



Nous ne pouvons vous présenter ce numéro sans commencer par évoquer la disparition cet été d'une personnalité marquante du monde de la surdité, qui fut parmi les fondatrices d'Acfos et notre présidente d'honneur, je veux bien sûr parler de Mme Josette Chalude.

Co-fondatrice de l'ANPEDA en 1965, elle fut de ces parents militants de la première heure, dont l'action engagée a permis de faire bouger les pouvoirs publics, de mobiliser les consciences, de faire changer les mentalités afin d'offrir aux jeunes enfants sourds des perspectives et des moyens dont ils manquaient cruellement à l'époque. Cette génération de parents militants, accompagnés de quelques professionnels engagés, a contribué à modifier profondément le paysage de la prise en charge de l'enfant sourd. Familles et professionnels d'aujourd'hui doivent beaucoup à ces inlassables ambassadeurs de la cause des enfants sourds. Le credo de Josette Chalude, était "*C'est l'investissement familial qui fait la différence*". Cette phrase est toujours d'actualité et reste au coeur de nos préoccupations. Nous évoquerons plus largement les actions de Mme Chalude dans le prochain numéro de Connaissances Surdités.

Nous avons le plaisir de vous proposer dans cette édition des articles très variés : réflexion sur les enfants entendants de parents sourds, sur le rôle de l'enseignant spécialisé, sur les modalités des projets oral et bilingues pour les enfants sourds... Nous espérons que la diversité des thèmes et des points de vue présentés ici réponde à vos attentes.

Enfin, nous vous espérons nombreux à nous rejoindre lors de nos deux journées de colloque consacrées à "L'enfant sourd en sa famille et dans la cité : accès aux langues" qui se tiendra les 17 et 18 novembre prochain et dont vous trouverez le programme en page suivante.

Françoise DENOYELLE, Présidente

L'ENFANT SOURD EN SA FAMILLE ET DANS LA CITÉ : ACCÈS AUX LANGUES

Colloque ACFOS XI - 17 & 18 novembre 2014

Le diagnostic de plus en plus précoce et le développement de l'implant cochléaire - sujets traités lors des deux derniers colloques Acfos -, facilitent considérablement l'éclosion des potentialités évolutives de nombreux enfants sourds. La priorité donnée à l'inclusion scolaire, la Langue des Signes prise en compte par l'Education nationale, le développement des nouvelles technologies, ont également contribué à donner de nouveaux atouts aux jeunes sourds.

Avec ces nouvelles opportunités les parents sont de plus en plus précocement confrontés à la question des choix éducatifs à faire pour leurs enfants. En cas de dépistage et de diagnostic précoces, et en l'absence de troubles associés, il est possible d'envisager pour l'enfant sourd la maîtrise de plusieurs langues (français - oral et écrit -, LSF, langues étrangères...).

Quelles sont alors les conditions nécessaires et favorables au développement de ces langues et à leur utilisation dans la vie familiale, sociale et professionnelle ? Sur quelles bases les parents peuvent-ils faire des "choix éclairés" ? Quelles évolutions sont possibles et comment les mettre en place concrètement ? Nous souhaitons que ces journées donnent largement la parole aux familles, aux professionnels mais aussi aux jeunes sourds afin qu'ils témoignent de leur parcours linguistique et de l'usage qu'ils font de leurs divers modes de communication.

LUNDI 17 NOVEMBRE 2014

8h30 Accueil

Au début du langage...

8h50 Introduction au colloque

Les origines de la parole

Pierre-Yves OUDEYER, Informaticien, Roboticien, directeur de recherche à l'INRIA (Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique)

La neurologie du langage : que faut-il en savoir ?

Dr Diane LAZARD, ORL, Dr en Neurosciences, Institut Arthur Vernes, Paris

Du babil au langage

Evelio CABREJO-PARRA, Psycholinguiste, vice-président d'ACCES (Association Culturelle Contre les Exclusions et les Ségrégations)

Le choix de la langue et de ses usages...

Table-ronde de parents de jeunes enfants sourds : "La famille et le choix de la langue de communication"

Modération : Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ et Annie DUMONT, Orthophonistes

12h30-14h Déjeuner

14h Table-ronde : "Choix de la langue, construire la langue"

Annie ADAMI, Directrice, DIAPASOM, Poitiers
Dr Elisabeth CHARRIERE, ORL, CAMSP Le Havre
Catherine HAGE, Logopédiste, Centre Comprendre et Parler, Bruxelles
Modération: Florence SEIGNOBOS, Psychologue

Bilinguisme et parcours langagiers des enfants de migrants
Laura RAKOTOMALALA, Psychologue, Université Paris 13

Anthropologie sociale : l'identité sourde au regard de l'internationalisation ; implication pour les nouvelles générations de sourds

Olivier SCHETRIT, Doctorant, EHESS (École des hautes études en sciences sociales) - *Titre provisoire.*

Témoignages : "Les jeunes sourds et leurs pratiques des langues". Discussion avec la salle et les conférenciers de l'après-midi.

Modération : Annie BLUM, Orthophoniste et Philippe SERO-GUILLAME, Linguiste

18h Fin de la journée

MARDI 18 NOVEMBRE 2014

9h Introduction de la journée

La langue se perçoit, se lit, s'écrit...

Les pré-requis pour l'accès à l'écrit

Alain BENTOLILA, Professeur de Linguistique à l'université Paris-V-Descartes

Langue orale et accès à l'écrit pour les enfants sourds

Antoine TARABBO, Enseignant spécialisé &

LSF et français écrit

Philippe SERO-GUILLAUME, Linguiste, Directeur du Master d'interprétation en LSF, ESIT, Paris 3

Table-ronde : "Appropriation de l'écrit dans la vie des jeunes sourds"

Modération: Martial FRANZONI, Orthophoniste

12h30-14h Déjeuner

L'écrit : des usages qui évoluent...

14h Les nouvelles technologies et la langue écrite

Josie BERNICOT, Professeur de Psychologie, Université de Poitiers-CNRS - *Visio conférence*

L'apport de l'écrit à travers les nouvelles technologies pour les personnes sourdes

Benoît VIROLE, Docteur en Psychopathologie et en Sciences du langage

Les nouvelles technologies : quel apport pour les jeunes sourds :

➤ L'utilisation des nouvelles technologies par les jeunes sourds. *Présentation de séquences vidéo.*

Matthieu CLAVIER, ALPC

➤ Les nouveaux systèmes prothétiques, GN ReSound pour favoriser l'accessibilité au langage.

Jean Baptiste LEMASSON, GN ReSound

Modération: Bernard AZÉMA, Audioprothésiste

Conclusion

16h30 Fin de la journée

TARIFS

Adhérents :

- Inscription individuelle : 200 €
- Formation continue: 300 €
- Tarif groupe (à partir de 5 inscriptions) : 180 €

Tarif réduit :(étudiants, parents, personnes sourdes)* : 70 €

*Copie carte étudiant, tampon d'une association

Non adhérents : 350 €

COMITÉ SCIENTIFIQUE

➤ **Président** : Philippe SÉRO-GUILLAUME, Linguiste, Directeur du Master d'interprétation en LSF, ESIT, Paris 3

➤ Bernard AZÉMA, Audioprothésiste, ACFOS, Paris

➤ Dr Danièle AZÉMA, Pédiopsychiatre, Vice-Présidente RAMSES, Paris

➤ Fatah BENDALI, Président, Génération Cochlée, Paris

➤ Annie BLUM, Orthophoniste, ACFOS, Paris

➤ Dr Denise BUSQUET, ORL-Phoniatre, Vice-Présidente ACFOS, Paris

➤ Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ, Orthophoniste, ACFOS, IdF

➤ Annie DUMONT, Chargée d'enseignement à Paris VI, Orthophoniste, Paris

➤ Ginette MARLIN, Secrétaire Générale, ACFOS, Paris

➤ Dr Lucien MOATTI, ORL-Phoniatre, ACFOS, Paris

➤ Geneviève RIEBERT, Présidente ARPADA IdF

➤ Florence SEIGNOBOS, Psychologue, Surgères

LIEU

Espace Reuilly

21 rue Hénard 75012 Paris

Site : www.espace-reuilly.com

ACCESSIBILITÉ

Interprétation en Langue des Signes Française

Vélotypie - Boucle magnétique

ACFOS

11 rue de Clichy 75009 Paris

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

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

FORMATIONS PROFESSIONNELLES ACFOS 2015

➔ **Education précoce : prise en charge orthophonique de l'enfant sourd avant 3 ans.** Formateurs : C. Cotte, C. Descourtieux, I. Legendre, A. Rusterholtz (Orthophonistes), I. Almarcha (Psychologue).

Dates : 28, 29, 30 janvier 2015. Coût adhérent : 500 euros. Lieu : Paris

➔ **Adolescence et surdité ; approche des situations difficiles.** Formateurs : I. Prang (Orthophoniste) et F. Seignobos (Psychologue). **Dates : 12 et 13 mars 2015.** Coût adhérent : 370 euros. Lieu : Paris

➔ **Utilisation des techniques d'atelier d'écriture avec les enfants et adolescents sourds.** Formateurs : B. Aubonnet, B. Choult, (Orthophonistes). **Dates : 19 et 20 mars 2015.** Coût adhérent : 370 euros. Lieu : Paris

➔ **De la communication à la construction de la langue chez l'enfant sourd.** Formateurs : B. Gévaudan (Orthophoniste), P. Séro-Guillaume (Linguiste), M. Torrès (Professeur spécialisé). **Dates : 23 et 24 mars 2015.** Coût adhérent : 370 euros. Lieu : Paris

➔ **Grammaire classique et Psychomécanique de Gustave Guillaume.** Formateurs : P. Geneste (Enseignant), P. Séro-Guillaume (Linguiste). **Dates : 02 et 03 avril 2015.** Coût adhérent : 370 euros. Lieu : Paris

➔ **Le suivi des enfants sourds en cabinet libéral : les nouvelles possibilités, de l'éducation précoce à la fin de la scolarité.** Formateurs : B. Aubonnet, I. Prang, (orthophonistes), C. Rebichon (Psychologue).

Dates : 28 et 29 mai 2015. Coût adhérent : 370 euros. Lieu : Paris

➔ **Mise en place d'un dépistage généralisé à l'échelle régionale : organisation de la maternité au diagnostic.** Formateurs : Y. Lerosey, V. Lévy (Médecins ORL). **Dates : 11 et 12 juin 2015.** Coût adhérent : 370 euros. Lieu : Paris

➔ **Retard d'évolution linguistique après implant cochléaire : quel bilan, quelles solutions ?** Formateurs C. Descourtieux (Orthophoniste), M. Parodi (Médecin ORL), I. Prang (Orthophoniste), C. Rebichon (Psychologue). **Dates : 15 et 16 octobre 2015.** Coût adhérent : 370 euros. Lieu : Paris

Plus d'informations prochainement.

ACFOS 11 rue de Clichy 7509 Paris

T. 09 50 24 27 87 - www.acfos.org

CONGRÈS DES AUDIOPROTHÉSISTES

Pendant 3 jours, le Congrès National des Audioprothésistes s'est fait l'écho des préoccupations des 2 700 audioprothésistes français : indépendants, succursalistes ou membres du réseau mutualiste. L'occasion d'une forte mobilisation autour des enjeux de la profession...

Organisé par le Syndicat national des Audioprothésistes – UNSAF, le Congrès national des Audioprothésistes, du 3 au 5 avril 2014 au CNIT de Paris, pour sa 36^{ème} édition, a accueilli 54 exposants et près de 2868 visiteurs, une participation en nette hausse par rapport à l'année dernière (+ 7%).

Moment de formation, avec un nombre d'ateliers croissant, le Congrès a été également un moment

d'échange. La table ronde « La prise en charge des audioprothèses : priorité de santé publique » a ainsi réuni Eric BIZAGUET, Président du Collège National d'Audioprothèse (CNA), Jean-Martin COHEN-SOLAL, Délégué général de la Mutualité Française, Bruno FRACHET, Chef de service ORL de l'Hôpital Rothschild et Président de Agir pour l'Audition, Luis GODINHO, Président du Syndicat National des Audioprothésistes – UNSAF et Olivier VERAN, Député de l'Isère.

L'occasion d'évoquer les risques de déclin cognitif et son corollaire, l'aggravation des risques de dépendance chez les personnes âgées dont le handicap auditif n'est pas compensé de manière adéquate.

Prochain congrès : 10, 11 et 12 avril 2015

Site : www.unsaf.org

UNE GÉNÉRATION SOURDE DANS UNE FAMILLE ENTENDANTE - QUELLE INSCRIPTION TRANSGÉNÉRATIONNELLE ? QUELS HÉRITAGES LINGUISTIQUES ET CULTURELS ?

Angélique BROSSARD, Psychologue

Tout en ciblant sa réflexion sur les familles dont une seule génération est sourde, Mme Angélique Brossard insiste sur la pluralité des situations et des vécus de chaque famille avec la variété des réactions et adaptations à cet avènement inopiné qu'est la surdité d'un enfant dans une famille entendante. Illustrés de schémas explicites ses propos permettent de mieux saisir ce qui peut se jouer entre parents et enfants puis entre grands-parents, enfants et petits-enfants, voire arrière-petits enfants.

Les clefs de compréhension qu'elle propose se sont forgées à partir de sa propre expérience de clinicienne confrontée, entre autre, aux questionnements des enfants sourds devenus adultes puis futurs parents. Elle s'appuie sur ses connaissances d'enseignante en université pour revisiter des concepts centrés autour de la dynamique de transmission inter générationnelle. Ainsi, l'auteur abordera la notion des mécanismes d'identification fortement influencés par les diverses représentations psychosociales "d'être sourd" en milieu entendant ou d'être entendant dans des milieux sourds ; elle parlera du concept d'inscription transgénérationnelle par la transmission de la langue et de l'histoire familiale ; elle pointera combien les vécus de la surdité peuvent être différents non seulement d'une famille à l'autre mais aussi d'une génération à l'autre.

Dans les faits, nous relevons qu'environ 95 % des personnes sourdes sont issues de parents entendants, que 85 % des personnes sourdes choisiront un conjoint sourd, et que 90 % des enfants qui naissent de couple de parents sourds sont entendants. Ainsi, le plus souvent, **une seule génération est sourde dans une famille.**

Dans la pratique clinique, nous sommes généralement amenés à nous intéresser, parce que ce sont les demandes les plus nombreuses, à deux aspects : tout d'abord à l'impact du vécu de la surdité lorsqu'elle est annoncée dans une famille, et ensuite aux éventuelles difficultés qu'elle engendre pour la personne sourde elle-même. Il est cependant moins habituel de travailler auprès de patients dits CODA¹ ou EEPS², en passe de devenir parents, en questionnant ce qui est

de l'inscription dans la filiation, et des héritages linguistiques et culturels particuliers à cette famille. Or il s'avère que ce sont ces questionnements qui nous éclairent sur ce qui a pu se jouer dans ces familles, ce qui y a été bousculé, et ce qui a pu être restauré.

Il n'est pas pour objectif dans cet article de faire preuve d'un fonctionnement unique et singulier d'une situation forcément plurielle ; mais plutôt d'éclairer d'une façon originale parce que transgénérationnelle, des concepts et des notions partagés.

Pour penser ces situations, il apparaît deux aspects essentiels à mettre en exergue : celui qui est de déterminer en quoi les représentations culturelles de la Surdité peuvent favoriser ou entraver les relations intrafamiliales lors de l'arrivée d'un enfant sourd dans une famille entendante ; et en quoi les représenta-

tions culturelles de “l’Entendant” chez les sourds peuvent favoriser ou entraver à leur tour ces relations, lorsque le sourd devient à son tour parent. Le second point concerne les questions de la transmission de la langue orale et de la culture entendante, et de la Langue des Signes et de la Culture Sourde pour les générations suivantes.

Ces deux aspects sont profondément intriqués. Parce qu’en effet, au-delà des particularités qu’impliquent les remaniements psychiques de la parentalité, la singularité de la surdité paraît exacerber certaines problématiques, voire les compliquer, tels que l’inscription dans la filiation et les mouvements identificatoires, les places et rôles familiaux de chacun, et les transmissions de l’histoire familiale, de la langue et de la culture.

Rien ne peut cependant être réduit qu’à cette seule singularité. La surdité peut en effet être vécue comme une “difficulté supplémentaire”, mais aussi et fort heureusement, comme source d’une étonnante richesse familiale.

FAUSSES CROYANCES : LE MYTHE DU SOURD

C’est dans la linguistique et surtout dans ses amalgames anciens que l’on découvre l’origine du **Mythe du Sourd**. Tout d’abord dans la Grèce antique au sein du terme **Logos**, qui signifie à la fois **parole** et **raison**, il est déterminé une forme de pensée qui ne peut découler que de la capacité à utiliser la parole. En théologie, on retrouve une confusion entre les notions de **sourd**, **muet** et **obtus**, dans le terme grec : **Kophos**. Enfin, en latin où le terme **surdus** signifie à la fois **sourd** et **muet**, il est à noter que cette racine latine est à l’origine du mot **absurde**.

A ces premières confusions se sont ajoutées diverses définitions plus récentes qui ont marquées le concept de surdité : l’**infirmité**, la **déficience**, le **handicap**. C’est donc au cœur même de la langue et de ses distorsions que naît en partie le Mythe du Sourd, ce qui n’est par ailleurs pas sans manquer d’ironie.

De fait, l’image du sourd est emprunt de diverses représentations culturelles, plus ou moins conscientes : celles de l’**animalité**, de l’**anormalité** et de la **déficience**. Le sourd est considéré comme forcément muet, et, dans la croyance populaire, il utilise un langage élémentaire et pragmatique, probablement plus proche du langage **animal** que de la langue humaine. Le sourd est le plus souvent perçu comme se situant en dehors de la Norme communément admise : il est **a-normal**. Le sourd, puisqu’il est pensé comme un “malentendant”, est alors souvent considéré comme un “**mal-pensant**”.

Ce discours déficitaire implique les concepts du manque et de l’incomplétude, que ceux-ci soit réels ou fantasmés. Et celui-ci tend à amener le sourd à se construire et à se structurer en fonction de ces représentations négatives : il a quelque chose d’anormal, quelque chose qui lui manque, il a “quelque chose en moins”.

Mais nous savons que la surdité est en fait bien plus complexe, comme l’a d’ailleurs décrit B. Virole, en ce qu’elle pose tout à la fois la question du langage et de la langue, de la construction d’une identité singulière propre aux Sourds, et d’un fait culturel unique : la Culture Sourde qui en a émergée.

LES PARENTS ENTENDANTS ET L’ENFANT SOURD

Nous constatons dans la pratique clinique que la naissance d’un enfant sourd dans une famille entendante est **potentiellement** génératrice d’une “rupture transgénérationnelle”. A y regarder de plus près, cette **rupture** semble se situer sur plusieurs niveaux.

L’annonce d’une surdité congénitale ou acquise dans la très petite enfance, reste en effet potentiellement traumatique. Sur ce point, la théorie explique désormais clairement les effets de l’annonce et le parcours du “travail de deuil” que les parents tenteront de réaliser, pour faire face de façon efficiente à ce qu’ils vivent le plus souvent comme une catastrophe.

Toutefois, une des caractéristiques de la surdité tient au fait qu'elle ne se voit pas. Dans l'état actuel des protocoles de dépistage et d'annonce, c'est donc la parole médicale qui va faire advenir imaginairement la surdité, parce que les parents n'ont généralement pas eu le temps de penser cette éventuelle difficulté. En cela, cette **surdité invisible** apparaît souvent comme un non-sens, et cette annonce est la **rupture brutale, primaire et originaire**, avec ce à quoi les parents pensaient légitimement s'attendre. Cet enfant est alors "trop diff  rent" d'eux. S. Korff-Sausse parle dans cette situation de "**miroir brisé**" : l'enfant n'est pas "   leur image", il n'est alors pas celui dans lequel ils peuvent se retrouver.

L'annonce fait aussi émerger les représentations conscientes et inconscientes des parents. Les angoisses qui apparaissent se situent autour du Mythe du Sourd : tout d'abord leur enfant est rendu "**muet**". On remarque alors la seconde caractéristique de la surdité en ce qu'elle peut véritablement devenir un "**handicap de la communication**" : la surdité de cet enfant va aussi priver ses parents de leur parole. Ils évoquent souvent cette difficulté à ne plus savoir comment lui parler, et comment communiquer avec lui. La surdité est une singularité qui se partage.

Puis au fur et à mesure où l'enfant grandit, même si les parents investissent un tant soit peu la Langue des Signes, elle reste le plus souvent tax  e d'une représentation d'un mode de communication pauvre et concret, et ainsi rarement investie comme une langue riche et complexe. Cette Langue des Signes est bien entendu une langue "naturelle" pour les sourds, mais elle en est très rarement la langue "maternelle". De facto, cette Langue des Signes et la Culture Sourde qui y est liée ne se transmettent pas de "père en fils", mais bien plutôt de "pair en pair". La culture sourde devient dès lors une "**culture d'adoption**".

Au-delà de cette réduction conséquente des échanges oraux, la surdité implique aussi symboliquement une rupture dans la transmission de la langue **familiale**, la langue des origines : la langue orale. Cette langue orale ne pourra en effet pas être intégrée spontanément et sans efforts chez l'enfant

sourd. Or, cette rupture comporte le risque d'entra-
ver à son tour le processus de transmission d'éléments
historiques familiaux. En outre, cela réduit considéra-
blement pour le sourd la possibilité même de se r  ap-
roprier ses propres souvenirs d'enfance. Il en résulte
la connaissance d'une histoire familiale souvent par-
cellaire. Et c'est probablement ce qui rend à son tour
le sourd "**silencieux**", voire "**muet**" sur son histoire,
parce qu'il n'en a pas été réellement dépositaire.

Et puis, au-delà de l'histoire familiale, il faut aussi
poser la question de la culture dans laquelle s'inscrit
cette famille, et des réelles possibilités de l'enfant
sourd de s'affilier à celle-ci.

Ainsi, comme le remarque O. Sacks : "*La surdité en
tant que telle n'est pas une catastrophe ; les désastres ne
commencent que lorsque les échanges communication-
nels langagiers sont entravés. Si aucune communication
ne peut être établie, si l'enfant n'est pas exposé à un lan-
gage et à un dialogue satisfaisant, [...] "la plupart des
enfants sourds grandissent tels des étrangers dans leur
propre famille"*.

La difficulté singulière de l'inscription de l'enfant
sourd dans la filiation³ est la conséquence de tous ces
mouvements. Pour toutes ces raisons, les paroles qui
consistent à "se raconter" face à cet enfant, en l'ins-
crivant ainsi dans la lignée de sa famille, ces paroles
telles que : "*Tu es comme moi quand j'étais petit(e)...*",
sont tues. Tous ces discours signifiant de la filiation,
deviennent trop difficiles à tenir à l'enfant sourd.

Le sourd, jeune ou devenu adulte, a cependant une
alternative : l'inscription dans la communauté sourde,
l'affiliation à la Culture Sourde et l'utilisation de la
Langue des Signes.

Mais à supposer que le sourd s'inscrive et revendique
l'appartenance à la communauté sourde et qu'il s'affi-
lie à cette culture, que transmettra-t-il à son tour de
sa langue "naturelle" et de sa culture "d'adoption"   
son propre enfant entendant ? Et que transmettra-t-
il de la langue orale, qu'il aura le plus souvent acquise
partiellement, et de la culture de sa famille, de laquelle
il aura été un tant soit peu imprégné ?

LES PARENTS SOURDS ET L'ENFANT ENTENDANT

Les situations d'enfants entendants de parents sourds sont très diverses. Pour reprendre le concept de N. Clerebaut, elles forment un continuum. D'un côté, on peut trouver les familles dans lesquelles la communication est aisée, où il existe une grande richesse dans leurs relations sociales, et où les générations entre parents et enfants sont clairement définies.

De l'autre côté, se trouvent des familles plus carencées aux niveaux linguistique, culturel et social. Isolées, ces familles sont souvent démunies sur le plan de la communication, et les enfants viennent très tôt compenser en se tournant vers le monde extrafamilial.

Toute généralisation concernant ces situations est par conséquent impossible. Il s'agit donc de présenter quelques conceptualisations et réflexions, orientées sur trois niveaux, qui semblent se situer dans la position intermédiaire de ce **continuum**.

LE NIVEAU INDIVIDUEL : L'OREILLE : EST-CE CE À QUOI CHACUN SE RÉDUIT ?

Chez l'enfant sourd, les parents sont souvent focalisés sur ses oreilles qui ne fonctionnent pas ou qui "fonctionnent mal". Cette petite partie du corps étant d'ailleurs à son tour définie par sa seule fonction auditive. Comme si l'enfant devenait "transparent", l'oreille finit par être ce à quoi il se réduit. Comme en écho à ce mouvement réducteur, l'enfant entendant issu de parents sourds vient alors questionner sur le plan symbolique cette représentation de l'oreille. Comme le souligne J. Crossard, l'enfant qui entend va détenir ce dont le parent s'est probablement senti privé. L'enfant entendant peut grandir avec ce sentiment de détenir "quelque chose de plus", a contrario de l'enfant sourd qui s'est lui-même construit sur ce "quelque chose en moins". Mais le risque pour cet enfant qui entend, est alors de devenir "l'oreille de ses parents" (C. Fournier). Cette oreille se doit d'être toujours disponible, elle permet l'accès et le lien au

monde extrafamilial, et elle semble alors devenir toute-puissante, symboliquement un objet de pouvoir. Mais cette oreille est aussi parfois ce à quoi peut se réduire à son tour l'enfant entendant.

C'est en effet probablement à partir du sentiment d'infériorité initial que le sourd va créer ses propres représentations. **Comme en écho au Mythe du Sourd, apparaît le Mythe de l'Entendant** : l'entendant, du fait de cet oreille qui fonctionne, accède forcément aisément au langage oral ; l'entendant comprend tout et il est donc capable de tout faire. Mais il est aussi celui qui ne prend pas assez le temps d'aider le sourd, celui qui le laisse souvent se débrouiller sans faire d'efforts pour le comprendre, et pour se faire comprendre.

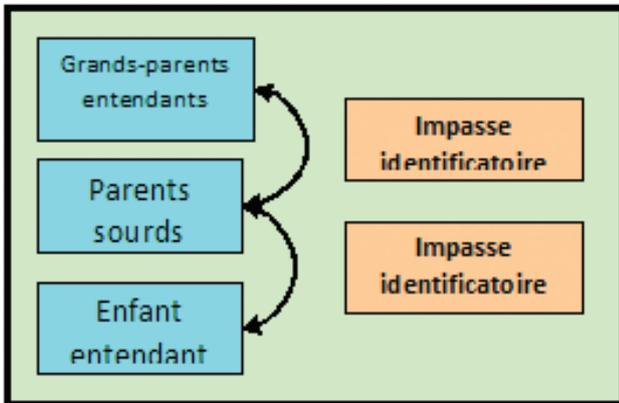
Or qui est cet entendant dont nous parlons ? Il s'agit en l'occurrence des grands-parents et de l'enfant. Il semble alors que tous ces mouvements risquent de placer de façon plus exacerbée encore le sourd dans une rupture avec cette "**lignée entendante**".

LE NIVEAU FAMILIAL : L'IMPASSE IDENTIFICATOIRE ET LA "PARENTALISATION"

Le sourd est "différent" de l'entendant, et l'entendant, du sourd.

En reprenant le concept du **miroir brisé**, il apparaît que l'annonce de la surdité chez un enfant tend à provoquer une rupture dans le jeu des **identifications⁴ parentales**. Les parents entendants ne parviennent pas à se retrouver dans cet enfant sourd. Mais l'enfant sourd en grandissant, risque alors de se retrouver dans ce que J. Crossars nomme "une **impasse identificatoire**" : l'identification au parent entendant, différent de lui, est rendue difficile. Et par conséquent, lorsque cet enfant sourd devient à son tour parent d'un enfant entendant, nous pouvons constater, si tel a été le cas, la présence d'**une nouvelle impasse identificatoire qui se répète** (voir figure page suivante).

La spécificité dans ces familles, est que généralement, les entendants comme les sourds, se mettent à la recherche de figures d'identifications secon-



daïres, en rapport avec la présence ou non d'une surdité. Nombre d'adolescents sourds se tournent ainsi vers la communauté sourde, et l'on peut observer alors la mise en place avide d'identifications secondaires riches et fortes. Reste à savoir si ce choix est fait principalement par dépit, ou si ce mouvement est complémentaire à des identifications primaires de bonne qualité. Quant à l'enfant entendant de parents sourds, ses identifications secondaires s'appuieront sur d'autres adultes au sein de la famille élargie, ou qui gravitent autour de cette famille (grands-parents, tante/oncle, amis...). La difficulté résidera, comme pour l'enfant sourd, en la qualité de ces identifications et des figures présentes autour de lui.

Sur ce point, il est important de noter que la position de l'a n  et des enfants qui suivent n'est pas identique, parce que le reste de la fratrie s'appuiera le plus souvent sur l'a n . Ce dernier peut se retrouver alors placé dans une **position doublement "parentalis e"**. L'enfant entendant récupère naturellement une fonction d'alerte, devenant alors le traducteur du monde sonore. Il effectue souvent le lien entre la famille et l'extérieur, et détient de façon plus ou moins marquée un rôle d'interprète du quotidien. Mais   cela s'ajoute aussi la notion du **"devoir filial"** : il s'agit d'être toujours disponible pour traduire, et parfois même de prendre la responsabilité de devoir trier ce qui doit ou non être transmis. Sans oublier que l'a n  sera souvent confronté à l'impact du regard de la société, et des images dévalorisantes véhicul es à l'encontre de la surdité et donc de ses parents (C. Fournier). Cette position parentalis e de l'a n  devient finalement dans certaines familles une sorte

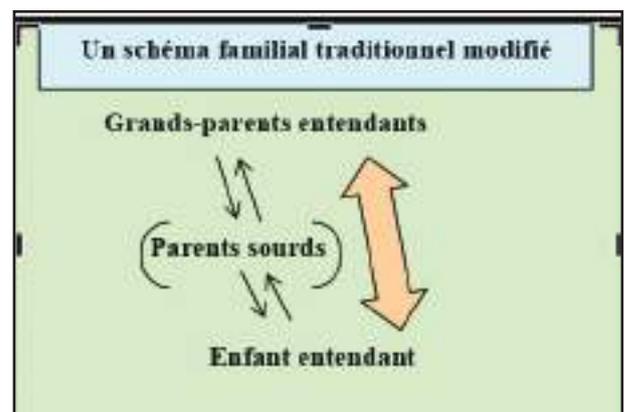
de **repère**. Une image **"re-père"** tant pour ses parents sourds que pour le reste de la fratrie.

Ce processus de parentalisation, relativement courant, a le plus souvent pour origine la tendance qu'ont les parents entendants   surprotéger leur enfant sourd, et ce, même devenu adulte. Ainsi, non seulement la personne sourde est maintenue dans cette position, à laquelle s'ajoute par glissement celle de devenir, en quelque sorte, l'enfant de ses propres enfants.

Rapidement, il convient donc de se questionner à propos de la place, des rôles et des relations de chacun des membres de cette famille.

Parce qu'en effet, dans ce cas, le schéma familial traditionnel s'en trouve modifié d'une façon particulière.

Il s'avère que dans certaines situations étudiées, les grands-parents (ou images grandparentales entendants) investissent alors en réaction, un rôle à connotation parentale vis-à-vis de l'enfant entendant. Cette relation, vient plus ou moins consciemment pallier ce qui est perçu ou supposé des déficiences des parents sourds, mais elle tend généralement à placer la génération de ces parents "entre parenthèses".



Cette relation, entre grands-parents et enfant entendant, est alors plus particulièrement privilégiée, tant sur le plan des mouvements identificatoires, que sur celui de la transmission des éléments historiques

familiaux et des références culturelles. Et d'autre part, le "miroir brisé" retrouve ici un rétablissement partiel possible : cet enfant est aussi celui par lequel le "travail de deuil" des grands-parents va éventuellement pouvoir tendre à s'achever, du fait de la reprise des mouvements identificatoires intergénérationnels.

Cela dit, ces modifications ne sont pas sans générer des conflits de loyauté, et des tensions particulières autour de cet enfant entendant.

LE NIVEAU CULTUREL : BICULTURALITÉ ET BILINGUISME

Le concept de biculturalité fait référence dans le domaine de la surdité à cette affiliation à la communauté, à la Culture Sourde et à la Langue des Signes. La plupart des Sourds établissent un sentiment profond d'appartenance à ce que l'on nomme la "Famille Sourde", dans laquelle ils peuvent trouver des supports identificatoires aisés, le partage d'une langue commune, et des références à une histoire et à la Culture Sourde. Les générations sourdes, isolées et parfois en rupture avec leurs familles entendantes, trouvent ainsi souvent auprès de leurs pairs, une seconde famille et une culture d'adoption.

Dans ce cadre, nous pouvons considérer que le parent sourd aura alors deux alternatives : transmettre ou ne pas transmettre ce qui lui est finalement unique dans cette lignée.

Nous constatons dans la clinique que nombre de parents s'efforcent, sous la pression du regard familial et social, d'utiliser l'oral pour mettre leur enfant entendant dans un bain de langage qu'ils pensent plus "adapté". Partant de cette bonne intention, il n'en reste pas moins que le parent sourd s'empêche alors la transmission spontanée de ses acquis et de sa langue naturelle. Cette situation est un véritable écho à celle, primitive, des parents entendants rendus incapables de communiquer avec leur enfant sourd, et tentant d'apprendre quelques rudiments de la Langue des Signes pour ne parvenir qu'à des échanges pauvres, pragmatiques et élémentaires. Dès lors, le parent sourd se retrouve pris dans la répétition de la trans-

mission d'un langage insuffisamment élaboré, étoffé et riche, dont découlent des échanges dommageables pour chacune des parties.

Fort heureusement, il faut rappeler que même si l'enfant entendant a une "oreille qui fonctionne", cela ne le rend pas pour autant aveugle. Ses yeux lui permettent de se saisir naturellement de la langue que ses parents utilisent entre eux au quotidien, et avec la communauté sourde qu'ils côtoient. Il devient par conséquent apprenant et plus ou moins locuteur de la Langue des Signes, et s'imprègne ainsi généralement de la Culture Sourde.

D'autre part, certains parents sourds sont suffisamment assurés de la richesse de leur héritage pour transmettre spontanément leur langue, comptant le plus souvent sur l'entourage familial et sur l'école pour palier aux manques éventuels.

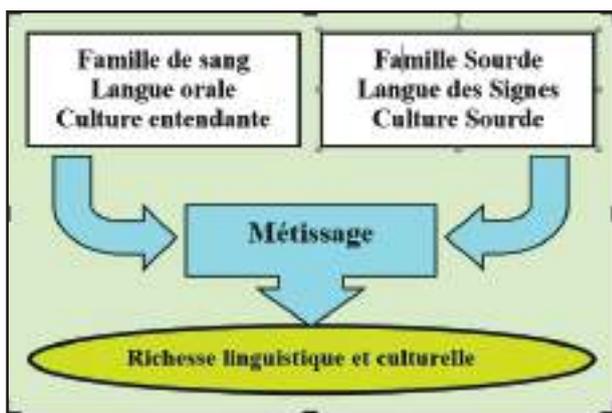
Sur le plan culturel, l'une des problématiques de l'enfant entendant de parents sourds sera de pouvoir s'inscrire dans une culture différente de celle de ses parents. L'enfant, vivant alors "entre deux mondes", peut avoir le sentiment de se retrouver pris entre deux appartenances : celle de sa famille nucléaire dont il fait partie mais sans être sourd, et celle du monde extra-familial dans lequel il ne se reconnaît pas dans ses positions à l'encontre des sourds. Certains souhaiteront s'affilier à la Culture Sourde et reconnaître la Langue des Signes comme leur **langue maternelle**, devenant alors bilingues et biculturels. Comme l'indique C. Fournier, ces enfants sont en quelque sorte des "**caméléons**", pouvant s'adapter aux différents mondes, et ayant le choix de les privilégier selon les moments de vie et les situations. Et d'autres au contraire, seront en rupture complète avec ce monde, comme pour "**effacer et surtout conjurer le sort, la peur de l'hérédité**". Même si les positionnements sont souvent extrêmes, à la hauteur d'ailleurs des émotions qui se rattachent aux vécus, il existe cependant un panel de réactions plus mitigées.

Ainsi, il faudra à l'enfant entendant composer avec toutes les particularités intriquées, que nous avons évoquées jusqu'ici. Nous constatons que celles-

ci peuvent permettre (ou parfois même obligent) l'enfant à se positionner dans un **processus de réparation** de cette éventuelle rupture transgénérationnelle. Il devient en effet dépositaire des langues et des cultures des générations précédentes, et il devra alors "tricoter" ce qu'il choisira à son tour de transmettre à ses propres enfants.

LA QUATRIÈME GÉNÉRATION : LE MÉTISSAGE

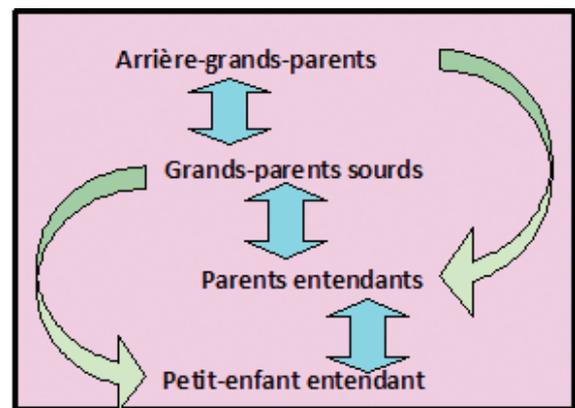
Peut-être finalement, est-ce l'apparition d'une nouvelle génération qui permettra de "métisser" ces transmissions linguistiques et culturelles, et de "rétablir" le schéma familial souvent bousculé.



Il n'est pas question sur ce point d'établir une conception unique. Il semble qu'il s'agisse plutôt d'une composition propre à chaque famille, qui dépend des nombreuses modalités que nous avons évoquées. Nous pouvons cependant remarquer que le métissage est souvent présent, et que c'est au travers de ce **doux mélange** que les éventuels points d'achoppements peuvent s'estomper. Les alliances culturelles et linguistiques restent d'une richesse évidente.

Pour ne prendre qu'un exemple, il semble que lorsque la Langue des Signes est vécue par les parents sourds comme une langue riche et pertinente dans la communication avec leur enfant entendant, la transmission à la quatrième génération est alors spontanée, favorisant ainsi les échanges intergénérationnels.

Symboliquement, la possibilité de transmettre en héritage cette Langue des Signes et la Culture Sourde, permet aussi de positionner ces grands-parents sourds comme détenteur d'un riche savoir, influençant ainsi le remaniement de la lignée transgénérationnelle. En se faisant, et par petites touches, il semble que chacun puisse se réapproprié une place et un rôle alors légitimé.



Cette quatrième génération restera quoi qu'il en soit dépositaire des singularités de ses ancêtres, que celles-ci aient pu être "digérées", élaborées ou non. Mais elle sera certainement plus marquée d'apaisement, et d'un mouvement souvent porteur d'une nouvelle façon de considérer la singularité.

EN CONCLUSION...

Cet écrit se voulait traiter la situation la plus habituelle, à savoir celle d'une seule génération sourde dans une lignée entendante. Cependant, il va sans dire que les analyses proposées peuvent aussi être des pistes de réflexion, pour mieux repérer les mécanismes mis en place dans le cas de plusieurs générations de sourds, issues de familles entendantes ou mixtes.

D'autre part, il est évident que ces conceptions auront probablement à être reconsidérées au fil du XXI^e siècle. Parce que l'avenir doit désormais être pensé à la lumière des récentes et rapides avancées technologiques tant en terme d'appareillage (Implant Cochléaire) que de supports techniques de com-

munication ; mais aussi en tenant compte de l'évolution favorable du regard sociétal sur le Sourd et de la recrudescence d'un intérêt florissant pour la Langue des Signes. Il sera alors intéressant de réexaminer l'ensemble des questionnements autour des représentations, et des modalités et contenus des héritages intergénérationnels.

Angélique BROSSARD, Psychologue Clinicienne
Service de consultations ORL et Service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent
Centre Hospitalier Régional Universitaire d'Amiens Nord

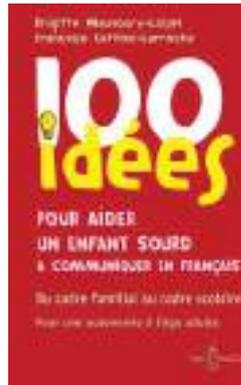
1. CODA : Children Of Deaf Adult(s)
2. EEPS : Enfant Entendant de Parent(s) Sourd(s)
3. Filiation : Lien de parenté unissant un être humain à ses ascendants.
4. Identification : Processus par lequel le sujet constitue son identité, sa personnalité depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte.

