

Connaissances Surdités

DÉCEMBRE 2015 | N°53



Sciences du langage

Grammaire classique et psycho-mécanique du langage

Du babil au langage

Au-delà des « méthodes » : la précocité,
les interactions, les intervenants...

La perception auditive et visuelle des voyelles nasales par
les adultes devenus sourds et implantés cochléaires

International

La prise en charge des enfants sourds
dans les pays d'Afrique de l'Ouest

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

GRAMMAIRE CLASSIQUE ET
PSYCHO-MÉCANIQUE DU LANGAGE 7

DU BABIL AU LANGAGE 11

AU-DELÀ DES « MÉTHODES » : LA PRÉCOCITÉ,
LES INTERACTIONS, LES INTERVENANTS... 16

LA PERCEPTION AUDITIVE ET VISUELLE DES
VOYELLES NASALES PAR LES ADULTES DEVENUS
SOURDS ET IMPLANTÉS COCHLÉAIRES 21

LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS SOURDS
DANS LES PAYS D'AFRIQUE DE L'OUEST 25

PAR-DELÀ LES SIGNES, RECUEIL D'ARTICLES
SUR L'HISTOIRE SILENCIEUSE 29

QUELQUES LIVRES À OFFRIR
POUR LES FÊTES 31



Après les évènements dramatiques du 13 novembre à Paris, évènements qui horrifient et paralysent, ACFOS a décidé malgré tout de maintenir le colloque « Génétique et Surdité ». Il a fallu le courage de tous pour se recentrer sur cette tâche : je remercie de tout cœur les bénévoles d'ACFOS pour leur implication. Je remercie aussi les participants, qui n'ont pas annulé leur déplacement malgré l'ambiance très tendue qui règne dans notre pays.

Cette manifestation a donc pu se dérouler comme prévu les 3 et 4 décembre selon le programme proposé par le conseil scientifique du colloque et sa présidente Sandrine Marlin. Les nombreux intervenants de renom qui s'étaient organisés depuis longtemps nous ont fait partager les passionnantes évolutions actuelles des connaissances scientifiques et des thérapeutiques dans le domaine de la génétique. Les aspects plus cliniques et éthiques ont également été largement abordés.

Tout au long de l'année prochaine, ACFOS sur son site et dans sa revue vous fera part du contenu détaillé de ce passionnant XIIIème colloque.

Pour cette quatrième revue de l'année 2015, nous publions 4 articles de fonds contrastés et complémentaires dans la vaste rubrique des « Sciences du Langage ».

Nous vous transporterons à nouveau en terres africaines. Cette fois-ci l'article vous propose une vue d'ensemble sur ce qui est mis en place pour les jeunes sourds des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Dans la rubrique Littérature, après une présentation de l'important ouvrage documentaire de Yves Bernard, vous découvrirez de sympathiques ouvrages illustrés pour enfants qui peuvent faire de jolis cadeaux pour les fêtes.

Bonne lecture.

Pr Françoise DENOYELLE, Présidente D'ACFOS

FORMATIONS PROFESSIONNELLES ACFOS 2016

➔ **Education précoce: prise en charge orthophonique de l'enfant sourd avant 3 ans.** Formateurs : C. Cotte, C. Descourtieux, I. Legendre, A. Rusterholtz (Orthophonistes), I. Almarcha (Psychologue). Dates : 27, 28 et 29 janvier 2016

➔ **Les problématiques découlant d'un dysfonctionnement vestibulaire chez l'enfant sourd.** Formateurs : S. Wiener-Vacher (ORL), C. Balaÿ (Psychomotricienne), J. Ortega Solis (Kinésithérapeute). Dates : 11 et 12 février 2016

➔ **De la communication à la construction de la langue chez l'enfant sourd.** Formateurs : B. Gévaudan (Orthophoniste), P. Séro-Guillaume (Linguiste), M. Torrès (Professeur spécialisé). Dates : 21 et 22 mars 2016

➔ **Utilisation des techniques d'atelier d'écriture avec les enfants et adolescents sourds.** Formateurs : B. Aubonnet et B. Choutt (Orthophonistes). Dates : 24 et 25 mars 2016

➔ **Le suivi des enfants sourds en cabinet libéral.** Formateurs : B. Aubonnet, I. Prang (Orthophonistes), C. Rebichon (Psychologue). Dates : 4 et 5 avril 2016

➔ **Grammaire classique et psychomécanique de Gustave Guillaume.** Formateurs : P. Geneste (Enseignant), P. Séro-Guillaume (Linguiste).

Dates : 21 et 22 avril 2016

➔ **Retard d'évolution linguistique après implant cochléaire.** Formateurs : C. Descourtieux (Orthophoniste), M. Parodi (ORL), I. Prang (Orthophoniste), C. Rebichon (Psychologue).

Dates : 13 et 14 octobre 2016

➔ **L'accompagnement parental et l'orthophoniste.** Formateurs : C. Descourtieux, I. Legendre (Orthophonistes), F. Seignobos (Psychologue).

Dates : 8 et 9 décembre 2016

➔ **Au-delà des méthodes, le lien.** Formateurs : C. Hage (Logopède), B. Lacroix (Thérapeute), *sous réserves.*

Les programmes des formations et les modalités d'inscription sont détaillés sur le site internet d'Acfos (rubrique Agenda).

Plus d'informations : www.acfos.org ou contact@acfos.org

COLLOQUE ACFOS XIII

ACFOS prépare déjà son prochain colloque « **Ces surdités dont on ne parle pas assez - Surdités évolutives, fluctuantes, unilatérales, dissymétriques, etc.** ». Dates : 24 et 25 novembre 2016.

Plus d'informations prochainement - www.acfos.org

LA BIBLIOTHÈQUE DE LA MSSH PREND SES QUARTIERS À LA PLAINE SAINT-DENIS !

La Bibliothèque a déménagé et est installée depuis le 1^{er} octobre 2015 dans ses nouveaux locaux au sein du bâtiment George Sand à La Plaine Saint-Denis (20 avenue George Sand, 93 210 La Plaine Saint-Denis).



Base de données documentaires importante, n'hésitez pas à contacter les services de l'EHESP :

EHESP-MSSH Paris :

mssh.doc@ehesp.fr / 02 99 02 24 50

EHESP Rennes :

bibliotheque@ehesp.fr / 02 99 02 29 50

11 FÉVRIER 2016 JOURNÉE D'ÉTUDES

Aménagement raisonnable et Situations de handicap.

**Quels usages d'un nouveau cadre juridique ?
Caisse des Dépôts, Paris**



L'objectif de cette journée est de s'interroger à la fois sur le cadre juridique de l'aménagement raisonnable et sur les usages sociaux de ce nouvel outil juridique dans le champ de l'emploi des personnes en situation de handicap.

XIII^{ÈME} JOURNÉE D'ÉTUDES DE L'ASSOCIATION RAMSES, PARIS LE 2 OCTOBRE 2015 : EROS AU PAYS DES SOURDS

Monique POUYAT, Psychologue

Plus qu'un compte-rendu, ce texte est fait de courtes notes et remarques personnelles. Ce sujet délicat choisi par RAMSES fût traité avec nuance. Les Actes avec le complément écrit des différentes interventions de cette journée paraîtront courant 2016 et permettront d'approfondir à nouveau cette approche psychanalytique qui cependant ne gomme pas les aspects psycho-sociaux de notre époque.

ÉROS AU PAYS DES SOURDS

De la sexualité infantile à l'adolescence



Le titre de cette journée comme la plaquette de présentation¹ pointe bien le projet de RAMSES de faire appel à la psychanalyse et justifie le choix de ne faire intervenir que des praticiens psychanalystes dont **certains de renom**² et travaillant hors champs de la surdité.

Les exposés théoriques illustrés de quelques vignettes cliniques permirent un approfondissement de notre réflexion sur l'éclosion et la construction de la sexualité que la personne soit sourde ou non.

Aborder dans ce cadre, la question de la sexualité en lien avec la surdité ne consistait évidemment pas à aller dans le sens de présenter des particularités «  rotiques » propres aux sourds. Certes, le succès du film récent « Le Bélier » a fait découvrir une parole gestuelle beaucoup plus directe, considérée comme impudique dans d'autres milieux ; façon de s'exprimer reconnue, voire même revendiquée, par la communauté des Sourds gestuels. Mais les personnes sourdes n'auraient, à juste titre, pas compris ni accepté que leur sexualité, leurs rapports intimes soient objet d'enquêtes quelles qu'elles soient, traités comme objets de curiosité malsaine.

Pour RAMSES, il s'agissait plus de questionner les effets possibles de la surdité sur la construction du sujet en devenir et notamment sur sa sexualité de la naissance à l'adolescence.

Un des effets possibles de la surdité, celui de l'atteinte précoce à l'accès à la parole et au langage a été présenté comme une réalité chez les enfants sourds, sans être remis en cause tout au long de cette journée. Hors tous les enfants sourds ne sont pas des sourds profonds de naissance et parmi ceux-ci beaucoup actuellement ont un accès assez précoce à la langue (LSF ou langue orale, avec ou sans LPC, notamment chez des enfants bien appareillés éventuellement par Implant Cochléaire et suivis précocement).

Certes, et cela a été bien présenté par plusieurs intervenants, que le bébé soit sourd ou non, **l'influence des relations précoces est essentielle, relations intimes entre le bébé et l'adulte maternant où l'inconscient de cet adulte est particulièrement à l'œuvre entravant ou enrichissant ces premiers contacts.** En effet, le dialogue très corps à corps est accompagné de regards intenses, de sourires et de ludiques petits mots tendres, langue des  mois précoces, langue des affects. Ces interactions corporelles et langagières dans le plaisir qu'elles procurent, ou non, au bébé et au partenaire adulte fondent cette sexualité infantile.

L'après-midi était réservé à l'évolution à l'adolescence de cette sexualité avec l'apparition d' mois sexuels différents et le travail de prise d'autonomie face aux parents.

Le rôle essentiel du père y a été longuement exposé.

Parmi les nombreux aspects abordés, on peut retenir ceux liés à l'évolution actuelle de notre société internet avec les dégâts provoqués par l'étalage de documents pornographiques accessibles à tous dès le plus jeune âge. Ces vidéos influenceront d'autant plus les jeunes sourds qui n'ont pas un accès aisé et riche à la culture et aux dialogues avec des adultes pour contrebalancer ces images violentes.

Des comportements sexuels asociaux, violents ou à risque, peuvent se retrouver chez certains adolescents sourds entravés justement dans cet accès aux informations culturelles, sociales et médicales. Des psychothérapeutes ont pu repérer ces comportements et écouter ces jeunes sur ce qui touche à leurs

représentations de la sexualité. Cette expérience clinique sera malheureusement  court e lors de cette journée, étant donné les délais impartis aux conférenciers.

Les actes de la journée permettront de pallier la limitation imposée à certains orateurs, leur texte écrit devrait compléter le contenu de leur exposé.

¹ « La découverte de la sexualité infantile par Freud a profondément modifié notre approche de l'enfant : la construction du sujet s'enracine dans les pulsions sexuelles dès la naissance. Eros, dieu de l'amour, est aussi cette pulsion de vie introduite par Freud en 1920. La conception freudienne est une conception élargie de la sexualité englobant les faits culturels et sociaux »

² **Dr J-M DUPEU**, psychiatre, psychanalyste (Poitiers) - **Dr D. LAURU**, psychiatre, psychanalyste (CMPP Etienne Marcel, Paris)

RAMSES : Réseau d'Actions Médico-psychologique et Sociales pour Enfants Sourds
www.ramses.asso.fr



Un colloque International s'est réuni le mois dernier sur 3 jours dans les locaux de l'INJS.

Organisé par le **Centre de Recherche en Littérature Comparée (CLLC)** de l'Université Paris-Sorbonne, par l' cole Normale Supérieure (ENS) et l' cole des Hautes études en Sciences Sociales (EHESS).

Les Actes de ces journées seront publiés en 2016/2017. Acfos vous en fera part alors.

GRAMMAIRE CLASSIQUE ET PSYCHO-MÉCANIQUE DU LANGAGE

Philippe GENESTE

Cet article reprend une partie de la présentation du séminaire de Philippe Séro-Guillaume et Philippe Geneste, "Grammaire classique et psycho-mécanique du langage de Gustave Guillaume". A l'heure du bilinguisme Français-Langue des signes française, à l'heure où la langue des signes devient objet d'enseignement en vue d'un certificat d'aptitude au professorat, s'interroger sur la grammaire classique peut apporter quelques éclairages qu'il appartiendra à des articles ultérieurs de préciser.

Pour qui s'intéresse avant tout aux problèmes d'acquisition et d'apprentissage du langage, il est instructif de mettre les théories linguistiques contemporaines dans la filiation de ce qui a présidé, au cours des siècles, à leur version en science du langage. Le titre du séminaire que nous animons explicite ce point de vue : **Grammaire classique et psycho-mécanique du langage de Gustave Guillaume.**

Nous sommes partis d'une définition large, commune, de la grammaire classique afin d'en préciser les termes avant d'ouvrir le séminaire dans les perspectives guillaumienne (psycho-mécanique) et piagétienne (psychogenèse, épistémologie génétique). La grammaire classique recouvre deux courants qui, à bien des égards, sont au fondement de la grammaire scolaire française.

L'article se propose de présenter ces deux courants de la grammaire classique puis, dans un troisième temps de montrer en quoi la psycho-mécanique du langage s'est constituée en éloignement de cette grammaire sans jamais cesser de s'y confronter.

1 - LA GRAMMAIRE DU BON USAGE

L'institution de l'académie française pour discipliner et mettre aux normes l'usage de la langue, c'est-à-dire organiser une police des discours, est le courant dominant du XVIIIème siècle. Elle est liée bien sûr à l'orthographe et sous prétexte de rationalisation de

l'orthographe, cette tradition grammaticale s'est mise à édicter des règles qui vont, au fil des siècles, s'imposer autant que se diversifier.

Les premiers efforts au XVIIIème siècle portent sur l'enseignement du français aux étrangers, avec une approche héritée de méthodes d'apprentissage du latin.

Citons Maupas : « **Grammaire et syntaxe française contenant reigles bien exactes et certaines de la prononciation, orthographe, construction et usage de nostre langue en faveur des estrangiers qui en sont désireux** » (2^e éd. 1625). Il ne se réfère plus aux modèles de la langue latine mais observe et trie des usages choisis : « *c'est la tradition classique de "l'usus", mais inscrite dans une pratique raisonnée de gens de goût* »¹. De cette époque datent des listes de mots correspondant à des catégories grammaticales, listes qui feront le bonheur de la grammaire traditionnelle. Pour l'enseignement du verbe, qui doit être mémorisé en quinze jours nous dit Chevalier, il s'agit d'apprendre par cœur les quatre conjugaisons (a/e, ir, oir, re) sur le mode latin. C'est un art de la mémoire dont on peut mesurer aujourd'hui encore la prégnance...

Le triomphe des listes vient de ce que l'intérêt est porté davantage sur la valeur et les effets de sens qu'il s'agit de répertorier et de trier en ce qui serait le bon usage et le vulgaire : « *le grammairien juxtapose les expressions plus qu'il ne les organise* »². Ce qui intéresse

Maupas c'est la promotion d'un usage « délicat » du langage, c'est-à-dire royal et courtisan, d'où l'appel à la lecture de textes.

Un autre grammairien de ce courant est Antoine Oudin, interprète du Roy pour les langues Allemande, Italienne et Espagnole qui publie deux éditions d'une **Grammaire française rapportée au langage du temps** en 1632 et 1640. Comme pour Maupas dans les pas duquel Oudin publie ses deux livres, la grammaire est un élément de l'enseignement : « *Mon dessin n'était que d'augmenter la Grammaire du sieur Maupas ; toutefois y ayant reconnu force antiquailles à réformer, et beaucoup d'erreurs à reprendre, outre une confusion de discours repetez, obscurs et pédantesques, je me suis résolu de vous en faire une moderne, afin de purger le monde en même temps des ordures que j'ay trouvées autre part, et vous désabuser entièrement (...). On jugera facilement dans mon liure une quantité de nouvelles observations que je ne tiens de personne : conférées au demeurant à plusieurs beaux esprits* »³. Comme Maupas, Oudin met l'accent sur la bonne prononciation et régule l'orthographe, il établit des listes de mots jusqu'à devenir parfois encyclopédique.

Cette vogue des observations va confiner à un usage esthétisant des arrêts de grammaire qui après Spalt et Martin aboutit à Vaugelas (1585-1650), le plus connu par ses **Remarques sur la langue française** (1647) où on retrouve le goût des observations : « *Ce ne sont point ici des lois que je fais pour nostre langue de mon autorité privée (...). Je ne prétends passer que pour un simple témoin qui dépose ce qu'il a vu et ouï* »⁴ écrit-il dans sa préface. Le but est aussi de faire du français une langue de raison à l'image du latin. Vaugelas s'appuie sur les « bons écrivains » à condition que leur usage ne soit pas contredit par l'usage de « personnes qualifiées »⁵ c'est-à-dire l'usage de « *la cour et gens sçavants en la langue* ». Le paragraphe II définit ainsi l'usage : « *C'est la façon de parler de la plus saine partie de la Cour, conformément à la façon d'écrire de la plus saine partie des auteurs du temps* »⁶. C'est d'eux qu'il faut retenir « *la Parole qui se prononce, première en ordre et en dignité puisque celle qui est écrite n'est que son image comme l'autre est l'image de la pensée* »⁷. Rappelons, qu'au XVII^e siècle, les grammairiens décident

de mettre de l'ordre dans les discours en codifiant la grammaire en donnant de la fixité à l'orthographe. Et, pour atteindre une certaine uniformisation il faut faire taire la variabilité graphique. Cette tâche est liée à la défense de la langue vulgaire (le français) dans le but d'en faire une langue noble au même titre que le latin. Si dès les premières tentatives d'institutionnalisation, de vives polémiques se sont engagées, les pédants et les *maîtres-écrivains* l'ont emporté. L'installation de l'Académie Française en avril 1634 parachève l'œuvre de normalisation. Justement, Vaugelas est appelé à l'Académie à qui il offre « *plusieurs belles et curieuses observations sur la langue* » en 1637 première mouture de ses **Remarques**. Il les lit aussi dans les salons. En 1639, Richelieu va lui confier la préparation du **Dictionnaire de l'Académie**.

Ce premier courant de la grammaire classique est celui qui a le plus imprégné la grammaire scolaire.

Il faut bien comprendre que celle-ci ne s'est instituée que pour parfaire l'ordre orthographique. L'orthographe d'abord, la grammaire pour bien orthographier.

2 - LA GRAMMAIRE GÉNÉRALE

En 1660 les jansénistes de Port Royal publient un petit opuscule de 108 pages, **Grammaire générale et raisonnée**. Elle est l'aboutissement des méthodes d'apprentissage du latin rédigée par Lancelot pour les écoles de Port Royal. **Elle s'inspire d'une tradition d'étude de la langue et des figures de rhétorique qui vise à la rationalité, cherchant sous les usages les règles d'organisation qui les permettent. La Grammaire générale et raisonnée** d'Arnaud et Lancelot est conçue comme solidaire de **La Logique** qu'Arnaud et Nicole publient en 1662. C'est une grammaire générale en ce que les règles décelées seront applicables à n'importe quelle langue et ces règles sont à chercher dans une logique de la proposition.

La grammaire générale a connu sous le nom inapproprié de linguistique cartésienne un engouement dès

la fin des années 60 après la parution de **Cartesian linguistics** (1966) de Noam Chomsky livre traduit en français en 1969. On comprend l'intérêt de Chomsky qui n'hésite pas pour instruire sa filiation dans ce courant de la grammaire générale à assimiler, contre toute attente, le jansénisme au cartésianisme.

On comprend aussi pourquoi le structuralisme statique d'une part, et les psychologues de l'intelligence d'autre part, ont cru trouver dans cette filiation, et s'appuyant sur Chomsky, une base de l'explication du développement du langage chez l'enfant... Il suffisait, en effet, d'assimiler la langue à la logique. Les échecs de ces tentatives prouvent l'erreur mémorable⁸ de la linguistique cartésienne.

Mais revenons à Lancelot et Arnaud. Logique et règles de la grammaire étant confondues, étant variables pour toutes les langues, participent « d'une pensée vraie située hors du temps »⁹. Les explications du monde physique comme du monde des idées se réduisent à un système propositionnel. Les auteurs sont convaincus aussi, et c'est une conception nouvelle de l'enfance, que les enfants, pour apprendre doivent identifier des catégories opératoires pour l'analyse c'est-à-dire accéder à la rationalité. L'identification des propositions se fait par la réduction des discours au « modèle élémentaire de la phrase »¹⁰. **C'est de là que s'est perpétuée l'idée que l'ordre des mots est un calque de l'ordre de la raison. La grammaire générale est parfois appelée aussi universelle, elle explique toute langue à partir de règles propositionnelles simples** : « Le domaine du langage est le lieu le plus sensible de cette rationalité puisqu'il est matériel, émanant d'un corps matériel, émis, noté par des corps matériels ; mais cette matérialité de discours n'a de sens que dans les principes de la raison. La main du stylet tient un roseau mais ce roseau configure la pensée », écrit Jean-Claude Chevalier¹¹. Les exemples sont pris au français ce qui accrédite l'idée que le français est la langue universelle par excellence, un modèle de langue de raison.

3 - ET LA PSYCHO-MÉCANIQUE DU LANGAGE

La psycho-mécanique du langage n'a cessé de se confronter à la grammaire du bon usage et à la grammaire générale. Gustave Guillaume (1883-1960) chargé de conférences dans la section de philologie à l'École Pratique des Hautes Etudes (1938-1960) ouvrira la série C « grammaire particulière du français et grammaire générale » de ses Leçons le jeudi 16 novembre 1945 en disant qu'il « arrive que les vérités entrevues soient abandonnées par les savants en l'absence de la preuve, des preuves qui eussent été nécessaires pour les faire admettre. L'un de ces abandons (...) a été le délaissement, à partir surtout de la découverte du sanskrit, de la grammaire générale, tombée alors dans un grand discrédit à la suite d'échecs devenus évidents et dus, pour une grande partie, à un emploi excessif de la méthode déductive et à une information manifestement insuffisante. **On avait voulu édifier une grammaire générale, c'est-à-dire "une grammaire capable d'établir les faits et les lois qui, indépendamment de telle langue particulière, intéressent tout mode d'expression de la pensée humaine"**. On avait voulu fonder une grammaire générale en partant d'une observation trop restreinte qui n'embrassait qu'un petit nombre de langues et ne tenait pas compte de la prodigieuse diversité des structures des idiomes qui ont été parlés jusqu'ici dans le monde et dont la connaissance descriptive, au fur et à mesure qu'elle se développait, démontrait sans réplique possible la "vanité" de certaines spéculations qui prétendaient retrouver, sous les états de langue appartenant à une civilisation évoluée les lois profondes selon lesquelles la langue s'organise au sein de la pensée humaine dans la vue de la doter de la puissance et de l'aisance d'expression »¹².

Si la grammaire générale déçoit, la grammaire du bon usage rate l'objet d'étude qu'est la langue pour privilégier l'usage normatif du langage. Fonder un enseignement sur la norme, c'est à coup sûr limiter la liberté de parole des sujets : « Le triomphe de la norme sur la liberté d'usage qu'offrait le système n'est jamais un enrichissement de la langue. Il est un appauvrissement (...), il maintient la pensée dans le champ d'emplois réguliers, bien définis »¹³.

Bien sûr, la grammaire du bon usage a donné aussi la grammaire traditionnelle nommée souvent, par extension, classique. L'ouvrage de Damourette et Pichon¹⁴ en est le plus monumental représentant. Guillaume discute souvent les propositions de Damourette et Pichon. Il apprécie l'intelligence des nuances qu'ils saisissent mais réfute leur prétention à fonder une grammaire à partir seulement de l'analyse des discours. C'est que, pour Gustave Guillaume, il s'agit en s'appuyant sur « *l'observation aigüe des faits* »¹⁵ **de rendre compte du « psychisme de formation de la langue »**¹⁶. **L'enjeu est l'articulation de la langue et du discours afin de saisir dans son entier l'acte de langage.**

Or, cette démarche où la méthode de la linguistique comparée et la rigueur de la linguistique historique sont convoquées pour être enrichies par les constructions théoriques explicatives de la formation des faits est exigeante. Cette exigence amène Guillaume à développer dans la science du langage un point de vue constructiviste seul apte à pouvoir instruire les pédagogues dans leur recherche de pratiques respectueuses de la psychogénèse du langage des enfants. Telle est la perspective dans laquelle nous plaçons ce séminaire.

Philippe GENESTE, professeur de français au collègue, enseignant dans le cadre du CAPEJ (Université de Chambéry)

¹ Chevalier Jean-Claude, *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF, 128 p. – p.30

² *Ibid.* p.34

³ Cité par Chevalier *ibid.* p.35

⁴ Vaugelas, *Remarques sur la langue française, extraits*, nouveaux classiques Larousse, 1975, 178 p. - p.19

⁵ Voir les paragraphes XIII et XIV de sa préface *op. cit.* p.21

⁶ *Ibid.* p.19

⁷ Cité par Chevalier, *op. cit.* p.41

⁸ Je reprends ici le titre de l'étude d'André Joly « *La linguistique cartésienne, une erreur mémorable* » dans Joly André, Stéfanini Jean, *La Grammaire générale des modistes aux idéologues*, Lille, Publications de l'université de Lille III, 1977, pp. 165-199

⁹ Chevalier *op. cit.* p.52

¹⁰ Chevalier *op. cit.* p.56

¹¹ *Ibid.* p.60

¹² Guillaume, Gustave, *Leçons de linguistique, série C 1945-1946, grammaire particulière du français et grammaire générale (I)*, publiées sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly, texte établi par Christine Wimmer en collaboration avec Marie Létourneau, tome 6, Québec – Lille, P.U. Laval – P.U. Lille, 1985, 333 p. – p.2

¹³ Guillaume, Gustave, *Leçons de linguistique, série A 1945-1946, Esquisse d'une grammaire descriptive de la langue française (IV)*, publiées sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly, texte établi par Georges Garnier en collaboration avec Guy Cornillac et Thomas Lavoie, tome 7, Québec – Lille, P.U. Laval – P.U. Lille, 1986, 358 p. – p.113

DU BABIL AU LANGAGE¹

Evelio CABREJO PARRA, Linguiste, a été responsable UFR² de linguistique à l'université de Paris VII. Vice-président d'ACCES (Actions Culturelles contre les Exclusions)

Cette démarche psychologique, voire psychanalytique, nous fait découvrir que l'appropriation du langage et de ses formes culturelles quelles qu'elles soient sont le fruit d'un ensemble complexe de processus mentaux propres à la nature humaine. Processus laissant encore beaucoup d'interrogations chez les scientifiques.

La bibliographie jointe permettra à ceux qui le souhaitent d'approfondir cette question et notamment tout ce qui concerne l'intérêt pédagogique de commencer précocement à lire à haute voix des livres illustrés aux enfants. Pour cet auteur, cette pratique est un outil culturel permettant de lutter contre toutes les exclusions culturelles liées ou non à la surdité.

Je suis linguiste de formation, et en tant que linguiste je passe toute la journée à penser la langue, à utiliser des mod es scientifiques par rapport à une langue. Et on découvre toujours que ce modèle ne marche pas.

C'est un jeu intéressant car on peut falsifier la théorie dans son bureau puisqu'on porte la langue dans son esprit. On a été obligé de décomposer la langue, au niveau phonétique, sémantique, syntaxique, pragmatique, puis récemment en phonosyntaxe, morphosyntaxe, phonosyntaxe-sémantique... Tout cela est intéressant du point de vue théorique, mais c'est là où j'ai commencé à me poser la question : **mais comment donc le bébé fait-il pour apprendre la langue orale ?**

Je me suis dit : je ne peux pas résister, j'abandonne un peu ma linguistique formelle et je vais voir comment je pourrais lentement entrer dans le travail du bébé qui s'approprie la langue. Et en plus, je suis adulte, j'ai appris le français quand j'étais déjà  g ... et vous l'entendez ! La langue française est là pour me dire : « tu n'es pas né dans mon ventre... ». C'est de là que vient mon discours, d'une sorte de souffrance personnelle vis-à-vis des langues que j'ai apprises quand j'étais déjà adulte.

Je considère que le babil est un moment où le bébé va s'orienter vers l'appropriation d'une ou de plusieurs langues, y compris la langue des signes. Mais en même temps, je me rends compte qu'il y a certaines conditions invisibles qui sont nécessaires pour qu'il y ait l'apparition du babil. C'est là que j'ai commencé à trouver des choses intéressantes. La perception auditive des sons du langage est déjà fonctionnelle à la naissance. On a découvert que des bébés peuvent distinguer les oppositions phonologiques : « ma » et « pa » par exemple. Le bébé est enchaîné par la musique de la langue et par ce qui est rythmique. On constate qu'à la naissance, les bébés entendants distinguent la voix de la mère et du père. La voix de la mère s'est inscrite avant même de naître.   la naissance, il y a une sorte d'acte de pensée pour distinguer la voix de la mère de celle du père qui arrive alors. C'est déjà une discrimination mentale, à l'origine de l'activité de penser.

Le bébé qui n'est pas bon entendant **est comme tous les bébés** sensible à tout ce qui est rythmique : au rythme alimentaire, à la présence et à l'absence des parents, aux caresses, et surtout aux mouvements des lèvres, du visage. Et tout ce qui est rythmique, comme il a été dit dans l'exposé précédent, ce sont des « **régularités** ». L'humanité a inventé le berceau,

car c'est le va-et-vient qui soulage, qui calme le bébé. Cette sensibilité à ce qui est rythmique, musical, on la trouve chez tous les bébés. De même, à force de répéter les pratiques alimentaires, toutes les deux heures, le bébé intériorise ces rythmes culturels.

Les bébés ont une capacité extraordinaire, qu'ils soient entendants ou non, à incorporer ces séquences, à les intérioriser. Commence pour eux un voyage du somatique au psychique ; commence un voyage du sensible, de ce qu'on peut percevoir, à la construction du sens. C'est ça qui est important. C'est à partir du quatrième mois que cela commence à s'organiser **donc bien avant l'entrée de la mise en scène de la langue.**

A un moment donné, le bébé attend d'être alimenté avant même d'être alimenté. Il peut prévoir, mentalement, quelque chose qui va avoir lieu avant que ça ait lieu. Il n'y a pas d'opération plus complexe dans la pensée humaine que cela. C'est grâce à ces opérations-là que le bébé va pouvoir convoquer la représentation symbolique de l'autre. La caresse produit des effets, la nourriture aussi. Et encore la voix, la présence, la manière d'être porté. Cela lui permet de mettre en mouvement un processus de mémoire et de désir. **Il a une relation agréable avec quelqu'un, il veut que ça se répète. C'est ici que se crée le temps psychique, tellement difficile à expliquer philosophiquement, psychanalytiquement.** Le bébé va éprouver l'attente, il va vouloir écouter la voix de sa mère, il s'attend à voir son visage, à être alimenté. Il peut aussi alors commencer à être autonome. Notre vie est une perpétuelle attente et cela commence ainsi.

Et c'est en fonction de tout cela que la psyché humaine peut faire des condensations. Tout ça se condense dans quelque chose qui est la **représentation symbolique de l'autre.** Un bébé qui pleurerait pour pleurer va maintenant pleurer pour appeler quelqu'un. Ça ne se voit pas. Et pourtant, sans cette opération-là, sans représentation symbolique de l'autre, on ne peut rien faire.

Je crois que, dans la civilisation grecque, on pourrait appeler anthropos, celui qui va parler. Une fois cette opération réalisée, on peut arriver à la transmission d'une langue. Quand nous observons l'activité motrice de la langue orale, on arrive à la conclusion **qu'il n'y a pas d'universaux acoustiques, mais il y a des universaux articulatoires.**

Pour qu'il y ait de la voix, il faut un courant d'air des poumons et une obstruction, totale ou partielle. De là vient tout ce qui est occlusif, comme les « ma-ma », « ta-ta-ta ». Ce sont des gestes que nous, les humains, nous pouvons reconstruire par l'audition. En écoutant la voix de l'autre, nous allons pouvoir reconstruire les gestes et l'activité motrice qui se cache derrière ces sonorités-là. Faire la différence par exemple entre « saut » et « son » : c'est le « on » nasal. Or, le bébé est capable de faire cette différence et de construire les gestes de la nasalité en écoutant la voix de l'autre.

C'est comme ça qu'on apprend à parler. On va s'identifier lentement à celui qui parle. Le bébé a la capacité de lire, interpréter et traduire ce qui se passe sur le corps de l'autre dans son propre corps. Ceci implique un processus d'identification profonde. Je pense que c'est comme ça que nous apprenons à parler. Nous savons que tous les bébés, à la naissance, sont capables de reproduire, reconstruire les gestes qui se présentent près du visage. Si on ouvre la bouche, le petit bébé va activer sa bouche. Si on bouge la langue, on voit que le bébé ouvre sa bouche et va essayer de bouger la langue. Il n'a jamais vu son visage à lui, pourtant il est capable de lire, interpréter et traduire ce qui se passe sur le visage de l'autre sur son propre visage. Cela implique une dynamique centrée sur le schéma corporel qui permet de réaliser tout ça. Bien sûr cela s'appuie sur la neuro-physiologie.

Pour qu'un bébé puisse entrer dans la langue orale, il faut passer par un ensemble de processus, en particulier un processus d'identification. Le bébé ne reproduit pas que les sons et les gestes, il reconstruit en deçà un ensemble d'opérations mentales. Ces activités motrices propres à chaque langue se sont reproduites de génération en génération. S'il est né

au Canada, il aura l'accent canadien, etc. C'est un musicien à l'état pur qui reproduit la musique de la langue là où il est né. C'est comme ça qu'on devient membre d'une communauté linguistique en reproduisant un ensemble de gestes et d'opérations de cette communauté-là.

C'est d'une grande difficulté théorique. Depuis les Grecs, on s'est demandé si le langage était quelque chose de formel ou un processus. Dans toutes les traditions grammaticales que nous connaissons, c'est une réflexion formelle sur la langue qui s'est imposée. Mais probablement, les formes que nous pouvons analyser scientifiquement sont le résultat d'un ensemble de processus.

Et je crois que **les processus qui sont au-delà des formes peuvent nous donner une idée différente de l'appropriation de la langue orale, de la langue des signes**. En même temps que le bébé commence à babiller, il s'approprie la musique de la langue, des gestes, il construit sa voix. Pour avoir sa voix, il faut avoir entendu sa voix. C'est là où il y a une différence entre les enfants sourds et entendants. Mais avec un enfant sourd, il faut lui parler encore plus. La catastrophe, c'est d'arrêter de lui parler. **L'enfant sourd a le droit et a besoin de découvrir que tous ces mouvements de lèvres, les mimiques du visage, ça a un sens**. C'est là où il commence à voyager aussi dans ce mystère de la construction du sens. Ce n'est pas un hasard si « sens » signifie à la fois perception et signification. En espagnol aussi. Effectivement, **les sens biologiques**, le toucher, la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, permettent de percevoir mais aussi de construire **du sens**. Cette construction du sens, on ne peut pas l'expliquer scientifiquement.

Dans les années 70, j'ai lu en particulier "The meaning of meaning : A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism / C. K. Ogden, I. A. Richards (1923)", pour comprendre ce qu'est la signification. Je suis resté sur ma faim, faute de mieux comprendre ce qu'était le sens, la signification. **Chaque humain possède en soi la capacité de donner du sens**. Comme l'amour, nous ne pouvons le définir, mais nous pouvons l'identifier mentalement. Et il faut donner la possibilité au bébé de construire du sens.

C'est pour ça qu'il faut lui parler, lui lire des histoires, lui chanter des berceuses, car c'est la musique de la langue. **Il faut lui parler** pour qu'il puisse construire du sens à partir du visage **et lui faire de la lecture à haute voix**. Les enfants entendants continuent de regarder le visage de celui qui lit. Il y a l'intonation de la voix et les gestes du visage. Nous savons qu'il y a une harmonie entre les deux. Quand je parle de choses tristes, mon visage danse de manière différente que lorsque je parle de choses gaies. La tristesse, l'ironie, l'hésitation, tout cela, on le met en scène, ce sont des propriétés de la psyché humaine. L'enfant sourd, comme tout le monde, possède ce processus. On a besoin de mettre en scène tout ce qui se passe dans l'invisible de la psyché.

Pour babiller, l'enfant doit être dans le bien-être. Un enfant qui a faim ne babille pas. Bien repu, bien propre, il commence à chanter. Finalement, **les bébés, pour construire leur voix, sont obligés de voler les traits acoustiques des voix entendues**. C'est un processus d'identification. Il inscrit psychiquement et il lit ce qu'il a inscrit. C'est pour ça qu'il ne peut pas parler à la naissance, il faut tout un travail d'inscription des propriétés acoustiques des voix entendues pour mettre en mouvement sa propre activité articulatoire. C'est comme ça qu'on devient sujet énonciateur. Le babil a quelque chose de particulier : le bébé s'écoute en même temps qu'il babille. En même temps que nous parlons, nous nous écoutons et quand nous faisons un lapsus, nous corrigeons.

Cette double capacité du langage : le proprioceptif, qui nous permet de réaliser à partir du « *brain* », cerveau neurologique, une activité mentale réflexive, le « *mind* », c'est cela qui donne cette possibilité d'écouter tout en parlant.

Si on ne pouvait pas se parler à soi-même, on deviendrait fou. Et voilà que le langage commence à prendre place comme un compagnon qui reste à vie, qui est là pour parler, qui est là pour écouter ce que vous êtes en train de faire. On est dans le langage même quand on écoute.

C'est ça le rôle du langage, cette espèce d'altérité interne qui est difficile à expliquer scientifiquement.

Les sciences cognitives actuelles ne peuvent pas en tenir compte. Nous pensons qu'il y a des différenciations qui valent la peine, telles que « *brain* » et « *mind* ». Le psychique, le cognitif et le culturel, sont en dialogue permanent. Et nous n'avons pas encore compris comment ce dialogue se fait. Il y a bien un dialogue entre le *brain* et le *mind*. Et, nous avons probablement intérêt à conserver cette distinction. Si la science cognitive nous dit : tout est *brain*, alors d'accord. Mais je crois que la psyché, depuis les Grecs, continue à être préservée pour garder cette distinction fondamentale pour l'humain. Parfois, il y a des distinctions dans les langues qui sont si importantes qu'on a intérêt à les garder.

Si je peux continuer, je vais essayer de condenser quelque chose. Je dirai que ce c'est par le babil que se construit la langue. Babiller existe dans toutes les cultures du monde et la langue orale s'installe dans les cinq premières années. Il y a toujours du babillage et le langage s'installe dans la période de la petite enfance. D'où cela vient-il ? Le vrai linguiste, c'est le bébé, pendant sa petite enfance, qui est capable de comprendre comment la langue est construite et comment elle fonctionne. Nous, nous en sommes encore loin. **C'est cela qui m'intéresse, comprendre l'activité mentale d'un bébé pour s'approprier la langue.**

Les livres d'images jouent un rôle très important dans la construction du lexique. Les imagiers donnent la forme des objets du monde extérieur. Le bébé distingue que l'image d'une pomme ce n'est pas une pomme, que la photo de la mère et la mère ce sont des choses différentes. C'est pour ça qu'il faut développer la fonction iconique, avec des images. Et puis **ces lexiques de formes vont se combiner avec le lexique du monde social** qui n'a pas de forme. La gentillesse n'a pas de forme, la démocratie n'a pas de forme, la justice n'a pas de forme. Et l'amour, la haine, la jalousie, ça n'a pas de forme. Le bébé doit construire ces mondes, le monde extérieur, le monde social, le monde intime simultanément.

Tous ces éléments font partie de la psyché humaine, nous devons les prendre en considération. Et tout enfant doit passer par-là. **Il faut que la représentation symbolique de l'autre soit positive.** Si la représentation symbolique de l'autre n'est pas positive, le bébé, au lieu de convoquer l'autre, va le fuir ou va passer son temps à essayer de le détruire. La représentation symbolique de l'autre est modulée selon la culture, et l'entourage de l'enfant. Les premiers conflits vont alors émerger avec les limitations introduites par l'adulte, car l'être humain n'est pas venu au monde avec une tendance naturelle à supporter la limitation. L'autre psychique devient source **d'ambivalence**, le bébé va aimer et haïr la même personne. Ça reste toute la vie et ce n'est pas drôle. Les blessures s'accumulent. Ensuite le bébé va découvrir que la mère pense à quelqu'un d'autre qu'à lui, surtout au père, qu'elle s'intéresse à quelqu'un d'autre. Cela est conflictuel mais fait partie de l'humanisation.

Finalement, la langue n'est pas là où nous avons l'habitude de la voir. **Elle n'est pas dans la grammaire, ni dans la théorie linguistique. C'est un ensemble d'opérations mentales extrêmement abstraites**, et ce que nous appelons l'anglais, le français, la langue des signes, sont en fait des dispositifs de mise en scène de l'activité mentale sous-jacente aux opérations langagières. **L'être humain a la capacité étrange de reproduire les gestes articulatoires qui produisent les sons, mais il est aussi capable de reproduire les opérations mentales contenues dans ces sonorités là.**

C'est ça la langue, elle est au-delà des formes que nous avons l'habitude d'analyser. Les langues, la langue des signes, c'est comme une langue étrangère, c'est un autre dispositif pour mettre en scène le même stock d'opérations mentales. C'est pour ça qu'on peut traduire d'une langue à l'autre, car les dispositifs sont différents mais les opérations mentales continuent à être les mêmes.

Prenons comme exemple « commencer à travailler » et « finir de travailler », pour marquer le début et la fin d'un processus. En anglais, on est déjà dans le processus : « start working » « finish working ». Je peux dire : « je viens de commencer à parler », je me place

alors dans un autre point de vue. Je peux dire encore : « je vais finir de parler dans quelques minutes » ou « je vais finir de parler bientôt », ça veut dire que j'annonce la fin de mon processus, je n'ai pas besoin de l'expliquer, celui qui écoute reconstruit les opérations linguistiques en jeu, c'est au-delà des formes qu'elles se réalisent mentalement. La langue des signes ou les langues orales mettent en scène les mêmes opérations mentales.

Parfois, il se crée une opération qui n'existe pas dans toutes les langues. En espagnol, on distingue « *aquí* », « *ahí* » et « *allí* », « *acá* » et « *allá* » pour dire ici et là. Expliquer à quelqu'un qui ne parle pas espagnol ce que ça veut dire, c'est un « sac de nœuds ». J'ai rencontré un réalisateur français qui était en train de filmer, il disait à un acteur espagnol : « *Aquí ! Aquí !* ». Celui-ci ne comprenait pas. Il voulait dire : « ne bouge plus, reste où tu es », il fallait lui dire « *ahí, ahí* ». Et en fait « *ahí* » c'est le « ici » de l'autre. C'est difficile à comprendre pour quelqu'un qui n'est pas de langue espagnole.

Même si l'on tient compte de certaines différences entre les langues, on peut conclure que **la langue des signes et les langues orales** mettent en scène **les mêmes opérations mentales**.

Bibliographie Evelio Cabrejo Parra

- ➔ “La lecture avant les textes écrits” in ACCES Les Cahiers, n°5, pp : 181-188, 2003
- ➔ “ Langue, littérature et construction de soi” in La littérature dès l’alphabet, Gallimard, Paris, 2002, pp. 65-85
- ➔ “Cheminelements de la lecture chez l’enfant”. Conférence, colloque. Eloge de la lecture, Institut Suisse, 15 décembre 2003, actes du colloque 2004.
- ➔ “Acquisition du langage et activités psychiques”, Du jasis à la parole : acquisition du langage. Actes du colloque du 6 mars 2004 au Centre Alfred Binet, Paris, 2004, éd. Papyrus, pp. 11-27

- ➔ “L’acquisition du langage : un processus d’échanges culturels”, Enfance et musique, Pantin (Cahiers de l’Éveil), 2004, 11-21.
- ➔ “Langage et activités psychiques de l’enfant”, Langages et activités psychiques de l’enfant avec René Diatkine, Paris, 2004, éd. Papyrus, pp. 57-63.
- ➔ Dialogue entre Serge Lebovici et Evelio Cabrejo Parra” Paris, 2004, éd. Papyrus, pp. 47-56.
- ➔ “Quelques préambules oraux pour l’écrit”, Actes du colloque sur apprentissage de l’écrit, Papyrus, Paris 2007.
- ➔ “Jeu d’indices “ in La lecture, Nouvelle Revue de Psychanalyse, T 37, printemps 1988, pp. 243-251
- ➔ “Fête narcissique des premières syllabes “ in Aimer être aimé, Nouvelle Revue de Psychanalyse T49, printemps 1994, pp. 189-197
- ➔ “ Le bébé est un linguiste qui s’ignore” in Premiers récits Premières conquêtes, ACCES, 2008
- ➔ “La littérature dès l’alphabet Pour une première culture littéraire et artistique à l’école primaire” Participation de nombreux auteurs dont celle de **Evelio Cabrejo-Parra. 2012**

De Annie Armand, Pierre Bergounioux, Muriel Bloch, **Evelio Cabrejo-Parra**, Michel Chaillou, Anne-Marie Chartier, Annie Armand, Katy Couprie, Florence Delay, Philippe Delerm, Nathalie Donikian, Francine Foulquier, Philippe Joutard, Jacques Lacarrière, Jean-Claude Lallias, Dominique Macé, Michèle Petit, François Place, Philip Pullman, Jacques Roubaud, Jean-Pierre Siméon, Catherine Tauveron, Serge Tisseron, Nicole Wells, Maurice Yendt. Illustré par Quentin Blake, Paul Cox, Henri Galeron, Tomi Ungerer.

¹ Ce texte est une retranscription de l’intervention orale faite par M. Cabrejo lors du colloque ACFOS 11 des 17 et 18 novembre 2014.

² UFR : Unité de Formation et de Recherche.

AU-DELÀ DES « MÉTHODES » : LA PRÉCOCITÉ, LES INTERACTIONS, LES INTERVENANTS...

Catherine HAGE

Merci au comité scientifique des deux associations, ALPC¹ et Génération Cochlée², organisatrices de la journée d'études du 21 mars 2015 « OBJECTIF LANGUE » d'avoir autorisé notre revue à publier cette conférence. La pertinence des propos de cette praticienne orthophoniste, formatrice et enseignante universitaire nous éclaire sur l'importance des interactions enfants-parents dans le développement langagier et social de l'enfant qu'il soit sourd ou non, ... il n'est jamais superflu de le rappeler à tous, professionnels et familles.

Bonjour et merci de m'avoir invitée. Je suis très honorée de votre confiance. Je travaille au centre Comprendre et Parler, au sein d'une équipe multidisciplinaire ; je suis logopède (équivalent d'orthophoniste) en éducation précoce et responsable de la guidance logopédique pour enfants sourds et entendants : accompagnement parental, intervention à domicile, groupes de guidance parentale. Je suis également professeur à l'Université Libre de Bruxelles (master en logopédie).

Il va être question du développement du langage sous un angle particulier : celui des interactions. Être parent d'enfant sourd requiert des compétences spécifiques en termes de « portage linguistique » et ceci a des implications pour les professionnels. Il va être question de qualité des échanges avec un jeune enfant, mais cette qualité n'est pas l'apanage de la petite enfance ; tout enfant a besoin d'être rencontré, vu, entendu et validé au cours de son développement.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA LANGUE



Le développement d'une langue est un développement implicite qui repose sur des mécanismes largement inconscients ; le langage ne s'enseigne pas de manière intentionnelle mais se transmet par les parents d'une manière « instinctive ». L'« objectif langue » n'est pas à l'esprit des parents d'un enfant tout venant ; c'est l'objectif « contact, rencontre » qui est le véritable moteur de la construction du lien et des interactions avec l'enfant. C'est la recherche du contact, du plaisir de partager un moment de connexion, d'intimité qui est à l'œuvre dans ces interactions ; le développement du langage est une conséquence de ce processus de socialisation.



¹ ALPC : Association pour la promotion et le développement de la langue française parlée complétée. www.alpc.fr



² Génération Cochlée : Association de parents d'enfants sourds et de jeunes adultes sourds porteurs d'un implant cochléaire. www.generation-cochlée.fr

EN DEÇÀ DU LANGAGE : LE LIEN

Le langage ne s'impose jamais d'un bloc à un jeune enfant, il se distille et s'ancre au fur et à mesure des échanges. Ce processus repose largement sur l'art d'être ou de devenir parent : l'art de proposer à un bébé « incompetent » un cadre conversationnel propice au développement.

NOTRE CERVEAU EST SOCIAL : OUI, MAIS ÇA S'APPREND

Au travers des expériences proposées par le parent, le bébé apprend à réguler ses propres émotions, à se concentrer, à porter attention à son environnement, à s'adapter au monde. Le développement d'un cerveau attentif est un jeu à deux.

« DANSER » À DEUX POUR DÉVELOPPER UN CERVEAU ATTENTIF. L'ESPRIT DU JEU.



L'interaction (soit interactions) comporte une action de chacun susceptible d'influencer le comportement de l'autre. Le parent régule finement et subtilement son comportement, l'adapte à son bébé. Dans un cadre d'expérience sécurisant apporté par l'adulte, l'enfant fait l'expérience des improvisations construites à deux. On ne sait pas bien où on va mais on y va à deux. L'enfant apprend ainsi à s'intéresser à autrui, à s'adapter à son environnement en douceur et dans le plaisir. L'adulte, nourri par ces échanges, apprend à comprendre de mieux en mieux l'« esprit » de son bébé et son « mode d'emploi » (Stern & al, 1998).

OBSERVATIONS ACTUELLES DE LA SITUATION DES JEUNES (ET MOINS JEUNES) ENFANTS SOURDS

Qu'observons-nous aujourd'hui en cas de surdité ? L'appareillage et l'implantation cochléaire permettent une restauration rapide du cadre interactif naturel avec le jeune enfant. « J'entends, je parle, je m'entends, c'est marrant, je recommence » : la boucle audio-phonatoire se met rapidement en place. L'enfant a rapidement accès à la voix, aux variations de rythme, aux pauses (Tait & al, 1994). Ce sont des avantages indéniables mais ils comportent le risque d'une sous stimulation de la voie visuelle qui demeure importante pour la réception auditive. L'exploitation de cette voie visuelle chez ces enfants qui entendent mieux mais pas tout à fait bien est un défi. Malgré la dimension positive de l'appareillage et de l'implantation précoces, les profils de développement sont différents : retards de langage, difficultés lexicales, syntaxiques et morphosyntaxiques demeurent (Le Normand, 2014)

LA SENSIBILITÉ DE L'INTERVENANT

Ces différences de développement s'expliquent par des facteurs multiples, dont l'un commence à être étudié : la sensibilité des parents ; soit la capacité de soutenir son enfant d'un point de vue émotionnel, de répondre de façon adaptée à ses sollicitations, de respecter son autonomie, de le soutenir dans ses expériences, de voir son point de vue (Monzée, 2014).

UN BON DÉBUT, MAIS...

Face à l'enfant sourd, il faut faire un pas de plus : le retard de langage des enfants implantés est moins important quand les parents sont à la fois sensibles et stimulants sur le plan linguistique. En ce cas, le retard moyen de 2 ans et demi par rapport à la norme entendante n'est que de 1 an (Quittner et al, 2013, Cruz et al, 2013).

LE « PORTAGE LINGUISTIQUE »

Le « portage linguistique » est la capacité de soutenir le développement des compétences communicatives et linguistiques. Tout en assurant un cadre interactif, le parent veille à la quantité d'informations linguistiques que l'enfant peut traiter. Il doit donc tenir compte de la différence entre l'âge chronologique et le niveau réel de développement communicatif et linguistique de l'enfant. Il doit s'adapter à la réalité, voir son enfant tel qu'il est. C'est la clé. Or l'écart entre l'âge chronologique et le niveau de développement peut être déstabilisant.

Le parent adapte, dose ses énoncés, il apporte la juste dose, ni trop, ni trop peu. Il ne fait pas à la place de l'enfant. C'est à l'enfant par exemple de découvrir, dans la variété et la redondance des contextes, la signification des concepts et des métaphores. Les phrases utilisées doivent permettre cette activité, du type : « Je suis en train de préparer le repas, ne vois-tu pas que je suis occupé ? – J'ai une faim de loup et toi, as-tu aussi très faim ? ».

Le parent veille à corriger sans rompre la conversation ni le plaisir de l'échange. Il reformule, pose des questions adaptées aux capacités de l'enfant. Il évite les demandes de répétition ou les corrections négatives du type : « non, ce n'est pas comme ça qu'on dit, mais comme ça... répète ».

Il donne un « modèle » linguistique, des formes à utiliser selon le contexte et les intentions (ex : « je te prête mon stylo, après tu me le rends » ou « tu peux le garder, je n'en ai pas besoin pour le moment »)

Lorsque l'enfant sourd commence à parler de façon intelligible, les parents sont souvent soulagés. Leur niveau de vigilance risque de s'amenuiser alors que les procédures de communication adaptée devraient perdurer tout au long du développement. Il faut aider les enfants plus avancés à structurer un récit, à raconter une histoire en utilisant des retours adéquats et encourageants. Quelle que soit l'option retenue pour la communication (langue orale seule, LPC, signes...) il faut s'assurer de voir et entendre son enfant tel qu'il

est pour mieux accorder son langage à ses capacités du moment et à ses intérêts de l'instant.

QUEL EST L'ÉTAT D'ESPRIT DES PARENTS ?



Les parents subissent énormément de pressions et de stress, ils doivent faire face à un diagnostic d'autant plus brutal qu'il est précoce, comprendre les enjeux, faire des choix parmi les options, apprendre des

modes de communication visuelle, devenir capables de les utiliser de manière expressive et naturelle. Ils doivent apprendre des stratégies linguistiques qui soutiennent le développement du langage tout en maintenant la conversation.

DES RISQUES IMPORTANTS...

Les interactions entre les parents et l'enfant sourd comportent le risque de devenir trop intentionnelles, avec un objectif plus ou moins appuyé que l'enfant « apprenne ». Le plaisir d'être ensemble dans la conversation risque d'être oublié. Les échanges risquent d'être subtilement axés sur les performances auditives, articulatoires et linguistiques. Pour éviter ces risques, il convient de renforcer les activités sous l'angle prioritaire du lien et de l'esprit de jeu à deux. C'est seulement dans ce cadre que peuvent être introduits les stratégies linguistiques et les outils adaptés qui les accompagnent (LPC, signes).

Mais ces pistes paraissent parfois trop simples pour être prises au sérieux. Sortir de la maîtrise, du contrôle, pour aller vers plus d'improvisation peut être ardu.

L'« ESPRIT » DES PROFESSIONNELS AVEC LES ENFANTS

Les professionnels subissent aussi des pressions. Ils ont le souci d'aider l'enfant, d'autant plus lorsque les parents ne sont pas présents. Ils ont le souci de ré-

pondre aux attentes des parents d'autant plus lorsque les parents sont présents. Ils se sentent investis de multiples missions : articulation, éducation auditive, développement du lexique et de la syntaxe. Ils cherchent inlassablement une meilleure maîtrise des savoirs et des techniques les plus efficaces, les plus à la pointe. Les échanges entre l'enfant sourd et les professionnels risquent ainsi d'être uniquement axés sur les performances auditives, articulatoires et linguistiques.

L'« ESPRIT » DE LA GUIDANCE PARENTALE

Le professionnel doit être vigilant quant au processus relationnel qu'il construit avec les parents. L'objectif de la guidance parentale n'est pas tant de conseiller ou informer mais plutôt de favoriser l'éclosion des compétences naturelles des enfants sourds via la relation avec leurs principaux partenaires, les parents. Il s'agit donc de renforcer, soutenir les ressources naturelles d'accordage des parents, de développer leur confiance dans leurs capacités à être de bons parents.

Ce travail demande une formation personnelle au savoir-être relationnel. Sortir de nos habitudes relationnelles pour favoriser un processus de « croissance » des parents ne s'improvise pas.

La responsabilité des professionnels est d'autant plus importante que les parents ont du mal à comprendre d'emblée ce qu'il faut faire.

CONCLUSION

Nous sommes aujourd'hui dans une situation paradoxale. Les enfants parlent mieux et plus facilement grâce à la technologie, mais les retards demeurent pour certains. L'implant cochléaire plus que tout autre appareillage bouscule nos pratiques et nos « certitudes ».

Appareillage ou implantation cochléaire ne suffisent pas, l'audition n'est pas parfaite. La précocité du diagnostic ne résout pas tous les problèmes. Des outils favorables comme les signes ou le LPC supposent que les utilisateurs comprennent bien à quoi ils servent.

Certains parents veulent tout faire parce qu'ils souhaitent le meilleur pour leur enfant, mais ne savent pas comment faire.

La qualité des échanges : un chemin à creuser



- ➔ Quel que soit l'âge de l'enfant
- ➔ Quel que soit le choix de la « méthode »
- ➔ Quel que soit le degré de déficience auditive et de l'aide auditive apportée
- ➔ Soigner les interactions pour favoriser l'ouverture et l'imprégnation de l'enfant à son environnement linguistique et donc aux informations subtiles nécessaires au traitement phonologique à la base du développement du langage.

Tout parent possède des ressources naturelles pour interagir mais ne le sait pas assez. Les pistes à suivre consistent à construire pas à pas un cadre adapté à l'enfant pour mieux se détacher de l'esprit de « performances », prendre comme fil rouge le plaisir et le bien-être partagés. Les résultats suivront...

Il est aussi important pour les parents de ne pas rester seuls, d'avoir accès aux associations de parents et à des formations diverses, d'être accompagnés à certains moments par des professionnels compétents.

LE MOT DE LA FIN

Je le laisse à une grand-mère qui, lors d'une réunion d'un groupe de guidance parentale, nous a dit : « c'est une chance d'avoir une petite fille sourde ». Nous étions tous un peu interloqués, une maman s'est montrée un peu choquée... mais l'explication est venue : « sans la surdité, je n'aurais pas été aussi présente à ma petite-fille ». Effectivement, la surdité peut être une invitation à plus de présence et de disponibilité à l'enfant, mais aussi à nous-mêmes. Je pense pour ma part qu'il s'agit d'une invitation à grandir, tant pour les

parents que pour les professionnels. Je vous remercie pour votre attention.

Catherine HAGE, logopède en éducation précoce, responsable de la guidance logopédique pour enfants sourds et entendants au Centre Comprendre et Parler (Woluwe-Saint-Lambert, Belgique), professeur à l'Université Libre de Bruxelles (master en logopédie).

ECHANGES

Jacqueline Laybaert : Bravo pour cette présentation. Un petit mot quant à la conclusion : favoriser un échange de qualité entre les parents et l'enfant, c'est essentiel, c'est la base de tout, y compris pour les enfants entendants. Il faut donc être attentif aux frères et sœurs entendants d'enfant sourd. Lorsque l'enfant est sourd, une mauvaise qualité d'échanges démultiplie les conséquences négatives. Mais la base est la même pour les enfants entendants. A vous les parents, on vous demande d'être parfaits !

Catherine Hage : Tout à fait, c'est dans ce sens que va le témoignage de cette grand-mère. Et la question cruciale de la fratrie incite à une vigilance supplémentaire.

Références bibliographiques

➔ CRUZ, I., QUITTNER, A.L., MARKER, C., & DESJARDIN, J.L. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child Development*, 84, 543-559.

➔ DESJARDIN, J.L., & EISENBERG, L.S. (2007). Maternal contributions : Supporting language development in young children who receive the cochlear implants. *Ear and Hearing*, 28, 456-469.

➔ HAGE, C. (2014). « Carnet de voyage pour les « éducateurs » d'un enfant qui entend mal ou différemment : un premier pas ». Travail non publié réalisé dans le cadre d'une formation à la psychopathologie, Arborescences, Bruxelles,

➔ LE NORMAND, M.T., Production des mots grammaticaux chez l'enfant implanté cochléaire, actes de la journée d'étude « objectif langage », ALPC France et Gén Cochlée, Mars 2014. Paris.

➔ MONZEE, J. (2014). Soutenir le développement affectif de l'enfant : pratiques éducatives et thérapeutiques pour soutenir le développement global des enfants et des adolescents. Les éditions C.A.R.D, Québec.

➔ QUITTNER, A.L., CRUZ, I., BARKER, D.H., TOBEY, E., EISENBERG, L.S., NIPARKO, J., K. (2013). Effects of maternal sensitivity and cognitive and linguistic stimulation on cochlear implant users' language development over four years. *The Journal of Pediatrics*, 162, 2, 343-348.

➔ TAIT, M., & LUTMAN, M.E. (1994). Comparison of early communicative behavior in young children with cochlear implants and with hearing aids. *Ear & Hearing*, 15, 352-361.

➔ STERN, D., & BRUSCHWEILER-STERN, N. (1998). La naissance d'une mère, Odile Jacob. Paris.

LA PERCEPTION AUDITIVE ET VISUELLE DES VOYELLES NASALES PAR LES ADULTES DEVENUS SOURDS ET IMPLANTÉS COCHLÉAIRES

Stéphanie BOREL, orthophoniste, docteur en phonétique

Cette présentation synthétique et claire du travail de recherche en phonétique de Stéphanie Borel va nous éclairer sur les difficultés que les adultes devenus sourds peuvent rencontrer, même s'ils bénéficient d'un implant cochléaire. Les confusions phonétiques dépendent fortement du type de voyelles émises. Cette étude nous intéresse aussi car les résultats décrits et analysés trouvent des similitudes sur les résultats observés chez les enfants sourds implantés. Ce type de recherche peut permettre aux professionnels de trouver des stratégies adaptées dans le travail d'éducation auditive et peut également appuyer l'évolution des technologies en lien avec le traitement du signal dans la perception de la parole.

A - INTRODUCTION

Orthophoniste au Centre Référent Implant Cochléaire Adulte d'Ile de France, je m'intéresse particulièrement à la perception des voyelles nasales par les adultes devenus sourds, objet de ma thèse de phonétique, dirigée par Madame le Professeur Jacqueline Vaissière, au Laboratoire de Phonétique et Phonologie de Paris.

B - LES VOYELLES NASALES

Seules 20% des langues du monde comportent des voyelles nasales. Il y en a quatre en français, que l'on trouve par exemple dans la suite de mots « un bon pain blanc » /**œbõpẽblã**/. Cependant, le contraste phonologique entre /**ẽ**/ et /**œ**/ perd de plus en plus de distinctivité, notamment en français parisien. En conséquence, des mots tels que « brin » /**bʁẽ**/ et

	LIEU : ANTÉRIEUR				LIEU : POSTÉRIEUR			
APERTURE	Non arrondie		Arrondie		Non arrondie		Arrondie	
Fermée	/i/ «lit»		/y/ «lu»				/u/ «loup»	
Mi-fermée	/e/ «les»		/ø/ «peu»				/o/ «lot»	
Mi-ouverte	Orale /ɛ/ «laid»	Nasale /ɛ̃/ «brin»	Orale /œ/ «leur»	Nasale /œ̃/ «brun»			Nasale /õ̃/ «brun»	Nasale /õ̃/ «long»
Ouverte	/a/ «patte»				Orale /ɑ/ «pâte»	Nasale /ɑ̃/ «pente»		

Tableau 1: voyelles classées selon les quatre dimensions articulatoires du français : lieu d'articulation, apertures, labialité et nasalité.
NB : Le contraste entre la voyelle /ɑ/ et la voyelle /ɑ̃/ tend à se neutraliser de nos jours.

« brun » /brœ/ ne sont, à l'oral, plus différenciés par beaucoup de locuteurs et le symbole phonétique /ɛ̃/ est généralement utilisé pour la notation de ces deux voyelles antérieures nasales. Par contre, dans le sud de la France ou en Belgique, beaucoup de locuteurs maintiennent la distinction entre /ɛ̃/ et /œ̃/.

Les voyelles nasales sont articulées avec le voile du palais abaissé en arrière de la cavité buccale. Ainsi l'air voisé qui remonte de la glotte entre en résonance à la fois avec la cavité orale et la cavité nasale. Aux formants générés par la cavité orale s'ajoutent les pics de résonance de la cavité nasale ainsi que des anti-formants, sortes de trous spectraux « gommeurs de formants » générés par la connexion des deux cavités entre-elles. Ceci rend le timbre des voyelles nasales beaucoup plus « flou » que celui des voyelles orales. L'analyse acoustique conventionnelle consiste à mesurer la valeur des trois premiers formants entre 0 et 3000 Hertz, typiquement pour les voyelles orales un formant tous les 1000 Hertz. Les logiciels d'analyse acoustique ne comprennent absolument pas ces « monstres acoustiques » que sont les voyelles nasales, qui peuvent parfois cumuler trois formants sous les 1000 Hertz, ou présenter une forte instabilité, avec des formants qui s'interrompent, deviennent plus graves ou plus aigus au fil de la voyelle. Les voyelles nasales gardent donc encore à l'heure actuelle, une part de mystère. Au niveau auditif, beaucoup d'hypothèses ont été émises, mais on ne sait pas vraiment expliquer comment les auditeurs, qu'ils soient entendants, malentendants, appareillés ou implantés cochléaires parviennent à identifier ces voyelles comme nasales.

C - PERCEPTION VISUELLE : LECTURE LABIALE

Chez l'adulte devenu sourd, la lecture labiale constitue un support à l'audition dans le traitement de la parole qui est le plus souvent audiovisuel. En lecture labiale, certaines caractéristiques articulatoires, comme les mouvements du voile du palais ou des cordes vocales, ne sont pas visualisables et il existe des sosies labiaux, des sons et/ou des mots dont l'image labiale est quasiment la même, comme par exemple « bateau », « panneau » et « Manon ».

Nous avons donc testé, dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie (Lavrut & Noiret, 2013), l'identification visuelle de voyelles par 22 adultes âgés de 18 à 91 ans, présentant une surdité sévère à profonde, candidats à l'implantation cochléaire. De différents niveaux d'étude, tous ont été recrutés au Centre Référent Implant cochléaire adulte d'Ile-de-France, dirigé par le Professeur Olivier Sterkers, à l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière. Un groupe témoin de sujets normo-entendants appariés en âge, sexe et niveau d'études, a également été constitué. Tous les participants devaient avoir le français, comme langue maternelle, ne pas avoir de trouble visuel non corrigé ou de trouble cognitif.

Des syllabes de type CV où « C » est une des 3 consonnes /p/, /t/ ou /k/ et où « V » est une des 13 voyelles /a, i, u, y, e, ε, o, ɔ, ø, œ, œ̃, ɔ̃, ɛ̃/ ont été prononcées par deux locutrices orthophonistes parisiennes et proposées aux participants sur un support vidéo, sans aucun indice sonore.

Comme attendu, car les adultes sourds ont plus d'entraînement, **le taux moyen d'identification visuelle, toutes voyelles orales et nasales confondues, est significativement plus élevé dans le groupe des adultes devenus sourds (34%)** que dans le groupe des normo-entendants (26%). Mais il demeure néanmoins relativement faible dans cette condition car la tâche est difficile. En effet, il s'agit d'une reconnaissance de syllabes isolées, sans recours aux suppléances mentales, avec présence de sosies labiaux, le tout sur un support vidéo, sans aucun indice sonore, en deux dimensions, peu « écologique ».

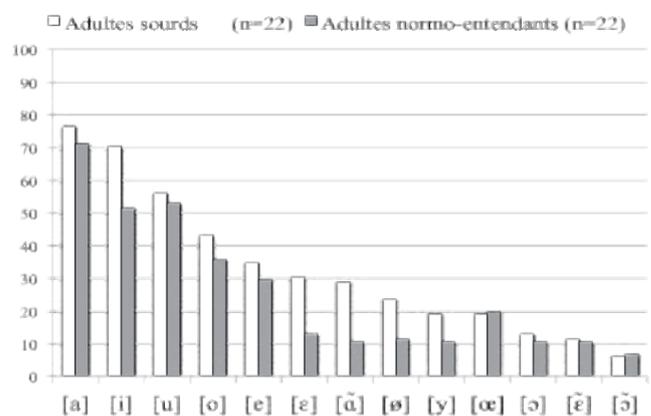


Figure 1 : identification visuelle de 13 voyelles par 22 adultes sourds et 22 adultes entendants. Chacune des 13 voyelles est prononcée en syllabe CV avec 3 consonnes différentes /p,t,k/ et par deux locutrices différentes. Au total, chaque voyelle est identifiée 6 fois par chaque sujet participant.

Les voyelles /i/, /a/ et /u/ sont les trois voyelles les mieux identifiées visuellement, aussi bien par les sujets sourds que par les sujets normo-entendants. Les voyelles /i/, /a/ et /u/ sont considérées comme les trois voyelles « extrêmes » du système vocalique, /i/ étant la voyelle la plus fermée, la plus antérieure et la plus étirée, /u/, la plus fermée, la plus postérieure et la plus arrondie et /a/, la plus ouverte.

Les trois voyelles nasales sont en moyenne moins bien identifiées que les dix voyelles orales, aussi bien par les sujets sourds (15% pour les nasales et 39% pour les orales) que par les sujets normo-entendants (9% pour les nasales et 31% pour les orales).

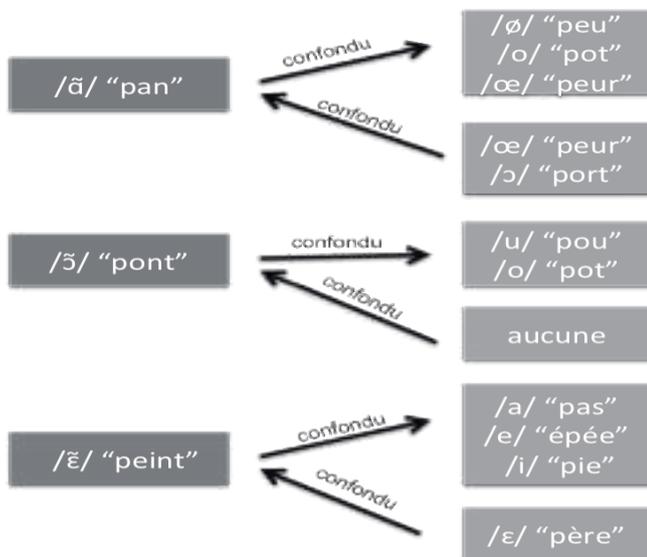


Figure 2 : confusions les plus fréquentes pour les voyelles nasales en lecture labiale chez les 22 adultes sourds. Chacune des 13 voyelles est prononcée en CV avec les 3 consonnes différentes /p,t,k/ et par deux locutrices différentes. Au total, chaque voyelle est identifiée 6 fois par chaque sujet participant.

D - PERCEPTION AUDITIVE AVEC L'IMPLANT COCHLÉAIRE

Nous avons également mené une étude sur la perception auditive des voyelles nasales par les adultes implantés cochléaires. L'hypothèse, appuyée par notre observation clinique quotidienne, était que les personnes implantées cochléaires avaient des difficultés à percevoir les voyelles nasales. Une analyse rétrospective des dossiers de 82 adultes implantés cochléaires entre 1996 et 2007 a été menée.

Nous avons relevé dans les évaluations cliniques post-implant, le taux d'identification de phonèmes avec l'implant seul pour les 11 voyelles /a, o, i, u, y, ø, e, ε, ã, õ, ẽ/ associées à la consonne /p/ et 16 consonnes /p, t, k, b, d, g, f, s, ʃ, v, z, ʒ, l, m, n, ʁ/ associées à la voyelle /a/, à un délai post-implant « précoce », entre 1 et 4 mois post-implants et « tardif » entre 12 et 120 mois post-implant. Toutes les évaluations, issues des bilans orthophoniques, avaient été effectuées à voix directe par une orthophoniste de l'équipe.

Les résultats confirment les hypothèses, à savoir que les voyelles nasales sont significativement moins bien reconnues que les voyelles orales, aussi bien au stade « précoce » qu'au stade « tardif ». Cependant, l'identification des voyelles nasales s'améliore significativement entre la première et la dernière évaluation des patients.

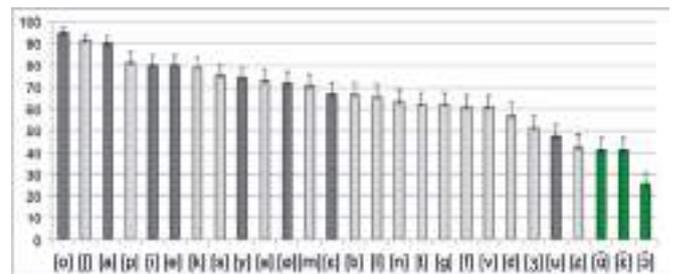


Figure 3 : identification des phonèmes par 82 adultes implantés cochléaires (implantés entre 1996 et 2007) à un stade « précoce » (1 à 4 mois post-implant). Les 3 voyelles nasales (en vert) sont les phonèmes les plus mal identifiés parmi les 27 phonèmes testés.

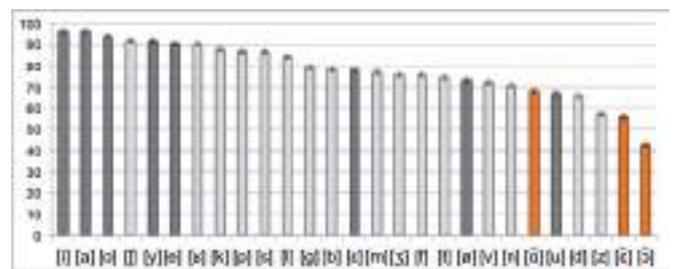


Figure 4 : identification des phonèmes par 82 adultes implantés cochléaires (implantés entre 1996 et 2007) à un stade tardif (10 à 120 mois post-implant). Les voyelles nasales (en orange), restent très mal identifiées.

Les voyelles /i/ /a/ /o/ sont les mieux reconnues. Ainsi, en début de rééducation post-implant, si le patient éprouve beaucoup de difficultés à comprendre la parole sans lecture labiale, des mots tels que « chocolat »,

« abricot » « cachalot » devraient être plus faciles à identifier que les mots « vedette » ou « onduler », par exemple. Bien entendu la structure phonétique du mot n'est pas à elle seule responsable de la bonne ou mauvaise reconnaissance de celui-ci par la personne implantée cochléaire. En effet, comme le cerveau participe à la perception de la parole, des mots fréquents seront plus faciles à identifier que des mots rares, ce qui est également à prendre en considération lors du choix des supports verbaux utilisés lors de la rééducation.

Aussi bien très précocement qu'à distance de l'implantation, les trois voyelles nasales sont significativement moins bien identifiées que les dix voyelles orales. La difficulté apparaît d'emblée et est vraisemblablement liée au traitement des informations acoustiques par l'implant cochléaire. Bien que l'identification s'améliore significativement entre la première et la dernière évaluation, la difficulté persiste à distance de l'implantation, semblant ainsi résister à l'habituation et à la rééducation orthophonique suivie par les patients.

CONCLUSION

Les voyelles nasales sont difficiles à percevoir aussi bien en lecture labiale qu'avec l'implant cochléaire. D'autres études seront menées afin de comprendre quel frein technologique empêche la perception des voyelles nasales avec l'implant cochléaire et des propositions pour la rééducation seront également faites.

**Stéphanie BOREL, stephanie.borel@aphp.fr
- orthophoniste AP-HP, Groupe Hospitalier Pitié-Salpêtrière, Service d'Oto-Rhino-Laryngologie, département d'Otologie, Implants auditifs et Chirurgie de la base du crâne, F-75013, Paris, France
- Docteur en Phonétique CNRS et Université Sorbonne Nouvelle, UMR 7018, Laboratoire de Phonétique et Phonologie, France**

Références

- ➔ Borel, S. (2015). Perception auditive, visuelle et audiovisuelle des voyelles nasales par les adultes devenus sourds. Lecture labiale, implant cochléaire, implant du tronc cérébral (Doctoral dissertation, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III).
- ➔ Borel, S., Vaissière, J., Lavrut, M., Noiret, A., Ambert-Dahan, E., Sterkers, O. Quels sosies labiaux pour les voyelles nasales du français ? Glossa, soumis.
- ➔ Ambert-Dahan, E. & Borel, S. (2013). Réadaptation à la communication dans les surdités acquises appareillées et/ou apprentissage de la lecture labiale. Approches thérapeutiques en orthophonie. Gatignol, P., Rousseau, T., Topouzkhian, S. Ortho-Edition.
- ➔ Borel, S. (2013). La lecture labiale. In Surdité et santé mentale. Communiquer au cœur du soin. Ed : Quérel, C. Lavoisier.
- ➔ Delvaux, V. (2012). Les voyelles nasales du français : aérodynamique, articulation, acoustique et perception.
- ➔ Dumont, A. & Calbour, C. (2002). Voir la parole : lecture labiale, perception audiovisuelle de la parole. Masson.
- ➔ Garric, J. (1974). Lecture labiale et conservation de la parole : Pédagogie et méthode. Editions du Fox. Réédition en 2011.
- ➔ Haroutunian, D. (2007). Manuel pratique de lecture labiale. Collection Tests et Matériels en Orthophonie. Editions Solal, Marseille. Deuxième Edition.
- ➔ Istria, M., Nicolas-Jeantoux, C. et Tamboise, J. (1982). Manuel de lecture labiale : exercices d'entraînement. Masson.
- ