

Connaissances *Surdités*

SEPTEMBRE 2015 | N°52



Langues

Bilinguisme et parcours langagier des enfants de migrants

Communication et multimédia

Décoder la communication à l'ère d'internet

International

Prise en charge de l'enfant sourd au Bénin : pratique actuelle

Psychologie

Accompagnement psychologique des mères, des pères en
groupe de parole autour du thème :
les moments de l'annonce de la surdité

Pédagogie

Approche et entrée dans l'écrit en littérature de jeunesse

12€

www.acfos.org

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

REVUE TRIMESTRIELLE

Édité par ACFOS
action connaissance formation pour la surdité
11 rue de Clichy 75009 Paris
Tél. 09 50 24 27 87 / Fax. 01 48 74 14 01

Site web : www.acfos.org

Directrice de la publication
Pr Françoise DENOYELLE

Rédactrice en chef
Monique POUYAT

Courriel : contact@acfos.org

Comité de rédaction :
Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ
(Orthophoniste), Denise BUSQUET (ORL
Phoniatre), Pr Vincent COULOIGNER (ORL-
PUPH), Joëlle FRANÇOIS (Orthophoniste),
Nathalie LAFLEUR (Audioprothésiste), Ginette
MARLIN (Enseignante spécialisée), DR Lucien
MOATTI (ORL Phoniatre), Monique POUYAT
(Psychologue), Isabelle PRANG (Orthophoniste),
Philippe SÉRO-GUILLAUME (Linguiste,
Enseignant chercheur)

Création : Accent Tonic' communication

Impression : Accent Tonic' communication
45-47 rue de Buzenval - 75020 Paris

N° CPPAP : 0115 G 82020

ISSN : 1635-3439

Vente au numéro : 12 €

Abonnement annuel : 40 €

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

Sommaire

AGENDA/ACTU 4

BILINGUISME ET PARCOURS LANGAGIER DES
ENFANTS DE MIGRANTS 7

DÉCODER LA COMMUNICATION
À L'ÈRE D'INTERNET 15

PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT SOURD
AU BÉNIN : PRATIQUE ACTUELLE 21

ACCOMPAGNEMENT PSYCHOLOGIQUE DES
MÈRES, DES PÈRES EN GROUPE DE PAROLE
AUTOUR DU THÈME : LES MOMENTS DE
L'ANNONCE DE LA SURDITÉ 24

APPROCHE ET ENTRÉE DANS L'ÉCRIT EN
LITTÉRATURE DE JEUNESSE 31



Chers lecteurs,

Beaucoup d'entre vous ont pu constater que le fonctionnement d'ACFOS a été perturbé depuis 3 mois, avec notamment des retards de réponse aux courriers et le report de publication de *Connaissances Surdités*. Nous avons pu maintenant grâce à tous les bénévoles d'ACFOS, réorganiser l'association et le décalage de publication va être rattrapé.

Le colloque ACFOS XII, prévu les 3 et 4 décembre 2015 sur le thème « Génétique et surdité - Nouveaux savoirs, nouveaux outils, nouveaux questionnements sur la surdité pour les familles et les professionnels » s'annonce passionnant avec des intervenants de renom dans les domaines de la génétique, la psychologie, l'éthique, la recherche en neurosciences et avec le témoignage de personnes sourdes et de familles. Nous vous attendons nombreux à l'espace Reuilly à Paris.

Pour ce numéro de rentrée de *Connaissances Surdités*, ACFOS vous propose des articles de fond sur des sujets variés : Bilinguisme et parcours langagier des enfants de migrants - Décoder la communication à l'ère d'internet - Accompagnement parental en groupe de paroles - Approche et entrée dans l'écrit en littérature de jeunesse. Vous trouverez aussi de nombreuses informations d'actualité : lectures, colloques, formations, décrets... Un grand merci à notre comité de rédaction pour tout le travail fourni, et la qualité des articles sélectionnés.

Bonne lecture !

Françoise DENOYELLE, Présidente D'ACFOS

GÉNÉTIQUE ET SURDITÉ NOUVEAUX SAVOIRS, NOUVEAUX OUTILS, NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS SUR LA SURDITÉ POUR LES FAMILLES ET LES PROFESSIONNELS

Colloque ACFOS XII - 3 & 4 décembre 2015

Les intervenants aborderont l'histoire de la génétique, les connaissances actuelles sur les causes de la surdité, les possibilités techniques, le point sur les recherches thérapeutiques, la place et l'utilisation de la génétique dans notre société.

Des généticiens, des éthiciens, des psychologues et des familles nous apporteront leurs connaissances et leurs réflexions sur ce thème qui suscite toujours de nombreuses réactions.

JEUDI 3 DECEMBRE 2015

8h30 Accueil

8h50 Introduction au colloque

Histoire de la génétique

Histoire de la génétique humaine

Pr Thierry FREBOURG, Généticien, CHU de Rouen, INSERM, Paris

L'organisation de la génétique en France et en Europe

Dr Ségolène AYME, Généticienne et Epidémiologiste, INSERM, Paris

Les causes génétiques de la surdité

Le diagnostic génétique : comment l'établir ? Quelles en sont les limites ?

Dr Laurence JONARD, Biologiste moléculaire, Service de Génétique Médicale, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

Les protéines impliquées dans le fonctionnement de l'oreille interne

Pr Aziz EL AMRAOUI, Chercheur, Génétique et Physiologie de l'Audition, INSERM, Paris

12h30-14h Déjeuner

14h La consultation de Génétique

Dr Sandrine MARLIN, Généticienne, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

Le diagnostic prénatal (DPN) et préimplantatoire (DPI) des maladies génétiques

Dr Julie STEFFANN, Généticienne, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

Retour d'expérience d'un médecin pédiatre en Camsp surdité

Dr Michèle MANIERE, Pédiatre, CAMSP Espoir 93, Noisy

Impact psychologique de la consultation de génétique

Intérêt de la consultation de génétique des surdités du point de vue du psychologue

Pascale GAVELLE, Psychologue, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

Résultats d'un questionnaire adressé aux associations de parents d'enfants sourds et de personnes sourdes

Sybille DE BERGH, Psychologue, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

Table-ronde : témoignage de parents d'enfants sourds et d'adultes sourds sur le bilan génétique

18h Fin de la journée

VENDREDI 4 DECEMBRE 2015

La thérapie génique

9h Du gène au traitement : l'exemple de l'achondroplasie
Dr Laurence LEGEAI-MALLET, Chercheur, INSERM, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

Thérapies géniques : l'exemple de la rétine
Pr Hélène DOLLFUS, Généticienne, CHU de Strasbourg

Les traitements curatifs de la surdité
Pr Jean-Luc PUEL, Professeur de Neurosciences, Directeur de l'Institut des Neurosciences de Montpellier (INM)

Débat avec la salle

12h30-14h Déjeuner

14h Génétique et société
Pr Dominique BONNEAU, Généticien, CHU d'Angers

Aspects éthiques de la génétique
Anne-Sophie LAPOINTE, AnDDI-Rares, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

Débat avec la salle

Conclusion du colloque

15h45 Fin de la journée

Cet avant-programme est susceptible de recevoir des modifications.
 Des temps d'échanges (non indiqués ici) suivront chaque conférence.

TARIFS

- Inscription individuelle adhérent/e : 200 €
- Formation continue: 300 €
- Tarif groupe (à partir de 5 inscriptions) : 180 €
- Tarif réduit :(étudiants, parents, personnes sourdes)* : 70 €
- Tarif non-adhérent/e : 350 €

*Copie carte étudiant, tampon d'une association

COMITÉ SCIENTIFIQUE

➤ **Présidente** : Dr Sandrine MARLIN, Généticienne, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris

- Catherine DAOUD, Présidente du CISIC
- Pr Françoise DENOYELLE, ORL, PU-PH, Présidente d'ACFOS
- Martial FRANZONI, Orthophoniste, Directeur du CEOP, Paris
- Dr Yanick LEROSEY, ORL, CHU de Rouen
- Isabelle PRANG, Orthophoniste, Hôpital Necker Enfants Malades, Paris
- Geneviève RIEBERT, Présidente de l'ARPADA IdF

LIEU

Espace Reuilly
 21 rue Hénard 75012 Paris

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

FORMATION ACFOS – 10 & 11 DÉCEMBRE 2015 (places encore disponibles)

L'accompagnement parental et l'orthophoniste. Du très jeune enfant à l'adolescent

OBJECTIFS

- Définir ce qu'est l'accompagnement parental et acquérir des outils pour optimiser la relation parent-professionnel
- Comprendre les répercussions du diagnostic sur la famille et sur le professionnel
- Acquérir des outils pour la conduite d'entretiens
- Comprendre le parcours adolescent et ses répercussions sur la famille et les professionnels

CONTENU

Des situations concrètes d'entretiens entre parents et orthophonistes seront analysées permettant de déterminer le cadre de la relation et les moyens à mettre en œuvre pour dire « le vrai », établir un rapport de confiance et de respect mutuel. La relation qui doit s'instaurer entre le parent et l'orthophoniste est une relation « imposée » qui peut conduire à une absence de dialogue dont les interlocuteurs n'ont pas nécessairement conscience... Par ailleurs, il s'agira aussi de veiller à ne pas perdre de vue l'objectif rééducatif de l'orthophoniste et éviter la confusion des rôles.

PARUTION AU JOURNAL OFFICIEL

(JORF n°0196 du 26 août 2015 à la page 14910 - texte n° 7) **Décret n° 2015-1051 du 25 août 2015 portant diverses dispositions relatives à l'aménagement des épreuves des examens et concours de l'enseignement scolaire pour les élèves en situation de handicap et modifiant le code de l'éducation.**

Une circulaire adressée aux responsables de l'éducation (n°2015-127 du 3-8-2015) précise les dispositions des articles D.351-27 à D351-31 du code de l'éducation relatives à ces aménagements. La présente circulaire est applicable aux sessions d'examens et concours organisées à partir de 2016.

MODALITÉS

Exposés théoriques – Analyse de pratiques
Mises en situation – Vidéos – Discussions

INTERVENANTES

- Chantal DESCOURTIEUX, Orthophoniste
- Isabelle LEGENDRE, Orthophoniste
- Florence SEIGNOBOS, Psychologue

INFORMATIONS PRATIQUES

Dates : 10 et 11 décembre 2015.

Durée : 2 jours (12h). Tarif : 370 €.

Public : professionnels de la surdité (orthophonistes, enseignants spécialisés). Formation réservée aux adhérents. Inscriptions et informations : contact@acfos.org

Après un premier article publié dans notre revue *Connaissances Surdités*, n°39, pp23-28 (décembre 2012), Stéphanie POUYAT-HOUEE a poursuivi sa recherche sur les capacités verbales et visuo-spatiales en mémoire de travail des enfants sourds munis d'un implant cochléaire, dans le cadre de son doctorat en psychologie au laboratoire de psychologie de l'Université d'Angers. Son 2^e article vient d'être publié en juillet 2015 et s'appuie maintenant sur un groupe témoin de pairs entendants :

Pouyat-Houée, S., Gaux, C. & Weil-Barais, A. (2014). **Les capacités verbales et visuo-spatiales en mémoire de travail d'enfants sourds munis d'un implant cochléaire sur une comparaison avec des enfants entendants**, *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 132-133, pp 545-554

COLLOQUE À BRUXELLES LE 23/11/15 UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES.

Apport des Neurosciences à l'étude et à l'accompagnement des enfants et familles touchées par la surdité.

Site : ulb50ccp.ulb.be/ Colloque Neurosciences et surdité

Inscriptions & renseignements : ulb50ccp@ulb.ac.be

BILINGUISME ET PARCOURS LANGAGIER DES ENFANTS DE MIGRANTS

Colloque ACFOS 17 et 18/11/2014

Laura RAKOTOMALALA, psychologue de l'Éducation Nationale, docteur en Psychologie de l'Université Paris XIII

Marie-Rose MORO, Pédiopsychiatre, Professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de l'Université Paris Descartes (Sorbonne Paris Cité), chef de service de la Maison des adolescents de l'Hôpital Cochin, Maison de Solenn (AP-HP)

RÉSUMÉ Penser le bilinguisme implique de réfléchir à l'antériorité des langues du jeune enfant, au contexte de la transmission langagière, et donc à la place de la langue maternelle. Qu'est-ce que la langue maternelle, en quoi est-elle constitutive du sujet, que devient-elle à l'aune des langues du dehors ? Par langues du dehors, nous voulons entendre toutes les situations de communication autres que la sphère familiale, requérant de l'enfant divers niveaux de compétences langagières, l'école et les situations d'apprentissage en premier lieu. Nos recherches montrent que chez le jeune enfant le passage d'une langue à l'autre n'est pas toujours aisé ni facilité.

Les connaissances sur le bilinguisme ont évolué ces dernières années, nourrissant le travail des professionnels du terrain, modifiant également les représentations des familles. Cependant, les mouvements de population tant au niveau planétaire que local, la fulgurance des flux d'informations font que les langues continuent d'avoir des statuts différents. Dans le cheminement des familles migrantes, la bilingualité n'est pas forcément mise à profit. Du côté des institutions les passerelles d'une langue à l'autre ont intérêt à être renforcées pour le bénéfice et la réussite de tous.

Autour de ces questionnements, et accueillant divers enfants dont les parents ont migré, l'équipe pluridisciplinaire du Centre du Langage de l'hôpital Avicenne à Bobigny a mis au point un outil d'évaluation langagière, l'ELAL d'Avicenne, outil inédit mesurant les compétences de l'enfant, dans la langue d'origine des parents et dans la langue du pays d'accueil.

Les connaissances sur le bilinguisme évoluent avec les apports de la recherche en linguistique, sociolinguistique, en neurosciences, en psychologie. Sur le terrain comme dans les familles les postures glissent vers une prise en compte du bilinguisme comme élément intrinsèque d'une éducation ouverte sur le monde. Plus précisément les voies ouvertes par la recherche vont dans le sens d'une meilleure appréhension intellectuelle des contacts de langue, sur le plan du développement humain comme celui des sociétés. Billiez¹ (2000, 2012) rappelle que l'approche binaire et statique du monolinguisme comme référence linguistique ne correspond plus à la complexité des phénomènes migratoires et aux contacts des langues. Pour d'autres auteurs (Hagège², 1996) le bilinguisme est un cas particulier de multilinguisme.

Cependant on ne peut que constater une persistance de différence dans les modalités d'accueil et de reconnaissance des différentes langues de l'immigration représentées sur notre territoire.

1 - LE STATUT DES LANGUES

Un détour sur le **statut des langues** : un vrai détour dans notre réflexion, il induit dans notre système de croyances et de pratiques une hiérarchisation des cultures, souvent inconsciente. À l'heure où l'école doit se rapprocher des familles et favoriser le partenariat, il est plus que temps d'intégrer ce que les anthropologues savent depuis longtemps : il n'y a pas de culture supérieure à d'autres, ni de langue supérieure à d'autres. Force est de constater qu'en ces temps de mondialisation galopante et de circulation fulgurante de l'information, la langue anglaise occupe une place prépondérante dans les échanges économiques, politiques, scientifiques et même culturels. Cela introduit une uniformisation qui relègue les langues de l'immigration à la périphérie des enjeux sociétaux comme familiaux. Dans un pays officiellement « monolingue » comme la France, la langue française est à la fois **majoritaire** et **dominante** de manière automatique. Parmi les langues pourtant représentées sur le territoire, les différents locuteurs n'ont pas le même statut, il existe une hiérarchie au sein même des langues des groupes minoritaires. Nous avons ainsi une double dimension, celle des langues internationalement reconnues (l'anglais, l'allemand) puis sur un même territoire, des représentations hiérarchisées entre les différentes langues des migrants. Parler l'espagnol ou le soninké à la maison ne confère pas les mêmes représentations chez l'interlocuteur. Le statut officiel et reconnu d'une langue joue en sa faveur au niveau social comme au sein des familles migrantes. Ces représentations sont encore souvent entretenues par les professionnels du pays d'accueil, même si à l'école de nos jours on entend de moins en moins que l'enfant « doit parler français en arrivant ». Toutes les langues co-existant potentiellement en concurrence, des **tensions d'ordre idéologique** peuvent apparaître, tant au niveau planétaire (inégalités Nord-Sud) qu'au sein même d'une société. La confrontation des **valeurs liées aux langues en présence** met donc en évidence des éléments facilitateurs ou au contraire défavorisant pour la potentialité d'une identité multiple chez les jeunes enfants.

2 - NOTION DE LANGUE MATERNELLE

La notion de langue maternelle porte à confusion à plusieurs niveaux si on la considère du point de vue linguistique. Elle fait référence en premier lieu à des conceptions centrées sur l'idéologie « monolinguis-tique », un idéal qui grève toute reconnaissance du multiple (Ibid). Ainsi que les recherches le montrent, les modalités d'approche des langues se sont sensiblement modifiées et nous sommes aujourd'hui plus proches de conceptions multilinguistiques.

Bien que l'on soit tenté de la définir comme étant la langue transmise par la mère, c'est une expression complexe quand on la traite dans le cadre des familles migrantes. Il est alors nécessaire de bien clarifier le point de vue. Concernant les enfants de migrants, selon qu'ils sont nés sur le territoire ou nés dans le pays d'origine des parents, selon l'âge auquel ils sont arrivés, la scolarisation, le mode de garde, leur rang dans la fratrie, cette question peut renvoyer à des réalités diverses. Selon Lüdi et Py (*Être bilingue*, 1986, 2003), chez les enfants de migrants grandissant dans un pays autre que le pays d'origine des parents, la langue du pays d'accueil et celle du pays d'origine des parents peuvent remplir le rôle de **double langue maternelle**.

Selon Kochmann³, cette notion recouvrirait trois domaines :

- ➔ l'idiome parlé par l'un des géniteurs, en principe la mère
- ➔ l'idiome parlé dans le pays où l'on est né
- ➔ l'idiome vis-à-vis duquel celui qui le parle manifeste un sentiment d'appartenance plus marqué que pour les autres langues qu'il pratiquerait.

Les linguistes parlent également de « **langue première** » (L1) ou de « langue source » quand elle sert de base d'acquisition à une deuxième langue, dans ce cas elle est opposée à « langue seconde » (L2) ou « langue étrangère ».

D'autres auteurs enfin (Rezzoug et al⁴, 2010) proposent la dualité langue du pays d'origine/du pays d'accueil, avec les précautions nécessairement liées aux statuts des langues en contact. Nous comprenons la difficulté de trouver la terminologie adéquate entre langue d'origine, langue maternelle, langue cible et langue source, langue première et langue seconde, chacune d'elles en définitive renvoie au domaine que

l'on souhaite aborder précisément ou bien l'angle par lequel on veut considérer la problématique.

Bentolila⁵ (2008 p 187-194) de son côté parle de **langue « apprise de » la mère**. Cette nuance nous paraît importante dans l'intentionnalité qu'elle sous-entend, mais également dans la notion d'apprentissage qu'elle véhicule. La mère ou le parent dans ce cas de figure n'est plus seul(e) sujet dans l'acte de transmission, l'enfant devient également acteur et investit son entrée dans la langue. Cet éclairage nous renseigne **sur la posture de celui qui définit, d'où il se tient**.

Enfin, si dans la majeure partie des cas la langue seconde apparaît comme la langue de l'adaptation sociale, la langue de la fonction instrumentale, (au sens de Lüdi et Py), la « langue du pain » des parents peut devenir la « langue du cœur » des enfants de la deuxième génération. Ces auteurs notent que la relation entretenue par les enfants de migrants avec leur(s) langue(s) maternelle(s) est évolutive. Cet élément vient appuyer ainsi **la complexité d'une définition unique et statique de la langue maternelle**.

Nous constatons donc que l'on peut rattacher la notion de langue maternelle à différentes dimensions, la dimension du territoire, le lieu où l'on vit, où l'on a appris à parler (ici ou là-bas). La dimension affective intervient également, la personne qui a choisi de transmettre telle ou telle langue, qui a discriminé dans ses langues celles dans lesquelles elle va bercer et présenter le monde à son enfant. Le **sentiment d'aisance** que l'on entretient avec cette (ces) langue(s) détermine aussi la dénomination « langue maternelle ». La dimension temporelle représente pour terminer un aspect qui permet d'envisager la langue maternelle, selon qu'on la parle avant une ou d'autres, ou en même temps. Dans ce paramètre entre en compte l'histoire langagière de la famille, l'ancienneté ou la proximité de la migration, ses conditions, de même que la position dans la fratrie. Les recherches montrent en effet que l'aîné est plus exposé que les puînés aux langues d'origine et de ce fait a de plus grandes chances de les maintenir et pratiquer.

3 - VULNÉRABILITÉ PSYCHOLOGIQUE DES ENFANTS DE MIGRANTS

Par vulnérabilité psychologique on entend une moindre résistance au changement et aux agressions. Le fonctionnement psychique de l'enfant vulnérable est tel qu'une variation minimale, interne ou externe, entraîne un dysfonctionnement important, une souffrance psychologique intense, un arrêt ou un développement à minima de son potentiel (Moro 2007)⁶. Les périodes de risque électif (Moro, 1994)⁷ se situent à trois étapes du développement de l'enfant :

- ➔ la première correspond à celle de la mise en place des interactions précoces, de 0 à 1 an,
- ➔ la seconde est celle qui correspond à l'entrée dans les grands apprentissages scolaires, entre 6 et 8 ans,
- ➔ la troisième est celle de l'adolescence.

LANGUE ET CULTURE

Vecteur privilégié de la culture, la langue permet l'accès aux pratiques, aux connaissances, aux valeurs, à la communication. Elle installe donc des modalités du vivre-ensemble qui sont valables au sein des familles. L'enfant opère des va-et-vient entre la langue intime de la maison et la langue sociale du dehors, un passage parfois impossible pour certains enfants de migrants, allant jusqu'au mutisme extra-familial, en passant par des difficultés d'apprentissage diverses : entrée dans la lecture laborieuse, passage à l'écrit difficile, expression orale inhibée, production de récit pauvre, imaginaire bloqué... Les derniers résultats de l'enquête PISA 2012 (Programme International pour l'acquis des élèves) ont mis en évidence un double paramètre attaché aux scores les plus faibles pour notre territoire, celui de l'appartenance aux catégories sociales les plus défavorisées et celui des migrants ou enfants de migrants.

Au cœur de la singularité des enfants de migrants se trouve la langue maternelle et la place que celle-ci occupe dans leur développement, et dans leur histoire scolaire. C'est le socle sur lequel viendront s'étayer l'apprentissage et la maîtrise de toutes les autres langues. Mais elle représente avant tout l'instrument privilégié de la lecture du monde, c'est entre autres par elle que le jeune enfant appréhende « le monde à pe-

tite dose » (Winnicott). Il est alors nécessaire que son acquisition s'effectue dans la sécurité et la confiance. Le développement harmonieux de l'enfant implique donc que la pensée de sa mère, de ses parents, de ceux qui prennent soin de lui puisse s'élaborer dans une langue qui le reconnaisse, et dans laquelle elle/ils se reconnaissent. Il importe que les rêveries puissent convoquer des récits, des tableaux colorés de la langue intime, celle qui a enfanté les générations antérieures et introduira les futures (Rakotomalala, 2012). Les chercheurs ont établi que son acquisition dans la sécurité est un facteur stabilisant de l'estime de soi (Moro, 2002). La langue et ce qu'elle véhicule comme valeurs figurent une structuration préventive. Les fonctions méta du bilinguisme aménagent un espace suffisamment grand où dérouler la pensée, et donc, apprendre pour le jeune enfant, l'étendue du vaste monde. À l'école nous commençons à rencontrer des grains de sable dans ce rouage souvent au moment de l'entrée au CP, une des périodes de vulnérabilité de l'enfant de migrants. L'entrée au CP, avec l'arrivée de l'écrit et l'apprentissage de la lecture, demande à l'enfant de mobiliser des capacités intactes sur le plan narcissique et intellectuel. Il est dans une nécessité d'affiliation forte au groupe des pairs, dans un besoin de conformité aux attentes de l'institution scolaire, parfois même dans le désir de plaire à l'adulte qui « représente le savoir ». **On peut constater une rupture entre l'école et la maison, une différenciation culturelle entre deux mondes entre lesquels n'existe pas de pont.** Cela est particulièrement vrai, quand le monde de l'école n'a pas été présenté par les parents, pour diverses raisons, un traumatisme migratoire, l'illettrisme, une trop grande distance entre leurs propres souvenirs scolaires et l'école française d'aujourd'hui, des langues très éloignées les unes des autres...

4 - DÉFINITIONS DU BILINGUISME

La définition première serait que le bilinguisme consiste à parler deux (bi) langues. Le Nouveau Petit Robert (1993) donne comme définition « le bilingue est celui qui parle, possède parfaitement deux langues », donc est supposé additionner deux monolinguismes. Ce terme pourtant recouvre diverses réa-

lités ainsi que le prouvent les différentes recherches dans plusieurs champs disciplinaires ayant ces dernières quarante années exploré ce domaine.

Bloomfield (1935) cité par Hamers et Blanc (1983, p 22) définit le bilingue comme possédant « la compétence de locuteur natif dans deux langues ». De son côté, Grosjean (1989) avance pourtant que le sujet bilingue ne saurait être assimilé à la somme de deux sujets monolingues. Pour ce dernier, le bilinguisme est « l'utilisation régulière de deux langues. **Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans sa vie de tous les jours** ». Ces deux définitions recouvrent des réalités très différentes, dans un cas nous avons affaire à une situation idéale, plutôt rare, le deuxième cas concerne plus près de nous le contexte plus courant des situations migratoires.

Selon Hamers et Blanc (1983) le bilingue sera celui qui « possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés linguistiques, à savoir comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle ». De même, posséder une deuxième langue ne signifie pas traduire mot-à-mot la première, mais avoir la capacité d'en respecter les concepts et les structures. Grosjean (1982), Weinreich (1974, cité par Grosjean 1983) ainsi que Mackey (1976 p 372) définissent le bilinguisme comme l'emploi simultané de deux ou plusieurs langues par le même individu. Il s'agit donc de la capacité d'adaptation et la flexibilité du locuteur à pouvoir changer de code en fonction des nécessités du contexte. L'une ou l'autre langue sera favorisée selon le besoin, l'alternance codique sera ainsi une des caractéristiques du bilinguisme.

Nous nous apercevons que les définitions prennent souvent la forme d'oppositions qui incitent à penser en termes binaires, en référence à une langue et aux compétences des monolingues, pourtant les situations de bilinguisme sont extrêmement complexes et diversifiées, se posant plus dans un continuum qu'en termes de ruptures (Gutierrez Clellen, 1999, p 291-302). Nous sommes aujourd'hui loin des conceptions puristes définissant le bilinguisme en termes de connaissance parfaite de deux langues. Valdès et Figuérroa (1994) présentent le bilinguisme comme « la connaissance de plus d'une langue » dont la maîtrise se place sur un continuum.

Les recherches récentes tendent à rendre compte des pratiques réelles des bilingues plutôt que de mesurer leurs compétences à l'aune de standards en général illusoires. Préciser le seuil à partir duquel on considère un bilinguisme comme effectif est difficile, les pratiques indiquent de fait une maîtrise inégale des deux langues.

Bennabi⁸ (2010) souligne que l'observation de jeunes enfants issus de familles migrantes, et dans le cadre de recherches sur le bilinguisme, montre une compréhension jusqu'à un certain niveau et pendant un temps variable de la langue considérée comme leur langue d'origine. Ce constat nous amène bien à considérer le bilinguisme, non comme une pratique précisément définie et délimitée, mais comme une acception large concernant une pratique variable de deux ou plusieurs langues.

Billiez (2011) précise que les pratiques langagières des familles dans différentes configurations et avec différents interlocuteurs ne correspondent aucunement à celles des « bilingues parfaits », « vu comme la somme des deux monolingues « natifs » correspondants. Selon cette chercheuse, d'après des enregistrements d'échanges langagiers au sein de familles migrantes, « ...les locuteurs ne s'expriment pas, en situation de communication bilingue, dans deux langues de manière similaire, rigide et cloisonnée, mais qu'au contraire ils en usent selon des modes variés parce que cela correspond à des besoins communicatifs et discursifs, eux-mêmes diversifiés et très variables selon les contextes ».

En définitive, le sujet bilingue sera celui qui est placé dans une configuration sociale ou familiale l'incitant à développer et à entretenir des compétences linguistiques doubles jusqu'à posséder des compétences minimales dans les deux langues qui lui sont données à apprendre (Byalistok, 1991).

Ainsi que nous avons pu le voir, le bilinguisme est un phénomène multidimensionnel, il n'existe pas un bilinguisme, mais des bilinguismes ou des situations de bilinguisme.

5- TYPOLOGIE DU BILINGUISME

Cette typologie se caractérise par des oppositions terme à terme de deux états, prenant en compte le niveau de compétence dans chacune des langues, la chronologie de leur acquisition ainsi que les différences de représentations cognitivo-verbales.

- Selon l'âge d'acquisition du bilinguisme :

PRÉCOCE-TARDIF

Précoce : l'expérience bilingue a lieu en même temps que le développement général de l'enfant. Ce bilinguisme est celui de l'enfant ayant appris à parler simultanément dans sa petite enfance deux ou plusieurs langues. Cette période de « précocité » s'étalerait selon plusieurs auteurs pendant l'acquisition du langage, entre un et cinq ans, et favoriserait la maîtrise parfaite d'une langue dans ses moindres subtilités phonologiques. C'est souvent le cas d'enfants de couples mixtes. L'enfant bilingue précoce peut acquérir de manière simultanée ses langues dès l'entrée dans la langue orale, le bilingue précoce consécutive acquiert la seconde langue très tôt après avoir acquis une première langue (Hamers et Blanc, 1983). Cette dernière figure correspond aux jeunes enfants issus de la migration, dont l'apprentissage de la langue du pays d'accueil s'appuie sur les compétences dans la langue du pays d'origine. Le bilinguisme simultané est donc toujours précoce alors qu'on distingue une période précoce et une période tardive.

