r educatives précoces du dysfonctionnement vestibulaire ;
- ◆ De savoir quels bénéfices on peut en attendre.

Nous souhaitons que ce colloque apporte aux professionnels des préconisations de suivi et de mesures pratiques au quotidien.

### TARIFS

#### □ Adhérents :

- Inscription individuelle : 230 euros ;
- Formation continue\* : 350 euros ;
- Tarif réduit (parents, personnes sourdes) : 100 euros ;
- Tarif groupe (  partir de 5 inscriptions) : 200 euros.

#### □ Non adhérents : 330 euros

\* Les personnes inscrites au titre de la formation continue recevront gratuitement les Actes du colloque



*Bulletin d'inscription disponible sur simple demande à*

**ACFOS**  
**11 rue de Clichy**  
**75009 Paris**  
**Tél. 09 50 24 27 87**  
**Fax. 01 48 74 14 01**

[contact@acfos.org](mailto:contact@acfos.org)

*ou téléchargeable sur notre site*

[www.acfos.org](http://www.acfos.org)

# Formations professionnelles 2010

*Neuf formations professionnelles Acfos auront lieu en 2010 :*

◆ FP1 : **Education précoce, prise en charge de l'enfant sourd avant 3 ans**

Intervenants : équipe de CODALI

Dates : 18, 19 et 20 janvier 2010, Paris

Coût : 480 €

◆ FP2 : **Appareillage du bébé sourd et de l'enfant**

Intervenants : Bernard AZÉMA, Christian RENARD (Audioprothésistes)

Dates : 11 et 12 mars 2010, Paris

Coût : 350 €

◆ FP3 : **À la découverte du bébé sourd et de sa famille**

Intervenantes : Marie Hélène CHOLLET (Orthophoniste), Nadine CLEREBAUT (Psychologue), Monique DELAROCHE (Orthophoniste et Audiométriste)

Dates : 25 et 26 mars 2010, Bordeaux

Coût : 350 €

◆ FP4 : **Psychomécanique du langage - Le système de la langue, "niveau 4"**

Intervenant : Pr Ronald LOWE (Linguiste)

Dates : 31 mai et 1<sup>er</sup> juin 2010, Paris

Coût : 260 €

◆ FP5 : **Psychomécanique du langage - La syntaxe opérative, "niveau 7"**

Intervenant : Pr Ronald LOWE (Linguiste)

Dates : 03 et 04 juin 2010, Paris

Coût : 260 €

◆ FP6 : **Les problématiques découlant d'un dysfonctionnement vestibulaire chez l'enfant sourd**

Intervenantes : Marie France DUBUC (Psychomotricienne), Sylvette WIENER VACHER ( ORL)

Dates : 07 et 08 octobre 2010, Paris

Coût : 350 €

◆ FP7 : **Cas particuliers après Implantation cochléaire pédiatrique**

Intervenantes : Natalie LOUNDON (ORL, PH), Isabelle PRANG (Orthophoniste), Caroline REBICHON (Psychologue)

Dates : 18 et 19 octobre 2010, Paris

Coût : 350 €

◆ FP8 : **Accompagnement adolescents sourds**

Intervenantes : Isabelle PRANG (Orthophoniste), Florence SEIGNOBOS (Psychologue, Psychothérapeute)

Dates : 02 et 03 décembre 2010, Paris

Coût : 350 €

◆ FP9 : **Le contrôle audiophonatoire de l'enfant implanté et la rééducation de la parole**

Dates : 09 et 10 décembre 2010, Paris

Intervenante : Chantal DESCOURTIEUX (Orthophoniste)

## À noter...

*Les formations professionnelles sont réservées à nos adhérents.*

*Tout le monde peut adhérer à Acfos : il vous suffit de remplir le bulletin d'adhésion disponible sur notre site [www.acfos.org](http://www.acfos.org) ou en contactant Acfos au 09 50 24 27 87 - [contact@acfos.org](mailto:contact@acfos.org)*

*Le contenu détaillé des formations est disponible à ces mêmes coordonnées et peut vous être envoyé sur simple demande.*

# Surdité, théorie de l'esprit et conversation

PAR MICHEL DELEAU

**Comme toujours, les journées d'études Acfos font suite au colloque de l'année précédente. Ce dernier ayant été consacré à la scolarisation des enfants sourds, c'est tout naturellement que nous avons souhaité aborder les aspects plus pratiques de l'enseignement et de l'acquisition par les enfants sourds du français oral et écrit avec ces journées dont le thème était "Parler, lire et écrire... pas si simple pour un enfant sourd!" des 13 et 14 novembre dernier. Les conférences et les débats de ces deux jours seront progressivement publiés dans leur intégralité dans notre revue. Vous trouverez dans ce numéro les deux premières interventions de ces journées, à commencer par le brillant exposé du Pr Michel Deleau.**

Ces journées d'études sont consacrées au langage, ou plutôt à ce que les enfants sourds doivent apprendre à faire avec le langage. Cette première journée est consacrée aux questions qui concernent les domaines du "parler", c'est-à-dire, tel que je l'aborderai ce matin, celui des échanges langagiers en situation, ce que j'appellerai le domaine des conversations dans la suite de mon exposé.

Il y a une particularité que je veux relever tout de suite : les enfants entendants n'apprennent pas d'abord à "parler" avant de se servir de ces connaissances pour "converser" ensuite, ils apprennent à parler en conversant, c'est-à-dire que leur acquisition de la langue maternelle est totalement imbriquée dans la pratique des échanges quotidiens avec les personnes de leur entourage (Bruner, 1983).

Quels sont donc les apprentissages que font les enfants (entendants) durant cette période ? Pour commencer cette journée, je voudrais faire un rappel de quelques connaissances nouvelles que nous devons aux deux dernières décennies de recherches en psychologie du développement et dans celui de la psycholinguistique développementale.

Je ferai donc d'abord un détour par les enfants entendants pour montrer la richesse des activités auxquelles ils participent dès la période "pré-verbale", je montrerai ensuite en quoi la pratique des conversations implique une représentation des  tats mentaux (en particulier des intentions et des croyances des interlocuteurs) et je terminerai en soulevant quelques implications éducatives et/ou pédagogiques concernant les enfants sourds.

Que faisons nous lorsque nous sommes engagés dans une conversation ?

Nous échangeons des énonciations avec notre interlocuteur et nous construisons avec lui un monde intersubjectif de significations. Exprimé comme ceci c'est sans doute bien abstrait, et je voudrais donner quelques illustrations de ces processus complexes.

Pourquoi parler d'énonciation ? (Deleau, 2007a).

Parce que "prendre la parole" est d'abord un acte qui est posé ici et maintenant. Ceci se "marque" dans ce qui est dit par l'utilisation de "Je" par exemple. "Je" n'a pas de r f rent en dehors de la situation où le locuteur lui-même l'utilise, "Je" n'est ni un nom propre, ni un nom commun, il a pour r f rent celui qui s'en empare (mais qui devient "Tu" lorsque l'interlocuteur s'adresse à lui). Les verbes "aller" et "venir" sont aussi un exemple de cet "ancrage" dans la situation où l'on parle, cette fois-ci, dans l'espace : "aller" implique de "quitter cet endroit" au contraire de "venir" qui implique que le locuteur est déjà là. Celui qui parle se situe dans le temps et dans l'espace. Certains disent qu'il marque ainsi sa perspective propre.

Prendre la parole est aussi un acte d'un point de vue plus général : par exemple, poser une question à quelqu'un c'est mettre l'interlocuteur en devoir de répondre. Ne pas répondre c'est quand même signifier quelque chose (il suffit d'une non réponse et d'un haussement d'épaule par exemple pour envenimer une situation...). Toutefois, on ne doit pas non plus répondre n'importe quoi, il existe des règles tacites de la conversation qui se manifestent à travers les multiples qui-proquos ou malentendus dans la conversation. Soit par

exemple le dialogue suivant ouvert par une question adressée par un adulte à un enfant :

- *Qu'est-ce que tu as eu comme cadeaux pour Noël ?*
- *Réponse 1 : un cadeau.*
- *Réponse 2 : une maison de poupée.*

La poursuite du dialogue est très différente selon la réponse. La réponse 1 contraint à une interruption et à un retour en arrière, l'adulte poursuivra par exemple par :

- *Mais je sais, c'est ce que tu as eu que je te demande !<sup>1</sup>*  
Alors que la réponse 2 permet de poursuivre ainsi par exemple :

- *Est-ce que tes poupées sont contentes de leur nouvelle maison ?...*

...et de donner une suite à la conversation. Dans sa réponse, le locuteur "doit" tenir compte de ce que l'autre sait déjà (dans l'exemple : "je sais que tu as eu un cadeau") pour pouvoir apporter sa contribution à l'échange. Il faut non seulement dire quelque chose, mais faire avancer ce dont on parle.

Le locuteur doit faire attention à bien d'autres choses encore, par exemple surveiller que son interlocuteur et lui ont bien l'esprit focalisé sur la même chose. On a étudié ces phénomènes dans des situations comme la suivante. Un expérimentateur dialogue avec un enfant à partir d'un livre d'images. Sur une page de ce livre on voit une image avec un petit garçon et une petite fille dans un jardin. Le garçon arrose les fleurs et la fille cueille une rose. L'expérimentateur prononce alors la phrase suivante "... et ici la fille arrose les fleurs". Au même âge que précédemment les enfants relèvent le plus souvent cette distorsion et "corrigent" spontanément, employant même des formes particulières comme les "phrases clivées" ("*les fleurs, c'est le garçon [qui les arrose]*") qui ont justement pour effet de ramener au premier plan de l'attention conjointe ce qui fait l'objet du malentendu possible.

Comme dans l'exemple précédent du cadeau d'anniversaire, on a pu montrer que les enfants ont **dès l'âge de 4 ans les moyens de maîtriser ces savoir-faire inhérents à la communication** et qui mettent en œuvre une certaine **représentation des états mentaux d'autrui** (attention, intention, croyances) (Bernard et Deleau, 2007).

Mais la conversation demande encore bien d'autres choses : il faut pouvoir comprendre par exemple que parfois une question n'est surtout pas une question... et qu'y répondre comme si s'en était une serait d'une grande stupidité. J'en rappelle une illustration connue :

- *Seriez vous assez aimable pour me passer le sel ?*

Cette énonciation a bien la morphologie d'une question en français, toutefois on doit la comprendre comme une "demande polie". Si vous utilisez ce type de demande, c'est que vous n'êtes pas un familier de votre interlocuteur, ou que vous voulez marquer votre déférence. Si votre interlocuteur vous l'adresse et si vous y répondez naïvement par "oui" ou par "non" sans rien faire, il se peut que vous soyez considéré par lui comme un idiot linguistique...

**Les énonciations sont donc aussi une composante essentielle des "actes de langage"** : les requêtes (directifs), les affirmations (assertifs), les serments ou les promesses (promissifs) (cf Bernicot, 1992) qui impliquent une analyse du contexte social dans lequel l'énonciation est proférée (on n'adresse pas un ordre à un supérieur, on ne promet pas... la lune par exemple).

Pour une présentation de l'ensemble du domaine de ce que l'on fait en parlant (la **pragmatique langagière**), on pourra se reporter à Dardier, 2004 et pour les aspects de bilan à Pierard, 2005.

Une dernière caractéristique doit être mentionnée ici, il s'agit du **partage de l'initiative** dans une conversation. Un véritable dialogue est une conversation où les deux interlocuteurs alternent leurs tours de parole, en voici un exemple emprunté à G. Wyatt :

Lisa (4 ans) et sa maman ("lisant" ensemble un livre d'image) :

- *LISA (montrant le livre) : Ça, c'est mon chat.*
- *MÈRE (se penchant sur le livre) : Où est le chat ?*
- *LISA : Sur l'arbre. Il n'a pas voulu descendre pour souper. Le papa chat n'était pas à la maison.*
- *MÈRE : Il n'était pas à la maison ?*
- *LISA : Non, il était monté dans un arbre - oh - mon orteil ! (Elle saisit son pied.)*
- *MÈRE : Qu'est-il arrivé à ton orteil ? Tu l'as écrasé ?*
- *LISA : Non, je l'ai plié. (Elle examine son orteil.)*
- *MÈRE (elle frotte le pied de Lisa) : Ça va mieux, maintenant ?*

Mais alterner les tours de parole n'est pas tout. Dans le dialogue précédent, la maman laisse à Lisa l'initiative sémantique (de quoi l'on parle). On peut remarquer que ses interventions ont toutes aussi une caractéristique importante : elles offrent à Lisa la possibilité de compléter ou de préciser ce qu'elle a dit déjà. Ce sont des questions de relance ou des incitations à une expansion. La pratique des conversations offre l'enfant un champ d'investigation complexe mais très riche pour comprendre non seulement ce que l'on dit mais surtout ce



que l'on veut dire. La façon dont l'adulte interlocuteur lui accorde une place est déterminante pour lui permettre de construire ses habiletés de "conversationnaliste".

### Les états mentaux

Dans les paragraphes précédents, j'ai tenté d'illustrer en quoi la pratique des conversations exige de la part de l'enfant une analyse des états mentaux d'autrui.

Caractérisons les brièvement. Les termes référant aux états mentaux sont par exemple des substantifs comme l'*attention*, l'*intention*, la *croissance*, ou des verbes comme *penser*, *imaginer*, *comprendre*, *croire*, *savoir* ou encore *imaginer*... Si les mots sont présents dans le vocabulaire, les états mentaux pour autant ne sont pas visibles ni audibles, ni palpables (je laisse de côté mes émotions qui posent d'autres problèmes) : ils *doivent être inférés par l'enfant*. Comprendre comment l'enfant parvient à se représenter les états mentaux est donc très important pour analyser comment il parvient à comprendre par exemple ce qu'autrui "croit", ou ce qu'autrui *veut dire*.

Depuis près de 30 ans maintenant, les psychologues ont exploré le domaine des états mentaux et en particulier celui des croyances, c'est-à-dire ce que quelqu'un tient pour acquis (ce qu'il sait, ce qu'il espère, suppose ou "croit" au sens habituel du terme...). On a rappelé plus haut à quel point c'est déterminant dans les habiletés conversationnelles. On admet généralement que c'est *au cours de la 5<sup>ème</sup> année que les enfants deviennent capables de comprendre que leur interlocuteur a des croyances qui peuvent être différentes des siennes propres et différentes aussi de ce que la situation est réellement*. C'est la question des "fausses croyances". À 5 ans le plus souvent, un enfant est capable de prévoir que la conduite de quelqu'un est guidée non seulement par ses motivations mais aussi par ses croyances : je vais chercher mon carré de chocolat là où je l'ai rangé avant de partir si je ne sais pas que quelqu'un l'a déplacé en mon absence.

Des travaux récents ont montré qu'une expérience riche des conversations contribue beaucoup au développement des croyances chez les jeunes enfants. Par exemple lorsque les conversations dans la famille font souvent référence aux états mentaux et à leurs relations avec le comportement, lorsque le vocabulaire mental est diversifié ou encore lorsque l'enfant lui-même est un acteur dans les conversations et devient capable de comprendre la perspective d'autrui (Deleau, 2007b).

### Qu'en est-il pour les enfants sourds ?

On sait que les enfants sourds éprouvent des difficultés particulières à élaborer une représentation des croyances et que, dans toutes les études, ils présentent un retard dans la réussite aux tâches de fausse croyance. Comment peut-on le comprendre à la lumière de ce qui précède ?

Pour avancer, il faut préciser que le retard dont je viens de faire état n'est pas homogène. Il varie au contraire selon les groupes de comparaison. Les enfants sourds pratiquant la langue des signes présentent par exemple des retards moins importants que les enfants sourds qui ne signent pas. S'agit-il là d'un effet direct de la langue des signes ? On a pu le croire un moment mais le facteur en jeu semble d'une autre nature.

Lorsqu'on compare en effet des groupes de sourds signeurs natifs et signeurs tardifs (ceux à qui la langue des signes a été enseignée), tout en vérifiant que leur habileté en langue des signes est bien équivalente dans les deux groupes, les sourds signeurs natifs ont des résultats supérieurs Meristo et al., 2007, Falkman et al., 2007. C'est donc que *la dimension critique*, ce qui fait la différence, *a quelque chose à voir non pas avec le système formel utilisé (langue des signes ou langage oral par exemple), mais avec l'expérience précoce des conversations, dès la période "pré verbale" chez les enfants entendants comme chez les sourds signeurs natifs, lorsque le langage n'est pas encore élaboré et ensuite, lorsqu'il s'élabore "en parlant"*.

Il s'agit évidemment d'une spéculation car nous manquons terriblement de données relatives au développement des habiletés conversationnelles chez les enfants sourds. Il y a là un champ à labourer dont l'expansion des implants ne fait que renforcer l'intérêt (Deleau, M. & Le Maner-Idrissi (2005), Le Maner-Idrissi et al. (2008).

Toutefois, il est possible de repérer dans plusieurs études à quel point et très tôt, les conditions de communication des enfants sourds peuvent être influencées par leur environnement. Je prendrai trois illustrations qui couvrent des âges différents.

### Les premières co-références visuelles

Elles commencent chez les entendants vers 10 à 12 mois. Elles se caractérisent par une *co-orientation du regard vers un objet dans l'environnement physique et servent de support aux premiers dialogues*.

On a montré que dans ces activités les mères sourdes (qu'elles pratiquent la langue des signes ou non) sont en général plus habiles que les mères entendantes à aider l'enfant à établir l'attention conjointe parce qu'elles utilisent mieux le regard dans les deux fonctions qu'il remplit alternativement : regarder dans l'environnement les objets dont on parle et regarder le message qui lui est adressé par son partenaire. Par exemple, avant d'attirer le regard de l'enfant pour communiquer, elles attendent plus souvent qu'il fasse une pause dans son activité pratique en cours. Les entendants au contraire n'ont pas l'habitude d'utiliser le regard dans ses deux fonctions. L'intervention en éducation précoce peut avoir comme objectif d'aider les parents à s'adapter aux contraintes de la communication et suivre l'établissement de l'attention conjointe au moins jusqu'au moment où l'enfant devient capable de montrer quelque chose à quelqu'un (par exemple en montrant du doigt) et de faire un commentaire qui exprime ce que l'enfant "veut dire" à propos de cet objet...

### Le jeu de fiction partagé

Le second exemple concerne des enfants un peu plus âgés, entre 3 et 6 ans environ. Il concerne le **jeu de rôle à plusieurs** : comme jouer "à la marchande", jouer "à la dinette" ou jouer "à la maîtresse". Dans ces jeux l'enfant est amené à s'adapter à différents thèmes de jeu ou à les introduire lui-même (par exemple "on mange la soupe", puis "on fait cuire la viande", puis "on lave la vaisselle"...). Il est aussi amené à s'adapter à de nouveaux personnages ou bien à les introduire lui-même (d'abord il y a le papa, puis ensuite Zorro, ou encore la maman...).

Pour les enfants entendants, on a montré l'importance du jeu de rôle partagé dans la capacité à prendre des perspectives différentes et à être créatif dans le cadre de ces différentes perspectives. On a aussi montré que, dès la seconde année, les enfants entendants ont une capacité de compréhension très importante des jeux de fiction partagés, bien avant d'être capables d'en être de véritables acteurs (Harris, 2007).

Plusieurs études ont mis en évidence par contraste que les jeunes enfants sourds ont des jeux de rôle plus tardifs et moins élaborés que ceux des entendants lorsqu'ils jouent ensemble.

Cependant, au début des années 1990, dans une étude sur le développement psychologique des enfants sourds de moins de trois ans, nous avons observé un phénomène intéressant : les jeux partagés entre l'en-

fant et ses parents jusque vers 18 mois, ne sont pas fondamentalement différents des jeux des entendants. Par contre dès 2 ans (il s'agit d'une étude longitudinale de 7 enfants sourds profonds), les enfants maintiennent le même niveau d'initiative qu'à 18 mois, mais les parents répondent moins souvent aux sollicitations des enfants et prennent aussi moins d'initiative. En outre les demandes qu'ils adressent à l'enfant incitent moins celui-ci à sortir de l'immédiat et à évoquer par exemple des objets absents.

Par exemple, en réalisant le puzzle d'un ours, les parents montrent fréquemment que "C'est pareil" (modèle et image à réaliser) ou bien "Et celui-là maintenant ?" (en montrant une pièce). Par contre il leur arrive plus rarement de dire par exemple : "Oh, c'est un ours comme celui que tu as à la maison !" qui demande à l'enfant de prendre davantage de distance avec les données perçues.

Les activités liées au **jeu de fiction** sont donc un terrain susceptible d'être très fécond pour le développement de la communication et la capacité à prendre en compte des perspectives diverses sur une même situation ou un même objet. Cependant pour y parvenir, il faut respecter certaines contraintes : par exemple s'assurer que l'enfant en fin de seconde année a bien développé des moyens de compréhension des intentions "fictives" de son interlocuteur (est-il capable de prolonger de façon cohérente l'acte fictif de mouiller un mouton en prenant soin de celui-ci en le séchant avec une serviette par exemple). Il faut aussi, et ce n'est pas le plus facile, aider les parents à s'investir eux-mêmes dans le jeu de l'enfant tout en laissant à celui-ci une marge d'initiative, c'est-à-dire sans transformer le jeu en exercice didactique.

### Le rôle de l'adulte dans le développement des habiletés conversationnelles

Cette question de l'initiative de l'enfant et de la tutelle de cette initiative se pose aussi dans le cadre d'une véritable **pédagogie de la conversation**. C'est ce que montrent plusieurs études de Wood (1986) à qui j'emprunte cette dernière illustration.

Une conversation peut être menée de plusieurs façons. Le Maître par exemple peut "faire avancer" la conversation en posant à l'enfant beaucoup de questions qui demandent à l'enfant peu d'élaboration. En voici une illustration : nous sommes un lundi et l'enseignant consacre quelques minutes à "faire parler" les enfants de ce qu'ils ont fait le dimanche qui est un jour de repos.

Un enfant déclare : "Moi...parc".

Le Maître a plusieurs façons d'enchaîner ensuite. Il peut utiliser :

1. Une demande de répétition avec amélioration : "On dit : hier je suis allé au parc".
2. Une réponse à choix forcé (oui/non) : "Est-ce que maman était avec toi ?"
3. Une question sur le moment, le lieu ou l'agent ("Wh" questions en anglais).
4. Un commentaire "J'aime bien aller au parc moi aussi".
5. Un "phatique" (qui confirme l'attention de l'interlocuteur et invite à continuer : "Ah oui c'est agréable çà !").

Ces 5 façons de faire sont communes et tout le monde les utilise à un moment ou à un autre avec toutefois une plus ou moins grande flexibilité. Mais on voit bien aussi que les trois premières façons de faire limitent considérablement l'enfant dans les possibilités de poursuivre le dialogue alors que les deux dernières sont beaucoup plus ouvertes.

Dans ces conditions, un Maître qui utilise surtout les formes 1, 2 et 3 a une façon plus "directive" de conduire la conversation, et on peut s'attendre à ce que les enfants de cette classe aient moins l'habitude de contribuer activement au contenu des conversations.

Dans une de leurs études, les auteurs analysent les conversations "libres" (c'est-à-dire hors des sessions d'enseignement à proprement parler) conduites par 3 enseignants différents avec leurs deux élèves les plus déficients au plan auditif (mais sans trouble associé) au cours de 5 sessions de dix minutes. Ils relèvent les différents enchaînements de tours de parole et les caractéristiques des énoncés des enfants.

Les résultats font apparaître une forte corrélation négative entre l'emprise du maître (usage important des formes 1, 2 ou 3) et les initiatives sémantiques de l'enfant (introduction de thèmes nouveaux) ainsi que la longueur de ses tours de parole. Ce phénomène est constaté de façon longitudinale au cours des différentes sessions : les enfants disent davantage de choses lorsque le Maître est moins "directif". Ces enfants sont aussi ceux qui produisent les énoncés les plus longs en moyenne et qui apportent le plus de contributions spontanées. Wood et ses collègues mettent ainsi clairement mis en évidence que la façon de conduire les conversations a des effets importants sur la capacité de contribution des enfants, et ils plaident pour qu'une véritable éducation aux pratiques conversationnelles soit offertes aux enfants sourds.

Je n'ignore pas la difficulté de ces tâches, et j'ajouterais que la difficulté me paraît tout aussi importante pour les enfants qui ne sont pas sourds signeurs natifs. En effet, l'une des caractéristiques de la surdité profonde précoce est que, quel que soit le choix de la langue présentée à l'enfant, cette langue doit être "enseignée". Selon le modèle de fonctionnement des activités langagières qui est choisi, on peut faciliter ou entraver les activités de communication qui sont nécessaires à l'enfant pour se représenter les états mentaux et développer ses habiletés conversationnelles.

Au-delà de la question du choix de langue, ce qu'il convient de privilégier me semble-t-il, c'est le développement des habiletés de communication. Les connaissances dont nous disposons en ce qui concerne les enfants entendants permettent d'éclairer un certain nombre de choix possibles d'objectifs et de stratégies dont les enfants sourds pourraient bénéficier. En retour, les difficultés à résoudre avec les enfants sourds sont de nature à faire progresser la connaissance du développement des habiletés conversationnelles dans son ensemble, y compris donc pour les entendants. ❖

*Pr Michel DELEAU, Professeur en Psychologie du Développement, Université de Rennes II*

## RÉFÉRENCES

- ◆ Bernard, S. & Deleau, M. (2007) Conversational perspective-taking and false belief attribution : a longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 25 (3), 443-460.
- ◆ Bernicot, J. (1992) Les actes de langage chez l'enfant. Paris, P.U.F.
- ◆ Bruner, J.S. (1983) Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire. Paris, P.U.F., ch 5 et 6.
- ◆ Dardier, V. (2004) Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles des usages du langage. Rosny, Bréal.
- ◆ Deleau M. (2007b) Le développement de la "théorie de l'esprit". In S. Ionescu et A. Blanchet (dir.) *Nouveau cours de Psychologie du développement et de l'éducation* (vol coordonné par J. Lautrey). Paris : P.U.F., pp. 87-116.
- ◆ Deleau, M. & Le Maner-Idrissi G. (2005) Le développement des habiletés pragmatiques chez les enfants sourds, in C. Transler, J. Leybaert & J-E Gombert (Eds) *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille : Solal, pp 147-172
- ◆ Deleau, M. (2007) De l'interaction sociale à l'activité de pensée : quelle place pour les interactions dialogiques dans le développement ?, in M. Grossen, (Ed) *Interactions et pensée perspectives dialogiques*. Université de Lausanne.
- ◆ *Enfance* (2007) Comment peut-on être sourd ? N° thématique sous la dir. de C. Courtin, Vol 59 (3), entier.
- ◆ Falkman, K.W., Roos, C. & Helmquist, E. (2007) Mentalizing skills in non-native, early signers. *European Journal of Developmental Psychology*, 4 (2), 178-197.
- ◆ Harris, P. (2007) *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Retz
- ◆ Le Maner-Idrissi, G.; Pajon, C.; Gavornikova-Baligand, Z.; Dardier, V.; Deleau, M.; Tan-Bescond, G.; Godey, B. (2008) Implant cochléaire et développement des échanges conversationnels, *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 40(2), pp. 120-127.
- ◆ Meristo, M., Falkman, K.W., Hjelmquist, E., Tedoldi, M., Surian, L. & Siegal, M. (2007) Language Access and Theory of Mind Reasoning: Evidence From Deaf Children in Bilingual and Oralist Environments. *Developmental Psychology*, Vol. 43, No. 5, 1156-1169.
- ◆ Pierard, B. (sous la dir. de) (2005) *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ?* Bruxelles, de Boeck. Deuxième partie - l'évaluation du langage en situation naturelle : pragmatique et discours, pp.145-212.
- ◆ Wood, D., Wood, H., Griffiths, A. & Howarth, I. (1986) *Teaching and talking with deaf children*. New-York, Wiley.

## La liste de nos publications :

- ◆ "Scolarisation des jeunes sourds en 2008 : des attentes à la mise en oeuvre" - Actes du colloque ACFOS VII. *Hors série N°4*

4 parties :

- ◆ *La loi du 11 février 2005*
- ◆ *La scolarisation des jeunes sourds*
- ◆ *L'enseignement de la langue des signes*
- ◆ *Les dispositifs européens*

\* *Bulletin d'inscription p. 35*

- ◆ "Surdité et Motricité" - Actes du colloque ACFOS VI. *Hors série N°3. 82 p., 25 €*

- ◆ "J+2, dépistage systématique de la surdité : changer les pratiques" - Actes du colloque ACFOS V. *Hors série N°2. 75 p., 20 €*

- ◆ "Avancées scientifiques et éducation de l'enfant sourd" - Actes du colloque ACFOS IV. *Hors série N°1. 163 p., 45 €*

- ◆ Livre Blanc sur la surdité de l'enfant "Les sourds ont droit à la parole".  
*Téléchargeable gratuitement sur Internet*  
[www.acfos.org](http://www.acfos.org)

- ◆ Livret pour les enfants sourds "C'est quoi la surdité ?"  
*Téléchargeable gratuitement sur Internet*  
[www.acfos.org](http://www.acfos.org) ou sur demande auprès d'Acfos.

- ◆ Guide pratique à l'usage des parents "La surdité de l'enfant", Fondation de France/Inpes.  
*Téléchargeable gratuitement sur Internet*  
[www.acfos.org](http://www.acfos.org) ou sur demande auprès de l'INPES  
[www.inpes.sante.fr](http://www.inpes.sante.fr)

# Des prémices de la communication au projet linguistique

PAR CATHERINE HOULIÈRE & DOROTHÉE LECOINTRE

**Le CAMSP "Espoir 93" reçoit tous les enfants sourds du département dès l'annonce du diagnostic. Les profils accueillis sont des plus variés : surdités isolées ou avec troubles associés, familles en difficultés ou non francophones, etc. Pour chaque enfant et chaque famille, un accompagnement individualisé est mis en place. Parents et professionnels élaborent un projet linguistique adapté à l'enfant, projet évolutif bien évidemment rediscuté et réadapté en fonction des besoins.**

**Catherine Houlière, Chef de Service Paramédical et Dorothée Lecointre, Orthophoniste, nous donnent ici, au travers du parcours de Louis, un exemple de la manière dont les professionnels du CAMSP accompagnent les enfants et leurs familles et réfléchissent à la mise en place d'un projet rééducatif personnalisé.**

## INTRODUCTION

Nous allons vous relater le parcours de Louis depuis son arrivée au CAMSP à l'âge de 11 mois jusqu'à ses 4 ans (fin de l'année en PS maternelle).

L'objectif est de vous présenter le projet individuel de cet enfant et son évolution durant ces 3 années de suivi. Des prémices de la communication jusqu'à la construction du langage, comment avons-nous accompagné cet enfant et sa famille ?

## LOUIS

♦ Louis est né le 16 juillet 2005, c'est le 2<sup>ème</sup> enfant du couple. La mère suspecte des troubles auditifs dès le premier mois de vie.

♦ Le diagnostic de DAP bilatérale est posé à 8 mois (avec absence d'onde 5 à 110dB et en comportemental). L'intérêt de l'IC est évoqué dès le début de diagnostic. L'appareillage est réalisé à 9 mois et Louis bénéficie d'une prise en charge orthophonique en ville à Meaux.

Très rapidement la famille habitant le 77 sollicite le CAMSP. Il est possible pour le CAMSP de l'accueillir avec demande à la DGA du 77 (Conseil Général). La famille souhaite un suivi d'équipe pour rencontrer d'autres professionnels que l'orthophoniste, d'autres parents et leurs enfants sourds.

♦ Admission au CAMSP : Louis a 11 mois. Après des rendez-vous médicaux, psychologiques, en psychomotricité, nous évaluons si Louis rentre bien dans le cadre d'un suivi au CAMSP.

## 1<sup>ÈRE</sup> ANNÉE DE PRISE EN CHARGE (DE 12 À 24 MOIS) 09/06 À 06/07

Un premier projet de prise en charge est rapidement mis en place pour cette famille qui avait un fort sentiment de perte de temps avant de démarrer le suivi. Ce projet s'inscrit bien dans le projet global d'accompagnement des familles du CAMSP :

♦ Prise en charge orthophonique (2 séances hebdomadaires) et proposition d'une communication adaptée en mettant en valeur mimiques, expressions corporelles, gestes naturels et signés en favorisant les interactions et faisant participer la famille. Stimuler l'audition et la parole.

♦ Affiner le diagnostic de surdité (rendez-vous réguliers audio par ORL et lien avec audioprothésiste).

♦ Observer l'enfant dans sa globalité par l'intervention d'une équipe pluridisciplinaire. Groupe hebdomadaire parents/enfants arrivants (animé par la psychomotricienne, une éducatrice de jeunes enfants et ponctuellement un professeur sourd) avec pour objectifs :

- Permettre à la famille de rencontrer d'autres familles et observer leur enfant de façon globale dans le groupe (un enfant avant tout, pas seulement un enfant sourd) ;

- Favoriser les interactions à travers des jeux. Un professionnel sourd intervient régulièrement au groupe permettant aux parents une 1<sup>ère</sup> approche de la LSF adaptée aux jeunes enfants.

- Observation et stimulations au niveau psychomoteur même s'il n'y a pas de difficultés particulières, avec conseils pratiques donnés aux parents pour stimuler l'enfant.

Mise en place de rendez-vous d'accueil que j'anime avec le médecin ORL ou la psychologue en fonction des thèmes abordés. L'objectif est de donner aux parents des informations concernant la surdité et de favoriser les échanges en répondant à leurs interrogations.

## AUDIOMÉTRIE

Les prothèses sont portées constamment, sans rejet ni inconfort. Peu de gains (80 dB jusqu'au 1 000) audio à présenter. On note très peu de réactions, même aux bruits très intenses et sur les fréquences graves. Les quelques réactions relevées sont elles-mêmes peu reproductibles. Il n'est également qu'assez peu intéressé par les vibrations.

## PROJET D'IMPLANT

À ce moment, Louis est un enfant agréable, très observateur, intéressé par ce qui lui est proposé. Sa compréhension reste essentiellement situationnelle même si certains signes commencent à faire sens (une dizaine). À l'exception de quelques signes, il s'exprime exclusivement par pointages accompagnés souvent de vocalises plus ou moins intonatives mais indifférenciées. Il est constamment présent dans les échanges, peut prendre des initiatives, tient compte de toutes les personnes présentes. Famille très investie.

Nous donnons des informations sur le LPC et les parents adhèrent au projet de l'introduire progressivement.

◆ Dans une réflexion commune avec la famille et l'équipe hospitalière qui suit Louis, des examens complémentaires sont réalisés en vue de la pose d'un IC. L'examen vestibulaire est en faveur d'une atteinte modérée de l'appareil vestibulaire mais la marche se fait à 13 mois. Cliniquement, pas de particularité si ce n'est une hypotonie au niveau bucco facial.

Le bilan génétique révèle une double mutation de la connexine (26-30) à l'origine de la surdité.

Suite aux examens, le projet d'implant se dessine assez rapidement. Les parents attendent une date d'implantation qui est décalée à plusieurs reprises.

◆ Cette période d'attente réveille des inquiétudes fortes chez les parents. Le délai d'implant réactive le sentiment de perte de temps. Impression de temps distendu face à cette attente, dans un moment où les parents se sentent dans l'urgence. L'IC est réalisé quand Louis a 18 mois.

## Période anxieuse

Beaucoup de stress familial autour de l'IC qui génère par conséquent de l'anxiété chez l'enfant.

Après IC, difficultés pour l'enfant à retrouver ses habitudes de communication et sa sérénité. Son comportement est modifié : marche raide, penché en avant qui interroge : causes vestibulaires, neurologiques ? Sensation nouvelle sur le plan auditif ? Ou psychologiques liées à toute cette angoisse familiale et à une grande attente de résultats, à mettre en rapport avec une petite régression sur le plan de la communication, attitude de fuite, retrait ?

## EVOLUTION DU PROJET (IC + 4MOIS À + 8 MOIS)

◆ Adaptation des aides à la communication : en juin, on a seulement récupéré la situation d'avant IC au niveau de la communication.

◆ Les parents ont bien compris l'utilité du code LPC d'un point de vue théorique. Mais il est difficile de mettre en pratique, d'avoir confiance en leur capacité pour l'apprendre et en celle de Louis pour le comprendre "*Louis est trop petit*". Néanmoins la mère fait le stage d'été avec sa fille, elle en reviendra heureuse et convaincue, partageant son expérience avec son mari ; avec la famille, nous continuons à utiliser les signes. Le code LPC est employé ponctuellement pour les mots connus par l'enfant.

◆ La participation au groupe parents / enfants et au groupe d'accueil des nouveaux parents répond à leurs attentes d'échanger avec d'autres familles et d'enrichir leurs moyens d'expression avec Louis. Enrichissement du stock lexical en LSF.

◆ Poursuite du travail orthophonique : audition / parole. L'éducation auditive donne encore peu de résultats : Louis est intéressé mais demande un peu toujours les mêmes supports et ne reconnaît que trois bruits auxquels il s'est attaché de façon ludique et qu'il a du mal à généraliser. Il se montre réticent devant les nouveautés proposées (bruits). Toujours aucune imitation d'onomatopées ni de mots malgré une bonne attention.

◆ Nous sommes confrontés à des difficultés de séparation, de prise d'autonomie. Les parents ont du mal à laisser Louis faire tout seul. Plusieurs fois la possibilité d'une halte jeux est proposée, mais elle pas reprise par les parents. La séparation se travaille en partie au groupe et avec la psychologue. Disparition de la marche raide observée juste après IC.

## Nos questions

L'évolution sur le plan de la communication est lente : quelle est la part de l'inquiétude familiale et des attentes de résultats ? Peur de ne pas récupérer le temps perdu ? Statut de "bébé" longtemps porté par Louis ? Nous prévoyons de ne pas s'en tenir à l'explication psychologique mais à explorer d'autres causes s'il n'y a pas d'évolution dans les mois à venir. Nous prévoyons des entretiens réguliers avec les parents afin également d'évaluer l'évolution sur le plan auditif, linguistique et psychologique.

## 2<sup>ÈME</sup> ANNÉE (DE 24 À 36 MOIS) 09/07 À 06/08

Le bilan d'éducation précoce fait en 11/07 (2a 4m et IC + 9 ms) révèle certains éléments :

- ♦ Meilleure appétence à la communication ;
- ♦ Beaucoup de babillages, vocalises très intonatives. Articulation floue. Quelques ébauches de mots peu intelligibles.
- ♦ Expression facilitée par les signes. Louis utilise quelques signes mais ne fait pas d'associations (ni orales ni signées).
- ♦ Louis est peu attentif au code et sa mère a besoin de ce fait d'encouragements constants pour maintenir ses stimulations (guidance fondamentale). On maintient ce projet.
- ♦ La compréhension reste encore situationnelle et globale. Toujours peu d'accès au linguistique même en signes.
- ♦ Louis est peu dans l'observation des consignes et montre même de l'opposition à ce niveau. Pourtant, le réglage de l'IC est efficace (seuils autour de 30/40 dB). La prothèse contro latérale dont le gain est limité est peu portée.

## En juin 2008 : IC + 16 mois

- ♦ Audition : alerte et détection de meilleure qualité et conditionnement plus stable. Début de reconnaissance systématique d'une douzaine de bruits, et de quelques onomatopées mais toujours très peu de mots.
- ♦ L'évolution de la communication est lente : sa compréhension se limite à quelques mots et expressions très redondants liés à son quotidien. C'est un peu mieux en signes. Il commence à utiliser le LPC.

♦ En expression quelques mots apparaissent, mal prononcés ; toujours pas d'associations, ni orales ni signées. Toujours beaucoup de pointages.

♦ Le comportement est un peu difficile, il refuse plus ou moins les consignes en provoquant et taquinant, ou en opposant de l'inertie, il est toujours peu dans l'imitation mais attentif à l'autre et observateur. Il cherche à se rassurer en demandant des activités bien connues et faciles pour lui.

## Au cours des synthèses d'équipe et des entretiens avec la famille, nous évoquons :

- ♦ La lenteur d'évolution sur le plan linguistique malgré l'apport de l'IC et le soutien familial satisfaisant. Cet enfant est très observateur, jamais hors de l'échange mais il n'entre pas vraiment dans le linguistique.
- ♦ Notre hypothèse à ce moment là est que Louis est maintenu dans un statut de "petit" qui l'empêche de grandir et qu'il sent une pression, même implicite, trop forte. Il aurait peur de décevoir et n'ose pas restituer ses connaissances acquises.
- ♦ Pour ces raisons, nous proposons des entretiens psychologiques et des bilans des compétences.
- ♦ On maintient donc le projet oral/LPC sans abandonner les signes en soutien, tout en restant vigilant.
- ♦ Nous prévoyons de faire une recherche éventuelle de troubles neurolinguistiques dans les 6 mois si les progrès sont insuffisants.

## Projet de Scolarisation

- ♦ La famille prend contact avec le SSEFIS du 77 qui ne peut répondre à leur volonté de poursuivre dans un projet oral avec LPC. Le SSEFIS pourrait les accompagner mais dans un projet en LSF uniquement. De ce fait, les parents décident un maintien au CAMSP. Sont prévues deux séances en orthophonie individuelles et en groupe la matinée du mercredi pour des activités d'audition, parole, langage et prérequis scolaires. Les parents s'engagent malgré la distance à accompagner leur enfant à chaque séance
- ♦ Pour préparer la scolarisation nous devons adapter un projet spécifique pour Louis puisqu'il réside dans le 77 et ne peut bénéficier d'un suivi intensif en classe de regroupement, comme la plupart des enfants du CAMSP. Ni l'orthophoniste, ni notre auxiliaire codeuse, spécialisée en surdité ne pourront intervenir sur l'école. De ce fait, nous organisons une réunion à l'école avec les différents intervenants et la famille pour leur don-

ner des informations sur la surdité, d'une part, et leur préciser les adaptations à réaliser :

- Recherche par notre réseau d'un codeur qui pourra accompagner l'enfant 2 fois par semaine;
- Mise en place d'un cahier de liaison CAMSP/enseignante/famille .

### 3ÈME ANNÉE 09/08 À 06/09

◆ Début de scolarisation en Septembre. Malgré de nouvelles difficultés de séparation d'avec les parents à la rentrée, Louis devient beaucoup plus autonome et plus mature au cours des premiers mois d'école. La scolarisation semble lui avoir fait gagner en indépendance.

◆ Les difficultés de séparation sont travaillées par la psychologue au cours d'entretiens avec la famille.

◆ Un bilan psychologique de compétences est fait en novembre 2008. Le bilan révèle des compétences non verbales rassurantes, avec un léger décalage sur certains subtests, notamment dans le domaine visuo-constructif, mais avec des capacités en émergence. Il fait preuve d'une certaine maturité sur le plan de l'observation fine des détails, du mime, du dessin. Louis peut manquer de confiance en lui, se retourner vers une position plus infantile lorsqu'il n'est plus sûr de lui. Il a besoin d'être encouragé par l'adulte pour prendre des initiatives.

◆ En orthophonie, on observe une évolution des compétences langagières chez Louis et une attitude plus favorable aux apprentissages.

### JANVIER/FÉVRIER 2009 (IC + 2ANS)

#### Audition

On constate une nette progression. Louis participe activement à toutes les activités d'éducation auditive. Ses perceptions sont fines pour les bruits, il n'hésite plus.

Pour les mots, les résultats aux tests perceptifs en audition pure révèlent :

- ◆ Des mots en liste fermée : 100 %.
- ◆ Des mots en liste ouverte (liste Lafon, petits) : 50 %.
- ◆ Des phrases en liste fermée : 60 %.

#### Langage oral

Nous assistons à une réelle explosion au niveau du langage malgré un décalage prononcé entre l'expression et la compréhension.

#### Expression

Plusieurs mots exprimés spontanément apparaissent lors des séances. Il entre plus facilement en contact avec son interlocuteur.

Apparition d'un petit stock phonologique (quelques constrictives, nombreuses voyelles) mais son articulation reste très approximative. La sphère bucco-pharyngienne est hypotonique et ne facilite pas les exercices articulatoires.

Les enchaînements de phonèmes et de syllabes ne sont pas aisés. Peu d'amélioration par la répétition.

Louis est intelligible seulement pour un interlocuteur familiarisé et en contexte.

Son lexique s'étend à des noms de personnes, objets courants et quelques verbes d'actions qu'il commence à s'approprier. Début d'association de mots.

#### Supports

◆ Images, cahier de vie bien investis.

◆ Graphisme phonétique, rythme corporel. Louis refuse de participer mais il est très attentif et s'imprègne de l'articulation travaillée. Il restitue ses apprentissages bien plus tard quand il est sûr de maîtriser. Il manque de confiance et a conscience de ses difficultés.

◆ Dans d'autres types d'activités, Louis se montre créatif. Ses propositions sont un bon support de rééducation qui facilite les échanges et les acquisitions sur le plan du langage.

#### Compréhension

La compréhension du langage oral est le domaine dans lequel Louis a le plus progressé. Il accède à un petit stock de mots, très courants, à l'audition seule en liste ouverte. Il est très attentif à la lecture labiale qui lui permet de faire moins de confusions pour différencier des mots ou des phrases courtes phonétiquement proches. Son imprégnation au LPC est plus fréquente qu'auparavant et contribue à une meilleure mémorisation du vocabulaire. Il se sert beaucoup du codeur et cherche à être informé.

Il commence à comprendre quelques petites phrases simples dans un contexte donné. En revanche, la compréhension d'un récit ne lui est pas encore accessible.

#### Bilans de langage

◆ Résultats au GAEL-P : 90 % compréhension, 95 % production induite et 90 % production imitée. Néanmoins, en production induite, les mots sont reconnus par le tes-



teur mais très altérés au niveau articulatoire. Les phrases restent agrammatiques.

- ♦ VOCIM (avril 09) forme A : 25 (coté à 36 pour un âge de 3 ans) ; Louis a 3a 8m.
- ♦ TERMO et KHOMSI ne peuvent être exploités car Louis n'en a pas les compétences

### Bilan de fin d'année

- ♦ Vrai démarrage sur le plan langagier. La progression est régulière. Grand changement dans son ouverture aux autres et sa spontanéité dans les échanges. Il commence à structurer des phrases simples. Il a pris de bons repères pour chercher des informations. Nous abandonnons l'idée d'un bilan neuropsychologique mais il faudra rester vigilant et évaluer régulièrement sa progression linguistique.

- ♦ Louis reste néanmoins peu sûr de lui sur le versant articulation, parole qui doit être travaillée en particulier au niveau des praxies bucco-phonatoires.

- ♦ En groupe, même si Louis se montre peu participant, il profite davantage des exercices proposés. En effet la pression n'est pas mise que sur lui et son attention est de qualité.

- ♦ La famille commence à être rassurée et à montrer moins d'anxiété. En effet, Louis est très performant à l'école et s'exprime de plus en plus à l'oral.

Néanmoins, il faudra rester vigilant sur le plan psychologique étant donné la fragilité que nous ressentons encore chez lui. Nous sommes en fin d'année de petite section de maternelle et la question de l'orientation se pose à nouveau.

## VERS LA 4<sup>ÈME</sup> ANNÉE

### Orientation

Le projet d'orientation envisagé l'année précédente a pu se mettre en place pour la rentrée 2009. Louis sera suivi dans le cadre du SEFIS du 77 dans un projet oral avec LPC dans son école de quartier. Le CAMSP a évalué et fait ressortir les besoins de Louis. Nous avons soutenu les familles dans leurs démarches et mené un travail de lien avec l'équipe de suite.

## CONCLUSION

Nous vous avons présenté étape par étape nos réflexions concernant l'évolution de Louis.

Nos interrogations ont été nombreuses mais toujours partagées avec la famille. Leur adhésion au projet, notre volonté commune à construire un langage chez cet enfant nous a permis d'avancer en respectant son rythme. Même si le temps de l'enfant ne correspond pas à celui de l'équipe et de ses parents, il nous semble important de maintenir un axe de travail cohérent.

Ce cas nous conforte dans notre volonté de proposer d'emblée aux familles des moyens de communication variés afin de pouvoir les adapter et les enrichir selon l'évolution de l'enfant.

Cette situation fait écho à d'autres dans lesquelles le contexte paraît être favorable (famille impliquée, présence régulière, appareillage performant, âge d'IC et suivi précoces...). Pourtant, l'évolution des compétences langagières est parfois plus lente qu'attendue. Travailler en équipe pluridisciplinaire permet de répondre à certains de nos questionnements même si nous devons parfois faire appel à des intervenants extérieurs quand se révèlent des difficultés associées à la surdité. ❖

*Catherine HOULIÈRE, Chef de Service Paramédical et Orthophoniste et Dorothée LECOINTRE, Orthophoniste, CAMSP Espoir 93, Noisy*

## Débat avec la salle\*

### *Annie Blum, Orthophoniste*

Je voulais d'abord vous remercier tous les trois et dire aussi à quel point j'ai apprécié la qualité de votre travail et la précision du suivi de cet enfant. En éducation précoce, les choses ne sont pas simples, c'est là que démarre une construction pour l'enfant. Je voudrais rajouter que j'ai été assez catastrophée de l'attitude du département du 77, qui a décidé, de façon formelle, qu'un enfant petit, d'une seconde à l'autre, n'a plus droit à l'éducation auditive et à la proposition de la langue orale. Cette autorité me semble mutilante pour l'avenir des enfants sourds.

### *Dr Lucien Moatti, ORL*

Malheureusement, je crains que certaines circulaires des ministères nous amènent de plus en plus à avoir des réponses de ce type et il est important de réagir à cette position.

### *Catherine Houlière, Orthophoniste*

Cela nous a montré qu'il y a une ouverture car ce petit garçon va finalement être pris en charge sur le 77, cela a mis une année à se réaliser, mais cela se met en place. J'ai bon espoir que des choses se créent et que des petits enfants, très jeunes, puissent être accueillis, grâce également à la volonté des parents que je remercie. J'en profite pour remercier la famille de Louis de nous avoir permis de vous parler de lui.

### *Participante*

J'ai une question à propos du stage de LPC : c'était un stage où les enfants, les parents étaient rassemblés ? C'était un séjour long ?

### *Catherine Houlière, Orthophoniste*

Il s'agissait d'un séjour d'une semaine avec l'ALPC. Les parents en sont revenus très contents car cela leur permet de rencontrer d'autres familles en même temps qu'ils font la formation au LPC. Les parents souhaitaient dès le départ de la prise en charge pouvoir rencontrer d'autres familles. Le cadre est effectivement assez agréable car ce sont aussi des vacances, où les enfants peuvent être présents avec les parents.

### *Annie Auriol, Inspectrice Pédagogique*

Je suis inspectrice pédagogique au Ministère des Affaires Sociales. Je voudrais profiter de ce moment pour préciser la position du Ministère par rapport à ces choix de parents, au choix linguistique des familles et sur le sujet du bilinguisme. Le Ministère pense que des choix trop précoces peuvent être extrêmement nocifs pour les enfants et qu'il faut absolument garder les deux possibilités de choix de communication pour les enfants tant qu'ils ne sont pas véritablement inscrits dans un type de communication. On n'a pas le droit de supprimer l'éducation auditive et la possibilité d'aller vers l'oral. Les circulaires du Ministère de l'Éducation nationale restent des circulaires de l'Éducation nationale et il ne s'agit en aucun cas des circulaires qui émanent du Ministère des Affaires Sociales.

### *Chantal Descourtieux, Orthophoniste, directrice de Codali*

Merci à toutes les deux pour votre présentation de cas, c'est toujours passionnant pour la pédagogie que je suis. J'ai une question : y a-t-il eu un bilan psychomoteur ? Que sait-on de la motricité de cet enfant, tant au niveau bucco phonatoire qu'au niveau des gestes ? Que peut-on dire de ses productions, ses limitations, notamment sur le plan de la discrimination visuelle (quand il prend un râteau pour un crayon comme nous le voyons dans le film) ?

### *Catherine Houlière, Orthophoniste*

Au démarrage, il y a eu un bilan psychomoteur car cet enfant était un peu "pataud", beaucoup de stimulations ont donc été faites. La psychomotricienne l'observait au sein du groupe et lui a proposé de nombreuses stimulations sans le prendre en charge individuellement car il n'y avait pas de difficultés notoires. Au niveau des praxies, cela a aussi été travaillé en séance d'orthophonie et nous avons été attentifs à cela avec la psychomotricienne.

### *Dorothée Lecointre, Orthophoniste*

À son âge et vu son peu de participation, même de manière ludique, c'est quelque chose qu'il refusait totalement. Donc nous n'insistons pas trop non plus.

### *Catherine Houlière, Orthophoniste*

Au CAMSP, la psychomotricienne est très présente de façon générale, au moins pendant la première année, au niveau du groupe et parfois en individuel en cas de besoin.

### *Dr Denise Busquet, ORL-Phoniatre*

Y a-t-il eu un bilan vestibulaire ?

### *Catherine Houlière, Orthophoniste*

Oui, qui était en faveur d'une atteinte modérée.

### *Dr Denise Busquet, ORL-Phoniatre*

N'y a-t-il pas eu une aggravation ? Vous avez signalé qu'après l'implant il avait une démarche raide, etc.

### *Catherine Houlière, Orthophoniste*

Il est vrai que nous nous sommes posés la question, mais cela a complètement disparu au bout de deux, trois mois. Mais cela peut tout à fait avoir joué.

### *Pr Françoise Denoyelle, ORL, PU-PH*

N'y a-t-il pas effectivement un intérêt à refaire un bilan vestibulaire ? Il est déjà étonnant qu'il ait une atteinte vestibulaire en même temps qu'une atteinte de la connexine, car cela est normalement complètement indépendant. Est-ce que ça n'aurait pas été majoré par l'implant, avec une aréflexie d'un côté par exemple ? Cela peut se voir de temps en temps, même si l'enfant récupère la marche normale après.

### *Catherine Houlière, Orthophoniste*

C'est possible.

**Participante**

Je voulais juste savoir ce qu'il en est au niveau de la LSF. Est-ce que dans le projet de Louis la LSF a été maintenue ou pas du tout ?

**Catherine Houlière, Orthophoniste**

Elle a été maintenue au niveau de signes utilisés de façon ponctuelle. Le projet a été davantage oral-LPC dès la 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année, en gardant les signes qu'il connaissait et utilisait spontanément. Les parents n'ont pas appris la LSF : ils ont fait un démarrage, une initiation, mais ils n'ont pas continué plus que ça.

**Dorothée Lecointre, Orthophoniste**

Nous avons échangé là-dessus avec les parents : leur projet était nettement en faveur de l'oral et pour eux, le LPC était le mieux à même d'accompagner ce projet. En revanche, ils n'ont jamais montré de réticence par rapport à l'apprentissage de la langue des signes tout au long des trois années.

**Catherine Houlière, Orthophoniste**

Je rajouterai que ces signes ont permis dans les premiers temps à Louis d'être acteur de sa communication car au début il n'exprimait rien du tout.

**Marie Thérèse Beiras, Psychologue**

Je suis psychologue à l'ARIADA, et je remercie M. Michel Deleau pour son intervention très intéressante, qui suggère beaucoup de réflexion sur la prise en charge des enfants sourds, puisqu'en effet, on se pose souvent des questions sur l'accès à la syntaxe, au lexique, et bien sûr aux implicites langagiers, mais on oublie que tout cet aspect conversationnel est fondamental dans le développement des enfants.

Ce contexte conversationnel est très difficile à mettre en place pour des enfants sourds, qu'ils soient dans le signe ou pas, et c'est particulièrement compliqué pour un enfant sourd de parents entendants.. Y a-t-il eu des expériences faites à ce sujet ?

Ma deuxième question se situe autour du problème de l'argumentation. On retrouve des enfants sourds au collège qui maîtrisent bien le langage formel, mais qui par contre ont des difficultés pour entrer dans l'argumentation. Or, quelque part l'argumentation, c'est pouvoir se mettre à la place de l'autre. Tous ces aspects des états mentaux que vous avez développés me font donc beaucoup réfléchir par rapport à cela. Pourriez-vous préciser un peu ce point ?

**Pr Michel Deleau, Professeur en Psychologie du développement**

Merci de ces questions. Je ne pourrai pas les développer ici compte tenu du temps qu'il reste, mais je ferai deux remarques peut-être.

Je vais commencer par l'argumentation : un point très important, lié à un second degré de l'appréhension du langage, et en particulier du langage non littéral, est le fait de développer des compétences méta pragmatiques, c'est-à-dire la faculté de se représenter non seulement les états men-

taux de l'autre, mais aussi les enchaînements des états mentaux sur lesquels on peut construire une argumentation.

Il ne faudrait pas non plus cacher les enfants sourds derrière leurs oreilles ou leurs mains, si vous me permettez cette expression. Les enfants entendants ont également le plus grand mal à construire des savoir-faire argumentatifs, et pour avoir pratiqué des étudiants de l'enseignement supérieur jusqu'à la rédaction des thèses, je peux vous assurer que la partie la plus difficile de la rédaction d'une thèse, ce n'est pas de raconter sa méthodologie, ses résultats, ou de les discuter, mais c'est d'être capable de monter l'argumentation initiale qui rend le problème compréhensible. C'est un travail langagier très contraignant. On peut se demander si les enfants sourds qui arrivent aux niveaux les plus élevés de l'enseignement primaire, puis qui passent dans l'enseignement secondaire, ont des ressources pragmatiques discursives suffisamment développées pour faire face aux exigences de l'école.

C'est ce travail qu'on demande à l'école aux enfants, (et c'est un des problèmes que l'on rencontre quand on doit enseigner le langage à des très petits), et je parle là des enfants entendants qui rentrent en petite et moyenne section : il y a constamment des exigences formulées par l'école pour mobiliser délibérément leurs états mentaux. Par exemple, il suffit de leur dire : "*imaginez que ...*". Or, dire "*Imaginez que*", ne veut rien dire pour certains enfants !

De même, que signifie le concept de bien travailler à l'école ? On a posé la question à un certain nombre d'enfants entendants, et il est clair que pour eux, en grande partie, le travail à l'école, c'est "*être sage et bien écouter ce que dit le maître*". Comme si la situation scolaire était une situation de contrôle social et pas une situation où l'on est actif intellectuellement, où l'on peut créer et comprendre des choses qui ouvrent des horizons nouveaux.

Je me souviens de Philippe Meirieu parlant de son étude auprès des collégiens et lycéens et rapportant les propos d'un ado disant : "*Il est ouf le prof, il parle toujours de choses, on ne sait même pas ce que c'est !*".

Comment peut-on envisager de rester sur les bancs de l'école en ayant une représentation aussi triste de celle-ci ? Mais cela est également en partie générée par les pratiques. Bien sûr, il existe aussi des enfants qui sont capables de dire, dès les petites sections, que l'école sert à apprendre des choses qu'avant on ne savait pas, et qui ont un plaisir fou à utiliser leurs habiletés nouvelles.

Donc je pense que le plus important, ce sont les processus évoqués tout à l'heure. C'est pourquoi les grilles de connaissances chronologiques dont je parlais avant n'ont pas beaucoup d'intérêt, mais surtout, elles empêchent de penser les processus mentaux. Et c'est là-dessus que je voudrais insister, c'est cela qui est fondamental : les états mentaux en particulier. ❖

\* Débat retranscrit à partir des enregistrements audios. Toute erreur ou inexactitude est sous la responsabilité d'Acfos.

# Les étapes de la construction identitaire dans le développement du jeune enfant. Particularités chez l'enfant sourd profond né dans une famille entendants (2).

PAR MONIQUE POUYAT

**La maturation identitaire progressive de tout enfant peut être schématiquement présentée au travers de quatre grandes périodes, chacune présentant des caractéristiques et manifestations particulières. Les deux premières phases sont présentées ici, les deux dernières seront abordées dans le prochain numéro de la revue.**

**À chaque fois, nous chercherons à mettre en avant ce qui est dépendant du programme interne de développement "génétique" ordinaire et ce qui serait plus spécifique en cas de surdité profonde pré linguale.**

## I. PHASE D'ÉMERGENCE D'UN SOI DISTINCT DES AUTRES

### 1. Le nourrisson expérimente le fait d'exister et développe sa capacité d'identification préverbale

♦ Les identifications intenses - quoique banales - des parents à ce que peut ressentir le nouveau-né sont indispensables pour fonder son identité future. Le regard de la mère, porteur à la fois de ses émotions et reflet de celles de son bébé, l'aide à donner sens à tout ce qu'il éprouve. Les psychanalystes parlent de pôle narcissique structurant de cette relation dite "en miroir" entre la mère et son bébé. Grâce au soutien interprétatif de l'entourage qui répond de manière adaptée à ses besoins physiologiques et relationnels, un début de conscience de Soi, associé à un sentiment global de sécurité, commence à se construire chez lui.

Il expérimente son pouvoir d'acteur et prend manifestement plaisir à reproduire ses actions et à en vérifier les effets. Les messages sensitifs internes provoqués par ses besoins physiologiques et par les sensations proprioceptives que sa propre activité motrice lui fait éprouver prennent sens. Il découvre, peu à peu, que tourner la tête modifie ses perceptions visuelles, que pieds ou mains qui s'agitent sous ses yeux lui appartiennent et s'approprie une sorte d'identité corporelle.

Il devient de plus en plus repérable que le bébé fait l'expérience de l'autre en l'imitant à son tour. Il s'agit d'une imitation par participation affective primitive propre à l'humain.

Puis, devenu capable de repérer la variété des situations et des personnes, il saura vite distinguer que, parmi les visages qui gravitent autour de lui, certains sont plus ou moins connus que d'autres, chacun déclenchant une réaction psychomotrice et émotionnelle spécifique. Cette spécificité précoce des liens d'attachement servira de base future aux liens sociaux d'appartenance.

À la fin de cette période, il s'étonnera de voir dans le miroir un enfant inconnu qui l'imité en instantané et finira par découvrir que cette image spéculaire qui lui sourit est bien la sienne.

♦ Les troubles visuels et/ou psychomoteurs peuvent entraver cette capacité d'identification préverbale alors que la surdité ne gêne pas ce premier travail d'individuation si ce n'est l'absence du feedback audio-verbal de ses lallations et babillages et le contre coup relationnel du traumatisme psychologique familial suivant l'annonce du handicap.

### 2. Irruption du diagnostic – influence des représentations mentales de la surdité et de ses conséquences

C'est souvent pendant cette première période que le diagnostic s'établira. Il peut s'agir d'un diagnostic pré-



coce, confirmant l'examen à la maternité, avant que les parents n'aient pu découvrir sans arrière-pensée ce nouveau-né, il peut s'agir d'une annonce plus tardive et inattendue ou à l'inverse, d'une découverte progressive avec installation de doutes et vécu d'une douloureuse période d'incertitudes.

Le diagnostic va de toute façon transformer la vision que les parents ont de leur enfant et perturber les liens d'attachement qui en étaient parfois à leurs balbutiements. Cette perturbation, plus ou moins transitoire, ébranlant toute la famille modifiera le plaisir des parents à regarder leur bébé ainsi que leur façon de réagir intuitivement à ses mimiques, ses lallations, etc. Le premier achoppement provoqué par la découverte de la surdité dans cette construction identitaire peut être, alors, la perte ou la non mise en place des repères sécurisants de base, les parents ayant été eux-mêmes déstabilisés.

*Une maman racontait ce bouleversement : pendant les trois semaines suivant la découverte de la surdité de son petit garçon de 6 mois, comme sid r e, elle s'était sentie incapable de s'en occuper. "Surdité" signifiait alors pour elle "incommunicabilité".*

Le vécu et les représentations mentales autour de la surdité, tant des familles que des professionnels gravitant autour de l'enfant sourd, ont un impact sur leur façon d'appréhender cet enfant, de vivre leur relation avec lui, de prendre leurs responsabilités éducatives, de faire des choix par rapport aux aides proposées.

Cette période autour du diagnostic et de la mise en place des aides se passera d'autant mieux que, malgré les diverses pressions pour répondre aux demandes d'informations des parents et pour mettre rapidement en place les prises en charge orthophoniques et prothétiques, **il sera proposé aux parents d'exprimer leurs ressentis, leurs idées personnelles, pas forcément rationnelles.** Sans aller jusqu'à : "il est urgent de ne rien faire", il est primordial qu'un temps d'écoute psychologique soit instauré pour entendre ce que le mot ou l'idée de surdité fait retentir en eux.

*Quelles images de la surdité et des personnes sourdes ont-ils en tête ? Quelles idées se font-ils du rôle de la rééducation orthophonique, des prothèses, de l'IC ?   leur avis pourquoi y a-t-il des psychologues dans les équipes de soins ?...*

Parmi les réponses parentales reviennent souvent : la difficulté à communiquer, le mutisme, la bizarrerie de "la voix de sourd", la crainte de l'exclusion, l'illettrisme, le risque de dépendance future ou de dépression. Pour certains, l'idée que l'enfant ne perçoit pas leur propre voix prend des formes affectivement très chargées.

*"Quand je pense qu'il n'entendait pas tous mes je t'aime !".*

La description des représentations sociales de la surdité faite par J. Dagron<sup>1</sup> est intéressante à connaître même si elle ne tient malheureusement pas suffisamment compte de l'évolution des mentalités de ces 10 dernières années, avec l'introduction de nouveautés dans le domaine des prises en charge des jeunes enfants sourds profonds et l'impact incontestable de l'implant cochléaire (IC) et de ses retombées psychosociales.

Sans pouvoir ni vouloir décrire ici la variété des situations et des représentations sociales de la surdité, il semble intéressant de s'attarder, plus particulièrement, sur les représentations diverses et contrastées autour de cette nouvelle possibilité technique qu'est l'IC. Les parents en ce début du XXIème siècle y sont obligatoirement confrontés, devant faire un choix suffisamment rapide à ce sujet, car l'efficacité de l'IC pour les enfants sourds profonds congénitaux est actuellement reconnue, entre autres facteurs, comme dépendante de l'âge d'implantation.

◆ Pour les médecins ORL, cette nouvelle possibilité modifie leurs propres perceptions des conséquences linguistiques et sociales de la surdité profonde pré linguale. La façon dont ils annonceront le diagnostic sera favorablement influencée par cette vision moins sombre des avvenirs possibles de ce petit. Et ceci d'autant plus qu'ils retrouvent une possibilité d'intervention thérapeutique.

◆ Pour les professionnels travaillant dans les services spécialisés, les représentations autour de l'IC peuvent être plus ambivalentes, notamment lorsque eux-mêmes sont sourds avec leur propre vécu d'enfant sourd au temps où l'IC actuel n'existait pas et au temps où la LSF était encore proscrite dans les services éducatifs. Les différents professionnels sentent que des adaptations, voire des mutations, dans leurs stratégies r educatives sont nécessaires. Alors qu'ils connaissent bien l'utilité et l'efficacité de la communication gestuelle ou plurimodale pour la mise en place d'une communication interactive précoce, ils devront pourtant tenir compte des nouvelles capacités auditives de l'enfant implanté en utilisant davantage les stimulations sonores et vocales.

◆ Pour des parents, l'IC pourra être vécu alors comme une possibilité d'échapper à l'idée de surdité qu'ils s'en font ("Quand il aura l'IC il n'y aura plus de problème"; "Au moment du premier réglage, c'était comme une nouvelle naissance"). Vécu comme une "bouée de sauvetage" ils peuvent retrouver une vision plus positive de leur enfant. Vision utile, même si elle est idéalisée avec le risque de se trouver d cus, si les progrès tardent à venir.

Pour d'autres, ou les mêmes, l'idée de faire implanter leur enfant peut être particulièrement angoissant. Ils ressentent l'intervention comme une effraction dans le corps de leur enfant. On comprend que des fantasmes de ce type très chargés émotionnellement car se rapportant à une image de perte d'intégrité de soi aient pu déclencher de vives réactions d'opposition.

◆ Un père disait combien il avait été choqué par l'idée qu'on allait devoir toucher à la tête de sa petite fille.

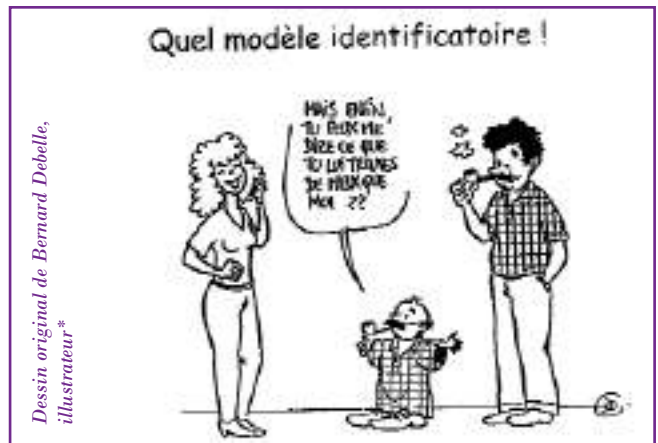
◆ Une grande fillette de 8 ans opérée depuis un an et satisfaite, comme sa famille, de son implant, réalise un jour qu'elle ne peut ôter la partie interne glissée sous sa peau et demande à quel âge elle pourra l'enlever. Réaliser que cette situation était définitive, c'était réaliser que sa surdité l'était aussi.

Ces quelques illustrations cliniques montrent que les élaborations mentales sont à prendre en compte comme des réalités psychiques. Elles sont compréhensibles et respectables. Psychiquement utiles, elles peuvent donner lieu à une élaboration du traumatisme. Elles ne doivent jamais être d consid r es, même si elles n'ont rien à voir avec l'état des connaissances

reconnues comme fiables ni avec la logique des stratégies médicales ou r educatives.

### 3. Qu'en est-il de la poursuite du processus identitaire de ce tout jeune enfant ?

◆ Dans la grande majorité des cas, même dans cette période tourmentée autour du diagnostic, le petit va poursuivre son travail neuropsychologique d'identification aux personnes de son entourage en imitant leurs activités. Les imitations spontanées charmantes vont alterner avec des comportements moins charmants car moins faciles à gérer du "moi tout seul". Il cherche à faire comme les autres et pense en être vraiment capable.



La surdité n'est pas une entrave majeure pour qu'il devienne un participant actif dans la vie quotidienne familiale, mais complique la tâche éducative. En effet, ce travail de distanciation psychomotrice va de pair avec le temps structurant de l'apprentissage des limites. Or, le contrôle vocal à distance n'est guère possible. Les explications orales des interdits et des  v nements à venir demandent des adaptations spécifiques (introduction de gestes signifiants et/ou clés de la LPC, mimiques, agenda illustré, cahier de vie, etc.).

La surprotection et/ou la peur de faire de la peine à son enfant en lui posant des interdits, conséquence indirecte du handicap, peuvent freiner cette évolution du sentiment de toute-puissance de l'étape précédente vers une confiance en soi plus réaliste.

◆ On ne peut encore parler de "sentiment d'identité"   cette phase qui suppose une distanciation par rapport à soi-même. Si le petit peut ressentir avant 1 an et demi / 2 ans qu'il est distinct des autres, il ne peut pas encore avoir conscience qu'il est diff rent.

◆ à cet âge l'enfant entendant comprend la plupart des messages qui lui sont adressés et en particulier il r a-

lise que chaque personne a un nom qui permet de l'identifier. **Ce travail de nomination participe à faire progresser sa conscience identitaire.** Les parents avec la surdité de leur enfant peuvent avoir très vite un embarras à ce sujet. Le prénom choisi ayant une valeur symbolique en rapport avec leur culture, leurs généalogies, leurs valeurs, leurs projections inconscientes va-t-il devoir être modifié ? Comment leur enfant le percevra-t-il ?

♦ *La mère d'un petit Louis, après le diagnostic de l'ouïe défaillante de son fils, n'a pu continuer de l'appeler ainsi.*

♦ *Une famille aidée par l'orthophoniste choisira un diminutif plus facile à coder, "Pati" pour "Patricia".*

♦ *D'autres créeront un nom signé ou accepteront d'utiliser celui proposé par des tiers.*

Le plus souvent l'attribution d'un prénom signé se fait lorsque l'enfant participe à une vie communautaire avec d'autres sourds signants. Lors de cette attribution d'un nom signé, certains parents peuvent se sentir déposés de leur fonction parentale et ressentir leur enfant comme un étranger dans leur famille. Toute nouvelle attribution tenant compte de la surdité ou des divers milieux de vie de l'enfant, aura à être réfléchie et choisie avec les parents.

À noter, que la découverte du nom patronyme qui se fera plus tard l'aidera à prendre conscience de son appartenance familiale. Son retard linguistique, inhérent à sa surdité, pourra retarder cet apprentissage, comme ceux concernant sa généalogie, éléments constitutifs de son identité, ici sociale.

## II. ACQUERIR UNE REPRESENTATION DE SOI CONSTITUEE

### 1. Le temps des prises de conscience d'un ensemble de particularités propres

Dès que le niveau de maturité suivant est en voie d'acquisition, autour de 4 ans, à savoir une **possible décentration de point de vue**<sup>2</sup> l'enfant entre dans la deuxième grande période de sa construction identitaire. Non seulement, il peut repérer maintenant des différences ou ressemblances entre lui et les autres et prendre peu à peu conscience de caractéristiques et de particularités propres à chacun, mais il peut se demander si les autres s'en sont rendus compte aussi. C'est alors qu'il exprimera plus ou moins clairement ses observations.

Ses réflexions personnelles se manifestent au début comme des demandes de confirmations avec ou sans charge émotionnelle particulière. Les "pourquoi ?" n'apparaîtront que plus tard. Ces remarques peuvent concerner des caractéristiques identitaires (sexe, cou-

leur de peau, généalogie, etc.). Si elles sont repérées, confirmées, éventuellement relativisées, et qu'elles donnent lieu à de simples dénominations ou à de courts commentaires la conscience identitaire de l'enfant progressera.

♦ *"Là ! La photo, bébé-Antoine !" (son petit frère) - "Oui un bébé, mais ce n'est pas Antoine, c'est toi, Clément avant, quand tu étais tout petit comme ton petit frère. Et là ce bébé, c'est Philippe, ton papa quand il était tout petit aussi".*

♦ *"Moussa, sa peau est pas belle, elle est sale" - "Sa peau n'est pas sale, c'est sa couleur : marron un peu noire, c'est un Noir. Ta peau est rose, un peu blanche, tu es un Blanc".*

Ce type de dialogue rencontre un obstacle particulier lorsque ce petit est sourd profond car des outils de communication, en langue orale ou gestuelle, plus évolués que la communication motrice préverbale sont nécessaires et ne sont pas toujours connus de l'enfant (ou des parents). Il s'agit d'utiliser des concepts généraux et de catégorisation comme noir/blanc, fille/garçon, un/des, animaux/hommes, père/fils, etc.

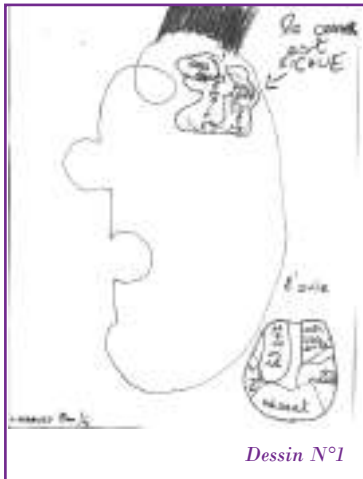
### 2. Le temps des prises de conscience de sa surdité

Très tôt, les parents s'interrogent sur le moment où leur enfant en prendra conscience. Associé à leur souvenir douloureux du jour du diagnostic, ils craignent un contrecoup psychologique sur leur enfant. La surdité peut donc rester longtemps un sujet tabou même si elle envahit la vie de l'enfant et de sa famille (et peut-être d'autant plus qu'elle n'est pas nommée).

Le travail d'accompagnement parental, notamment en groupe de parents, en les faisant anticiper ce "moment de vérité", leur permet de verbaliser leurs appréhensions. Ils risqueront alors moins de faire inconsciemment l'amalgame entre ce qu'ils ont vécu et ce que leur enfant aura à vivre quand il réalisera qu'il est sourd. Ils sauront mieux repérer les situations où leur enfant montre qu'il a déjà une certaine conscience de sa particularité. Lorsque le dialogue arrive à s'ouvrir avec l'enfant s'en suit très souvent un soulagement réciproque, d'autant plus qu'auront pu être verbalisées à l'enfant non seulement ses différences mais ses ressemblances avec d'autres personnes.

*Une maman racontait que, pour la première fois, à l'âge de 4 ans, son fils avait remarqué qu'elle ne portait pas d'appareil et voulait savoir si elle en avait eu un avant. "Oui, tu as un appareil, tu n'entends pas. Moi, je vois mal, j'ai des lunettes". Certes, elle a banalisé la surdité profonde mais a su la pointer sobrement et dire qu'ils avaient un point commun (tous les deux avaient une prothèse pour mieux... percevoir). Plus tard elle aura à revenir sur l'aspect définitif de la surdité : quand il sera grand comme sa mère, il aura encore besoin d'un appareil.*

Si l'enfant peut très tôt repérer sa particularité par rapport aux entendants (prothèses, communication avec les mains, etc.), il ne peut avoir d'emblée une vision claire et complète des limitations et contraintes que sa surdité implique. Il les appréhendera **par touches successives qui prendront à chaque étape de son développement des colorations différentes.**



Au début, l'enfant a surtout besoin d'une confirmation de son observation et que soit nommé sa particularité auditive. En grandissant, les interrogations de l'enfant s'affinent, il les exprimera en famille d'autant plus facilement que ses premières remarques n'auront pas été escamotées. Il posera la question du comment, du quand, a-t-on

découvert sa surdité ? Il cherchera des réponses médicales scientifiques alors qu'il étudie le corps humain en classe. Cela ne l'empêchera pas de se forger ses hypothèses personnelles sur le dysfonctionnement de ses organes comme Charles l'exprime sans langue de bois sur le dessin de sa cervelle avec une zone "fichue", dénommée surdité (Cf. *Dessin N 1*). Plus tard, il questionnera ses parents sur ce qu'ils ont ressenti en apprenant qu'il était sourd pour savoir si ce qu'il ressent émotionnellement est diff rent de ce qu'ils ont ressenti.

*Un garçon,  g  de 12 ans, avait réinterrogé ses parents sur la façon dont ils avaient découvert sa surdité. Cette fois-ci, il voulait savoir s'ils avaient pleuré en l'apprenant et vérifier que sa propre peine était partageable avec celle de ses parents.*

S'approprier sa propre histoire, si possible dans un dialogue avec ses parents, a un retentissement positif sur la maturation identitaire (droit de savoir qui je suis) et sur l'appétence scolaire et cognitive (droit de savoir tout ce qui concerne le monde). Il peut y avoir un intérêt aussi à faire intervenir un tiers "expert" ( ducateur, psychologue, orthophoniste ou médecin) en relation duelle et/ou de profiter de la dynamique d'un groupe de parole entre jeunes sourds pour aborder ce thème.

### 3. La croissance et la structuration du Moi se poursuivent selon deux axes complémentaires

Celui d'un investissement intellectuel de la réalité avec développement des connaissances (pulsion épistémologique) et celui du développement de l'imaginaire,

reflet des mouvements psychiques internes et du vécu relationnel.

Entre 5 et 12 ans, l'observation des activités ludiques et graphiques des jeunes permet de s'en faire une idée.

◆ Avec l'entrée dans "l'âge de raison", le jeune s'identifie à des modèles de la réalité. Les premiers modèles habituels sont les parents mais aussi des a n s, des cousins, des camarades ou des personnes réelles attractives et porteuses de valeurs à ses yeux. Il se forge des images idéales de lui-même en cherchant à s'y rendre conforme. Cette envie de faire "comme si on était grand" est flagrant dans les jeux de rôle des plus jeunes : jeux de poupée, de ma tre se, de marchande, etc. Ce souci de coller avec la réalité apparait aussi dans l'évolution de ses dessins. Il pensera, par exemple, à dessiner un nombre exact de doigts aux mains des bonhommes.

◆ Ce repérage de la réalité cohabitera avec un imaginaire foisonnant qui lui permet au travers de personnages et d'histoires romanesques de **faire vivre en lui différentes facettes de sa personnalité**, animée d'émotions, de désirs, de peurs, de contradictions, etc.

Ces deux domaines d'investissements s'enrichissent l'un l'autre et s'inspirent des abondants matériaux et outils culturels de nos cultures occidentales (jouets, livres, films, multimedia, etc.).

Les productions graphiques du jeune de plus en plus évoluées et riches se déploient comme des histoires illustrées. Les jeux de rôle et les activités ludiques libres mettent en scène des héros. Sous leurs aspects différents d'une génération à l'autre, d'une mode à une autre, de Thierry la Fronde   Spider Man, d'Esméralda   Barbie, ils portent les mêmes valeurs symboliques. Support des idéaux du Moi ils permettent de s'imaginer fort, beau, aimable, intelligent ou débrouillard, malheureux mais capable de franchir des obstacles et de se débarrasser des méchants. Tous ces scenarii ludiques autour de héros ou de personnages du quotidien, leur enrichissement lors des échanges entre camarades ont une valeur narcissique tout à fait positive dans la construction de la personnalité. Ces rêveries solitaires ou non, permettent, entre autre, d'atténuer la cruauté de ce que le jeune peut ressentir comme insupportable ou pénible confronté à des situations particulières notamment celles qui sont liées à un handicap, et peuvent avoir une valeur de "résilience"<sup>3</sup>.

*"Je n'aime pas être sourde. J'aimerais être comme les autres. Parfois j' imagine que je suis une princesse, dans un monde où les sourds n'existent pas", expliquait Maylis<sup>4</sup>.*



◆ Chez l'enfant sourd on n'observe pas de différences notables dans les activités ludiques et les réalisations graphiques libres par rapport aux entendants du même âge si ce n'est la moins grande abondance de discours au conditionnel accompagnant les jeux de faire semblants et lors de l'élaboration des scenarii.

◆ Pour les enfants sourds élevés dans des familles d'entendants, la question de savoir s'ils s'identifient plutôt



Dessin N 2

  des sourds ou à des entendants s'est posée. Pour y répondre des psychologues<sup>5</sup> se sont penchés sur l'analyse des dessins du bonhomme, considéré comme une représentation de l'image de soi. Force est de constater qu'ils ne dessinent pas tous une prothèse à leur bonhomme, aussi bien que l'a fait Thibault (Cf. dessin N 2).

Si aucun signe distinctif de la surdité n'est visible et qu'on leur demande si leur personnage est sourd ou non, puis qu'on leur demande de dessiner un deuxième personnage diff rent (sourd ou non selon leur première réponse) on observe une variété de réactions :

◆ Soit, pas d'émotion particulière, le 2 me bonhomme porte des prothèses comme si ce n'était pas un problème de montrer la surdité (cf. Dessin N 3 d'Amine : un gaillard appelé Yasine, d'origine algérienne, comme lui, de surcroît.)



Dessin N 3

◆ Soit, réaction de surprise, comme si ce genre de questionnement était incongru. Ce fût le cas de Pierre-Marie. Pour lui, en dessinant ce personnage, ce qui comptait c'était de s'imaginer dans une vie d'adulte, genre cadre dynamique, apparemment à mille lieux de la problématique de la surdité (Dessin N 4).

◆ Soit, et c'est le plus fréquent, l'expression d'un malaise se manifeste sous forme d'inhibitions (lenteur, appau-



Dessin N 4

vrissement du graphisme, silences), ou de réactions de type maniaque (pitreries, dessin suivant loufoque), ou par l'apparition d'une tonalité dysphorique lors du dessin du bonhomme sourd (personnage sombre, visage attristé, etc.) (cf. dessin N 5 de Martin).

Quelle valeur attribuer à l'absence de signe visible de la surdité ? La réponse ne peut être univoque et doit tenir compte des commentaires spontanés du jeune en train de dessiner ce personnage. Ce peut être un refus de se considérer comme sourd, une envie de privilégier d'autres centres d'intérêt, l'expression d'un sentiment de dévalorisation liée à la surdité, une tentative pour éviter d'en souffrir, etc. En fait, l'interprétation ne prend sens que dans la relation avec la personne devant qui, ou à qui, le jeune destine son oeuvre (parent, enseignant, psychothérapeute...).



Dessin N 5

  ce moment de leur croissance, il n'est pas rare que ces jeunes expriment des ressentis désagréables du fait qu'ils sont sourds, il ne s'agit pas d'un sentiment de dévalorisation par rapport aux modèles d'entendants proposés au sein de sa famille et de l' cole ordinaire. Les moments de tristesse, de découragement ou de colère sont plus en rapport avec un sentiment d'injustice et de non reconnaissance de leurs efforts, avec l'épreuve d'être regard  comme une bête curieuse, avec un ras le bol des contraintes liées aux prises en charge et avec la prise de conscience des limitations relationnelles que la surdité peut engendrer.

La question de se reconnaître comme ayant une identité particulière liée au fait d'être sourd ne paraît pas à l'ordre du jour à cette période, du moins pour cette

catégorie de jeunes sourds vivants en milieu scolaire ordinaire, au contact d'entendants et d'autres sourds oralisants.

Nous verrons dans la suite de cet article que ces ressentis évolueront et prendront d'autres colorations dès la préadolescence avec des questionnements sur leur image corporelle et mentale d'eux-mêmes et sur leur propre valeur. ❖

### Monique POUYAT, Psychologue

1. Cf. chap.12-P.239 sur les représentations sociales de la surdité de J. Dagr n dans l'ouvrage de B. Virole "Psychologie de la surdité". Edition 2006.

2. Piaget parle de "théorie de l'esprit" lorsque l'enfant est capable de s'imaginer ce que l'autre pense, sait ou voit différemment compte tenu de sa propre situation. Acquisition entre 3 et 5 ans.

(Ex : "si je me cache les yeux et que je ne te vois plus, toi tu peux qu'en même me voir" "si j'ai vu Guignol voler un bonbon et le cacher derrière l'arbre, je sais où il est, toi qui n'étais pas là tu ne le sais pas", etc.).

3. Résilience = reprise d'un processus de croissance psychique après un blocage inhérent à un grave traumatisme.

B. Cyrulnik "Les vilains petits canards" Ed. Odile Jacob, 2001, Paris

4. Elève de CE1 scolarisée en  cole ordinaire avec soutien SFEFIS COD.A.L.I. interviewée pour un article publié en décembre 2008 dans la revue ASTRAPI.

5. Mémoire de psychologie de Claire Amieux Langlois - 2002

\* Merci aux  ditions Albin Michel de nous avoir autorisés à reproduire et utiliser les illustrations de Bernard Debelle, tirées de l'ouvrage "Papa, Maman, dites-moi pour de vrai" de Gérard Séverin, Février 1991, 280 p., 13,90 à - [www.albin-michel.fr](http://www.albin-michel.fr)



Votre avis  
nous intéresse ...

Réagissez !

***Vous avez la possibilité de réagir à  
cet article et à tous ceux de notre  
revue sur notre BLOG :***

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

***Vos avis, critiques, suggestions... sont  
les bienvenus !***

# Prendre, apprendre et comprendre

PAR DENISE SADEK KHALIL

**C'est au cours de années 1970 que le professeur Jean-Claude Lafon, médecin ORL, est arrivé à Besançon et a créé avec ses collaborateurs l'Association Franc-Comtoise d'Audiophonologie. Depuis cette époque, la Faculté de Médecine et de Pharmacie est demeurée un haut lieu de recherches et d'études du langage normal et pathologique. Le texte qui suit est celui d'une conférence que Denise Sadek a prononcée à Besançon lors de journées d'études le 10 juin 2002.**

**Denise Sadek-Khalil est un des grands noms de l'orthophonie. C'est après avoir rencontré Mme Borel-Maisonny en 1952 que Mme Sadek s'est passionnée pour le langage. Sa grande curiosité intellectuelle l'a conduite dans différents services hospitaliers et en particulier dans le service du Pr Julian de Ajuriaguerra. Cette démarche lui permis de comprendre le fonctionnement et les pathologies du langage. Pour compléter son travail et sa recherche elle suivit avec assiduité les cours du linguiste de Gustave Guillaume et eu avec lui des échanges d'idées et des discussions qui l'ont amenée à penser différemment la pédagogie de la langue.**

**L'absence de langage chez les enfants sourds de naissance, ou la dégradation du langage chez les enfants devenus sourds à la suite d'une méningite ont été pour elle un lieu de pratique professionnelle difficile mais passionnant.**

**En conclusion, on peut dire que sa formation à la fois théorique à travers des disciplines fondamentales et son expérience de praticienne lui ont permis d'être une remarquable thérapeute, et une formatrice de haut niveau. Ses écrits en attestent.**

Ces journées ont été voulues pour souligner la primauté qui devrait être donnée au sens dans tout acte pédagogique. Primauté ne voulant pas dire exclusivité.

Et c'est le langage écrit, plus précisément l'orthographe qui a été choisie pour en administrer la preuve. Ce choix me semble judicieux car si la preuve est apportée pour l'écrit, elle le sera pour tous les aspects du langage : oral, écrit, langage intérieur, diversité des langues, moyens nouveaux et rapides de communiquer, tous ces aspects étant en étroite dépendance les uns des autres. Et tous tiennent à ce qu'ils relèvent de l'humain, de l'humanité, du fait d'être homme. Toute la complexité de l'homme, son identité, sa nature, sa culture sont enracinés dans la réalité du langage.

L'intérêt tardif et très remarquable porté à la linguistique dans toutes les recherches scientifiques du siècle qui vient de s'achever, depuis Saussure en passant par les structuralistes, les philosophes, les anthropologues, les informaticiens, les neurologues l'atteste. Et l'on peut comprendre que cet intérêt donne à l'écrit une place privilégiée car l'écrit joue un rôle essentiel - mais non exclusif - pour déterminer ce qui est institué dans une langue. Et une langue ne perdure qu'instituée. Instituée

mais "active en nous". Instituée par "le dur désir de durer", le mot est d'Eluard<sup>1</sup>.

Bien que je souhaite que mes propos soient une ouverture du sujet qui nous occupe (l'apprentissage par le sens) à tout ce que l'homme a à prendre et à comprendre (généralisation difficile dans le cadre de cette intervention) j'essaierai d'en donner un aperçu en vous racontant quelques scènes vécues. Mais, auparavant, je me contenterai de citer, brièvement, de plus savants que moi. Ces citations ne vous diront peut-être rien que vous ne sachiez déjà mais elles ne perdent rien à être redites et commenceront avec à propos cette journée pour faire entrevoir ce qu'est, ce que signifie le langage, lui qui permet de signifier. Les citations d'abord :

- ♦ De G. Steiner<sup>2</sup> : Dans la nature "*toute identité est une forme d'énoncé actif*" sous forme d'émission de signaux, explique-t-il, signaux divers et raffinés.
- ♦ Toujours de Steiner : "*le passage de l'homme d'un état naturel à un état culturel... est en tous points entremêlé à ses facultés langagières*"<sup>3</sup>.
- ♦ De Bertrand Russel cité par Steiner<sup>4</sup> : "*l'étude de la grammaire, à mon sens, est susceptible de jeter beaucoup plus de lumière sur les questions philosophiques*

que ne l'imaginent d'ordinaire les philosophes".

♦ De Steiner toujours<sup>5</sup> parlant de certains épistémologues pour qui "l'homme n'accède à la réalité extérieure ou à son for intérieur que dans la mesure où le langage (peut-être son langage particulier) le permet."

♦ Enfin de Guillaume: "l'homme doit à l'univers de représentation qu'est la langue la lucidité dont il fera emploi au cours de ses investigations".

Nous voyons bien qu'il est question de signification, de sens, de la signification du langage lui-même.

Or dans nos métiers, nous n'avons pour moyen, pour outil, pour instrument, que l'objet même de notre action : le langage. Nous ne pouvons construire qu'avec ce que nous devons construire.

C'est comme si un ouvrier devait, pour fabriquer l'objet à produire, être obligé de forger l'outil dont il se sert et que cet outil soit de la nature même, ou mieux encore, partie intégrante de ce produit.

Les neurologues sont à peu près dans la même situation : ils n'ont que le cerveau pour étudier le cerveau. Mais le cerveau dont ils disposent est quelque chose d'achevé. Pour construire la langue, pour la conférer à l'enfant, nous devons utiliser les aptitudes de l'enfant lui-même, tout le potentiel qui est en lui pour que, lui, puisse se construire sa langue avec ce que nous lui donnons. C'est pour cela que le langage ne s'apprend que dans l'exercice même du langage<sup>6</sup>. C'est pour cela que, dès sa naissance, l'enfant ne forme son identité, sa sensibilité, sa préhension, son appréhension du monde, ses connaissances qu'à l'aide de ce qu'il sait se représenter, de ce qu'il sait se dire et dire aux autres. Le langage est créatif. Dès les premiers mots appris, dès les premières significations comprises, ce qui est su génère et élargit le dire et le savoir dire. Mais aussi la conscience des limites de ce pouvoir et la liberté de vouloir ou de ne pas vouloir dire.

Tout acte humain a une finalité, même l'acte qui se veut gratuit puisque sa finalité est alors la gratuité. La finalité du langage est de dire, c'est-à-dire de parler pour dire, même si c'est pour dire le non-sens. Or nous parlons - en français et dans de nombreuses autres langues - nous parlons avec des mots. Et les mots signifient, et leur sens dépend de l'intention, de la finalité de celui qui dit, qui parle, qui veut dire. Ils peuvent être précis, efficaces dans l'argumentation, justes et lourds de sens, ils peuvent être vides, vains ou mensongers, ils peuvent, comme dits par les poètes, être inattendus, mystérieux, évocateurs... inépuisables. Inépuisable aussi leur variété. Guillaume en a analysé et décrit la genèse, la genèse précise en français et dans les autres langues à mots, la genèse dans d'autres "aires" de langue. Notre liberté est dans le choix des mots, de la manière de les dire et de les associer (voir Molière "Marquise vos beaux yeux me font mourir d'amour") et

dans le désir de ce que nous voulons dire et ses limites, dans le pouvoir de le dire.

Mais ne nous égarons pas. Je vous avais promis des scènes vécues qui illustreront le fait que tout acte humain, chez l'enfant surtout - car pour lui c'est acte de vie et même parfois de survie - tout acte humain est recherche de sens. Puis, que l'efficacité de tout apprentissage, des méthodes pédagogiques ou éducatives mises en œuvre, dépend de la possibilité ainsi donnée d'y accéder. Qu'est-ce qu'une recherche de sens ? Essayons une définition réductrice mais rationnelle : ce serait, dans chaque situation, dans chaque cas, une recherche d'identification (qu'est-ce que c'est ? Qui est-ce ?), une recherche de finalité (c'est ainsi dans quel but ? Avec quelle intention ?), de cause ou de raison (pourquoi ?), de conséquence (et alors... ?).

La première scène vécue est celle d'une petite fille de moins d'un an (huit ou neuf mois à peine) qui voyant de loin, du fond d'un couloir, arriver sa maman, manifeste une grande joie et crie : "Pa...pa !" mais dès la première syllabe perçoit l'inadéquation du phonème prononcé, hésite et arrive à rectifier "ma... ma... maman !" La relation entre le nom et la personne est faite, l'identification par le nom est réalisée.

Le personnage principal de la scène suivante est une petite fille de deux ans et demi qui, un jour, me demandait : "Où est Papa ?" et à qui j'ai répondu, volontairement, pour voir sa réaction ; "Il est rue de Rome" prononcé sciemment "rue d'Rome", puis devant son air déconcerté, je lui dis : "rue d'Rome, voyons, répète !" - "Non, me répond-elle fâchée, c'est pas pour moi ça !" Bien évidemment, je ne l'ai pas laissée dans cette situation où le malaise venait de l'impossibilité de donner un sens aux mots entendus.

La même enfant, au même âge ou peut-être un an plus tard environ, plantée devant la glace se considérait avec attention. À la question "Qu'est ce que tu fais ?" elle répond : "Je cherche le cœur. J'ai trouvé, je crois que c'est dans la tête". À toutes les expressions entendues où l'on parlait du cœur, à toutes les circonstances où

### Bibliographie

Les publications de Mme Sadek-Khalil sont disponibles aux Editions du Papyrus. Citons notamment :

- ♦ Quatre livres cours sur le langage I, II, III, IV V, VI, VII, VIII, IX
- ♦ Un test de langage
- ♦ Un second test de langage
- ♦ L'enfant sourd et la construction de la langue
- ♦ Apport de la linguistique à la pédagogie

Editions du Papyrus

Site : <http://www.editions-papyrus.com>

cela se faisait, elle cherchait une signification, l'identification du cœur et ce qu'il représentait.

Du même âge, ou peut-être un peu plus grand, était cet enfant, fils d'un professeur d'université, enseignant la linguistique. Celui-ci, me présentant son petit garçon, me disait : *"Il pourrait bien parler mais il ne le veut pas, il fait le bébé. Ainsi il pourrait dire "camion", mais il refuse de dire autre chose que "Broum - broum !" pour nommer son petit jouet tout neuf."* Là dessus, nous sortons dans la rue, le petit, son père et moi, et voilà que devant une camionnette garée devant la porte, l'enfant s'écrie malicieusement : *"Regarde Papa, une broum-broum-mette !"* Il avait parfaitement compris le sens du suffixe. Pour lui, le rapport entre le suffixe et la réalité vécue était établi alors que l'enseignement souffre souvent d'un hiatus entre les listes apprises, les leçons des livres et des cahiers et le réel. Sans compter tout le fantastique et toutes les formes virtuelles valorisés à notre époque et partout présents.

Plus tard, l'enfant qui commence à lire rencontre un vocabulaire qu'il ignore ou dont le sens pour lui n'est pas clair. Pour peu qu'il soit intéressé par sa lecture, il essaie, il teste les mots sur ceux qui l'écoutent. Il y faut de la confiance. Je me souviens de cette promenade avec un enfant de sept ans qui scrutait attentivement les passants que nous croisions et me demandait : *"Et celui-là, il a une mine patibulaire ? Et celui-ci ?... Tu me diras quand on verra un type à la mine patibulaire !"*

Mais ce n'est pas seulement le vocabulaire, c'est-à-dire le sens des mots et leurs diverses acceptions qui importent à l'enfant. C'est aussi, et peut-être surtout, quelque chose de plus profond, de plus important : la connaissance de l'autre, de ce que pense ou ressent autrui révélé par ce qui est dit et la manière dont cela est reçu. Je n'en veux pour preuve que cette histoire que j'intitule "les billes".

Une enfant de cinq ans, fréquentant un jardin d'enfant s'était prise d'un goût très vif pour le jeu de billes. Il consistait, avec une grosse "agate" ou un "galop" (que les enfants appellent à présent "calot") à viser de loin des billes placées dans un triangle et celles qui sortaient du triangle étaient gagnées. Pour entrer dans le jeu il fallait une mise de deux billes. Or il n'en restait plus qu'une à la fillette qui avait perdu toutes les autres. Ayant demandé en vain à ses camarades qu'on lui en prête ou qu'on lui en donne une et n'essayant que des refus, elle se résigne mais fait une dernière tentative auprès d'une élève et demande : *"Tu me prêtes une bille ? Non, répond l'autre"*. Avant de s'en aller, en manière de plaisanterie, elle risque *"Je te donne une bille et tu m'en donne deux"* et, à son grand étonnement, l'autre, sérieuse, sans comprendre, accepte le marché. L'enfant m'a dit qu'elle n'a plus du tout eu envie de jouer ce jour-là. Elle avait compris, pour la première fois, que ce que les autres pensaient et comprenaient était dif-

férent. Elle n'en a tiré ni fierté ni joie. Elle devait apprendre plus tard que les clefs de ce que les autres ressentaient ou pensaient se trouvaient souvent dans le langage ou dans ce que, seul, il pouvait impliquer.

Encore une scène vécue qui illustre le fait que le langage est créatif, à la condition que le sens prime. Un de mes élèves, profondément sourd de naissance et très perturbé psychologiquement n'avait été, pour cette raison, démutisé que tardivement. Vers six, sept ans, je lui avais fait comprendre et apprendre des mots utiles, des direx efficaces. Un jour, en colère contre son père, voulant exprimer - c'était nouveau - sa rage autrement que par des actes violents, il réfléchit intensément et crie à son père : *"Va t'en, sale !"* Il avait inventé l'insulte, fabriquée avec les seuls mots significatifs qu'il connaissait pour ce faire.

Puisque nous évoquons la surdité, il me semble qu'on ne pourrait donner à un enfant sourd profond de naissance un langage normal et même très bon - et c'est possible - si l'orthographe n'est pas respectée, enseignée, si l'on ne montre pas, si l'on ne démontre pas ce qu'elle signifie et comment elle fonctionne. En effet, une seule lettre changée dans l'écriture d'une phrase et le sens en est différent. Deux exemples suffiront ici puisque les orateurs de ces journées s'emploieront à montrer tout l'avantage de la pédagogie par le sens.

Si l'on écrit : *"Ils sont tout petits"* et *"Ils sont tous petits"*, c'est la prononciation seule qui fera la différence. La compréhension de la phrase écrite dépend de l'orthographe.

Si je dis ou j'écris : *"Vous avez compris que j'ai de l'amitié pour lui"*, il s'agit d'une simple constatation, mais si je dis *"Vous avez compris que j'aie de l'amitié pour lui"* ce sont les qualités qui justifient cette amitié qui sont évoquées<sup>7</sup>.

Pour terminer et pour aller un peu plus loin dans la signification du "sens" c'est-à-dire du comprendre, je voudrais rappeler que Guillaume explique que, partant de ce qu'il observe, l'homme construit ses représentations de l'univers, c'est-à-dire sa langue, et qu'elle définit sa lucidité. Et sa lucidité s'accroît à mesure que la langue vit et s'accomplit... sans limites... ❖

*Denise SADEK-KHALIL, Orthophoniste. Besançon, le 10 juin 2002.*

*Introduction de Mme Annie BLUM, Psychologue*

1. Cité par Steiner.

2. p. 34 *Extra territorialité* Calman Lévy éd. fév. 2002.

3. *ibid* P. 90.

4. *ibid* P. 100 en note.

5. *ibid* p. 105.

6. De Merleau-Ponty, je pense.

7. Le "langage texto", en anglais "text message", abondamment utilisé par les adolescents et les plus grands favorise, il me semble, la détérioration de l'orthographe.

# Souffrance psychique de l'enfant sourd : Paroles de parents, de sourds et de professionnels.

**Comme chaque fin d'année, Actos vous présente quelques compte rendu des congrès de l'automne. Nous commencerons par la 10<sup>ème</sup> journée d'étude de l'association RAMSES (Réseau d'Actions Médico-psychologiques et Sociales pour Enfants Sourds), portant sur la souffrance psychique de l'enfant sourd.**

Le thème de cette journée est introduit par la présidente, le Dr Danièle Azéma (pédopsychiatre), qui situe cette souffrance de l'enfant sourd au cœur de la famille. Le manque de communication en est une des causes. Les parents vivent aussi une souffrance qu'ils avouent peu pour laisser la place à leur enfant. Chaque vécu est singulier d'où la nécessité du dire, du ressenti, du comprendre, de l'échange.

♦ Geneviève Riebert, psychologue, analyse les réponses à un questionnaire proposé par l'ARPADA concernant les relations parents/ professionnels.

Il en ressort que cette démarche s'avère peu facile pour beaucoup d'entre eux. De ce fait, les parents aimeraient que l'on se penche sur les moyens de mettre en place des aides plus efficaces. Sont abordés : le doute, l'attente, les questionnements puis l'annonce par l'ORL, la rupture qui s'en suit, la longue liste des professionnels, souvent ressentis comme dirigistes et enfin, la lourde responsabilité d'élever cet enfant "étranger" mais aimé.

♦ Eduardo Plaza Onate (psychologue, psychanalyste) constate que la précocité du diagnostic a permis de réfléchir sur la souffrance parentale à l'annonce de celui-ci. Le doute sur les capacités de l'enfant s'installe entraînant un risque de désaffiliation narcissique. Peuvent s'en suivre le déni (conscient) et/ou un état dépressif (inconscient). Le déni permet aux parents d'agir et contrebalance la stupéfaction de la dépression.

Cette annonce peut également abîmer l'image de leur enfant projetée par les parents. Cette rupture engendre une attente ordinaire : parler, aller à l'école, être réhabilité grâce à l'appareillage, à l'implant.

♦ Jean Louis Bosc (ANPEDA) parle de la détresse des personnes sourdes, jeunes et adultes, et souligne la nécessité de prévenir ces dépressions. Celles-ci sont peu ou mal connues des institutions, des professionnels et des pouvoirs publics. Les informations concernant

ce problème ne sont pas accessibles. Les prises en charges adaptées sont disparates et il est difficile de trouver des personnes spécialisées. Un groupe de travail mis en place par l'UNISDA en 2008 a pour objectif d'étudier les besoins et les solutions qui pourraient être proposées.

♦ Trois jeunes sourds ont témoigné de leur parcours, différents et pas toujours aisés dans différents domaines : scolaire, social, psychologique.

♦ Une table ronde, présidée par Myriam Modillo-Bernard (psychologue, psychanalyste) et ayant pour thème : "Existe-t-il un déni de la souffrance des enfants sourds" nous permet d'entendre Nicole Farge (psychologue, psychanalyste) qui nous parle du "déni du manque": "*Je sais bien mais quand même!*". C'est une croyance qui demeure en nous malgré la réalité.

♦ Des lectures et des entretiens avec des jeunes, rencontrés en dehors du lieu éducatif ont conduit Chantal Lavigne (psychosociologue) à considérer cette souffrance sous trois angles :

♦ Médical : souffrance inscrite dans le corps, une pathologie qu'il faut soigner, réhabiliter.

♦ Social : c'est le fait d'une société qui n'accepte pas la différence.

♦ Psychologique : c'est une violence traumatique créatrice de clivage qui peut générer une dépression.

L'adolescent sourd est doublement fragilisé. À cause de l'adolescence et à cause de la surdité qui limite ses rapports avec les entendants. Cet adolescent s'interroge sur l'aide possible d'un psychologue. Pourquoi ?

♦ Le témoignage de Didier David (parent) de l'ANPEDA souligne la nécessité, l'obligation même d'entrer en communication avec son enfant, et ceci quels qu'en

soient les moyens : jeux, musique, massage indien, non dit... Il note que les pères cherchent des informations auprès des associations. Il évoque l'attitude des fratries qui restent silencieuses.

♦ Yvette Thoua (psychanalyste puis analyste) mais aussi parent d'un enfant sourd, nous fait part de la difficulté de grandir. En effet, les pratiques les plus fréquentes organisent la désobjectivation et la désinstitution de la vie, à savoir la possibilité pour les enfants d'advenir en tant que sujet.

♦ Simone Korff Sausse (psychanalyste) se demande : *"pourquoi on n'écoute pas les enfants ?"*.

On pense que le psychologue est là pour soulager *"c'est un peu faux"*. Peut être faudrait-il, dans ce cas, un modèle de psychologue qui ne corresponde pas au schéma classique. La vie psychique des personnes handicapées est-elle autre ? Qu'ont-ils à nous dire de si dangereux ? Que vont-ils nous apprendre ? Pour se construire, un être a besoin d'être dans le partage. Or, on s'est peu intéressé à la vie psychique de cet être évoluant à un niveau différent : on préfère penser qu'il ne peut s'exprimer sur ce sujet. Le déni ne peut-il pas mener à un double lien, à deux messages contradictoires qui s'excluent et dont la personne à qui on le dit ne peut rien en dire ?

S'en suit une réflexion à propos de l'implant : que vont-ils mettre en place pour intégrer cet élément dans leur construction identitaire ?

♦ Le Dr Jean-Michel Delaroche questionne : *"quel tiers pour l'enfant et sa famille ?"*. Il souligne les besoins criant de psychologues et de consultations spécialisées pouvant prévenir, orienter. Il nous expose la difficulté à installer la triangulation enfant/père/mère dans la mesure où cette dernière est très investie dans l'accès à la parole tandis que le père se sent incompetent. De plus, le parent est dépendant de ceux qui détiennent le pouvoir : les professionnels. Ils sont renvoyés à leur "impuissance", pouvant engendrer un état de régression. Cette entité familiale fragilisée est en duel avec celui qui représente le savoir. L'obligation de restaurer la triangulation nécessite la mise en place d'un tiers neutre.

♦ Le Dr Azéma conclut cette journée : la souffrance psychique de l'enfant sourd est un vécu à mieux prendre en considération. Elle touche à la différence singulière, à la communion, à l'échange inter-humain. Chaque professionnel se doit d'être vigilant dans ses pratiques pour mieux la prendre en compte. ♦

*Compte rendu réalisé par Monique POUYAT, Psychologue*

Site : <http://ramses.asso.free.fr/>

# Devenir parents d'enfants sourds aujourd'hui

**Devenir parents d'enfants sourds aujourd'hui, tel était le thème de la journée du GERS (Groupe d'études et de recherches sur la surdité) du samedi 7 novembre 2009, dont voici quelques points à retenir.**

Le professeur Dauman (Bordeaux) y a traité de la délicate question du diagnostic, quel que soit l'âge de l'enfant et la gravité de la surdité, et a rappelé la nécessité de respecter le temps des parents et de savoir répondre avec bienveillance et neutralité à leurs réactions et questions.

♦ Plusieurs parents ont fait part de leurs parcours avec leurs enfants. Ils l'ont fait avec beaucoup de pertinence, parfois même avec humour et toujours avec une certaine ouverture qui pourrait laisser espérer que les querelles idéologiques ne les concernent pas. Ces parents veulent concilier implant et LSF et le défendent tant auprès de certains professionnels que des adultes sourds qui, semble-t-il, restent pour nombre d'entre eux dans des schémas où ce choix leur paraît antagoniste.

♦ Annette Gourouben nous a parlé des premiers jours de rencontre professionnels dans les lieux de soins. Le travail qui a été fait au CEBES (Centre Expérimental Bilingue pour Enfants Sourds) lorsqu'elle en était la directrice a bien évidemment été évoqué, mais elle a également interpellé les professionnels sur des questions essentielles, qui sont toujours à travailler : comment proposer un partenariat sans créer une situation de dépendance avec les parents qui face à nos questions, nos exigences (cahier de vie...) peuvent se sentir "en liberté surveillée" ? Comment, à la période de l'éducation précoce, doser la pression éducative, inévitable, quelles que soient les méthodes ?...

♦ Plusieurs éducateurs ont témoigné de leur expérience au CEBES avec nostalgie, notamment en ce qui concerne le travail avec les familles en collaboration étroite avec les autres professionnels, pour des enfants sourds mais aussi des enfants entendants de parents sourds. Dommage que leur regard ait été tourné surtout vers le passé et qu'ils n'aient pas choisi d'évoquer également leur pratique en 2009, quitte à nous exposer ce qui semble leur manquer actuellement

mais aussi l'obligation devant laquelle nous nous trouvons tous de tenir compte de ce qui s'est modifié à l'époque actuelle.

♦ Nathalie Lafleur a su nous décrire son travail d'audioprothésiste avec les familles et nous démontrer qu'il ne s'agit pas uniquement d'un acte technique qui chercherait juste à "réparer" l'oreille mais d'un accompagnement adapté à chacun où le temps est pris pour l'échange.

♦ Dominique Seban-Lefebvre, psychologue, a évoqué le sujet complexe de la fratrie des enfants porteurs de handicap et du risque de voir certains frères et sœurs devenir "enfants médicaments". Elle a également abordé le questionnement des parents face à leur désir d'enfants pour les familles porteuses de surdités génétiques. Comment souhaiter un enfant non sourd et l'assumer malgré l'amour que l'on porte à l'enfant qui l'est ?

Cette journée dense s'est terminée par un hommage à Annette Gourouben qui quitte la présidence du GERS à Anne Van Brugghe, enseignante spécialisée et formatrice qui a pris la parole brièvement pour annoncer que le GERS s'ouvrirait à une réflexion qui n'allait pas reproduire obligatoirement "du Même". ❖

*Compte rendu réalisé par Brigitte GÉVAUDAN, Orthophoniste*

Site : [www.gers-biling.net](http://www.gers-biling.net)



Les fêtes de fin d'année étant propices à une plongée dans les contes et le féérique, voici quelques propositions d'ouvrages qui devraient ravir petits et grands. À l'ère de la "Harry Potter Mania" et autres "Seigneurs des Anneaux", il n'est pas inutile de rappeler la filiation culturelle dans laquelle puisent ces œuvres mêmes, les folklores et les légendes ancestrales, pour le plaisir de tous. Des histoires à découvrir ou redécouvrir, entre parents et enfants, frères et sœurs, sourds ou entendants, réunis dans le même imaginaire.

## Le petit théâtre d'ombres

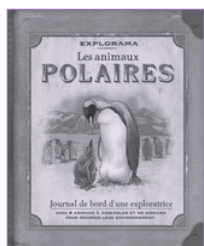
Il s'agit d'un kit de théâtre d'ombres avec une lampe, et les recharges qui font se succéder les épisodes de contes connus. Le théâtre est vendu à part de chaque recharge (conte). Dans une recharge, on trouve un livre, celui du conte, qui contient la suite dialoguée pour jouer la pièce, un carnet de mise en scène ; on y trouve aussi cinq décors et de cinq à dix figurines.

Cette nouvelle collection permet de faire vivre des contes autrement que par le texte, bien que les modalités de mise en scène (français ou langue des signes) du défilé des recharges impose un travail de construction / reconstruction du récit qui peut être très attractif pour des élèves bien plus âgés que les enfants visés initialement par la collection. On approche des textes patrimoniaux tout en faisant manipuler l'œuvre par l'enfant.



*Le Petit théâtre d'ombres, le Petit Chaperon rouge / La Belle au bois dormant / Le Chat botté / Ali Baba et les 40 voleurs, illustrateurs Theinhardt, Caillas & Polanco, Gallimard, collection Giboulées, 2009, 48 p. prix du théâtre 19,90 €, prix des recharges 13,50 €. Dès 5 ans.*

## Explorama, les animaux polaires



La maquette est soignée à la manière d'un journal de bord de navire, l'iconographie est abondante et variée. Le biotope des pôles est examiné à travers des doubles pages qui offrent au lecteur des entrées multiples. On se trouve avec un naturaliste des années 1920 parti explorer le pôle nord et l'Antarctique. L'ours blanc, le renard polaire, le harfang des neiges, le caribou, le narval, le manchot royal, l'orque et l'otarie à fourrure sont étudiés, chacun sur une double page. Outre l'écrit d'observation, on trouve des collages, des illustrations explicatives, des photos, des cartes, des notes manuscrites. C'est un régal absolu, qui allie lecture et manipulation. Un petit chef d'œuvre.

Le volume contient en plus huit animaux en pièces détachées cartonnées à assembler et un diorama dépliant illustré devant lequel faire évoluer, en volume, les animaux ainsi créés.

*Honovitch Nancy, Explorama, tome 4 - Les animaux polaires. Journal de bord d'une exploratrice, Casterman, 2009, 40 p. 16,50 €. À partir de 8/9 ans.*

*Honovitch Nancy, Explorama, tome 4 - Les animaux polaires. Journal de bord d'une exploratrice, Casterman, 2009, 40 p. 16,50 €. À partir de 8/9 ans.*

## Chefs d'œuvres pour accompagner la littérature fantastique

Cette somme documentaire rassemble les trois volumes qui ont débuté cette série consacrée aux domaines de l'étrange : Fées et dragons, Sorcières et magiciens, Fantômes et mystères. La lecture est très confortable grâce à un format compact mais à la mise en page aérée avec une iconographie due à Dutrait (spécialisé dans le fantastique) en parfaite adéquation avec les sujets.



Six parties composent l'ouvrage : le monde de la féerie (fées, elfes, lutins, nains), les animaux fantastiques, les royaumes enchantés Circé, le monde de la table ronde, l'univers de l'alchimie, des flammes et d'ombres (diablerie, sorcières et sortilèges), la mort est-elle une fin ? (les esprits, les fantômes, vampires...), L'étrange est parmi nous (phénomènes paranormaux). Un index permet de naviguer aisément dans le volume, les informations sont précises, brèves, en général, entrecoupées de récits taillés sur mesure.

À l'heure de la déferlante de l'heroic fantasy, de l'épic fantasy, du fantastique étrange, cette encyclopédie est devenu un instrument incontournable dans toutes les bibliothèques et centres de documentation fréquentés par les jeunes. Elle est, aussi, une idée intelligente de cadeau. Son prix modique au vu du volume d'informations qu'elle contient milite en sa faveur.

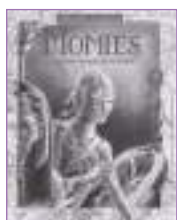
*Bottet Béatrice, Dutrait Vincent, Adam Christine, Encyclopédie du fantastique et de l'étrange. L'intégrale, Casterman, 2008, 288 p. 21€. Pour tous les âges.*



À cet ouvrage viennent de s'ajouter trois volumes de la bibliothèque du fantastique aux qualités similaires : clarté, érudition, beauté des illustrations, intelligence de l'appareillage éditorial.

*Bottet Béatrice, Sirènes et autres dames des eaux, illustrations Adam Christine, collection Bibliothèque du fantastique, tome 7, Casterman, 2008, 64 p., 14,95€.*

Dans les deux cas, il s'agit d'un prolongement de l'encyclopédie qui prend appui sur les tendances récentes, notamment cinématographique à intégrer le fantastique dans la fiction. Le volume 6, par exemple, part opportunément de l'attrait contemporain pour l'égyptologie et en profite pour rappeler



de nombreux récits et légendes. Car, soulignons le, la collection fait la place belle aux aspects littéraires autant qu'aux aspects mythologiques. De plus, le volume nous amène en Amérique du sud, en Sibérie. Le tome 7, lui, œuvre par double pages thématiques pour lever le voile sur les mœurs des nymphes, naïades, ondines et sirènes. Il scrute ce que nous livre la biologie dans son versant tératogénique. Bref, c'est un régal de culture.

*Bizien Jean-Luc, Momie et autres voyageurs éternels, illustrations Picard Caroline, collection Bibliothèque du fantastique, tome 6, Casterman, 2008, 64p., 14,95€.*

Magnifique d'intelligence, d'intérêt, de composition et d'iconographie créative dans le genre du merveilleux de la collection, l'ouvrage nous fait entrer dans une cartographie de l'univers des nains et esquisse une typologie sociologique : nains travailleurs, nains combattants, Farfadets, Koorigans, Pixies, Gobelins, Hobbits ou autres Brownies. Place à la nanilologie !

*Bonnet Michel, Nains et autres gnomes, illustrations de Picard Caroline, collection Bibliothèque du fantastique, tome 8, Casterman, 2009, 64p., 14,95€.* ❖



### **Un Hänsel et Gretel d'inspiration expressionniste pour les plus grands**

Lorenzon Mattotti (1954 -) se rappelle que, lorsqu'il était enfant, un album pour la jeunesse, Hänsel et Gretel, lui procurait une peur noire. Pour la combattre, il crayonnait par-dessus le portrait de la sorcière. Hänsel et Gretel sont des enfants de la peur, et l'univers de la peur, l'univers de tous les dangers, dans les contes, souvent, c'est la forêt.

La forêt, justement, Lorenzo Mattotti, au milieu des années 2000 y travaille sur des grands formats. En 2007, durant le music hall Hänsel et Gretel, à New York, il expose quelques unes de ces toiles avec d'autres artistes. Les premières planches d'Hänsel et Gretel étaient nées\*. Elles étaient nées, remarquons le, libre de toute visée d'un public particulier. Elles étaient nées pour évoquer (et non rendre compte) une histoire.



Chaque planche est réalisée sur du grand format 1m / 70 cm. Le support est un papier italien très granuleux qui prend bien l'encre de chine. Mattotti travaille au pinceau. On a envie, en regardant les planches du livre, de les toucher, d'en éprouver le grain, comme pour mieux entrer dans l'histoire.

Dans le passage des toiles peintes au livre publié par Gallimard, donc par la réduction du format et l'uniformisation obligatoire du support, les toiles convoquent à la mémoire l'art de la gravure et on pense aux romans graphiques sans parole de Masereel (1889-1972) ou Laurence Hyde (1914-1987). On invite le lecteur à lire en sautant les doubles pages de texte. Il s'apercevra, alors, que le travail de mise en forme et de mise en page des originaux des forêts en vue de raconter Hänsel et Gretel se suffirait à lui-même. L'œuvre de l'artiste forme, effectivement, un roman graphique sans parole. Certains se demanderont, sûrement, si le noir et blanc est bien approprié pour les enfants. Est-ce que cet univers n'engendre pas l'effroi dans le cœur enfantin ? Mais ce serait oublier qu'Hänsel et Gretel comme Le Petit Poucet et bien d'autres histoires de forêts sont des récits effroyables. Un apport incontestable de l'illustration en littérature de jeunesse est de sortir celle-ci de la mièvrerie où se complait à la cantonner une bonne partie de la production.

Avec cet Hänsel et Gretel, nous avons à la fois une réinterprétation d'un conte clé de l'histoire culturelle occidentale et un chef d'œuvre graphique.

*Mattotti Lorenzo, Hänsel et Gretel, Jacob et Wilhelm Grimm, traduit de l'allemand par Jean-Claude Mourlevat, Gallimard Jeunesse, 2009, 52p. 17€* ❖

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

\* Les originaux du livre de Lorenzo Mattotti seront exposés à la galerie Martel de Paris du **21 novembre au 9 janvier 2010**. Une occasion rêvée pour lire le conte comme histoire sans parole et d'éprouver toute la force de l'œuvre au noir de Mattotti. Site : <http://www.galeriemartel.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

**CEBES** Centre d'éducation bilingue pour enfants sourds

**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

**DAP** Déficience auditive profonde

**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

**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