Bibliographie

- CLEREBAUT Nadine, 2005, Article *Enfants entendants et parents sourds : aspects émotionnels et relationnels*, *Connaissances Surdités* n°13.
- CROSSARD Julie, 2010, "Il a tes yeux, il a mon nez, et ses oreilles ?" *Filiation parents sourds et enfants entendants*, D.U. *Surdités et Santé Mentale*, Paris V Descartes.
- FOURNIER Christiane, 2004, Article *Enfants entendants de parents sourds*, *Connaissances Surdités* n°8.
- FOURNIER Christiane, 2009, Article *A propos du colloque « enfants entendants de parents sourds : bilingues, biculturels ? »*, *Connaissances Surdités* n°28.
- KAES René, 1993, *Transmission de la vie psychique entre générations*, Paris, Dunod, 2003.
- KORFF-SAUSSE Simone, 1996, *Le miroir brisé : l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Calmann-Lévy.
- SACKS Olivier, 1990, *Des yeux pour entendre, Voyage au pays des Sourds*, Paris, Seuil.
- VIROLE Benoît, 1996, *Psychologie de la Surdités*, Paris, De Boeck Université.

100 idées pour aider un enfant sourd à communiquer en français

Présentation de l'éditeur.



En France, 1 bébé sur 1000 naît sourd.

Une prise en charge spécialisée est nécessaire.

La surdités chez le très jeune enfant a des conséquences sur le développement du langage.

Aujourd'hui, un enfant qui naît sourd sévère ou profond ou qui le devient dans les premières années de sa vie est-il

contraint de vivre dans un autre monde ? Parce qu'il a un trouble de l'audition, est-il forcément exclu de la langue orale partagée par tous. Est-il condamné à l'illettrisme parce qu'il n'a pas accès à la langue orale ? Cet ouvrage permet d'envisager un autre regard sur l'éducation du jeune sourd. Il met en évidence que la seule déficience auditive ne fait pas du jeune sourd un être à part, qu'il lui est possible de vivre une vie ordinaire au milieu des siens, à l'école, dans ses loisirs avec plaisir et partage.

Il s'adresse aux parents, aux familles, aux professionnels, aux enseignants qui souhaitent mener le jeune vers une réelle autonomie en lui offrant une communication orale aisée et efficace.

Les auteurs invitent les lecteurs à envisager la possibilité de partager avec le jeune sourd la langue française, orale et écrite, recevoir et comprendre ce qui est dit, s'exprimer, communiquer.

100 idées pour aider un enfant sourd à communiquer en français. Du cadre familial au cadre scolaire. Pour une autonomie à l'âge adulte.

Auteurs : Brigitte MAUNOURY-LOISEL & Françoise CATTONI-LARROCHE, Edition Tom Pousse, 14,50 euros, Juillet 2014, 208 p.
Site : www.tompousse.fr

livres

Ce premier roman est le passionnant témoignage d'une entendant dont les deux parents sont sourds profonds : *Mes parents sont sourds. Sourds-muets. Moi pas.* Ils ont une voix au timbre particulier : *Elle a une drôle de voix, ma mère. Elle parle pas pareil que les gens dans la rue. Mais c'est ma mère et je la comprends.* Ses parents ne se font pas toujours bien comprendre dans les magasins : *Il arrive aussi que ma mère en ait marre que l'on me sollicite pour traduire ce qu'elle dit. Dans ces cas-là, elle se fâche : "Arrête demander à ma fille. Pain. Je veux pain. Pas compliqué !.* Ses parents font beaucoup de bruits qu'ils ne contrôlent pas puisqu'ils ne s'entendent pas : *Ils ne parlent pas, ils n'entendent pas et en plus, ils me cassent les oreilles.* Ils parlent peu et utilisent la langue des signes entre eux et avec leur fille... Beaucoup de situations quotidiennes, que Véronique Poulain ne vit pas toujours très bien, sont décrites comme par exemple dans le métro où tout le monde observe ses parents comme des bêtes curieuses : *Après quelques stations, la fureur monte. J'explose : "Quoi ? Vous regardez quoi, là ? Ils sont sourds, ça vous dérange ? Silence. Le wagon entier regarde ses pieds.*

Un texte extrêmement fort et très touchant par la justesse du ton et l'authenticité des propos. En effet, Véronique Poulain n'hésite pas à écrire les sentiments qu'elle éprouvait face à ses parents sourds. La honte l'a souvent envahie : *On dit "muets", sourds et muets. Idée reçue. Les sourds parlent. Ils ont une voix. [...] Une voix ridicule qui vous fout une honte suprême quand vous la subissez.*

Elle s'ennuie aussi, souvent, jusqu'au jour où elle apprend à lire : *Ma vie commence à être intéressante. Je vais lire. Je ne vais enfin plus m'ennuyer. [...] Je devore les mots qu'on ne me dit pas.*

Elle a aussi profité de leur surdité comme sa cousine Eve et son cousin Alexis dont les parents sont sourds

aussi puisque la mère de Véronique a un frère Guy, sourd comme elle. Les trois enfants adoraient faire des blagues à leurs parents. Avec Eve, elle continue parfois, même devenue adulte...

Véronique Poulain parle de ses parents avec beaucoup de respect et d'amour et montre toutes leurs qualités même si ce n'est pas facile à vivre pour elle : *C'est tout de même insensé d'en vouloir à ses parents parce qu'ils sont handicapés. Je sais bien que ce n'est pas de leur faute. Mais voilà, je leur en veux.*

C'est une plongée passionnante dans le monde des sourds d'un point de vue rarement évoqué, celui des enfants entendants dont les parents n'entendent pas. Il y a une grande richesse des thèmes abordés comme le rapport au corps et à la sexualité.

Nous vivons aussi les moments où les sourds ont pris leur destin en main dans les années 1977 et se sont affirmés pour être reconnus notamment avec l'IVT (International Visual Theatre) dans lequel ses parents et son oncle se sont beaucoup investis.

Véronique Poulain parle simplement du fonctionnement, quelquefois particulier, de ses parents et de ses oncle et tante ce qui permet de faire découvrir l'univers des sourds. Le texte est truffé d'anecdotes qui nous permettent de ressentir au mieux ce qu'a vécu Véronique Poulain. Un texte audacieux, où l'humour est très présent, que l'on dévore comme l'auteur a dévoré les mots.

Véronique Poulain est née en 1965 et témoigne de ce que vivaient les sourds dans les années 70. Depuis, des évolutions ont eu lieu et les personnes sourdes vivent des situations très diverses et souvent différente de ce qu'a connu cette génération.

Présentation de Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ

Véronique POULAIN, Les mots qu'on ne me dit pas, Stock, Août 2014, 144 p., 16,50 €
www.editions-stock.fr

INTERVENTIONS TRÈS PRÉCOCES ET PLURALITÉ DES MOYENS DE COMMUNICATION.

COMMENT ACCOMPAGNER LES PARENTS VERS - ET PAR - UN PROJET BILINGUE ?

Elisabeth MANTEAU-SEPULCHRE, orthophoniste, enseignante et linguiste (SAFEP-SSE-FIS de Nevers)

DEUX REMARQUES PRÉLIMINAIRES

Tout d'abord, un peu en boutade, un sous-titre à cet article sur les interventions très précoces : "Un rêve dans certaines provinces françaises !". Car le dépistage et l'orientation précoces vers des professionnels qualifiés, ne sont pas encore généralisés partout. Absence de dépistage néo-natal dans des maternités, ou parfois orientation tardive vers des lieux d'éducation précoce malgré un dépistage et même un appareillage précoces, ignorance ou prise en compte relativisée de la surdité dans des cas de pluri-handicap, etc.

Seconde remarque, relative à l'article qui vous sera présenté en suivant : illustration réitérée de cette dichotomie dont on a parfois l'impression qu'on ne sortira jamais : "1. projet oral / 2. projet bilingue" et cette incessante (inlassable ?) nécessité de répéter depuis plus de vingt ans que ces deux projets ne s'opposent pas, ne s'excluent pas, que le projet oral est partie intégrante du projet bilingue.

DEUX LANGUES

Le projet bilingue, tel que nous le concevons, tel que nous le mettons en place sur le terrain depuis plus de vingt années, avec donc un certain recul, des évaluations, des témoignages, est bien un projet d'éducation qui propose aux jeunes sourds et à leurs familles l'acquisition de deux langues : la langue des signes française et la langue française orale et écrite. Cette

option est d'ailleurs présentée dans les Recommandations de Bonne Pratique comme une variante de l'approche audiophonatoire, un programme de type éapproche audiophonatoire en français, avec LSF" qui s'inscrit dans le cadre d'un projet d'éducation avec "communication bilingue, langue des signes française et langue française " [...] Avant trois ans, les Recommandations estiment que ce programme "vise à promouvoir le développement du langage par l'intermédiaire de la LSF et du français parlé, sans préjuger de la langue première qui sera utilisée par l'enfant." (HAS, 2009)". Mais bien sûr ces recommandations de la Haute Autorité de Santé ne sont pas faciles à lire et décrypter par des professionnels, a fortiori par les familles qui découvrent la surdité de leur enfant.

POURQUOI UN PROJET BILINGUE ?

Notre propos n'est pas tant d'accompagner les parents VERS un projet bilingue qui serait un but en soi mais de les accompagner dans leurs choix PAR un projet bilingue. Les deux langues présentent pour l'enfant sourd et sa famille des avantages linguistiques, communicationnels, psycho-cognitifs, sociaux, que le présent exposé va développer et argumenter brièvement parce que nous avons déjà souvent étayé et développé cette argumentation, notamment pour le colloque Acfos de 2009 (Manteau-Sépulchre, 2010).

Partant du postulat que le développement cognitivo-intellectuel et psycho-affectif d'un enfant sourd n'est pas, de fait, fondamentalement différent de celui d'un enfant entendant - postulat que quarante années de pratique clinique auprès des enfants sourds n'ont pas démenti - et pour essayer de sortir des analyses et oppositions en circuit fermé entre "spécialistes de la surdité", notre démarche a été depuis plusieurs années d'inscrire notre recherche théorique et clinique dans le domaine général de la linguistique de l'acquisition et dans les travaux autour des bilinguismes et éducations bilingues (Manteau-Sépulchre, 2012).

LE LANGAGE POUR APPRENDRE À PENSER

Il est indispensable de comprendre, avec de nombreux linguistes et psycholinguistes (Vygotsky, Guillaume, Bruner, etc.), que le langage est bien sûr outil de communication mais qu'il est également un outil de représentation et de structuration de la pensée. La langue des signes permet d'apporter aux enfants sourds l'expérimentation précoce d'une langue, non seulement comme moyen de communiquer avec leur entourage (compréhension/expression), mais également comme vecteur de découverte et compréhension le monde dès leurs premières années de vie et d'enrichissement de leur potentiel cognitivo-intellectuel.

Denise Sadek (Sadek-Khalil, 1997) disait déjà, que l'enfant "doit et désire par le langage, geste ou non, intérioriser le réel et ne pourra rien exprimer qui ne soit fonction de cette intériorisation". On n'apprend pas à penser puis à parler puis à lire et écrire. Cette activité cognitive très complexe est en réalité ce que Laurence Lentin nomme un apprentissage à "penser-parler-lire-écrire" (Lentin, 1998).

LANGAGE ET LANGUES

La moitié des enfants dans le monde apprennent à l'école dans une autre langue que leur langue maternelle et sont confrontés de ce fait à deux ou plusieurs

langues dans leur petite enfance. (Unesco, 2012). Gilbert Dalgalian rappelle la différence fondamentale entre langue et langage : *"le langage est une acquisition fondamentale qui ne s'acquiert qu'une fois dans une vie (entre 0 et 7 ans) et est ensuite indélébile. En outre, c'est une faculté qui peut être mise au service de n'importe quelle langue. [...]. La langue, quant à elle, est un système et un outil totalement lié à l'environnement [...] il peut aussi bien y avoir deux langues précoces ou même trois."* (Dalgalian, 2012).

Des recherches récentes confirment par ailleurs que dans de nombreux cas de bilinguisme, on observe une avance de développement des enfants habitués à cette activité cognitive et métalinguistique stimulée par le passage d'une langue à l'autre (Denni-Krichel, 2007) et rien ne peut laisser supposer que les enfants sourds ne puissent accéder à une telle compétence cognitivo-linguistique. Un programme bilingue n'est pas un projet de second choix, c'est un projet exigeant mais porteur de multiples intérêts.

INFORMER LES FAMILLES... ET L'ENFANT

Comment accompagner les parents dans les premiers mois de la découverte de la surdité de leur enfant ? Les modalités de cette période d'accueil et d'accompagnement ne sont sans doute pas différentes quels que soient les projets offerts aux familles. Le nécessaire temps d'écoute empathique et d'information se déroule de façon comparable.

Il est important de dire la surdité à la famille mais également à l'enfant, si petit soit-il. Dans ce but, notre équipe a travaillé à la réalisation d'albums illustrés (Fil d'Ariane, 2007). On peut s'aider d'images, de jeux avec des petits personnages et des poupées (les peluches appareillées de notre jardin d'enfant représentent également de précieux objets d'identification).

L'apport d'informations aux familles est difficile à prévoir et à doser. Il nécessite une très bonne connaissance théorique et clinique de la surdité et une solide

information pragmatique des différentes solutions médicales, prothétiques, éducatives, sociales vers lesquelles les familles peuvent se tourner. Internet a un peu changé la donne. Les familles, même de milieux modestes, arrivent généralement maintenant avec de multiples informations (de teneur et d'objectivité variables) parmi lesquelles il est souvent nécessaire de les aider à faire un tri. Leur demande d'informations complémentaires, de documentation, en est de ce fait accrue et c'est un point positif, une évolution dans le droit des familles sur laquelle il ne sera plus possible de revenir. Il est néanmoins nécessaire de sérier dans le temps ces données afin de ne pas noyer les informations importantes et les choix afférents.

Les Centres d'Informations sur la Surdité (CIS), prévus par la loi, étant inexistants ou non opérationnels dans de nombreuses régions, l'information première est apportée par les médecins et services ORL, par les MDPH, par les services spécialisés ou les professionnels libéraux vers lesquels les parents sont orientés ou se tournent spontanément. La configuration idéale semblant,   défaut de CIS, un accord tacite ou conventionné entre le service ORL, la MDPH et le service d'accompagnement (SAFEP) afin que le contact avec ce dernier soit pris immédiatement, dès le diagnostic de surdité, parfois même au cours de ce diagnostic. Les équipes doivent alors mener une réflexion éthique sur la manière d'apporter des informations suffisamment objectives pour que la famille parvienne à un choix éclairé lorsque leur service constitue, de fait, la seule réponse possible localement.

ACCOMPAGNER LES PARENTS DANS UN PROJET BILINGUE

Pour répondre à cette exigence éthique, le projet bilingue, tel que nous le concevons et pratiquons (Manteau-Sépulchre, 1999, 2013), représente une façon non rigide et non dogmatique, d'offrir à la famille et à l'enfant l'ensemble de la palette des langues et des codes où l'enfant, par son évolution, pourra puiser, puis choisir.

Il faut alors accompagner la famille dans une réflexion accessible autour du langage et des langues. La première préoccupation est paradoxalement plus centrée sur le langage en tant qu'outil d'explication et d'accès aux apprentissages (il n'est pas rare que des parents de petits bébés demandent comment pourront se dérouler ses études ultérieures au collège, au lycée).

Les questionnements sur le langage comme outil de communication se précisent plus lentement. La communication pluri-sensorielle avec un bébé se met en place de façon apparemment plus naturelle. Quand l'enfant grandit, la communication peut (doit) questionner mais il est souvent nécessaire d'accompagner les familles dans cette nécessaire exigence communicationnelle : ne pas se limiter à un langage référentiel de première nécessité mais communiquer réellement avec lui comme cela se passe (devrait se passer ?) avec ses frères et s eurs entendants. Le projet bilingue a toute sa place dans cette exigence puisque la langue des signes apportée précocement à l'enfant et à sa famille permet d'offrir à l'enfant un environnement langagier de même niveau de complexité que ce que la langue orale permet pour les autres enfants. C'est souvent à l'occasion d' v nements familiaux (vacances, déménagements, maladies, hospitalisations, décès ...) ou pour expliquer, par exemple, le but et les modalités de l'implantation cochléaire, que les parents comprennent l'aide que peut apporter la langue des signes aux côtés d'une langue orale qui s'acquiert et se structure, certes, quand tout va bien, mais avec un décalage temporel lors des premiers mois et années de vie.

COMMENT SE MET EN PLACE LE PROJET BILINGUE EN ÉDUCATION PRÉCOCE ?

L'entrée dans le projet bilingue est un cheminement qui commence dès l'accueil de la famille, au travers des informations apportées. Il faut généralement du temps pour que la famille comprenne la surdité de son enfant et ce qu'elle entraînera comme différences

dans les options éducatives. Il est rare que les parents s'inscrivent d'emblée dans l'apprentissage de la langue des signes. Le plus important au départ est de susciter, encourager, aider, la première communication entre les parents et ce bébé qui n'entend pas mais réagit à de multiples sollicitations (regard, sourire, toucher, bercer, etc.). À côté de la nécessaire communication pluri-sensorielle qui se met en place, l'équipe prépare l'entrée du bébé dans les deux langues présentées, expliquées, montrées de façon tangible aux parents.

QUELLE PLACE POUR LA LANGUE ORALE ?

La crainte première des familles, souvent relayée, voire induite, par des consultations purement médicales, est que l'acquisition de la langue des signes empêche, entrave, limite l'acquisition de la langue orale. S'il était besoin de confirmer encore ce que plus de vingt années d'éducation bilingue ont démontré de facto, la synthèse des nombreuses études scientifiques internationales passées en revue par la HAS conclut que *“le préjugé selon lequel l'acquisition précoce d'une langue des signes retarderait l'acquisition d'une langue parlée n'est pas scientifiquement validé”*. Pas plus qu'une langue orale n'empêche d'acquiescer une autre langue dans tout autre cadre bilingue d'éducation. Bien au contraire, comme Dalgalian et d'autres linguistes le démontrent, l'acquisition du langage au travers d'une langue, quelle qu'elle soit, permet l'acquisition parallèle ou ultérieure d'autres langues. Découpage de la réalité, y compris abstraite, en concepts bien différenciés, nécessaire structuration cognitivo-syntaxique d'un énoncé, expérience des différentes fonctions du langage... une fois intégrés dans une langue première, ces aspects du langage peuvent se décliner dans les autres langues humaines.

Selon les questions que posent spontanément les familles, elles peuvent être rassurées par des réponses scientifiques de ce type ou bien au travers de démonstrations “par l'exemple” de jeunes adolescents et adultes sourds ayant grandi dans des environnements bilingues. Il est important d'élaborer avec elles le projet de leur enfant, pas à pas, en leur montrant

que les choix éducatifs mis en place ne sont pas irréversibles.

Concrètement cette “démonstration” ne peut se justifier que si toutes les conditions sont mises en place pour permettre à l'enfant d'accéder aux deux langues. Un projet bilingue n'est pas un projet au rabais dans son versant oral : même exigence et pertinence dans l'accompagnement des appareillages, dans la découverte du monde sonore, dans les actions d'éducation auditivo-perceptive, dans les stimulations langagières orales, dans l'utilisation progressive de codes et techniques complémentaires à cette interaction orale : lecture labiale, LPC, etc.

ACQUISITION DE LA LANGUE DES SIGNES

Pour le versant LSF du bilinguisme, un tel projet ne peut pas non plus se concevoir sans que soient mis en place des cours de langue des signes accessibles aux parents (accessibilité également financière et en matière d'emploi du temps) afin qu'ils acquiescent une base de cette langue pour la communication précoce, qu'ils en comprennent le fonctionnement, qu'ils puissent accompagner leur enfant dans cette découverte linguistique. À côté des cours apportés (par des professionnels sourds compétents et formés) dans un cadre didactique adapté à des adultes, nous avons ressenti ces dernières années la nécessité de mettre en place des petits ateliers de communication parents-enfants pour aider les familles à utiliser la langue des signes de façon plus décomplexée et mieux adaptée à la communication avec un tout-petit, autour de jeux dits de nurserie, de jeux d'imitation, de comptines, d'albums illustrés, etc. Deux éducatrices (une sourde, une entendante), sont en charge de ces ateliers qui représentent des moments forts des actions précoces. La psychologue les rejoint souvent parce que ces temps de communication pluri-sensorielle et plurilingue représentent des moments privilégiés où se noue la relation, où se disent, même au-delà des mots, les questionnements, les difficultés, les angoisses parfois.

Accompagnement pluridisciplinaire et plurilinguistique.

L'équipe, autour de la famille et du médecin, prépare, échange, évalue les actions menées :

- Les orthophonistes qui, dans notre équipe, sont maîtres d'œuvre de cette période d'accompagnement parental et généralement référentes du suivi de l'enfant,
- L'enseignant spécialisé, musicien, qui accompagne leur travail pour la mise en place d'une découverte du monde sonore qui se structure peu à peu en éducation auditivo-perceptive (Borsei, 2007),
- L'audioprothésiste qui assure, évalue, réajuste les premiers appareillages, en tenant compte des observations des parents et de l'équipe,
- Les éducatrices du jardin d'enfants bilingue,
- La psychologue qui rencontre régulièrement les familles pour ne pas réserver ces échanges à des moments "de crise",
- La psychomotricienne qui accompagne le développement général de l'enfant et dont l'observation est incontournable en cas de troubles associés, suspectés ou confirmés,
- Le professeur de langue des signes qui enseigne sa langue – et dans un second temps la codeuse qui apporte le code – lorsque les parents y sont prêts,
- L'assistante sociale qui accompagne notamment les familles dans leurs démarches auprès de la MDPH.

Ce travail pluridisciplinaire ne peut se mettre en place qu'avec des temps d'élaboration et d'évaluation, autour d'un projet partagé dont tous les membres comprennent, connaissent et partagent les choix - et les modes de communication.

La présence de professionnels sourds (bilingues) au sein de l'équipe n'est pas secondaire à la représentation de la surdité que la famille peut se forger ni à la projection qu'elle peut se construire de l'avenir de son propre enfant.

LA PLACE DES FAMILLES

Malgré l'inévitable fragilité des semaines, des mois, qui suivent l'annonce du diagnostic, la famille est le pivot des choix éducatifs et de leur mise en place. Soutenir et accompagner sans faire à sa place n'est pas toujours facile, et toujours à réinventer. Le projet individuel de l'enfant se concrétise dans un Document Individuel de Prise En Charge (DIPEC), évolutif, que l'évolution induite par la loi de 2002 nous a conduits à préparer avec les familles (et non plus à leur soumettre pour accord).

Les familles ont toujours été invitées à participer aux séquences proposées aux jeunes enfants ; avec les bébés cette participation est encore plus incontournable et les équipes ont dû apprendre ce délicat travail en triade : parent(s) / enfant / thérapeute.

Il est également proposé aux familles des "groupes de parents" et des "groupes fratries".

GROUPES DE PARENTS

En plus des séances qu'ils partagent auprès de leur enfant et des moments d'acquisition de la langue des signes, les parents des tout petits sont invités à se réunir 5 à 6 fois dans l'année avec des parents d'enfants plus grands (scolarisés en maternelle, ou à l'école élémentaire). Ces groupes de parole, co-animés par trois professionnels, représentent pour les parents des plus jeunes un moment d'accueil par leurs pairs dont ils disent (plus tard) l'importance de l'étayage. Ils se rendent compte que les questions qu'ils se posent, les difficultés qu'ils rencontrent, les angoisses qui les assaillent, sont partagées par les autres parents. Ils découvrent les solutions trouvées par les uns et les autres et la pluralité des parcours et des évolutions des enfants, ce qui ouvre pour eux le champ des possibles. Les questions de langage et de langues sont bien sûr au centre de nombreux échanges, mais pas exclusivement, les groupes représentent "un soutien à l'émergence des compétences parentales" (Guyonvarc'h et Manteau, 2013).

GROUPES “FRATRIES”

En parallèle à ces groupes de parents (qui ont lieu des samedis matins pour permettre une large participation), les enfants sourds et leurs frères et sœurs sont accueillis par trois autres membres de l'équipe (dont une éducatrice sourde), dans un cadre ludique, pour rencontrer d'autres enfants sourds et des adultes sourds, apprendre à communiquer en tenant compte du handicap, découvrir la LSF au travers d'activités ludiques, mais également pour être entendus dans leurs questionnements sur le handicap de la surdité et trouver un temps et un lieu où ils peuvent dire, eux aussi, leurs interrogations et leurs émotions.

ELÉMENTS DE CONCLUSION

Un grand nombre de surdités de perception congénitales sont syndromiques (1/3 d'entre elles selon Annie Dumont – Dumont, 2013). Le Centre National Ressources pour enfants sourds porteurs de handicaps associés (Centre Robert Laplane) rappelle que *“dans environ 20 à 25 % des cas, d'autres déficiences peuvent s'associer à la surdité [...], diverses, à la fois dans leur nature et dans leurs manifestations. En se combinant à la surdité, leurs effets se potentialisent et s'aggravent mutuellement. Chaque combinaison induit une problématique de handicap propre”* (Centre R. Laplane, 2012). Il est notamment fait état de ces enfants sourds, intelligents et sans handicaps associés décelables dans la petite enfance, mais qui présentent des troubles d'intégration de la langue, de type dysphasique. Pour ces enfants-là, dont les difficultés spécifiques ne peuvent se découvrir qu'au fil des années, avoir acquis la langue des signes dans la toute petite enfance constituera un atout précieux pour accéder au langage et aux acquisitions. Cette réalité représente une des raisons de l'importance du projet bilingue : offrir à chaque enfant une palette de moyens qui pourra servir son projet de vie, quelle que soit son évolution et les choix ultérieurs de sa famille, puis les siens propres.

Pour les autres enfants, les autres familles (nous avons rencontré et accompagné au fil des années une multiplicité de situations concrètes), cette entrée

dans un projet bilingue apporte une expérience linguistique et métalinguistique précoce qui nourrit et aide à structurer leur entrée dans les deux langues. Ensuite, c'est l'enfant lui-même qui guide sa famille et les professionnels qui l'accompagnent, à travers ses progrès, ses difficultés, ses besoins, son appétence, dans un parcours singulier vers et par chacune de ces langues.

Accompagner les parents des très jeunes enfants vers et par un projet bilingue représente un moment précieux et incontournable du développement de ce petit enfant et de la vie de cette famille. Pourtant, d'autres difficultés viennent souvent se greffer sur cette période de leur vie : parents isolés, eux-mêmes en difficultés, familles en grande détresse socio-économique, etc. : ces réalités obligent les équipes à remettre sans cesse en question leurs propositions et à adapter sans cesse leur accompagnement.

Les échanges entre équipes – mais également avec les familles des enfants plus grands – sont indispensables et précieux pour continuer à progresser dans cette prise en compte et dans l'adaptation de nos savoirs et de nos savoir-faire.

Elisabeth MANTEAU-SEPULCHRE, Orthophoniste, enseignante et linguiste (SAFEP-SSEFIS de Nevers)

Références bibliographiques

- BORSEI, F. (2007) *Leçon(s) pour le son. Des jeux vocaux pour une éducation à l'écoute. Mémoire pour l'obtention du CAPA-SH option A. Suresnes : INS-HEA.*
- BRUNER, J. (1983). *Chid's Talk, Learning to Use Language.* (1987) Trad. *Comment les enfants apprennent à parler.* Paris : PUF.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of meaning.* Cambridge: Harvard University Press. (1991). Trad. *Car la culture donne forme à l'esprit.* Paris : Eshel.
- CENTRE RESSOURCES ROBERT LAPLANE (2012). www.centreressources.org
- DALGALIAN, G. (2012). *Comment le jeune enfant acquiert en même temps langue et langage. Bilinguisme et biculture.* 145-157. Paris : Ortho-Edition.
- DENNI-KRICHEL, N. (2007) *Bilinguisme précoce. L'orthophoniste,* 271, 8-10
- DUMONT, A. 2013. *Démütisation dans les surdités du premier âge. Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie. 3ème édition revue et corrigée.* Ortho-Edition.
- FIL D'ARIANE. (2007). *Timy est Sourd.* Album illustré. Paris : Monica Companys Editions.
- GUILLAUME, G. (1958 à 1960). *Leçons de linguistique.* Laval (Québec) : Presses de l'Université.
- GUYONVARCH et MANTEAU-SEPULCHRE, E. 2013. *Un aspect de la bientraitance thérapeutique : l'émergence des compétences parentales en groupe de parents. Actes des journées thématiques Maltraitance / Bientraitance. Fil d'Ariane, Nevers.*
- HAS (Haute Autorité de Santé). (2009). *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans. Argumentaire scientifique et Recommandations.* Paris : HAS. www.has-sante.fr
- LENTIN, L (1998). *Apprendre à penser – parler – lire – écrire.* Paris : ESF.
- MANTEAU-SEPULCHRE, E. 1999. (Thèse de doctorat de Sciences du Langage soutenue à Paris III par Elisabeth Sépulchre-Manteau). *Rôle d'une interaction bilingue (langue des signes française - français oral) au cours de l'acquisition du langage par l'enfant sourd.* (Doctorat de Sciences du langage. Paris III). Lille, Éditions du Septentrion.
- MANTEAU-SEPULCHRE, E. 2010. *Statut et fonction(s) de la langue orale dans le cadre de projets bilingues. Approche linguistique et clinique.* *Connaissances Surdités n°32, 7-14.* ACFOS.
- MANTEAU-SEPULCHRE, E. 2012. *Langues plurielles, parcours singuliers. Apprendre à parler en langues vocales et langues signées. Bilinguisme et biculture : nouveaux défis. Actes du colloque UNADREO.* Ortho-Edition.
- MANTEAU-SEPULCHRE. 2013. *Rééducation ou conservation du langage oral et de la parole dans les surdités appareillées ou non, y compris en cas d'implantation cochléaire. Les Approches Thérapeutiques en Orthophonie. 3ème édition revue et corrigée.* Ortho-Edition.
- SADEK-KHALIL, D. (1997). *L'enfant sourd et la construction de la langue.* Montreuil : Papyrus.
- UNESCO (2012). www.unesco.org
- VYGOTSKY, L. (1934). *Thought and Language.* (1977). *Pensée et langage.* Paris : Editions Sociales.

INTERVENTION TRÈS PRÉCOCE ET PLURALITÉ DES MOYENS DE COMMUNICATION : VERS UN PROJET ORAL

Chantal DESCOURTIEUX, Orthophoniste

L'accès à la langue orale pour les enfants sourds est une question qui me tient particulièrement à cœur en tant que directrice retraitée de CODALI. J'ai eu la chance de faire partie des premiers professionnels à faire du français parlé complété, puis à expérimenter la réalité du dépistage précoce. Je vais donc vous faire partager mon point de vue issu de 40 années d'expérience sur un projet oral avec toute l'équipe de CODALI, dans laquelle j'inclue bien évidemment les parents.

Nous avons été très nombreux à nous battre pour que le dépistage précoce soit possible et à trouver qu'il s'agit d'un progrès considérable. En 2013 Codali a accueilli 50 enfants dont :

- ➔ 36% ont eu un diagnostic de surdité avant 3 mois,
- ➔ 50% avant 1 an.

QU'EST-CE QUE CELA CHANGE ?

UNE APPROCHE DIFFÉRENTE POUR LE PROFESSIONNEL

Rappelons que le bébé sourd de moins de six mois ne présente pas de décalage dans son évolution et qu'il y a donc une absence de pression chez le professionnel qui n'est pas dans la recherche ni dans l'attente de résultats immédiats. Il est très important de prendre le temps, de se dire qu'on a du temps à laisser au temps, et bien sûr au bébé et aux parents.

De plus, le repérage précoce d'éventuels dysfonctionnements est possible pour le professionnel averti et laisse la possibilité de mettre en place plus tôt des stimulations adaptées.

DES PARENTS MIEUX "ARMÉS"

Les parents sont mieux armés dans ce type de situation. Avec un bébé qui s'éveille comme tous les autres bébés dans les premiers mois de sa vie, les parents gardent confiance dans leur capacité à s'occuper de leur enfant, y compris les parents non-francophones. Ils sont ainsi plus disponibles, plus à l'écoute des conseils, ils ont le temps de comprendre le handicap, ses conséquences, d'aménager leurs attitudes...

LA RÉHABILITATION PRÉCOCE DE LA FONCTION AUDITIVE

Elle est possible puisqu'il est possible de proposer un appareillage dès l'âge de quelques semaines. Plus tôt le bébé intègre la fonction auditive dans sa vie quotidienne, plus tôt les réactions sont discernables et plus rapide sera l'analyse de l'apport ou des limites de l'appareillage. Dans le cas d'absences de réactions auditives, l'éventualité d'un implant peut alors être envisagée et écourter le temps de surdité.

UN ACCÈS À L'ORAL FACILITÉ

Ce n'est pas une nouveauté, mais je tiens à insister sur l'importance d'une **véritable approche audiophonatoire**. L'objectif visé est une éducation auditive "passive" naturelle, une fonction auditive qui s'éveille naturellement pour accéder aux vocalisations et au babillage canonique dans la période critique (9-12 mois) sans décalage excessif avec le bébé entendant.

Par ailleurs, une éducation auditive "active" présentera au bébé des "stimuli choisis" pour lui faciliter la discrimination des phonèmes. Selon les principes du

système Verbo-tonal, il s'agit de choisir un matériel linguistique qui va mettre en lumière les caractéristiques acoustiques des phonèmes (durée, sonorité, fréquence). Selon ces principes, onomatopées et comptines seront à privilégier. Elles seront des modèles reproductibles, utilisés par les parents et les professionnels.

Enfin, l'approche audiophonatoire vise à rendre possible une communication orale valorisée dans toutes ses composantes intonatives, rythmiques, phonétiques, et cela en temps réel, dans la même période de découverte que celle de l'enfant entendant. Il est vraiment fondamental de disposer de ce temps de découverte, pour donner à l'enfant sourd les mêmes capacités que celles de l'enfant entendant. que le bébé sourd puisse s'imprégner de ces stimulations et accéder à la grille phonologique

CE QUI NE CHANGE PAS

La communication n'est pas exclusivement orale, elle doit être **multisensorielle**. Comme le préconise la HAS *"Il est recommandé de maintenir et développer toute forme de communication à partir des afférences sensorielles, visuelles, tactiles, proprioceptives et auditives au cours des rencontres effectuées avec l'enfant et sa famille dans le cadre de l'intervention précoce"*.

Rappelons l'importance de :

- ➔ La polysensorialité : la communication corporelle est la base de la communication : rôle du corps (mouvement des bras, des mains), du regard (bouche, mimique - expression du visage), de l'écoute (bruits et parole).
- ➔ L'intersensorialité, si chaque organe des sens était indépendant ou autonome, il n'y aurait pas d'accès au sens. Nous avons besoin de tous nos sens pour accéder au sens !
- ➔ La communication du bébé est non verbale.
- ➔ Le début du sens n'est pas le début des mots, il le précède.

LES MOYENS AUGMENTATIFS DE COMMUNICATION

Qu'ils soient iconiques ou arbitraires - pour étayer la phonologie (Codes LPC) ou l'accès au sens (gestes et signes en appui de l'oral) - ils doivent le plus tôt possible soutenir l'appétence communicationnelle de l'enfant.

La réhabilitation de la fonction auditive n'est pas immédiate et l'enfant doit entrer dans une communication signifiante avec des outils spécifiques qui lui sont adaptés. Il est important de le rappeler, car avec l'implant précoce, on peut craindre la banalisation de la surdité. Ces moyens augmentatifs ont pour rôle de différencier les besoins d'un enfant sourd de ceux d'un enfant entendant. Ils mettent en garde contre le risque d'utiliser à l'exclusif le canal auditif comme le préconisent certaines méthodes.

Je terminerai par une brève description de ce que l'on peut constater au quotidien dans les échanges entre le bébé ou l'enfant, les parents et les orthophonistes.

On peut constater des compétences communicationnelles, une précocité du tour de parole et de la recherche de l'interlocuteur : il est intéressant et même stimulant de voir des bébés changer d'interlocuteur, passer de l'orthophoniste au parent de manière "naturelle". On observe des très petits enfants prendre la parole pour donner une information, des bébés s'approprier une onomatopée de façon naturelle. Par le contrôle audiophonatoire mis en place précocement, certains enfants imitent volontiers et spontanément. On constate aussi avec beaucoup de plaisir l'accès facilité à une autre langue que le français. Enfin, des enfants jeunes, moins de 3 ans, accèdent à un langage courant et intelligible. Ce sont de véritables progrès par rapport à il y a 20 ans ou plus.

CONCLUSION

Si cette évolution est un réel possible, le professionnel doit impérativement rester vigilant aux besoins spécifiques de chaque enfant.

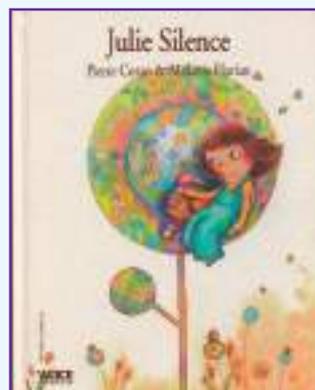
Il faut garder à l'esprit que la **réhabilitation précoce de l'audition ne signifie pas un accès à l'oral facilité pour tous les enfants**. La voie auditive réhabilitée peut ne pas donner les résultats attendus.

C'est l'enfant qui doit guider le professionnel, qui doit guider à son tour les parents avec les moyens appropriés. Je terminerai par ce petit schéma qui n'est qu'un résumé des options possibles auxquelles tout professionnel doit penser pour élaborer le projet personnalisé de chaque enfant.



**Chantal DESCOURTIEUX, Orthophoniste
Ex Directrice de CODALI**

Julie Silence



Dans le jardin de Julie, les oiseaux chantent mais Julie ne les entend pas. Elle n'entend pas non plus le ronron du chat, le chien qui aboie, les autos, les avions... Mais bientôt Julie ne sera plus seule : elle attend l'arrivée de

son nouveau voisin, Dorian. Ils ont le même âge. Julie l'imagine grand, beau, gentil... C'est sûr, il deviendra son ami ! Mais Dorian n'est pas très heureux dans sa nouvelle maison et se sent bien seul. Julie va tout faire pour lui rendre le sourire. Et quand on ne peut pas employer les mots, il faut faire preuve d'imagination...

Un magnifique album de Pierre Coran, illustré par Mélanie Florian, sur la surdité et la tolérance. Une belle histoire d'amitié entre deux enfants qui vont surmonter leurs problèmes de communication pour se rencontrer et tout partager.

Présentation de l'éditeur.

Julie Silence, Alice Editions, 2014, 11,40 euros, 32 p.

Auteur : Pierre Coran

Illustrateur : Mélanie Florian

www.alice-editions.be

RÔLES ET MISSIONS DE L'ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ DU XXI^{ÈME} SIÈCLE

Antoine TARABBO, Enseignant spécialisé

Avec l'humour qui lui est propre, Antoine Tarabbo nous propose ici une réflexion intéressante et ancrée dans le réel sur le rôle et les missions de l'enseignant spécialisé du XXI^{ème} siècle, dont le statut et les conditions de travail ont considérablement évolué ces dernières décennies. Fort de son expérience personnelle autant que professionnelle, il nous invite à réfléchir avec pragmatisme aux meilleurs moyens d'accompagner les élèves sourds d'aujourd'hui dans leur cursus scolaire, quel qu'il soit.

Parmi les professionnels qui prennent leur part dans le long chemin éducatif, au sens large, des enfants sourds, et plus précisément dans leur scolarité proprement dite, l'enseignant spécialisé occupe une place évidemment marquée par un fort tropisme linguistique.

S'il est relativement aisé de se figurer sa tâche spécifique au sein d'une classe, que celle-ci se situe dans les murs d'une institution spécialisée ou dans un dispositif, spatialement réalisé dans les locaux de l'éducation dite "ordinaire", il est peut être bon de prendre le temps d'évoquer, dans les lignes qui suivent, le travail des collègues qui œuvrent au sein des SSEFIS¹.

A une époque où les chiffres des effectifs, dans les établissements qui accueillent des enfants sourds, se sont, depuis un certain nombre d'années, nettement inversés avec une proportion de ceux que l'on nommait il y a peu "intégrés" dépassant largement celle des élèves poursuivant leur scolarité intra-muro, il est intéressant d'analyser et de questionner les modalités actuelles de ce type de scolarité, sans prétendre bien sûr à l'exhaustivité.

L'inclusion, puisque telle est la nouvelle dénomination, nous offre la possibilité d'observer les points de rencontres, métaphoriquement incarnés, d'une part par l'élève inclus et par l'enseignant spécialisé, entre deux dispositifs éducatifs, entre plusieurs philosophies de l'acquisition des connaissances, entre des vécus différenciés et des citoyennetés diverses.

Ce contact, qui peut s'avérer parfois problématique, rugueux voire douloureux, mais aussi enrichissant et porteur de belles promotions personnelles, est une aubaine pour interroger, de façon panoramique, l'ensemble de la réflexion autour de l'éducation des jeunes sourds, dans le contexte du rapprochement des deux ministères œuvrant dans l'éducation de ceux-ci.

Avant de procéder à l'examen des rouages du principe de l'inclusion proprement dite, arrêtons-nous un instant, sur l'appellation nouvelle. Le législateur, outre les dispositifs juridiques qu'il instaure, tente toujours de traduire dans un lexique choisi des intentions politiques, des corrélats philosophiques, sociologiques et donc humains.

Pour faire très court, le "vieux" terme "intégration" mettait, semble-t-il, l'accent - dans une disposition d'esprit plutôt innovante après un passé plutôt ségrégatif -, sur la capacité, plus ou moins étayée par des accompagnants, pour un individu ou un groupe à s'incorporer à un collectif. Celui-ci n'étant ni soumis, a priori, à des modifications structurelles importantes ni à la remise en question de son essence propre.

On dressait jadis, en ce qui concernait les jeunes sourds, candidats potentiels à une autre scolarité hors les murs des instituts spécialisés, une liste de critères/conditions à remplir presque interminable...

L'accessibilité, autre terme nouveau, se payant au prix fort monétairement mais aussi par un investis-

sement personnel et familial intense et dans certains cas, s'avérait coûteux psychologiquement.

La dénomination plus récente "inclusion", si l'on ne se trompe pas sur son esprit au-delà de sa lettre, tend à miser sur le double mouvement, celui de "inclus" et celui synchrone, de "l'incluant". Ce dernier se targuant d'adaptations modulées et étant censé offrir des processus de compensation, dans un contexte bien compris de situation de handicap bien plus que de stigmatisation de la déficience pointée unilatéralement.

On nous pardonnera une petite parenthèse plutôt subjective, ces deux substantifs ne nous conviennent pas vraiment. Il serait bon probablement d'user d'autres mots, pour témoigner du changement de regard, pour initier une autre prise en compte des enfants sourds. Pourquoi ne pas désigner "l'inclusion/ex intégration" par un substantif qui serait en premier lieu "scolarisation" à charge de trouver le qualificatif le plus pertinent : "en immersion", "insérée", "en greffe", etc., qui aurait le mérite de mettre l'accent sur le processus commun avant que de mentionner la particularité.

En amont, précisons que l'inclusion, au-delà de tout jugement critique préalable, est inscrite dans un cadre mental au moins double. Tout d'abord celui d'une société qui prône l'égalité des chances et des droits pour tous, qui promet une accessibilité réelle pour les personnes en situation de handicap et qui s'efforce d'encourager une citoyenneté pleine et entière. Et cet autre, primordial, qui concerne les parents, dont le choix formulé du milieu ordinaire, sur lequel il ne convient pas ici de se prononcer, est révélateur des représentations intimes dont ils sont porteurs et des espérances et souhaits qui y sont liés.

La clarté de cette décision, infiniment respectable, n'éluadera en rien les questions de fond qui ne manquent pas d'être sans cesse posées.

Quelles missions, quels rôles remplit ce professeur nomade (sur de grandes distances kilométriques parfois en province) dont la solitude pédagogique s'avère

quasi ontologique, ce qui en fait l'acteur d'une sorte de road-movie assez particulier.

Nous prendrons le temps d'écouter les confidences de ces "*poor losesome teachers far away from.... their school*" et nous laisserons, en filigrane, défiler le film des activités de ceux qui ne sont ni des desperados, ni des chasseurs de prime mais des professionnels qui portent dans leurs fontes de quoi assurer le soutien pédagogique et les remédiations diverses nécessaires auprès des élèves fréquemment solitaires dans leur établissement de proximité.

Ils arpentent les départements, sillonnent les villes et traversent les villages en VRP, Visiteur Représentant Professeur, infatigables, et exercent leur mission périlleuse par tous temps... ou presque !

On pourrait presque écrire, en souriant, qu'ils exercent un sacerdoce car leurs ouailles sont fort dispersées et le vicariat en Savoie, Haute-Savoie, Bordelais, Moselle ou Agenais peut se révéler très étendu.

Le dosage hebdomadaire peut varier pour ces chevaliers des autoroutes et ces dévoreurs de départementales. L'idéal consistant à équilibrer son emploi du temps entre un demi-service au sein de son établissement d'origine et le reste de l'horaire de travail en interventions au bénéfice de l'inclusion en milieu ordinaire. Le dedans et le dehors, combinaison heureuse où chaque secteur d'actions aère, enrichit et ressource l'autre.

Ces vagabonds pédagogiques deviennent des météorologues avertis pour assurer au mieux la sécurité de leurs déplacements, possèdent un estomac solide pour supporter le sandwich ou le repas expédié rapidement pour assurer le service parfois entre midi et deux, ils sont également des routiers aguerris mais non à l'abri du risque.

Ceux qui exercent la totalité de leur service en inclusion, panachent les temps de présence élèves et les intervalles dévolus au transport.

Ils rencontrent dans leur circuit quotidien des enfants souvent isolés dans leur établissement, à quelques exceptions près, même si les regroupements des élèves sourds commencent à se réaliser chaque fois qu'ils sont possibles en termes de stricte économie, de raisons écologiques et de confort psychique pour les élèves, grâce aux échanges alors possibles entre pairs.

La prise en charge s'effectue dans les trous de l'emploi du temps ou en fin de journée, voire sur les temps libres ce qui est une contrainte parfois lourde et mal vécue et qui diminue d'autant les temps de repos.

Les enfants en situation d'inclusion sont souvent sérieux, motivés et plutôt volontaires et le soutien familial est souvent important. Les dilettantes sont rares. Du coup, et par comparaison avec certains élèves entendants, les enseignants des établissements d'accueil font souvent les éloges du comportement exemplaire du jeune sourd de leur classe.

Quel est donc plus précisément le rôle de celui ou celle qui, de ville en ville, ou de petit patelin en petit patelin, dresse ses tréteaux pédagogiques éphémères, illustre théâtre de passage ?

Offrir des transfusions de sens à ces enfants dont certains sont plutôt anémiés linguistiquement ? Préserver le moral de la troupe ? Être une sorte d'ambassadeur de l'institution spécialisée ? Se mettre au service de l'enseignant en charge de la classe ou de la matière ? Remédier aux carences conceptuelles des jeunes qu'il accompagne ? Proposer une aide méthodologique qui visera à terme à l'émancipation progressive de l'élève en inclusion ? Partager avec les structures d'accueil et ses divers personnels son expertise sur les attendus et réalités de la surdité ? Ou encore offrir son aide en vue de la conquête d'une prochaine citoyenneté entière et active ? Prendre toute sa part au sein des équipes de suivis de scolarité qui élaborent collégalement, et en son profond respect, le devenir scolaire de l'enfant sourd en milieu ordinaire ?

Sans oublier de veiller particulièrement à la qualité souhaitée/possible de langue française transversale à toutes les disciplines ? Trouver le temps et les moyens

d'échanger avec les codeuses (les messieurs sont encore rares dans cette mission) LPC et les interfaces de communication qui sont les chevilles ouvrières de la transmission des informations langagières et les porteuses d'eau linguistiques, dont la présence en classe est précieuse également par les informations in vivo, qu'elles accumulent dans leur pratique quotidienne et qu'elles peuvent partager.

Tout cela certainement, et plus encore, et de façon complémentaire dans une mosaïque de situations d'inclusions où se joue la prise en compte au cas par cas.

Et de façon non surprenante se rejoue, dans ces espaces singuliers, le maniement délicat par tous les protagonistes du curseur appréciatif.

Parents, enseignants spécialisés ou non, responsables hiérarchiques, membres des équipes de suivis de scolarisation, on le sait, courent le double risque inhérent à la problématique des enfants sourds. Celui d'une approche en focale surtout mirée sur la déficience et ce sera alors la possible stigmatisation de l'enfant sourd et sa résidence envisagée préférentiellement en institution spécialisée. Cet autre, en mineur, à l'autre bout du champ d'évaluation, où l'on usera de la loupe à filtre rose, et c'est le déni qui sourd-noisement se profilera.

Tout le monde, par un pacte implicite, inconscient, ou "de confort d'analyse", faisant alors comme si l'élève n'était pas sourd, ou bien sourd dans une représentation largement pasteurisée, une sorte d'icône "d'entendant qui n'entend pas", fort pratique et bien sûr dramatiquement expéditive.

Entre ces deux pôles extrêmes, la marge de manœuvre est large mais surtout elle doit être conscientisée pleinement.

En inclusion, la tendance est souvent plus marquée pour la dénégation de la surdité, qui se joue avec une palette étourdissante, des motifs très feutrés mais préjudiciables au fond.

L'inclusion ne doit pas être un bloc monolithique, une voie définitive, une décision forcément pérenne, et pas non plus un diktat idéologique. Mais un chemin, possiblement sinueux, qui demande aux divers décisionnaires et intervenants un certain doigté, une certaine subtilité dans l'accompagnement et une vigilance constante quant au bilan annuel de chaque élève.

Nous avons rencontré toutes sortes de parcours, ce qui fait plaider pour un réel pragmatisme parental et de la souplesse décisionnelle.

Tel élève en situation d'inclusion depuis sa prime enfance qui a souhaité venir "souffler" à partir de la classe de quatrième au collège dans un Institut National de Jeunes Sourds et qui est retourné, raffermi, ensuite au lycée ordinaire, avec succès jusqu'au BTS.

Tel autre qui après une scolarité en école spécialisée, tente et réussit le passage à l'Éducation Nationale et y décroche un diplôme fort honorable parfois mentionné.

Dans le chapitre aussi des perplexités, l'exemple de celui-là encore dont les carences en langue française et la fragilité conceptuelle ne stoppent pas l'avancée annuelle dans son cursus scolaire, on s'est retenu d'écrire la fuite en avant, et qui interroge l'enseignant spécialisé et lui ouvre des abîmes de réflexion migraineuses sur la réalité de l'école d'aujourd'hui, le jeu des coefficients et les magnanimités évaluatives.

Les exemples narrés par les collègues en exercice pourraient tourner au kaléidoscope mais dans l'infinité des cas et dans la richesse de la diversité, nous pouvons dégager, comme nous le faisons dans les mathématiques de notre jeunesse scolaire, les plus grands communs diviseurs de ces jeunes gens inclus.

Nous mêlerons ici observations de terrain, souvenirs personnels, coups d'œil dans le rétroviseur, réflexions quotidiennes qui filent le long du bitume, les méditations routières sont fréquentes, sans prétendre épuiser, à l'évidence un si vaste sujet.

L'occasion offerte par cet article est de décélérer un peu, de s'arrêter sur le bas-côté de la route sur une aire de repos, de répit entre deux prestations.

Et qu'observe-t-on sur le front de l'inclusion ?

Quelque chose de l'ordre de la tête de pont, de la ligne de crête à défendre avec l'élève dans un temps réduit, tandis que les cours pilonnent, à fréquence rapprochée. Presque un déluge de notions, de concepts.

Lorsque un élève sourd en situation d'inclusion s'assoit sur un banc de l'école ordinaire, il propose à l'établissement d'accueil son "étrangeté linguistique" qu'il faut approcher, apprivoiser.

Les collègues de l'Éducation Nationale ou des écoles privées se montrent dans leur ensemble bienveillants et attentifs mais ils doivent se familiariser avec cette différence.

Et rien n'est facile, ni simple. Les enseignants spécialisés les aideront à se faire une représentation de ce qui se joue linguistiquement et corrélativement au niveau des notions anciennes mal installées et des nouvelles avec qui la greffe prend parfois mal.

L'école se montre intentionnellement accueillante et les efforts sont certains mais le temps manque aux professeurs nomades et aux collègues sur place pour se voir et pour échanger sur la scolarité incluse. Les échanges par mail ne remplacent pas les rencontres qui deviennent assez rares au collège et au lycée.

Certains professeurs sur site se retrouvent parfois dans le désarroi pour la notation, que ce soit dans l'excès de mansuétude ou dans une sévérité que l'on souhaiterait pondérer, eu égard des carences dues à la surdité.

Ils peuvent déjà avoir du mal avec leurs élèves entendants en difficultés et évaluent le jeune sourd par rapport à ceux-ci et des discordances d'appréciations étonnantes peuvent se faire jour, quand ce n'est pas un relativisme dangereux.

Le dispositif de l'inclusion peut être interrogé y compris dans sa réalité pratique : quelle est la qualité de la prise de notes en regardant de façon quasi continue la codeuse LPC ou l'interface LSF durant les cours ?

Et au quotidien, l'enseignant spécialisé peut avoir l'impression d'écoper en compagnie de l'élève sur une embarcation linguistique ou conceptuelle qui prend l'eau de toute part. De n'avoir que le temps d'un fragile replâtrage, d'un médiocre calfatage qui ne tiendra pas longtemps. La frustration se partageant avec l'élève.

Une soixantaine de minutes chrono pour examiner une page A3 d'Histoire de la seconde guerre mondiale, où les textes d'appui, les diagrammes, les connaissances, toute l'iconographie, réclameraient des heures de "dissection notionnelle" d'analyse approfondie et de méthodologie serrée.

Une heure et demie consacrée, à s'imprégner d'un concept relevé en hâte dans le cours de SVT : "développement durable". Car sous peine de mettre un cautère sur une jambe de bois, il faut tout d'abord sonder chez l'élève ce que signifie pour lui le terme "développement", sur la base de la polysémie dont on se rend compte qu'elle est lacunaire, maladroite et mal assurée chez lui, puis articuler le "durable" pour dégager la nouvelle acception écologique du groupe nominal en question.

On sonde alors dans la foulée le magasin des concepts glanés en cours de scolarité : au fait c'est quoi "la guerre froide" ? La réponse vient, confuse, brouillonne, qui ne mobilise pas l'affrontement bien marqué des deux blocs dans un passé récent et au final montre que tout cela est mal ficelé dans l'appareillage notionnel.

En classe de CP, cette petite fille sourde, motivée, volontaire, range, sous vos yeux les bâchettes par dix et cela fait une dizaine, et cela autorise à prendre un petit bâtonnet et le passer dans la colonne suivante : dix bâchettes ceintes par un élastique, font une dizaine. Ton ! Ton ! Ton... aine ! Le petit entendant a de l'avance car il a entendu (et donc pré fixé) plusieurs

dizaines de fois, le son qui fait lui aussi la différence fondamentale de saisie mathématique.

Cet élève de cinquième implanté : lui doit apprendre un poème et le lire prochainement en classe comme chacun de ses camarades. Il sollicite après avoir sué sur l'apprentissage par cœur, une "audition" car le professeur a parlé d'une restitution orale qui épouse du mieux qu'on le peut le sens et qui sera notée. Notre protégé a bien mémorisé ces vers inoubliables de Victor Hugo. Certes on ne lui demande pas une élocution d'acteur shakespearien mais la surprise est de taille ! Il énonce les strophes sur un rythme qui témoigne d'une audition autre que celle que l'on se figurait et de la façon dont sa lecture surfe autrement et mécaniquement sur les mots.

On le voit, le front n'est pas tranquille. Brancardier ! Un blessé sur la droite, grosse perte de sens !

Tout ça vous renvoie aussi à votre passé d'ancien combattant !

Si ! Si ça vous revient ! Au premier rang, éperdu d'attention pour la lecture sur les lèvres, le défilé des choses mal comprises, les notes incomplètes, la course aux informations implicites, la fatigue nerveuse, le faire semblant d'avoir compris, vous aussi avez fait vos classes....

Mais vous assurez votre poste, celui d'un drôle de professeur qui n'a pas l'initiative de la progression annuelle ni celle de l'avancée dans le programme, qui ne possède aucun galon pour diriger la classe mais qui accepte de bonne grâce sa vassalité et se rattrape dans le travail individualisé, sorte de marqueterie pédagogique, dans une salle réservée, au contact de ses élèves en essayant d'étayer leurs avancées au mieux.

Sur le chemin du retour vous essayez de dissiper la frustration de ne pas avoir couvert toutes les demandes, vous savourez aussi les bons moments et ce privilège de prendre le temps de l'individualisation de la prise en charge, sans la pression et les contraintes du groupe mais vous rentrez fréquemment en constatant que votre évaluomètre personnel, plutôt

empirique et fonctionnant à la louche, reste bloqué sur la graduation du milieu. Pour la moitié des inclus que vous accompagnez la voie choisie est très satisfaisante, pour l'autre demi groupe, vous êtes perclus de doutes et parfois contrit par les faux semblants mais la solution alternative n'est pas facile à imaginer et à encore moins à réaliser.

S'il faut, pour rouler dans de bonnes conditions, avoir un œil sur le rétroviseur, il faut surtout regarder devant soi.

Que réserve l'avenir en matière d'inclusion ?

La boule de cristal ne figure pas dans les accessoires embarqués... Faut-il craindre la dilution de la spécificité à terme et le mouvement lent mais inexorable, du curseur qui s'éloignerait insensiblement de la vigilance, banaliserait en quelque sorte, le problème de surdité évoquée plus haut ? Les enseignants spécialisés perdront-ils l'occasion et l'habitude de conduire des classes ? L'expertise professionnelle des pédagogues sera telle majoritairement exercée en inclusion ? N'y a-t-il pas encore des jeunes sourds qui relèvent d'une scolarité en établissement spécialisé, sans qu'ils ne soient porteurs de troubles associés comme la tendance se creuse actuellement ?

A une époque où l'implantation des nouveau-nés atteints de surdité profonde devient très importante et interpelle toute la problématique de l'éducation des jeunes sourds, on commence à avoir le retour via les collègues des SAFEP, sur les comportements qui s'instaurent sur les enfants qui ont connu ce type d'opération.

Infusés par une espérance vive placée dans les implants censés effacer quasiment la surdité en tant que telle, une génération d'enfants implantés pourrait connaître l'effet pervers d'une représentation nouvelle de la part des parents, qui abaisserait la garde consistant à soutenir et encourager la lecture labiale. Il semble nécessaire de garder en mémoire que personne sauf le ou la petite intéressée, "le témoin probe" comme le dit Austin, ne sait ce qui est réellement perçu dans la parole d'autrui. Enfin, il faut

se défendre, par principe de précaution, de croire au miracle linguistique total. Car il ne faut jamais l'oublier tout de même, exposés à la loi du tout ou rien ou du médiocre perceptif, les enfants implantés pourraient venir se nicher dans un entre-deux brouillé, dans un flou communicatif entraînant de possibles lacunes langagières importantes, à la barbe de l'entourage.

Dans toute avancée des pratiques humaines, il faut considérer, au-delà des progrès indéniables, les pertes qui s'ensuivent sans les majorer mais sans les négliger non plus.

Nous plaiderons donc pour une grande souplesse des parcours, dépassant les clivages abrupts, enseignement spécialisé *versus* enseignement ordinaire avec inclusion.

Nous appelons de nos souhaits un changement du dispositif général éducatif des enfants sourds avec un tressage bien pensé plus qu'avec une politique démarcative.

La rampe linguistique idéale n'existe pas en tant que telle, à la manière d'un modèle. Il faut créer les accessibilités locales pour les jeunes sourds, sans pour autant non plus tomber dans des bricolages qui par retournement feraient obstacles. C'est une affaire d'équipes de professionnels partageant leur expertise et pratiquant le souci du confort psychique et notionnel des jeunes sourds.

Pour l'avoir connue dans notre pratique professionnelle et pratiqué avec beaucoup de satisfactions partagées avec les élèves, nous rappellerons que ce qui se nommait alors la semi-intégration nous paraît une solution très pertinente.

Elle consistait en une coopération fructueuse et chaleureuse entre l'école spécialisée et l'établissement ordinaire hôte. Les cours des matières comme le français, les mathématiques et la physique, voire les langues vivantes secondes étaient assurés par les enseignants spécialisés dans des salles dédiées du lycée, les autres matières, pour ce qui est des bacs technologiques, ateliers, technologie, etc. par exemple,

par les enseignants de l'Éducation nationale en classe entière. Dispositif qui peut se pratiquer bien évidemment de manière analogue avec les bacs généraux. Ce n'est pas une vieille lune.

Dans ce cas, le curseur est manié en position moyenne, le rythme modulé, les spécificités linguistiques sont respectées pour le petit groupe classe. Le contact fécond avec le milieu entendant est assuré, partant la citoyenneté se trouve dopée. La pratique des échanges par pairs et l'émulation qui s'ensuit est préservée et le retour en fin de journée, en ce qui concerne les internes, dans le bercail spécialisé permet de soutenir les efforts du jour et de constituer une pause communicative plus conviviale.

Alors terminons ce petit tour dans le domaine de l'inclusion, ou plutôt dans la scolarité (à nous d'inventer les nouveaux termes !) en défendant un pragmatisme qui se réinvente chaque jour, sans mainmise de professionnels, sans "idéologie" parentale jusqu'au-boutiste mais avec la possibilité pour chaque élève sourd qui choisirait le "chemin montant, sablonneux, malaisé"² de l'inclusion d'être accompagné avec une vigilance bienveillante et une empathie quotidienne forcément incluses.

Antoine TARABBO, Enseignant Spécialisé, INJS de Chambéry

1. SSEFIS = Service de Soutien à l'Éducation Familiale et à l'Intégration Scolaire
2. Merci Jean de la Fontaine !

SOURD TOUJOURS ! JEF'S AVIGNON

Après avoir joué "Sourd et alors ?" Jef'S a présenté son nouveau spectacle, où l'humour est bien présent, au Festival d'Avignon du 4 au 27 juillet 2014. Jef a maintenant un fils et une fille. Son fils qui a grandi lui pose sans cesse des questions : comment fait-on les bébés ? C'est quoi l'amour ? C'est quoi la mort ? Jef campe une quarantaine de personnages pour tenter de lui répondre. On rit de bon cœur quand Jef essaye d'expliquer la conception des enfants en montrant des reportages animaliers. Son fils ne voit pas bien le lien avec un père, une mère et un bébé !

Jef essaye aussi d'expliquer le coup de foudre. Il parle d'anges qui fabriquent des flèches dans le ciel et les envoient dans le cœur, mais ça doit faire mal lui dit son fils. Puis pour expliquer les divorces, Jef explique que les anges sont chinois, qu'ils fabriquent les flèches à la chaîne et donc comme elles sont de mauvaise qualité elles se cassent et les amoureux divorcent. Bref, c'est très drôle mais pas du tout clair pour son fils qui n'a rien compris au coup de foudre !

Ensuite les questions de l'enfant portent sur l'origine du monde. Un moment hilarant pour les spectateurs qui voient signer et mimer Jef qui tente de donner des explications claires mais il s'emberlificote pour notre plus grand plaisir. Son fils ne s'y retrouve guère non plus...

Le mime et la LSF s'articulent très bien pendant le spectacle et une voix, celle d'Alexandre Bernhardt, qui a aussi fait la mise en scène, double en direct à l'oral. Des musiques ponctuent aussi la prestation. Un bel hommage est ainsi rendu à Claude Nougaro puisque la compagnie est de Toulouse.

C'est un spectacle dynamique, plein d'inventivité, très drôle, qui permet de réunir le public des personnes présentant une surdité et des personnes entendantes pour parler de la surdité mais aussi des problèmes que rencontrent tous les parents pour répondre aux séries de pourquoi de leurs enfants.

Présentation de Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ

Site : www.jef-s.com

Production Act's : www.acts31.fr

Interview de Célia ROBERT

Par Isabelle PRANG

Célia a 20 ans, elle est étudiante en BTS design. Elle a des projets, des convictions, de l'énergie et nous la remercions vivement d'avoir accepté de témoigner dans notre revue de son parcours de vie et de ses aspirations.

Sais-tu quel type de surdité tu as ?

Une surdité profonde bilatérale

De naissance ?

Non, pas du tout. Ça a été progressif à partir de l'âge de 9 ans. Je suis passée par tous types d'appareils. Aujourd'hui j'ai un implant cochléaire.

Tu te souviens de ta petite enfance, tes séances chez le médecin, à l'hôpital, avec l'orthophoniste ?..

Oui je m'en souviens, c'était beaucoup de temps, beaucoup de stress aussi.

Tu as été à l'école comme tous les autres enfants ou tu as été en classe spécialisée avec d'autres enfants sourds ?

J'ai toujours été à l'école publique, de la maternelle jusqu'à aujourd'hui. Je viens de passer mon BTS. J'ai testé un institut mais cela ne m'a pas convenu du tout. C'était trop fermé, trop restreint. C'était une communauté qui ne me convenait pas du tout. Il n'y avait aucune ouverture, aucun partage. Toutes les personnes qui étaient là-bas restaient dans leur bulle. C'était dommage. Il n'y avait pas la joie de vivre en quelque sorte.

Quand tu étais petite, tu te souviens comment tu as appris à parler ? Ça a été difficile ? Tes parents t'ont-ils aidé ou tu n'as pas de souvenirs particuliers de ces moments-là et ça s'est fait naturellement ?

Non ça s'est fait naturellement car j'ai entendu comme tout le monde. Pour moi il n'y avait aucun problème de surdité avant que je ne commence à perdre l'audition.

A quel âge as-tu été implantée ?

J'étais en 4^{ème}.

C'est toi qui a choisi, ce sont tes parents ou vous avez choisi ensemble ?

J'ai eu une consultation à Béziers, pour voir ce qu'était l'implant cochléaire. On me l'avait également proposé à l'hôpital Trousseau. On m'a expliqué les inconvénients, les avantages, et pour moi c'était la seule solution.

Ton 2^{ème} implant date d'il y a combien de temps ?

Il date de 2012.

C'est ta décision ?

Oui également. Au début je ne voulais pas. Je trouvais ça trop contraignant d'en avoir deux. Ça montrait encore plus que j'étais handicapée, et à moi-même, psychologiquement, cela me montrait que j'étais devenue vraiment sourde. La décision pour le 2^{ème} a été dure à prendre mais finalement j'ai vu que j'étais trop fatiguée le soir, que je n'allais pas y arriver dans mes études et dans ma vie personnelle aussi. Après j'ai donc pris la décision du 2^{ème} implant.

Après les études secondaires, un BTS, dans quelle branche t'es-tu orientée ?

Depuis toute petite je faisais des arts plastiques j'ai donc fait un BTS de Design International et l'année prochaine je vais faire un European Master en architecture commerciale et scénographie du luxe. Je vais devoir parler l'anglais, donc c'est un nouveau défi pour moi. Il y a notamment un test de compréhension orale, et je ne sais pas trop comment ça va se passer !

Pendant tes études, est-ce qu'on a tenu compte de ta surdité ? Est-ce que tu as eu un aménagement au niveau de tes horaires ou du programme ?

J'ai eu pas mal d'aménagements, des cours d'anglais particuliers avec des professeurs au sein du collège, des cours d'orthophonie à l'extérieur du collège, quand les autres étaient par exemple en cours de langue. Au lycée j'ai eu des aménagements pour mes épreuves, ça n'a posé aucun problème. J'ai eu la chance d'avoir un bon proviseur, quelqu'un qui a bien compris mon problème et qui m'a suivie tout au long de mes 5 ans. Je n'ai jamais eu de rejet vis-à-vis de ça, mes professeurs étaient très compréhensifs. Ceci dit, parfois ils