Le bilinguisme **tardif** caractérise l'apprentissage d'une deuxième langue dite L2 après la langue maternelle dite L1 (Bijeljic-Babic, Ibid), le sujet apprend L2 par l'instruction, dans le contexte scolaire d'une langue vivante ou par imprégnation du milieu, mais à un âge plutôt proche de la puberté. On le définit par opposition au bilinguisme précoce parce qu'il survient après la période critique pour le langage.

- Selon la compétence dans les langues :

DOMINANT-ÉQUILIBRÉ

Une compétence équivalente entre les deux langues caractérise le bilinguisme équilibré, tandis qu'il peut être dominant quand l'une des langues est avantagée par rapport à l'autre. Les modalités d'inscription des familles migrantes montrent souvent que l'état domi-

nant de la langue maternelle se transforme à l'entrée à l'école maternelle, et qu'il ne concerne pas forcément les mêmes champs ni des fonctions identiques dans les deux langues.

- les dispositions du sujet :

COMPOSÉ-COORDONNÉ

Les dispositions du sujet et plus particulièrement le mode d'acquisition du bilinguisme déterminent les caractères composé ou coordonné. Il s'agira des différences entre bilingues également équilibrés ou également dominants dans deux langues, et présentant des différences soit d'âge soit de contexte d'acquisition. L'observation du comportement et des stratégies du sujet apportent ces caractérisations.

Le caractère **coordonné** suppose l'existence de deux systèmes conceptuels simultanés pour chacune des langues. Le locuteur a recours dans chacune de ses langues et pour chaque signifiant, à un signifié bien spécifique. Ervin et Osgood (1954) cités par Hamers et Blanc (*Ibid*) différencient les types de bilinguisme par l'organisation cognitive qui sous-tend le lien entre langage et pensée. Ils décrivent le bilinguisme coordonné comme une organisation où les équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives différentes. Le sujet acquiert ses langues dans deux contextes distincts.

Pour ces auteurs, le bilinguisme **composé** résulterait des cas d'apprentissage d'une deuxième langue à l'école, ou d'enfant dont les deux parents utilisent indifféremment une langue ou l'autre. Dans le bilinguisme composé, un concept unique est relié à une étiquette linguistique différente pour chaque langue : « un même signifié est susceptible d'être exprimé ou codé dans deux langues » (Dubois, 1971).

Ces deux types ne sont pas exclusifs l'un de l'autre selon les auteurs, et constitueraient les deux pôles entre lesquels se répartissent les bilingues.

- Selon les représentations sur les langues :

ADDITIF-SOUSTRACTIF

C'est une typologie du bilinguisme qui attribue une valeur aux langues, en fonction des représentations soit du migrant soit du pays d'accueil, donc relatif au milieu socio-culturel. Dans cette caractérisation, on peut retrouver l'ambiguïté de l'identité culturelle.

Selon certains auteurs (Gadet et Varro, 2006) elle serait utilisée dans les contextes où le bilinguisme des populations défavorisées est considéré avec suspicion. Un bilinguisme **additif** est celui où le sujet maîtrise ses deux langues sans rapport de compétition ni de heurts entre les deux systèmes symboliques, il n'y a pas d'interférence entre les références culturelles respectives, l'acquisition de L2 n'a pas déstabilisé les fondements linguistiques et culturels relatifs à L1. Certains auteurs parlent de bilinguisme d'élite/bilinguisme de masse. Le sujet tire profit de deux langues positivement considérées, et bénéficie des avantages cognitifs, métalinguistiques et développementaux de sa bilingualité. Les langues L1 et L2 sont maîtrisées sans interférence ni rapport conflictuel entre elles, le sujet accède à un bilinguisme additif, équilibré harmonieux.

Le bilinguisme est dit **soustractif** quand la deuxième langue se développe aux dépens de la langue première. Berthelie (1987) souligne que le rapport entre les références culturelles et symboliques des deux systèmes langagiers est conflictuel, et comporte des interférences. C'est souvent le cas de figure dans les familles migrantes quand la langue d'origine est dévalorisée par rapport à L1, qu'elle est socialement perçue comme minoritaire, et qu'elle tend à l'attrition du fait de l'acculturation. Le bilinguisme sera souvent dominant en français bien que les enfants de migrants soient considérés comme « allophones » par les professionnels (Baubet et Moro, 2009). Longtemps cette conception restrictive du bilinguisme, ainsi que la confrontation avec les compétences des monolingues ont confiné les jeunes sujets dans le « ni... ni... », un espace de semi-bilinguisme où ils ne maîtrisaient ni la langue d'origine, ni la langue du pays d'accueil (Biliez, 2011). Dans bien des cas, cet état de bilinguisme dit soustractif amène à l'**attrition** de la langue maternelle et à l'installation du monolinguisme.

On appelle attrition le phénomène de disparition progressive de la langue maternelle.

6- QUELQUES APPORTS DE LA RECHERCHE

EN CLINIQUE : L'ÉVAL D'AVICENNE

Dans le cadre d'un projet hospitalier de recherche clinique, l'équipe pluridisciplinaire du Centre du langage de l'hôpital Avicenne a élaboré un outil d'évaluation du langage oral : **l'Évaluation Langagière pour Allophones et primo-arrivants** dont je souhaite vous dire quelques mots. Recevant en consultation beaucoup d'enfants de familles migrantes, cette équipe s'est engagée dans la réflexion sur les troubles du langage chez les enfants supposés bilingues. Peu d'éléments sur le bilinguisme étaient observables de manière précise. Le questionnement en découle alors sur les langues et les conditions de leur apprentissage. C'est ainsi que l'équipe a été conduite à travailler d'une part sur la qualité du bilinguisme des enfants, d'où l'outil d'évaluation, et d'autre part dans une visée de recherche, sur les paramètres de la transmission de la langue maternelle chez les enfants de migrants.

Plusieurs hypothèses se sont formulées dans cette étude : l'âge d'arrivée de l'enfant sur le territoire, l'incidence des catégories socio-professionnelles et des appartenances culturelles des parents, la présence de groupe de pairs et leur influence, le rang de l'enfant dans la fratrie, les paramètres sociolinguistiques du pays d'origine, le type d'échanges linguistiques au sein de la famille etc.

Cet outil original s'adresse aux enfants de quatre à six ans, il permet d'obtenir une évaluation quantitative des capacités langagières de l'enfant, dans la langue d'origine et dans la langue française. Un entretien parental explore le parcours langagier, il s'agit des langues présentes dans la famille, des modalités d'interlocution, de transmission ainsi que des frontières symboliques traversées dans le parcours migratoire. Enfin, un dessin du pays d'origine actualise les représentations de l'enfant sur le pays d'origine de ses parents.

La batterie est administrée en présence d'un interprète de la langue de la famille, assisté du praticien ou du chercheur.

La partie quantitative comporte un volet compréhension et un volet production, ainsi qu'un volet production de récit.

Voici en exemple deux planches (copyright Moro et coll.) :



À L'ÉCOLE, DANS LES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Les démarches d'**éveil aux langues** (EVL) sont destinées à faire découvrir dans l'espace de la classe toutes les autres langues présentes parmi les élèves, et à instaurer un dialogue entre elles et avec celle de l'école. Elles sont basées sur « la conviction qu'il est possible et même souhaitable de placer les enfants dès l'école primaire en contact raisonné avec le monde du langage dans sa diversité et ses fonctions » (Dabène, 2003). En France, dès la fin des années 80, l'équipe de Grenoble⁹ s'empare des expérimentations menées d'abord au Royaume Uni sous l'impulsion du sociolinguiste Eric Hawkins avec l'appellation *Language Awareness* (Dompmartin-Normand, 2011). Ces démarches avaient pour objectifs :

- ➔ le développement de capacités linguistiques favorables à l'entrée dans l'écrit (distanciation, comparaison)...

- ➔ Le passage de la langue maternelle à l'apprentissage d'une langue seconde

- ➔ La reconnaissance et l'enseignement des langues des élèves issus de minorités linguistiques

Le rapport Candelier (EVLANG 2003) représente une référence fondamentale des travaux menés de 1997 à 2003 par une grande équipe européenne. Dans des pays voisins comme la Suisse et la Belgique, ce courant appelé « approches plurielles » fait l'objet d'une inscription institutionnelle. On entend par

« approches plurielles des langues et des cultures » des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage impliquant à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Elles s'opposent à une **approche « singulière »** dans laquelle l'objet d'attention de la démarche

pédagogique serait une seule langue ou une seule culture, prises isolément.

La place des parents est toute trouvée dans ces activités d'éveil aux langues, ils viennent apporter leur expertise, favorisant le partenariat, changeant le regard et la posture de part et d'autre, bâtissant leur part de la passerelle entre l'école et la maison.

Le documentaire de Martine Feltin tourné en Alsace en 2005 avec Christine Hélot montre bien ce cheminement dans les activités d'Evlang, du côté des enfants, des enseignants ainsi que des parents¹⁰.

PLACE DE LA LSF

Un autre film documentaire¹¹ sur les activités d'Evlang, réalisé par Hélot C. et Young A. à l'IUFM d'Alsace montre la place de la LSF au sein de la communauté scolaire, au même titre que toutes les autres langues présentes au sein d'une classe, d'une école. La place des parents est également toute trouvée dans les *papothèques* telles que pratiquées dans le 18^e arrondissement à Paris. Enfin, il est nécessaire de pouvoir adresser les familles à chaque fois que cela est nécessaire vers les consultations transculturelles.

Pour un réel engagement des parents, l'existence d'un vrai espace parents à l'intérieur des écoles et des

établissements serait d'une aide précieuse. La formation des enseignants également mérite une refondation autour de cette éducation aux langues et aux cultures, pour que l'éducation à la citoyenneté soit mieux incarnée dans notre monde actuel.

De cet exposé sur le bilinguisme des enfants de migrants, je vous proposerai une série de **conclusions**.

La présence de la langue des parents dans l'espace public et dans l'espace scolaire est un acte symbolique fort de reconnaissance pour l'enfant et d'autorisation à être comme il est, avec les différentes langues et cultures qui l'habitent. **La mise en lien des deux langues et cultures atténue le clivage entre les deux, en rendant les deux mondes compatibles dans l'esprit de l'enfant**, et représente le point de départ vers toutes les autres langues et cultures. La LSF étant une langue comme une autre mérite d'être découverte et partagée par tous, au même titre que toutes les langues présentes dans un groupe social donné, notamment chez les jeunes enfants, dans une démarche d'éveil aux langues. L'affiliation au groupe des enfants qui signent n'exclut pas d'autres appartenances identitaires, culturelles et linguistiques. **Tout au contraire, penser en termes d'affiliations multiples est une aide à la construction identitaire des enfants.**

Laura RAKOTOMALALA, psychologue de l'Éducation Nationale, docteur en Psychologie de l'Université Paris XIII

Marie-Rose MORO, Pédiopsychiatre, Professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent de l'Université Paris Descartes (Sorbonne Paris Cité), chef de service de la Maison des adolescents de l'Hôpital Cochin, Maison de Solenn (AP-HP)

¹ Billiez J. (2012) Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques. In: Les langues des enfants "issus de l'immigration" dans le champ éducatif français, *Les cahiers du GEPE*, vol. 4, Strasbourg.

² Hagège C. (1996) L'enfant aux deux langues. In: O. Jacob.

³ Kochmann R., 1982, *Y a-t-il une langue maternelle dans la salle ?* Paris. *Langue Française*, 54, pp 119-128

⁴ Rezzoug D., Moro MR., 2011, « Oser la transmission de la langue maternelle ». *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, 12(2) : 153-61

⁵ Bentolila A., 2008, « Le goût de l'autre ». *L'autre, cliniques, cultures et sociétés*, 9 (2) : 187-93

⁶ Moro MR., 1994, *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Paris, P.U.F.

⁷ Moro MR., 2007, *Aimer ses enfants ici et ailleurs*. Paris, O. Jacob

⁸ Bennabi-Bensekhar M., 2010, La bilingualité des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale. *Enfance et Psy*, n°47 p. 45-65

⁹ LIDILEM : Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles

¹⁰ Film documentaire : « Raconte-moi ta langue » Mariette Feltin, 2008, bonus, interview de Marie-Rose Moro

¹¹ Document pédagogique : « La diversité linguistique et culturelle. Un projet d'éducation aux langues et aux cultures au cycle 2 » Christine Hélot et Andréa Young 2005

DÉCODER LA COMMUNICATION À L'ÈRE D'INTERNET

GÉNÉRATION Y ET GÉNÉRATION CODE (LPC)¹

Matthieu CLAVIER

Sollicité par M. Clavier (ex-président de l'ALPC²), un petit groupe d'étudiants sourds profonds participant comme animateurs au stage annuel de cette association, ont fait part de leurs utilisations des nouveaux moyens de communication. Ici sont retranscrites fidèlement leurs réponses orales. L'analyse qui s'ensuit nous fait prendre conscience de leur capacité à utiliser de façon modulable toutes ces techniques facilitatrices quoique perfectibles pour capter les échanges en langue orale ou/et écrite. Ces témoignages, bien qu'il s'agisse d'un « échantillon » très réduit, peuvent probablement être considérés comme représentatifs des jeunes adultes sourds de plus en plus nombreux à parvenir à suivre des études supérieures et à exercer des professions dans des domaines divers.

De nombreuses études se penchent sur l'impact auprès des jeunes de l'explosion des moyens de communication qui se sont développés avec Internet. **Ces études font notamment apparaître une nouvelle classification sociologique appelée génération Y. Elle regroupe les personnes qui ont entre 20 et 35 ans et pour lesquelles Internet est apparu très tôt dans leur vie.** Cette génération ayant grandi avec ces outils de communication, elle se les est totalement appropriée, au point de créer de réelles différences de comportement liées à cet usage particulier des moyens de communication.

Sans avoir l'ambition de rentrer dans une analyse aussi poussée, cet article porte le témoignage de cinq jeunes sourds, utilisant le LPC. Nous verrons quels sont les outils qu'ils utilisent, en fonction de quels contextes, et les limites qu'ils identifient en tant qu'utilisateurs sourds.

Enfin nous ferons part du regard de deux de ces jeunes sourds sur l'évolution de leurs usages 2 ans après. Nous verrons comment les développements technologiques en cours vont leur apporter un meilleur confort dans leur communication.

LE CONTEXTE

Ces 5 témoignages ont été recueillis, en 2013, lors du stage d'été qu'organise annuellement l'ALPC. Ce stage regroupe, tous les ans depuis plus de 30 ans, plusieurs centaines de personnes qui souhaitent apprendre et se perfectionner dans l'utilisation du code LPC. Les familles sont accueillies au grand complet : parents, enfants sourds, fratries, grands-parents, oncles, tantes, amis. L'organisation prévoit la prise en charge des enfants sourds et entendants durant la journée pour leur proposer des activités ludiques. Cette prise en charge est réalisée par des duos d'animateurs dont au moins un pratique le code LPC. Une partie de ces animateurs « codeurs » sont de jeunes sourds qui utilisent le code LPC.

Nous avons proposé à une dizaine de ces jeunes de répondre à la simple question : [« Quelle est votre utilisation d'Internet ? »](#). Cinq d'entre eux ont accepté de répondre et que leur réponse soit filmée.

TÉMOIGNAGE DE PAULINE

« Je m'appelle Pauline et j'ai 19 ans.

Je suis étudiante en deuxième année de droit à Assas.

Et je communique avec la plupart de mes amis par SMS, avec la famille. Une partie de ma famille est sourde. Et d'ailleurs je viens de créer un compte Skype pour regarder mon frère qui est ailleurs ... un autre pays. Et le contact avec mes grands-parents par minitel. Maintenant comme c'est fini j'utilise la visiophonie. Et puis pour les appels professionnels, comme chez le médecin, et tout ça, j'utilise les services du centre relais. J'utilise beaucoup Facebook.

J'utilise le mail pour les études car il existe un forum d'entraide où tous les étudiants ... il y a tous les messages. Je demande des services et les cours à rapporter, et tout ça. Voilà. »

TÉMOIGNAGE DE FRANÇOIS

« Je m'appelle François, j'ai 19 ans. Je passe en BTS comptabilité.

Parmi les moyens de communication, avec mes amis j'utilise le SMS, également des appels pour les entendants que je comprends le mieux. Il y a aussi Facebook qui est utilisé par tous les adolescents de toute façon. Au niveau professionnel j'utilise les mails. J'appelle aussi pour les renseignements ... voilà. Après, j'utilise aussi Skype pour interagir avec ma sœur qui est en Belgique. C'est en visio, mais j'utilise le son. Elle ne code pas avec moi ; mais je la vois en face. C'est un moyen de communication qui est pratique pour les sourds... parce que ainsi on peut coder en face et se comprendre. C'est vrai que les appels... il y a plus d'informations qu'un SMS. J'encourage la visioconférence avec les amis sourds ou entendants. »

TÉMOIGNAGE D'ESTELLE

« Bonjour à tous, je m'appelle Estelle, j'ai 20 ans et je vais rentrer en deuxième année d'école de commerce. Auparavant j'ai fait 2 années à la faculté de droit.

Et j'ai eu comme outil de communication la plate-forme Moodle qui a été mise en place par la faculté afin que les enseignants mettent en ligne les cours et que les élèves puissent aller prendre ... Ca peut être efficace pour

prendre des cours qu'on a ratés ou qu'on a mal compris. J'utilise également les SMS pour communiquer avec mes amis.

J'utilise aussi SKYPE, que ce soit avec mes amis sourds ou mes amis entendants. Je peux parler ou utiliser le LPC. J'utilise aussi le réseau social Facebook pour communiquer, que ce soit par mail, vidéo ou autre chose...

Il y a deux ans j'avais essayé la visiophonie parce que j'avais un ami qui avait des appels illimités en visiophonie, et je peux dire que la qualité de la visiophonie n'était pas terrible, les images étaient pixellisées, on n'entendait pas grand-chose et les signes étaient coupés ce qui faisait qu'on n'avait pas la totalité de l'information. Aujourd'hui avec mon iPad j'utilise Face Time avec des amis qui ont des appareils Apple compatibles. La qualité est meilleure mais parfois ça coupe. Le son est décalé. Le code est décalé par rapport à la qualité audio, ce qui fait qu'on entend l'audio avant même de voir que les lèvres bougent ce qui fait que ce n'est pas terrible. »

TÉMOIGNAGE DE SÉVERINE

« Je m'appelle Séverine, j'ai 20 ans.

Je suis étudiante en 1ère année de kinésithérapie à Bruxelles. Donc comme je suis loin de ma famille et de mes amis, j'utilise beaucoup les réseaux sociaux.

Comme Skype pour communiquer par la webcam avec mes amis et mes parents essentiellement.

J'utilise aussi énormément Facebook, le grand réseau social pour communiquer avec mes amis... et même mes amis de Bruxelles. Car pour la faculté il existe un groupe qui s'appelle Entraide pour qu'on puisse poser des questions à n'importe quel étudiant de toute ma promo. Je trouve ce service extrêmement pratique pour moi qui est sourde, qui ne peut pas facilement appeler tous mes camarades à tout moment de la journée si j'ai un problème d'information ou de compréhension sur mon cours. Euh ...aussi j'utilise beaucoup les SMS des portables pour garder contact avec mes amis belges. »

TÉMOIGNAGE DE MILENA

« Je suis Milena, j'ai 21 ans. Je suis étudiante en biochimie à la Rochelle. Pour communiquer j'utilise beaucoup les textos des portables. Internet aussi comme Skype avec la Webcam, et aussi pour discuter avec... dans la vie pro-

professionnelle j'utilise plutôt les mails. C'est plus pratique pour moi. Aussi j'utilise Facebook... enfin voilà. »

DEUX ANS PLUS TARD

Nous avons proposé aux jeunes interrogés en 2013 de répondre à des questions sur le même sujet, pour savoir comment leurs outils et leurs usages avaient évolué. Deux d'entre elles ont répondu, Milena et Estelle. Par rapport aux premières vidéos, **une liste de questions a été envoyée aux jeunes. Ils ont été invités à y répondre en se filmant.**

Nous pouvons noter deux différences notables :

➔ La première est la longueur de leur réponse et **un discours plus construit.**

➔ La seconde tient dans l'expression de leur réponse : contrairement à leur premier témoignage, **ils ne codent pas leur discours. Ils n'ont pas de « spectateur » sourd autour d'eux !**

TÉMOIGNAGE DE MILENA

« Bonjour, Je suis Milena, j'ai 23 ans bientôt 24 ans. Actuellement je suis en master 1 de biologie-santé à Nantes. A la rentrée scolaire je vais rentrer dans une classe préparatoire pour tenter les concours paramédicaux.

Donc je vais commencer à répondre aux questions.

Dans ma vie quotidienne quels sont les outils que j'utilise pour communiquer, dans ma vie personnelle. Pour quels usages ?

J'utilise principalement les SMS, avec pour communiquer avec les amis et la famille bien sûr. C'est le plus pratique et le plus simple. J'utilise aussi Messenger, Wine W I N E, Whatsapp, qui sont bien pour pouvoir communiquer avec les amis qui sont en France. Et donc malheureusement ça nécessite Internet, mais c'est des applications qui sont vraiment sympas pour pouvoir discuter avec les amis. Et j'utilise aussi FaceTime, l'application qui est sur iPhone. C'est comme Skype, sauf que sur l'iPhone c'est une vidéo ... c'est un mode vidéo, donc c'est plus simple pour moi pour comprendre ma mère, c'est surtout avec ma mère que je l'utilise. ... Pour comprendre ... parce que on a accès à la bouche ... enfin aux lèvres. Donc on comprend plus facilement. Et sinon, avec mon père et ma sœur, j'utilise le téléphone fixe. C'est tout.

Dans mon milieu professionnel, quels sont les outils que j'utilise pour communiquer et pour quels usages ?

Alors, j'utilise des mails pour obtenir des rendez-vous. Pour obtenir des rendez-vous professionnels, médicaux, pour les études, et aussi pour avoir des informations.

Ce moyen-là il est pas mal, parce que comme c'est écrit, on sait qu'on a toutes les informations. Et qu'on est sûr de ne pas mal comprendre.

Est ce qu'il y a des moyens de communication que je privilégie, si oui pourquoi ?

Alors moi, je privilégie le portable, parce que ... avoir un échange par texto c'est vraiment pratique et simple parce que on peut en envoyer plein ... avec les amis bien sûr. Et aussi on est sûr de ne pas louper une information... enfin surtout de mal comprendre.

Est ce qu'il y a des outils que j'ai abandonnés ces dernières années, si oui pourquoi ?

Alors c'est le téléphone fixe que j'ai vraiment « abandonné » parce que ça me demande beaucoup d'énergie pour me concentrer, pour bien comprendre ce que l'autre personne à l'autre bout du fil dit ! Et donc des fois il faut la faire souvent répéter mais comme vous le savez avec les téléphones fixes ... à l'extérieur y'a du bruit, enfin à la maison y'a toujours du bruit. Donc forcément y'a du bruit et on n'entend pas très bien. Même l'autre personne qu'est au bout du fil, des fois y'a des bruits ... je sais ce qu'ils font. Donc on a du mal à comprendre, à bien se concentrer sur la voix donc je ne téléphone plus trop.

Et si tout pouvait se réaliser quel serait le moyen de communication que je rêverais d'avoir ?

Alors ça serait un téléphone fixe, mais avec une caméra intégrée un peu comme Skype, mais sauf que sur le téléphone. Comme ça on n'utiliserait pas Internet. Et aussi comme ça je pourrais appeler toute ma famille genre mes grands-parents, ma tante, mon tonton, mes cousins, je n'utilise pas souvent les SMS avec eux. Ça serait vraiment idéal. Même pour les rendez-vous professionnels, avec les secrétaires, ça serait vraiment pratique d'avoir un téléphone fixe avec une caméra intégrée. Donc voilà. Merci. »

TÉMOIGNAGE D'ESTELLE

« Bonjour, Je m'appelle Estelle, j'ai 23 ans. Je suis actuellement en 5ème année de master marketing et communication. Je serai en alternance pour ma dernière année.

Les outils que j'utilise le plus pour communiquer dans ma vie personnelle, ce sont surtout les SMS, les appels avec mes parents surtout, ma famille et certains amis entendants. J'utilise beaucoup les appels à ce niveau là. Mais sinon avec mes amis sourds j'utilise beaucoup les SMS, FaceTime des outils comme cela.

Et au niveau des études avec mes camarades de ma promotion, j'utilise surtout les SMS et les mails. Et au niveau professionnel dans les entreprises où je suis en stage, c'est surtout les mails qui sont privilégiés parce que je préfère réduire au maximum l'accès au téléphone.

Les moyens de communication que je privilégie donc c'est notamment les SMS parce que pour moi c'est quelque chose de discret rapide. Il n'y a aucun malentendu que ce soit à ce niveau-là.

Ensuite le moyen de communication que je rêverai d'avoir ça serait un petit peu comme FaceTime, mais avec le texte en dessous, un peu comme des sous-titres automatiques. Comme ça il y a une instantanéité, une fluidité au niveau de la communication. Comme ça la personne sourde, elle peut comprendre directement ce que l'interlocuteur lui dit, même si l'interlocuteur n'a aucune base en langue des signes ou en LPC.

Et je trouve que ce serait un moyen de communication très intéressant parce que la personne sourde s'exprime, l'interlocuteur entendant s'exprime également et la personne sourde peut lire comme des sous-titres à la télévision ce qui est dit dans la conversation. Voilà. »

CE QUE NOUS APPRENNENT CES TÉMOIGNAGES ?

Ces jeunes ont investi les outils courants de communication à disposition à l'époque de leur témoignage.

Soit par le téléphone, principalement avec l'usage des SMS, soit par Internet en utilisant aussi bien les réseaux sociaux que le mail, les plateformes d'échanges pédagogiques et les outils de visioconférence.

A la lecture de ces témoignages on peut noter deux points saillants :

- ➡ l'utilisation massive des SMS,
- ➡ ainsi qu'une **référence courante aux outils de visioconférence (Skype, FaceTime).**

Concernant l'utilisation intensive des SMS, nous ne sommes pas dans une étude quantitative, mais un

rapport du CREDOC³ sur l'utilisation des technologies de l'information, confirme une utilisation massive des SMS pour des jeunes de cette tranche d'âge et de ce niveau d'études.

Par contre, comme l'indique cette même étude, leur recours à la visioconférence est particulièrement élevé par rapport au reste de la population (19 % pour leur tranche d'âge). Ces outils permettent une communication visuelle voire l'usage du code LPC. **Ils restent assez critiques sur les performances des dispositifs : précision de l'image, désynchronisation du son et de l'image.**

Les témoignages d'Estelle et de Séverine évoquent l'utilisation **des plateformes numériques utilisées dans l'enseignement supérieur**. Elles permettent aux étudiants d'échanger des cours, de trouver des exercices proposés par les enseignants, des forums pour échanger des messages, avoir des informations. Ces jeunes sont très à l'aise sur leur utilisation. Ils se sentent au même niveau que les autres étudiants.

A la lecture de ces témoignages, on peut noter qu'on ne ressent pas de différenciation dans la façon dont ils envisagent leur communication selon que leur interlocuteur soit sourd ou non. Ils ne disent pas : « *Je parle avec mes amis sourds de telle façon, ou avec mes amis entendants de telle façon* ». A l'exception du témoignage où Pauline fait référence à ses grands-parents sourds et pour lesquels la disparition du Minitel a posé un problème.

Leur choix d'outils de communication est davantage lié au contexte de communication (échanges personnels ou professionnels...) et au type d'informations souhaitées (études, démarches...)

Lorsque l'on regarde ces témoignages plusieurs points liés à « la dynamique LPC » ressortent.

LE CODE LPC « MOBILE ET MOBILISABLE »

➡ spontanément, l'ensemble des jeunes a choisi d'utiliser le code LPC pour répondre face à la caméra. Nous avons rapidement réalisé que cette utilisation spontanée permettait aux autres jeunes présents dans

la pièce de suivre leurs réponses. En effet, parmi les jeunes présents, il y avait des niveaux de récupération auditive hétérogènes ; avec des jeunes appareillées, et d'autres implantés.

➡ Cela amène une autre observation qui est faite fréquemment pendant ces stages. Le code LPC apparaît de plus en plus comme un marqueur identitaire. Il sert à se reconnaître entre sourds qui utilisent le LPC, mais aussi auprès d'une communauté plus large qui est particulièrement représentée lors du stage d'été : la famille plus ou moins proche et également tous les participants au stage très majoritairement non sourds !

Florence Seignobos, psychologue et membre du comité scientifique du colloque ACFOS 2014, qualifie à ce titre le code LPC de « mobile et mobilisable »⁴.

➡ « **Mobile** » car son utilisation intervient pour la réception de la langue française et est également utilisée par les personnes sourdes entre elles pour communiquer.

➡ « **Mobilisable** » car lors de son utilisation entre personnes sourdes, le code LPC peut même être réinvesti dans « un contexte de connivence et de jeu », comme l'avait identifié Anne-Laure Weil⁵.

Cette mobilisation se retrouve également dans la possibilité de « rendre tangible la surdité d'un sourd oraliste en même temps qu'elle permet l'intégration de cette personne dans le milieu entendant »⁶.

QUI DIT COMMUNICATION ... DIT LANGUE !

Le deuxième point qui est marquant dans ces témoignages, c'est la qualité d'expression de ces jeunes. Leurs niveaux de réhabilitation auditive sont différents. Certains ont été implantés jeunes, d'autres à un âge plus avancé, enfin certains sont appareillés.

Le constat commun pour chacun d'eux est la maîtrise de la langue française : aisance syntaxique, qualité et précision dans le choix du vocabulaire, aisance dans le choix du niveau de langue. D'ailleurs le premier objectif affiché du LPC est bien cette maîtrise de la langue française (orale et écrite).

Les transcriptions extensives de leurs propos jointes à cet article en témoignent.

Tout au long de ces témoignages, il y a de nombreuses références à l'utilisation d'une langue de communication écrite : SMS, mails, plateformes numériques de l'enseignement supérieur, vidéos sous-titrées. Estelle, Milena, Séverine le mentionnent. Elles évitent au maximum l'usage du téléphone dans le cadre professionnel ou des relations quotidiennes (médecins, démarches, ...) et privilégient au maximum le recours à l'écrit notamment par l'usage des mails. La raison est simple et exprimée. **Il faut éviter tout « malentendu », « de mal comprendre ». Compte-tenu de leur maîtrise la langue française, pour eux la langue écrite est fiable et sûre.**

ET L'AVENIR ?

Dans les témoignages de 2015, la dernière question posée était : « Et si tout pouvait se réaliser quel serait le moyen de communication que tu rêverais d'avoir ? ».

Les réponses d'Estelle et Milena sont claires : elles veulent voir leur interlocuteur. Le voir pour mieux lire sur les lèvres, le voir avec le sous-titrage instantané de son discours pour avoir accès à l'intégralité de son propos. Elles ont complètement intégré les subtilités de la langue française et redoutent ces petits mots dont elles connaissent la capacité à transformer une phrase mais auxquels elles peuvent parfois avoir difficilement accès à l'oral du fait d'une mauvaise récupération auditive.

Les rêves deviennent parfois réalité et le souhait d'Estelle est en passe de se réaliser à une échéance proche. Les progrès en reconnaissance vocale et la capacité à la restituer en temps réel dans le champ visuel sont en pleine explosion.

Le dispositif rêvé d'Estelle mobilise deux fonctions principales :

➡ **la captation de la parole et sa transformation en texte**. Cette fonction est souvent trouvée sous le vocable anglais « speech to text ». Cette technologie est actuellement largement répandue dans le grand public. Dans tous les smartphones, des modules de reconnaissance vocale sont intégrés : Siri⁷ pour Apple, dans Android, ou avec Cortana⁸ pour Microsoft. Leur usage est toujours impressionnant de facilité et de

précision, cette dernière s'améliore à chaque mise à jour. Youtube propose un service de sous-titrage automatique⁹ des vidéos depuis plusieurs années (il est beaucoup plus performant en anglais qu'en français).

➔ la **seconde fonction est d'afficher ce texte en temps réel dans le champ visuel de l'auditeur.**

Le développement d'un produit qui a défrayé la chronique en 2014 mais pour d'autres raisons, les lunettes connectées de Google (même si elles nécessitent quelques adaptations¹⁰), pourrait accélérer la réponse à ce besoin. Ce dispositif est conçu pour projeter une information qui vient s'intégrer dans le champ visuel de l'utilisateur.

L'apparition de sous-titres correspondant aux propos de l'interlocuteur est donc possible en associant la première fonction de reconnaissance vocale.

Ces deux fonctions sont en plein développement.

Des avancées en mathématiques et traitement du signal accélèrent considérablement la vitesse de traitement et la précision de la reconnaissance automatique de la voix. Récemment la technologie développée par une jeune startup israélienne (Voice Itt¹¹) a démontré sa capacité à **reconnaître des mots et des phrases à partir d'une diction incomplète voire très partielle** comme celle des personnes infirmes motrices cérébrales ou celles de tout-petits enfants.

Concernant l'affichage, le **développement des techniques de réalité augmentée**, la superposition sur l'image d'une caméra des informations en temps réel liées à ce qui se passe sur l'image, se poursuivent. Dès 2013 Sony a proposé un dispositif permettant d'afficher les sous-titres à des spectateurs d'un film¹². A l'instar des Google Glass, le marché des lunettes à réalité augmentée se développe rapidement sur le marché grand public.

Estelle et Milena, **prenez patience !! Vous pourrez bientôt exploiter pleinement votre maîtrise de la langue française avec n'importe quel interlocuteur ...** et probablement à partir du même smartphone avec lequel vous envoyez tant de SMS, et passez vos appels FaceTime !

Matthieu CLAVIER

¹ Cet article fait suite à une présentation qui a eu lieu lors du colloque ACFOS des 17 et 18 novembre 2014. Celle-ci a proposé et commenté 5 témoignages vidéo recueillis au cours de l'été 2013.

² ALPC : Association nationale pour la promotion et le développement de la Langue française Parlée Complétée

³ Rapport « La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française », CREDOC, 2011.

⁴ « Langue française Parlée Complétée : Fondements et Perspectives », Jacqueline Leybaert et al., 2011, Solal coll. « Troubles du développement psychologique et des apprentissages », p. 120.

⁵ *Ibidem*, p. 93.

⁶ *Ibidem*, p. 91.

⁷ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Siri_\(logiciel\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Siri_(logiciel))

⁸ [https://fr.wikipedia.org/wiki/Cortana_\(assistant_personnel_intelligent\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Cortana_(assistant_personnel_intelligent))

⁹ <https://support.google.com/youtube/answer/3038280?hl=fr>

¹⁰ http://mashable.com/2013/08/05/google-glass-hearing-impaired/#xOI9CI5Z_gkG

¹¹ <https://www.facebook.com/VoiceItt>

¹² <http://youtu.be/vl6zz69ChqM>

PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT SOURD AU BÉNIN : PRATIQUE ACTUELLE

Odo Daniel AFFO, Orthophoniste, Abomey-Calavi & Cotonou Bénin

Mickaël Pierre-Désiré VIEGBE, Orthophoniste, Cotonou & Porto-Novo Bénin

La revue Connaissances Surdités suit depuis plusieurs années l'évolution de l'orthophonie au Bénin. En septembre 2013, sept nouveaux orthophonistes béninois diplômés de l'ENAM à Lomé au Togo se sont installés ce qui a porté à dix le nombre des orthophonistes au Bénin (voir l'article dans Connaissances Surdités n° 48 en juin 2014). Deux de ces orthophonistes béninois nous donnent un aperçu de leur travail, de la perception de la surdité dans leur pays et du chemin qui leur reste à parcourir. Plusieurs associations les soutiennent dans leur démarche dont Ortho Bénin France.

La déficience auditive est un des handicaps dont la prise en charge est encore à l'étape embryonnaire au Bénin. **L'orthophoniste y joue un rôle important mais ce rôle est méconnu aussi bien de la population que du corps médical.** De cette méconnaissance ressort tout un tas de difficultés que l'orthophoniste rencontre dans la pratique quotidienne. Au regard de tout cela, il est nécessaire et indispensable que soient mis en place un centre de référence et des équipes pluridisciplinaires pour une meilleure prise en charge dudit handicap.

La déficience auditive est un des handicaps qui touche un nombre important de la population béninoise. Sa prise en charge nécessite l'intervention de plusieurs professionnels dont les orthophonistes. Quelles sont les pratiques actuelles de la prise en charge dudit handicap au Bénin et quelle est la place de l'orthophoniste béninois ?

Voilà ce qui fera l'objet du présent article.

1 - L'ÉTAT DES LIEUX DE LA DÉFICIENCE AUDITIVE AU BÉNIN

Au Bénin, la surdité est un sujet tabou que beaucoup identifient comme une malédiction dans les familles.

Toute personne portant ce handicap est stigmatisée.

Elle est donc cachée ou abandonnée par certains parents.

Aussi certains parents ne veulent-ils pas que leurs enfants "tout venant"¹ fréquentent les mêmes écoles que ceux portant le handicap. Ceci rend l'intégration difficile. La plupart des enfants déficients auditifs sont envoyés dans des ateliers de formation sur le tas. Pourtant il existe des centres d'accueil, d'éducation et de formation professionnelle privés ou étatiques en faveur de ces derniers. Et même si tous les parents n'ont pas les moyens de prendre en charge leurs enfants, des associations et ONG (Organisations Non Gouvernementales) nationales viennent en aide à quelques-uns dans la mesure de leurs possibilités.



2 - LE TRAVAIL EN ÉQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE

Dans un schéma classique de prise en charge de l'enfant déficient auditif, médecins (ORL, Pédiatres, généralistes, etc.), audioprothésistes, audio-phonologues, orthophonistes, éducateurs spécialisés et psychologues travaillent en synergie d'action pour l'épanouissement de l'enfant.

Mais au Bénin, il n'existe aucune équipe pluridisciplinaire de prise en charge des enfants déficients auditifs. De même les professionnels concernés travaillent sans échange les uns avec les autres.

3 - LA PLACE DE L'ORTHOPHONISTE DANS LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT DÉFICIENT AUDITIF AU BÉNIN

L'aide technique (appareillage) à l'enfant déficient auditif est bien connu au Bénin, mais le rôle de l'orthophoniste est très méconnu, aussi bien des parents que du corps médical. L'orthophoniste est rarement associé à la prise en charge. Dans le meilleur des cas, il n'est associé qu'après l'appareillage de l'enfant, alors qu'il devrait l'être dès les débuts. Tout se passe comme si le suivi orthophonique de l'enfant déficient auditif était facultatif, puisque certains parents s'arrêtent juste à l'appareillage. Or l'orthophonie est en amont et en aval de l'appareillage prothétique, et donc indispensable. Il faut quand même noter que certains médecins ORL commencent à prendre l'habitude de référer des patients, mais **les parents ont toujours très peu d'informations sur la surdité ; certains sont sceptiques**

pendant que d'autres s'attendent au miracle².

Les orthophonistes béninois font de la sensibilisation avec les moyens du bord : par des affiches, des émissions radio, ce qui aboutit à des consultations de plus en plus précoces³. Cependant le manque de moyen limite les actions dans ce domaine.

Quant aux rééducations orthophoniques, elles sont la plupart du temps individuelles et le nombre de séances ne dépasse pas 2 par semaine. Et malgré cela, très peu de parents honorent les rendez-vous de rééducation.

Le dépistage de la déficience auditive ne se fait pas encore au Bénin⁴. Or le dépistage précoce de la surdité est d'une importance capitale dans l'acquisition du langage⁵.

4 - LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES DANS LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DES ENFANTS DÉFICIENTS AUDITIFS AU BÉNIN

Les difficultés sont les conséquences du manque d'information des parents, l'irrégularité des séances de rééducation. **Plusieurs parents méconnaissent le rôle de l'orthophoniste et la place de la communication dans la vie d'un individu ; ils ne considèrent que le langage oral.** Au PEFISS⁶ par exemple, l'on note la présence d'enfants appareillés qui ne bénéficient pas de prise en charge orthophonique, alors que les parents ont été maintes fois invités à cet effet. Pour eux les prothèses seules suffisent à l'enfant pour acquérir le langage. L'information suivante adressée aux parents d'enfants sourds dans « La surdité de l'enfant : guide pratique à l'endroit des parents », trouve ici toute son importance : *aucune prothèse, même l'implant cochléaire, ne transforme un enfant sourd en enfant entendant ! Quel que soit l'appareil de correction auditive, la perception des sons transmis est imparfaite. Tous les appareils de correction auditive nécessitent donc un temps d'adaptation et de rééducation.*

Qu'est ce qui explique alors que des parents qui ont pu appareiller leurs enfants ne se soucient pas de la rééducation orthophonique afin que ceux-ci profitent desdits appareils chèrement acquis ? Quelles informations ces parents ont-ils reçues à propos de la surdité avant, pendant et après l'appareillage de leurs



enfants ? Savent-ils que l'appareillage n'apporte aucun avantage à l'enfant déficient auditif si celui-ci ne bénéficie pas d'une prise en charge orthophonique ? Autant de questions que suscite l'attitude de certains parents d'enfants déficients auditifs.

C'est au regard de ces difficultés que les résultats de la prise en charge orthophonique sont appréciés. En effet, les orthophonistes béninois se satisfont des résultats de la rééducation, du moins en considérant les objectifs fixés, la progression définie et les autres paramètres qui entrent en ligne de compte. Ces résultats seront meilleurs dès que les conditions vont s'améliorer.

5 - LES PERSPECTIVES DE LA PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT DÉFICIENT AUDITIF AU BÉNIN

Pour une prise en charge efficace de l'enfant déficient auditif au Bénin, il est souhaitable qu'à l'instar de beaucoup de pays, il soit mis sur pied une équipe pluridisciplinaire bien structurée. Ainsi les efforts seront conjugués pour l'épanouissement de ces enfants. Aussi, est-il nécessaire et indispensable de rendre systématique le dépistage de la déficience auditive chez tous les enfants dès la naissance ; c'est là la prévention qui garantit le meilleur soin.

CONCLUSION

Au Bénin, des efforts sont consentis par différents professionnels au profit d'enfants déficients auditifs. Toutefois il manque la conjugaison de ces efforts. **Beaucoup reste à faire par rapport à la sensibilisation.** Les organisations internationales sont priées d'apporter leur soutien au Bénin.

Odo Daniel AFFO, Orthophoniste, Abomey-Calavi & Cotonou Bénin

Mickaël Pierre-Désiré VIEGBE, Orthophoniste, Cotonou & Porto-Novo Bénin

Bibliographie

Annie DUMONT (2008). Démutisation des surdités du premier âge, appareillées ou non, y compris en cas d'implant cochléaire, In Thierry ROUSSEAU (dir.), les approches thérapeutiques en orthophonie : tome, (Chap. I). Paris ortho édition.

INPES, (2005). La surdité de l'enfant : Guide pratique à l'usage des parents. Saint-Denis cedex : France, Institut national de prévention et d'éducation pour la santé.

Si vous souhaitez avoir des informations complémentaires ou apporter votre soutien vous pouvez contacter :

Ortho Bénin France

OBF chez Françoise Garnier Rond-Point des écoles
Avenue Maurel Agricole 13120 Gardanne

Mail : ortho.benin.france@gmail.com

Site : <http://sites.google.com/site/orthobeninfrance>

ACCOMPAGNEMENT PSYCHOLOGIQUE DES MÈRES, DES PÈRES EN GROUPE DE PAROLE AUTOUR DU THÈME : LES MOMENTS DE L'ANNONCE DE LA SURDITÉ.

Mme Florence SEIGNOBOS

Cette psychologue poursuit et enrichit sa réflexion sur le travail d'accompagnement des parents dans le cadre des stages de l'ALPC. Elle rappelle l'importance de ce cadre général, précise l'organisation des groupes de parole différenciés (groupe de mamans et groupe de papas). Le partage de cette expérience passionnante et plutôt exceptionnelle reste pourtant un outil de réflexion pertinent dans d'autres situations thérapeutiques ou relationnelles entre professionnels et familles.

ENVIRONNEMENT ET CADRE DES GROUPES DE PAROLE

J'ai développé dans la revue précédente¹ le cadre des stages de LPC dans lesquels les groupes de parole se déroulent, les ingrédients de cette dynamique groupale qui influent sur les processus d'élaboration individuels concernant l'appropriation de la surdité à son histoire personnelle et parentale : convivialité et transmission de la part des parents organisateurs plus « âgés » dans la surdité de leur enfant, parenthèse à la vie quotidienne et disponibilité puisque les enfants sont pris en charge toute la journée, immersion dans la surdité avec les cours de code mais aussi les informations dispensées lors de conférences et de tables rondes, confrontation avec des ados et de jeunes adultes sourds, échanges avec d'autres parents.

J'ai aussi exposé la façon dont j'ai pris en compte ce lieu d'exercice pour élaborer un dispositif à la fois souple et contenant, en présentant les groupes de parole dès le début du stage comme un lieu d'échanges et de partages de leur expérience de parent d'enfant sourd, **en proposant des groupes différenciés** quant au genre pour les parents (groupe mamans-groupe papas) sauf celui sur l'adolescence qui est mixte, quant à la place générationnelle (un groupe pour la fratrie et un groupe pour les grands parents et proches).

Pour les parents, les quatre thèmes suivants dont l'ordre de présentation s'est élaboré au fil de l'expérience, servent de support aux échanges ; « *Adolescences et surdités ; comment accompagner... ?* » ; « *L'annonce de la surdité ; choc, soulagement ... ? Et la relation avec les professionnels ; quelle place, quelle aide ?* » ; « *La relation avec mon enfant sourd ; difficultés, joies, interrogations...* » ; « *Les frères, les sœurs, la famille, les amis, son couple ... Comment gérer ?* »

La durée de ces groupes est d'une heure et demie à deux heures. Il n'y a pas d'ordre dans la prise de parole, chacun s'exprime souvent lorsqu'un propos réveille quelque chose de son vécu. Chaque personne est invitée lors de la première prise de parole à expliciter sa situation personnelle (son prénom, l'âge et la surdité de l'enfant, la fratrie...). Si à la fin de la séance, une personne ne s'est pas exprimée, je la sollicite afin de veiller à l'expression de chacun.

LES OBJECTIFS

La surdité, comme tout handicap ou maladie grave de l'enfant fragilise et bouleverse la parentalité ; la compétence parentale est mise à mal, tant sur le plan fantasmatique (certains témoignent de ce vacillement dans le sentiment de ne même plus savoir changer la couche de son bébé) que sur le plan de la réalité puisqu'il va s'agir de développer des stratégies relationnelles et de communication adaptées au déficit auditif.

L'objectif principal de ces groupes est de consolider ce sentiment d'être et de savoir être parent de cet enfant sourd, de pouvoir reconnaître cet enfant là avec cette part d'inquiétante étrangeté que représente la surdité chez son enfant, de pouvoir se reconnaître comme parents mais aussi comme maman d'enfant sourd, comme papa d'enfant sourd avec cette différenciation sexuée toujours singulière et propre à chacun.

Le groupe de pairs, c'est-à-dire de personnes dans une relative proximité liée à la surdité et à la place que chacun occupe par rapport à l'enfant sourd (père, mère, grand parent...), va favoriser une parole mise au service d'une élaboration de la pensée concernant les éprouvés comme les différentes conduites éducatives adaptatives, permettant ainsi une intégration de la surdité en profondeur et un renforcement des compétences parentales.

LES ÉCHANGES CONCERNENT DIFFÉRENTS REGISTRES PSYCHIQUES ET ÉMOTIONNELS

Je cherche à favoriser une ambiance groupale chaleureuse et bienveillante, sans jugement, qui favorise une bonne circulation de la parole ainsi que l'expression de chacun ; la règle est d'utiliser le « je », de se laisser résonner aux paroles d'un autre avec son expérience personnelle, d'éviter les « Il faut... », « Tu devrais... » et les informations d'ordre général.

La contenance bienveillante du groupe favorise l'expression d'émotions, souvent retenues voire occultées parce qu'il fallait faire face ou par peur de peiner ou de choquer le conjoint et ses proches. Ces émotions surviennent parfois à la grande surprise de la personne qui ne soupçonnait pas éprouver ainsi de la peine, de la colère, de la honte, de la culpabilité... L'intérêt de cette expression émotionnelle est le dégagement de zones psychiques occupées par la contention de ces affects et l'abandon de certaines attitudes et comportements qui en résultaient, coûteux en énergie et pas toujours adaptés à la situation. J'ai observé, par exemple, que **l'identification de la peur d'avoir déçu le conjoint ou la conjointe** par la conception d'un enfant sourd pouvait permettre de comprendre la distance relationnelle qui s'était installée avec le conjoint. Cette peur et la culpabilité

venaient faire écran de façon inconsciente à la relation, ou/et pouvaient entraîner une attitude de « sur-présence » par rapport à l'enfant.

Cela permet parfois aussi **de rattacher la survenue de la surdité et la manière de l'interpréter à un élément de son histoire personnelle ou familiale**.

Cette maman raconte son périple auprès de différents professionnels pour valider ce diagnostic de surdité, ce besoin qu'elle a eu de prendre plusieurs avis avant de pouvoir commencer la prise en charge (rendez-vous avec un audioprothésiste, avec un orthophoniste...). Elle exprime sa peur de la différence liée à la surdité de son enfant et aux difficultés d'expression orale que cela peut occasionner ; elle se remémore ses propres difficultés d'expression en français lorsqu'elle était enfant en raison de son origine étrangère, les moqueries de certains de ses camarades d'école, la honte et l'humiliation qu'elle en éprouvait...

Nos processus psychiques inconscients procèdent d'une logique souvent absurde, ridicule, illogique si on les regarde à l'aune des processus cognitifs conscients ; bien sûr et rationnellement, aucun des parents n'est fautif de la survenue de la surdité quelle que soit l'étiologie de celle-ci mais notre monde souterrain d'affects et de représentations, construit avec le terreau d'une histoire personnelle et familiale, va intégrer et donner un sens toujours singulier à la survenue de la surdité. Les groupes de parole peuvent parfois amorcer un éclairage de ces zones ombreuses déterminant à notre insu des comportements contrecarrant ce que consciemment nous voudrions.

Ce parent va constater que « sa main refuse de mémoriser les clés du LPC » et ce malgré sa bonne volonté, un autre qu'il lui est impossible de franchir le seuil du bureau de l'orthophoniste...

Cette dynamique groupale favorise ainsi l'appropriation de la surdité dans sa composante concrète, l'intégration des données informatives et les conduites adaptives en résultant, de par la transversalité de ces échanges (paroles entre pairs et non une parole descendante de professionnel à parents). Certains partagent « des trucs » éducatifs qu'ils ont expérimentés avec leurs enfants et qui ont fonctionné, que ce soit en lien avec la surdité ou avec des préoccupations éducatives plus générales. Dans ce contexte-là, il peut m'arriver alors d'apporter un éclairage psychologique sur les étapes de développement de l'enfant, le processus adolescent, l'impact de la surdité sur ce processus de développement.

Je choisis d'explicitier ici **deux thèmes** car ils sont aussi le reflet de l'évolution de la posture parentale au fil de l'âge de l'enfant. Le premier qui sera traité ci-dessous, concerne **l'annonce de la surdité et la relation avec les professionnels**, point d'origine et d'ancrage de ce cheminement avec la surdité.

Le deuxième que vous découvrirez dans une prochaine revue concerne **l'adolescence**, temps où l'historicité de ce cheminement est visitée par la triade père/mère/enfant pour aboutir à un réaménagement intrapsychique et intersubjectif pour l'ensemble des partenaires et dont l'objet principal concerne la séparation de l'adolescent qui s'achemine vers sa vie d'adulte d'avec la sphère parentale.

La particularité de ces deux thèmes est que **le premier est parlé dans un temps différent pour les pères et pour les mères alors que le second rassemble père et mère dans un temps commun**. J'ai adopté ce dispositif car les parents d'adolescents sourds ont déjà un long parcours avec la surdité ; ils ont pu chacun la métaboliser psychiquement et le « parler ensemble » est devenu relativement aisé. C'est d'ailleurs le thème sur l'adolescence qui inaugure les groupes de parole avec des parents qui pour la plupart connaissent le fonctionnement des stages, ce qui laisse le temps aux parents de jeunes enfants de prendre leurs marques.

« L'ANNONCE DE LA SURDITÉ ; CHOC, SOULAGEMENT ...? ET LA RELATION AVEC LES PROFESSIONNELS ; QUELLE PLACE, QUELLE AIDE ? »

Cette annonce de la surdité est toujours un temps fort, où **les paroles prononcées alors par le médecin, certaines images, s'inscrivent souvent de manière indélébile dans la mémoire**.

La résonnance émotionnelle est fonction de plusieurs facteurs : l'âge de l'enfant au moment du diagnostic et la présence ou l'absence d'autres pathologies, sa place dans la fratrie et l'existence ou pas de problèmes de santé dans la fratrie, la présence ou pas de doutes concernant l'audition de l'enfant, la présence ou l'absence de sourds chez les proches, la manière dont cette surdité est annoncée et accompagnée... et bien sûr l'impact de cette annonce dépend de caractéristiques propres à chaque parent.

GROUPE DES MAMANS

Les mamans qui fréquentent ce groupe ont un recul variable quant à ce moment de diagnostic soit parce qu'il s'agit de leur premier stage avec un enfant de 4, 5, 6 ans soit parce que certaines ont besoin de temps avant de pouvoir mettre en mot ce qui s'apparente parfois à un tsunami, un déferlement d'émotions, de représentations, d'idées. Cette émulsion violente restera dans l'impensé, clivée en marge de la conscience, avant de pouvoir se déposer et devenir acceptable et accessible aux mots et à la pensée. **La temporalité psychique n'est pas celle de la temporalité cognitive et objective**.

L'âge de l'enfant au moment du diagnostic a été et reste source de discussions vives dans le monde de la surdité. Pour ma part, je ne peux tirer de conclusions sur les vécus maternels à partir de cette expérience dans les groupes de parole, exceptés qu'ils sont variables et singuliers.

*Une maman dira « j'ai **bénéficié** du dépistage précoce », une autre « qu'elle a apprécié **d'avoir 9 mois tranquille** avec son enfant » mais nomme sa chance d'avoir eu un pédiatre attentif qui a émis un doute partagé avec elle*

devant l'absence de réactions à de petits tests sonores, ce qui a amorcé une démarche de diagnostic.

Concernant **le dépistage précoce**, certaines interprètent le « le test n'a pas bien fonctionné, il faudra revenir dans deux mois » du professionnel comme une attitude de tact destinée à les préserver. En même temps et avec, parfois seulement, la mention d'une inquiétude discrète mêlée à toutes les préoccupations concernant la santé et le confort d'un nourrisson surtout s'il s'agit d'un premier, des mamans nomment une petite porte qui s'entrouvrirait psychologiquement sur le possible de la surdité, ce qui a atténué le choc de l'annonce.

Lorsque **le dépistage précoce n'a pas eu lieu**, encore et toujours aujourd'hui, nombreuses sont celles qui relatent un parcours du combattant, où l'expression du malaise relationnel ressenti avec le bébé parfois dès les premiers jours de vie, ce quelque chose qui ne va pas, les inquiétudes devant l'absence de vocalisations, sont renvoyés par le médecin sous forme de « vous êtes une mère anxieuse, cela viendra ». Sont décrites alors, encore et toujours aujourd'hui, les visites à divers professionnels jusqu'à trouver enfin celui qui entendra les inquiétudes et prescrira des examens plus approfondis.

L'annonce déclenche une sorte de stupeur, suivie dans un deuxième temps et pour un temps plus ou moins long d'une sorte de bousculade émotionnelle et temporelle ; l'angoisse, la peur, la culpabilité, la honte, la colère, le désespoir, la peine vont surgir ; le passé de la personne, celui de l'enfant, les conditions de la grossesse s'entremêleront à un avenir de l'enfant incertain, aux contours floutés par l'irruption de la surdité, même s'il ne s'agissait que d'un avenir illusoire, rêvé, fantasmé, mais tellement important dans la constitution de ce « nid psychique » qui accueille le petit d'homme. L'angoisse de cet inconnu s'ouvre béant sur le chemin du devenir de cet enfant-là (pourra-t-il parler ? Se retrouvera-t-il enfermé dans le ghetto des signes ? Comment fera-t-il avec ses frères et sœurs, grands-parents, les autres ? Comment lui ouvrir le monde sans langage ?...)

Lorsque **la surdité est diagnostiquée tardivement**, ce raz-de-marée se double de sentiments ambivalents entre **le soulagement** d'avoir enfin un mot pour désigner ce malaise, le sentiment de redevenir une mère compétente « qui savait » après avoir été un temps disqualifiée par « vous êtes une mère anxieuse » et **la culpabilité** de ne pas avoir plus insisté devant le professionnel qui savait, d'avoir perdu du temps, la peine de ces petits mots doux chuchotés et de ses berceuses chantées pas entendus, le regret de ces colères devant l'insistance de l'enfant face au « non » ! « On disait de lui qu'il n'écoutait pas alors qu'il n'entendait pas » .

Le soulagement est plus univoque lorsque le diagnostic vient après des difficultés néo et péri natales importantes, un pronostic vital aléatoire « il n'est que sourd » avant de réaliser que la surdité « n'est tout de même pas rien ».

En parallèle de ce temps émotionnel se déroule le temps d'apprentissage de toutes les informations concernant la surdité, au gré des RDV avec les professionnels, des lectures, des rencontres : les modalités de communication (langue des signes, oral, AVT, LPC), l'appareillage, l'implant, la lecture des audiogrammes, les différents examens qui se poursuivent (IRM, scanner, troubles vestibulaires...), le nom et la fonction des différents professionnels, les termes plus administratifs (MDPH, Compléments d'éducation, PPS, ...), une somme considérable d'informations avec un nouveau lexique, des sigles, etc. Et tout ceci à assimiler avec la pression du choix à faire pour le bien de l'enfant, ce qui implique d'être à même de mesurer les conséquences de telle et telle décision. Avec de surcroît des polémiques entre professionnels, entre sourds, la culture sourde, l'identité sourde qu'est-ce que c'est ? « *Oui mais moi, je suis entendant, ma langue maternelle c'est le français, j'aime les sons de ma langue, elle m'a portée, bercée, le son de la voix de ma mère, celle de mon père, cette langue fait partie de moi, de ma chair, de mon identité, mon petit comme un étranger qui parlera une autre langue que la mienne...* »

Un avant le diagnostic et un après où rien ne sera pareil dans la vie quotidienne comme dans la perception du monde, de l'existence, de ses relations à l'autre. Un emploi du temps de ministre qui s'organise autour de la surdité de l'enfant, des différentes prises en charge, une nouvelle organisation familiale et souvent professionnelle. Enfin, des questions à n'en plus finir sur la langue, avec à terme des choix à faire dont les professionnels soulignent l'importance...

Pourtant cet agir est structurant, contenant, aidant dans la métabolisation de cette annonce. Il n'y a pas rien à faire, **il ne s'agit pas de subir mais d'être acteur** pour aider au mieux cet enfant, l'élever au sens premier, physique du terme, au mieux, là où il pourra aller. La qualité de l'accompagnement, l'empathie et la perspective de mise en actions avec l'appareillage, l'orthophoniste, la disponibilité des professionnels, les regards bienveillants sur le bébé et sur ses compétences sont nommés comme un étayage précieux à l'annonce et dans les premiers temps qui suivent cette annonce. **Ces attitudes de professionnels présentent aux familles comme un regard-miroir de l'enfant, et sur l'enfant, qui humanise cette incroyable étrangeté de cette déficience sensorielle**, ce non-sens perceptif et non représentable psychiquement.

La tonalité de ces groupes de mamans est souvent et rapidement émotionnelle, des larmes aux rires parfois, la boîte de kleenex est de mise. Les contenus sont ancrés dans le quotidien, les préoccupations concernent le langage et les conséquences d'un moindre accès à celui-ci, la peur de ce que seront les échanges avec les autres, la fratrie, les moqueries des copains à l'école, la peur des difficultés d'apprentissage scolaires.

LES GROUPES DE PAPAS

En préalable, je voudrais souligner combien notre époque a autorisé une grande variabilité quant à la façon d'occuper sa place de parents ; il serait plus juste de parler de fonction maternelle et de fonction paternelle, occupées par des pères et des mères qui ont une liberté plus socialement admise de composer chacun avec ces deux fonctions. L'arrivée de couples parentaux homosexuels vient souligner le fait que ces fonctions ne coïncident pas toujours avec le sexe. **Cette tentative de formalisation est forcément réductrice et ne peut rendre totalement compte de la variété de la clinique ; elle va se contenter de dégager des traits plus habituellement présents dans les attitudes et ressentis des pères par rapport à ceux des mères.**

A noter aussi que si les groupes de papas se sont étoffés en nombre au fil des années, et ce grâce à un phénomène de société qui fait que la parole masculine est plus audible, ils restent néanmoins moins nombreux à participer que les mamans.

Dès les prémices avec la surdité, des différences apparaissent...

Lorsqu'il n'y a pas de dépistage précoce, le « quelque chose ne va pas » est souvent maternel. Si les mères partagent cette inquiétude avec leur conjoint (parfois les mères préfèrent taire leur crainte afin de ne pas inquiéter ou décevoir l'autre ou...), les pères disent avoir surtout voulu rassurer leurs compagnes et ont banalisé ces inquiétudes. Plus rarement, le schéma inverse se produit : le père a des doutes alors que la mère attendra le diagnostic pour identifier la déficience. **Il est rare que les deux membres d'un couple décrivent des inquiétudes partagées au même moment.**

Les pères ne sont pas toujours présents au moment du diagnostic qu'il soit précoce ou plus tardif alors que les mères sont toujours présentes ; ils apprennent la nouvelle au téléphone, ou le soir après la journée de travail, par leur compagne, souvent en larmes. Un homme dit avoir quitté son activité, **dans un premier temps plus saisi par la souffrance de sa conjointe ; il**

n'a intégré qu'ensuite ce mot « surdité » qui a commencé à « *tourner dans sa tête et à résonner* ». Certains nomment une culpabilité d'avoir laissé seule leur compagne dans ce moment-là du bilan diagnostic, n'ayant pas réalisé qu'une surdité pouvait y être annoncée ni ce que cette annonce pouvait émotionnellement déclencher.

Pour ceux qui sont présents, et de la même façon que les mères, ils décrivent ce temps suspendu de sidération, puis une déferlante d'idées, d'émotions concernant les conséquences de la surdité ; des représentations associées à la surdité « *mon voisin était sourd et les sons qu'il produisait me mettaient mal à l'aise* », des regrets « *elle ne m'entendait pas quand je lui disais que je l'aimais* ».

Mais alors que les préoccupations maternelles se centrent plus sur le langage, sur les aspects communicationnels et relationnels, les pères évoquent ce qui est de la transmission familiale « *beaucoup, dans notre famille sont musiciens* », **de l'avenir**, « *moi, je suis pompier, il ne pourra pas faire ce métier* », **du partage d'activités** « *j'adore la plongée, c'est quelque chose que je ne pourrai pas partager avec lui* »... La question de **l'origine de la surdité** et notamment l'origine génétique est souvent abordée.

Beaucoup de pères disent avoir fait face dans un premier temps, **souvent préoccupés de soutenir leur compagne**.

C'est seulement plus tard, alors que la conjointe va bien, que s'est reconstitué un équilibre familial, certes toujours en évolution mais y intégrant la surdité, **que certains pères vivent une phase dépressive** : « *C'est un peu le principe des vases communicants avec ma conjointe ; quand elle allait mieux, moi je me suis mis à aller mal* ». L'émotion, dans ces groupes de papas est beaucoup plus ténue, souvent plus ramassée, plus intérieure, se traduisant rarement par des larmes, mais par une voix qui chevrote un peu, un silence inopiné au milieu d'une phrase accueilli avec recueillement par les autres hommes, une contracture de la mâchoire... **Là encore, les mêmes émotions, mais exprimées autrement et vécues dans un temps différent.**

L'impact de cette annonce sur l'organisation familiale

est aussi nommé ; très souvent, ce sont les mères qui sont décrites comme organisant leur emploi du temps pour accompagner l'enfant aux différents rendez-vous même s'il arrive que ce soit les pères qui réduisent leur temps de travail pour le faire.

Quoi qu'il en soit, **ce sont les mères qui acquièrent d'abord les conduites à tenir**, qui commencent à apprendre des signes, du LPC. Les pères apprennent ensuite de leur conjointe « *Ma femme a laissé des livres sur la table concernant la surdité, mais je ne les ouvrais pas. Puis, un jour, j'ai commencé à les feuilleter puis à les lire ; elle a été la locomotive, j'étais resté à quai, elle m'a laissé monter dans le train déjà en marche* ».

Par contre, **les pères s'approprient plus les aspects techniques liés à la surdité** et échangent volontiers entre eux sur les PEA ou otoémissions, courbes audiométriques, prothèses, implants, etc. Les mamans s'approprient moins cette dimension-là et s'attachent plus à la façon d'utiliser prothèses ou implants dans le quotidien. Le fait d'acquérir une certaine compétence dans la compréhension de ces aspects techniques renforce parfois le **sentiment d'une compétence paternelle par rapport à la surdité offrant ainsi une porte d'entrée pour se reconnaître père de cet enfant sourd**.

Les pères parlent souvent avec **gratitude du rôle de « passeur » des mamans** vers l'appropriation de la surdité et combien elles leur ouvrent ainsi la voie vers leur enfant.

Mais ils peuvent aussi se plaindre de la façon dont la surdité unit l'enfant à sa mère « *Moi, je suis content quand ma femme travaille le samedi ; je peux ainsi faire des activités avec mon fils ; ce n'est pas facile en tant que père, il faut ramer pour faire sa place* » et aussi déplorer de sentir combien la surdité happe leur compagne « **je voudrais retrouver Ma Femme** » car la dimension de la conjugalité est malmenée non seulement par l'investissement et le temps que prend la surdité mais aussi par le fait que la procréation est contiguë à la sexualité. L'engendrement d'un enfant handicapé, le sentiment d'une incapacité à concevoir un enfant normal, peut contaminer de façon fantasmatique ce qui est de la génitalité, lui donner une connotation impropre. Pouvoir se retrouver en tant qu'homme, en tant que femme, ne va pas toujours de soi avec l'arrivée d'un

enfant mais la survenue de la surdité complexifie un peu plus ces « retrouvailles ». **Les pères décrivent souvent comment leur femme leur « enseigne » les comportements à adopter ; de ce fait, les mères sont beaucoup plus présentes dans la parole des pères que les pères dans la parole des mères.**

Pour résumer cette partie concernant l'annonce de la surdité :

Pères et mères montrent **des rythmes différents** aussi bien sur le plan des ressentis que sur celui de l'appropriation de la surdité et **ne privilégient pas les mêmes aspects**.

Les mères, de par cette disposition particulière aux premiers âges de la vie de l'enfant que Winnicott appelait « la préoccupation maternelle primaire » qui leur confère par des mécanismes biologiques tout autant que psychologiques une sensibilité aiguisée au petit, **vont chercher à acquérir des compétences relationnelles et communicationnelles** qu'elles tenteront de communiquer à leur conjoint.

Les pères cherchent souvent à soutenir leur compagne et **privilégient plus les aspects techniques** pour accéder aux connaissances que requiert la surdité.

Ils sont souvent reconnaissants de ce que leurs compagnes font pour l'enfant, de ce qu'elles leur transmettent, et du temps qu'elles leur laissent pour cheminer....

Dans cette aube parentale avec la surdité, échanger avec d'autres personnes proches par le vécu et autres que le conjoint sans craindre de blesser ou de paraître « monstrueux » favorise la parole. Dévoiler cet intime **alors méconnaissable et balbutiant, l'apprivoiser pour soi permet de se consolider après le vacillement de l'annonce, avant de pouvoir se retrouver avec l'autre du couple.**

La troisième partie de cet article sur mes réflexions de praticien psychothérapeute sera consacrée à l'adolescent. Nous verrons alors que la parole peut circuler dans des groupes de parole mixtes (pères et mères) notamment sur les différences entre les attitudes paternelles et maternelles.

Mme Florence SEIGNOBOS

¹ Cf. revue Acfos n°51



Approche et entrée dans l'écrit en littérature de jeunesse

Philippe GENESTE, enseignant de français au collège

PONCTUATION

KROUSE ROSENTHAL Amy et LICHTENHELD Tom, **Point d'exclamation**, Gallimard jeunesse, 2013, 56 p. 14€90 (Pour les 6/8 ans)



Les deux journalistes du **New York times**, proposent l'histoire d'un point d'exclamation. D'abord, le lectorat explore la graphie ponctua-

tive, puis il explore l'interjection et par l'interjection les émotions. C'est drôle, astucieux, parfait pour les enfants qui apprennent à écrire.

On regrettera la légèreté de l'exploration de la graphie ponctua-

tive et le peu d'ordre mis dans l'exploration des interjections. On regrettera que les auteurs aient choisi de si vite quitter le strict univers de la ponctuation.

Bien sûr, on peut lire l'histoire du point d'exclamation comme la métaphore de l'histoire d'une personne qui cherche à se faire sa place, mais cette allégorie est tirée par les cheveux. Reste le lien établi entre le point d'interrogation, le point final et le point d'exclamation (mais pas le point virgule sans qu'on ne sache pourquoi).

LETTRES, CARACTÈRES ET ÉCRITURES

MAGDALENA, HADID Raphaël, **Je dessine comme un grand**, les lettres, Flammarion 8€



Ce n'est pas le premier livre sur un marché où le livre pour enfant se fait périscolaire, mais on doit concéder que l'ouvrage est moins rébarbatif que bien de ses congénères sur les rayons des libraires. L'enfant est invité - avec un adulte - à jouer de ses doigts puis du stylo feutre effaçable à tracer des

lettres puis à écrire un mot par imitation, une image faisant référence à la chose. Une activité d'abécédaire qui peut être intéressante.

NOUVEAU Thierry, **Le Grand Livre jeu des lettres**, Flammarion - Père Castor, 2005, 48 p., 9€95



Rechercher des lettres de l'alphabet dans des illustrations où elles se trouvent cachées. Voilà la méthode utilisée par ce livre, une méthode ludique, qui a ses limites mais qui ne se donne pas pour exclusive. Alors, oui, bien sûr, c'est un bon bouquin à partir de 5/6 ans. On est dans le domaine du parascolaire mais le livre se présente sous l'aspect d'un album pour la jeu-

nesse. L'aspect ne fait toutefois pas le contenu et il s'agit bien d'un ouvrage parascolaire, l'ennui du sérieux en moins, pré-cisons-le.

Desbordes, J., Moratille, A., **Li et sa grand-mère**, Paris, L'Harmattan, 16p. 7€ (A tout âge)

Ce conte bilingue chinois - français est une histoire d'astronomie infantile qui tourne à la sagesse des aiguilles de pin et à la découverte de l'acupuncture. Voici l'argument. Les péripéties montrent une enfant qui tente de décrocher la lune où, selon une légende, résiderait un secret de guérison que l'enfant voudrait obtenir pour sa grand-mère.

De l'humour, la découverte des caractères, un ouvrage intéressant.

Girard Estelle, **Des Hiéroglyphes à l'écriture électronique**, Castor Poche, collection Castor Doc, 2007, 128 p., 8€50 (11 - 16 ans)



C'est un ouvrage remarquable qui vient renouveler par le travail éditorial le volume **Histoires d'écritures** paru en 2001. Estelle Girard a, elle-même, travaillé sur l'écriture en Afrique et son approche anthropologique est fort intéressante. L'iconographie bénéficie dans l'édition 2007 d'un meilleur support papier. Le texte est plus aéré. Par rapport

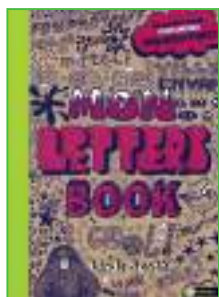
à l'édition de 2001, il y a peu de changements sinon l'ajout au chapitre Quelles matières pour écrire (devenu Des Supports pour écrire) d'une page sur le livre électronique. La composition du livre est, également, revue pour une meilleure lisibilité. Un très bon ouvrage dont le premier titre reste plus exact que ce nouveau.

Lemoine Georges, **Pinocchio l'acrobatypographe**, Gallimard, collection Giboulées, 2011, 64 p. 15€50 (De 6 à tout âge)



Voici un très bel abécédaire qui s'appuie sur une silhouette de Pinocchio pour la décliner par gymnastique dessins l'ABC. A chaque lettre correspond un petit texte avec allitération ou assonance. Le Q par exemple : « Quelle vie ! Écolier. Quel métier ! ». On a donc une inscription de la typographie dans l'espace et une invitation à décliner les lettres par le corps. Les petits textes minimalistes sont des clin d'œil humoristiques sans aucune visée didactique. L'album y gagne en légèreté et en poésie.

Scott Linda, **Mon Letters book**, Nathan, 2012, 144 p. 15€50 (Dès 7 ans puis tous les âges)



Evidemment, on regrette le titre anglais maintenu sans raison par les éditeurs ! Mais il serait dommage de passer à côté de l'œuvre de Linda Scott qui propose aux enfants comme à toute personne intéressée, un manuel d'apprentissage d'écritures des lettres. A l'heure où la calligraphie a disparu et où les écritures manuscrites s'enfoncent dans une chaotique quête d'elles-mêmes sans support et sans guide, ce livre est une aubaine, en même temps qu'une offrande à chacun et chacune de s'enrichir d'une écriture propre.

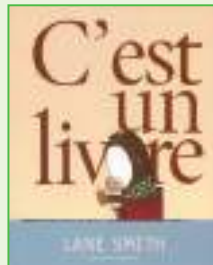
LE LIVRE, L'ÉDITION

Combet Claude, **Le Livre aujourd'hui. Les défis de l'édition**, édition Milan, collection Les Essentiels, 2007, 64 p. (14 – 18 ans...)



C'est un ouvrage excellent qui, après une brève histoire du livre traite de l'objet culturel, de la chaîne du livre, de son industrialisation et de son économie, des questions d'édition "à l'heure de la mondialisation". S'ajoutent en fin d'ouvrage, un glossaire, un index, des chiffres, une bibliographie et des adresses utiles pour approfondir le sujet.

Smith Lane, **C'est un livre**, Gallimard jeunesse, 2011, 40 p. 11€ (A partir de 9 ans)



Cet auteur-illustrateur américain use d'un trait naïf humoristique pour faire l'apologie du livre. La composition repose sur le dialogue entre un âne et un singe. L'âne utilise l'ordinateur, et interroge le singe qui lit un livre. De cette confrontation, apparaît d'abord la multiplicité des usages de l'ordinateur auxquels le livre ne donne pas accès mais dont il est aussi affranchi (code d'accès, pseudo identifiant etc.). Peu à peu, l'âne se prend à l'histoire du livre, c'est celle de l'Île au trésor. On regrettera, peut-être que l'âne soit mis en position ridicule, stéréotypie bien mal venue pour cet animal. On s'interrogera, sûrement, sur le rapprochement, lui aussi stéréotypé, du singe et de l'homme. En revanche, l'historiette engage de riches débats avec les petits certes mais aussi avec les plus grands. Chaque mot est chargé d'humour et d'interrogations essentielles ; chaque trait, chaque détail de l'illustration porte la même charge de riche questionnement. Cet album est une contribution de la littérature de jeunesse en faveur du livre de papier ; c'est un manifeste pour une culture du temps, une culture qui mette de la distance avec l'agitation induite par l'usage des nouveaux médias et nouvelles technologies de l'information. C'est un livre contre la culture du clic ; un clin d'œil à une définition du récit comme réalité de durée et de chronologie imaginaires. L'imaginaire contre le virtuel, en quelque sorte.

Smith, Lane, **C'est un petit livre**, Gallimard jeunesse, 2012, 20 p. 6€ (Dès 5/6 ans)



Voilà un petit chef d'œuvre pour les petits, par cet illustrateur de presse du **New York Times**. Après son livre **C'est un livre**, voici un nouveau manifeste pour le livre imprimé à destination, cette fois, des plus petits. On part du Qu'est-ce que c'est que... ? pour aller à Ça fait quoi ? Ça sert à quoi ? Et la réponse est au bout du livre, « c'est un livre ».

Après le livre de Julien LAIGRE (Un jour je serais sourd, Airelles Editions, juin 2014) présenté dans notre précédente revue, deux autres auteurs nous font partager leur parcours de vie avec leur « malentendance » apparue dans leur jeunesse.

Tous décrivent leurs stratégies coûteuses en énergie d'adaptation au monde sonore environnant qu'ils ne perçoivent que très partiellement. Stratégies également intimes, celles de Julien hanté par l'idée de devenir totalement sourd et la crainte constante d'être rejeté par les autres, celles d'Isabelle Fruchart et de Gérard Shea qui ont vécu de nombreuses années avec une étonnante méconnaissance de leur réel handicap. Ils ont préféré inconsciemment se croire intellectuellement plus lents à comprendre que les autres, retardant le moment d'un diagnostic médical fiable, verdict qui deviendra soulagement, sorte de libération, les autorisant à baisser la garde en leur permettant de mieux comprendre ce qu'ils avaient à vivre au quotidien. Tous les trois à leur façon explorent et revisitent l'identité qu'ils s'étaient construite et qu'ils ont dû et réussi à reconstruire dans leur rapport au monde et à eux-mêmes.

Brigitte AUBONNET-CABROLIE, orthophoniste
Monique POUYAT, psychologue

ISABELLE FRUCHART JOURNAL DE MA NOUVELLE OREILLE MONOLOGUE FLEURI

Edition Les cygnes Paris 2015 - Editions Emoticourt
pour la version numérique
Adaptation théâtrale de Zabou BREITMAN



A 37 ans Isabelle Fruchart décide de se faire appareiller car elle est épuisée de faire des efforts pour comprendre les autres. A l'âge de 14 ans, elle a perdu une partie de l'audition sans vraiment réaliser ce qui s'était passé et elle a dû attendre l'âge de 26 ans pour avoir un « vrai » diagnostic et apprendre qu'en fait elle avait perdu 70% d'audition.

Avec beaucoup d'humour, d'émotion et de franchise Isabelle Fruchart tient le journal de son appareillage avec « ses nouvelles oreilles, 100% numériques » du Jour 1 au Jour 263. Elle voudrait tout entendre, elle passe de la joie à la déception mais elle garde toujours espoir et son énergie est inépuisable. C'est un texte très dynamisant qui montre aussi les difficultés rencontrées par les personnes qui deviennent sourdes et qui se battent pour vivre comme tout le monde

« Dans le métro, mes voisines de banquette ont une conversation anodine sur une collègue de bureau et je les comprends sans avoir besoin de les regarder. J'ai accès à l'anodin. » On réalise tout le manque qui existait lorsqu'Isabelle Fruchart n'était pas appareillée.

Le rapport au handicap est aussi une question de point de vue : **« Grâce à mon appareil je ne me sens plus handicapée et si ça se trouve, aux yeux des autres, je le deviens. »**

Isabelle Fruchart joue aussi avec le double sens des mots. Elle est aussi comédienne ce qui lui permet de dire : « Oui ! C'est moi la reine !... Si ! J'ai réussi mon audition ! » lorsqu'elle est choisie pour un rôle au Théâtre du Soleil. Elle aborde le fait qu'elle ait vécu plusieurs années avec sa surdité sans vraiment le savoir : « J'étais sourde à ma surdité. [...] **Incroyable. Je me suis écoutée.** » Elle a perdu l'ouïe mais son arrière-grand-mère a aussi « perdu Louis, deux fois. Louis son frère et Louis son mari. » Isabelle Fruchart rit et nous fait rire pour parler des moments complexes et difficiles qu'elle a vécus. Elle parle sans concession des différents professionnels qu'elle a vus et qui n'ont pas décelé sa surdité mais lui ont dit : « Tous les jours à heure fixe vous écoutez ça... Vous obligez votre oreille à s'ouvrir progressivement aux fréquences qu'elle refuse d'entendre. Parce qu'elle refuse d'entendre, votre oreille ! » Voilà ce qu'elle a entendu dans un centre qui appliquait la méthode Tomatis. D'autres la

font travailler sur sa vie prénatale. A 25 ans, elle va au centre Tomatis, le vrai : « Je suis pas en colère, j'ai envie de te tuer. Quand je pense qu'au lieu de faire un stage avec un grand metteur en scène je fais un stage avec une nana qui me dit que je suis floue, que j'entends que ce que je veux entendre et que je ne sais pas écouter ! Je suis musicienne, connasse ! J'ai fait sept ans de contrebasse, t'as déjà essayé de faire une note juste sur une contrebasse ? » On comprend la colère d'Isabelle Fruchart. Cela remet très justement en cause les certitudes des professionnels. Être à l'écoute des patients est primordial, ne pas les culpabiliser, n'exclure aucune hypothèse, tenir compte de leur parcours de vie...

C'est un texte de théâtre qui se lit très bien, qui est passionnant pour vivre de l'intérieur la perspicacité et l'enthousiasme d'une personne atteinte de surdité qui reste à l'écoute des autres et d'elle-même pour trouver la route qui lui convient malgré les embûches. C'est un témoignage très positif qui permettra aux personnes sourdes de partager ces moments de doutes et d'espoirs et aux professionnels de tenir compte du vécu des personnes atteintes de surdité.
B. A-C

Le spectacle a reçu le prix Agir pour l'audition 2014

Le monologue d'Isabelle Fruchart bruisse de vie et de tendresse. De réalisme aussi : grâce à un subtil jeu sonore, elle nous fait revivre son expérience. *Le Parisien*.

Reprise Exceptionnelle AU STUDIO HEBERTOT DU 17 SEPTEMBRE AU 25 NOVEMBRE 2015

GERALD SHEA

LA VIE MALENTENDUE

J'ÉTAIS SOURD ET JE NE LE SAVAIS PAS

Edition originale Da Capo Press, Boston, 2013.

Traduit en français et publié par La Librairie Vuibert, 2015



Comment faire semblant de comprendre quand on ne comprend rien ? Un témoignage exceptionnel qui trouve un écho en chacun de nous.

Peut-on être sourd et ne pas s'en apercevoir ? C'est ce qui est arrivé à Gerald Shea dont la surdité partielle fut dépistée alors qu'il avait trente-quatre ans.

Pendant toutes ces années où il n'entendait que la moitié des mots, il était persuadé être simplement plus lent à comprendre que les autres... Ce qui ne l'a pas empêché de suivre de brillantes études, de nourrir une passion pour le chant, et de mener une carrière d'avocat international.

Entre les conversations surréalistes avec ses petites amies et les négociations de contrat qui frôlent le fiasco, en passant par une vie quotidienne où chaque parole entendue peut dissimuler un piège, Gerald Shea dévoile dans ce récit drôle et captivant le monde intérieur des sourds.

En nous montrant comment surmonter l'incompréhension, il nous offre une magnifique leçon de vie.

Ancien avocat aux barreaux de Paris et de New York, Gerald Shea vit en France avec sa famille.

Ces témoignages pointent toute la gamme des possibles aménagements nécessitant créativité, énergie vitale, concentration... en quelque sorte « boostées » par l'adversité. Mais ils éclairent aussi sur les sérieux impacts psychologiques de ce handicap acquis après quelques années de meilleure, voire normale, audition.

Ils illustrent et confirment également tout l'intérêt du travail d'information et de sensibilisation que l'UNISDA en partenariat avec d'autres associations continue d'impulser depuis plusieurs années auprès des différentes instances concernées par le risque de détresse psychologique chez des personnes sourdes ou devenues sourdes. Après une enquête nationale, à laquelle les personnes devenues sourdes et acouphéniennes ont très largement répondu, des outils pour aider au repérage de cette souffrance masquée et plus ou moins consciente continuent de se mettre en place. Ils sont proposés aux services accueillant des personnes malentendantes : grilles d'évaluation et signes d'alerte, vidéos pédagogiques, etc.

A photocopier ou découper et à retourner à :
ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France
 Compte bancaire : Société Générale 75009 Paris Trinité
 30003 03080 00037265044 05

CONNAISSANCES SURDITÉS

- ☐ Abonnement annuel : 40 €
- ☐ Abonnement de soutien : 60 €
- ☐ Je commande le N° au prix de 12 €
- ☐ Abonnement groupé (pour une même adresse)
 - 3 abonnements : 25 % de réduction, soit 90 € (au lieu de 120 €)
 - 5 abonnements : 30 % de réduction soit 140 € (au lieu de 200 €)
- ☐ Abonnement Tarif réduit : 25 € (Parents, étudiants, adhérents).
Tampon d'un professionnel de la surdité ou une association/Photocopie de la carte étudiant)
- ☐ Tarifs Dom-Tom/Etranger : 47 €

Nom/Prénom

Adresse

Code Postal

Ville

Tél.

Mail.

Profession :

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

Date et signature obligatoire :

A photocopier ou découper et à retourner à :
ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France
 Compte bancaire : Société Générale 75009 Paris Trinité
 30003 03080 00037265044 05

BULLETIN D'ADHÉSION

Nom/Prénom

Adresse

Code Postal

Ville

Tél.

Mail.

Profession :

- ☐ Adhésion personne morale : 80 €
- ☐ Adhésion personne physique : 20 €

Cette adhésion donne droit à :

- Accès réservé aux Formations Professionnelles Acfos ;
- Tarifs préférentiels aux Colloques ;
- Abonnement tarif réduit à la revue « Connaissances Surdités »
- Participation et vote aux Assemblées Générales (1 voix).
- Réception de lettre d'information et de documentation gratuite.

Acfos certifie avoir reçu la somme de € , au titre de la cotisation pour l'année par :

- ☐ Virement
- ☐ Chèque
- ☐ Espèces

Ce versement donne à l'adhérent la qualité de Membre actif.

Fait à

le .. / .. / ..

L'adhérent reconnaît avoir pris connaissance de l'objet associatif et des statuts, et déclare vouloir adhérer à l'association ACFOS.

Date et signature obligatoire :

GLOSSAIRE

AA Aide auditive
AG Age gestationnel
ANAES Agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé
ARS Agence régionale de santé
CAMSP Centre d'action médico-sociale précoce
CCAM Classification commune des actes médicaux
CCNE Comité consultatif national d'éthique
CIS Centre d'information pour la surdité
CLIS Classe d'intégration scolaire
CMPP Centre médico-psycho-pédagogique
CNAMTS Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés
CNIS Centre National d'Information sur la Surdité
CNSA Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
COM-DROM Collectivités d'outre-mer - Départements et Régions d'Outre-Mer
DAP Déficience auditive profonde
DAS Déficience auditive sévère
DGS Direction générale de la santé
EAS Electroacoustic system
EN Education nationale
EVS Emploi vie scolaire
FIR Fonds d'intervention régional
FNSF Fédération nationale des sourds de France
GERS Groupe d'études et recherches sur la surdité
GEORRIC Groupe d'étude et d'optimisation de la rééducation et des réglages de l'implant cochléaire
HAS Haute autorité de santé
IC Implant cochléaire
IJS Institut de jeunes sourds

INJS Institut national de jeunes sourds
INPES Institut national de prévention et d'éducation pour la santé
INS HEA Institut national supérieur de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés
LEAD Laboratoire d'étude de l'apprentissage et du développement
LPC Langue parlée complétée
LSF Langue des signes française
MDPH Maison départementale des personnes handicapées
MSDF Mouvement des sourds de France
MSSH Maison des Sciences Sociales du Handicap
NTIC Nouvelles technologies de l'information et de la communication
PEA Potentiel évoqué auditif
PEO Potentiel évoqué otolithique
PHRC Programme hospitalier de recherche clinique
PMI Protection maternelle et infantile
PPS Projet personnalisé de scolarisation
RAMSES Réseau d'actions médico-psychologiques et sociales pour enfants sourds
RSS Réseau social santé
SAFEP Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce
SEHA Section pour enfants avec handicaps associés
SESSAD Service d'éducation spéciale et de soins à domicile
SSEFIS Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire
UNAPEDA Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Déficiants Auditifs

Nos publications

“C’est quoi la surdité ?” - Livret pour les enfants sourds

Edition Acfos, 2013. (4^{ème} édition) - Gratuit - Contacter Acfos pour toute commande : contact@acfos.org

Téléchargeable en ligne gratuitement sur www.acfos.org

“Troubles de l’équilibre chez l’enfant. Comprendre et aider au quotidien”

Edition Acfos, 2012 - Gratuit - Contacter Acfos pour toute commande : contact@acfos.org - ÉPUISÉ

Téléchargeable en ligne gratuitement sur www.acfos.org

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

Hors série n°4 - Connaissances Surdités - Actes du colloque acfos 7 - 28 et 29 novembre 2008 - Paris

136 pages. Prix France : 30 € (frais de port inclus - France métropolitaine)

Surdité et Motricité

Hors série n°3 - Connaissances Surdités - Actes du colloque acfos 6 - 8 et 9 décembre 2006 - Paris - ÉPUISÉ

J+2, dépistage systématique de la surdité. Changer les pratiques

Hors série n°2 - Connaissances Surdités - Actes du colloque acfos 5 - 3 et 4 décembre 2004 - Paris

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

Avancées scientifiques et éducation de l’enfant sourd

Hors série n°1 - Connaissances Surdités - Actes du colloque acfos 4 - 8 au 10 novembre 2002 - Paris

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

Un projet pour chaque enfant sourd : enjeux et pratiques de l’évaluation

Actes du colloque acfos 3 - 10 au 12 novembre 2000 - Paris - ÉPUISÉ

L’apprentissage de la langue écrite par l’enfant sourd

Actes des journées d’études acfos - Cnefei - 1 au 3 décembre 1999

In : Nouvelle revue de l’Ais - n° 14 - 2^{ème} trim 2001 - pp 177-271 - S’adresser à l’INS HEA pour la commande

Surdité et accès à la langue écrite. De la recherche à la pratique

Deafness and access to written language. From research to practice

Actes du colloque acfos 2 - 27 au 29 novembre 1998 - Paris - ÉPUISÉ

Neuroscience et surdité du premier âge

Neuroscience and early deafness

Actes du colloque acfos 1 - 8 au 10 novembre 1996 - Paris - ÉPUISÉ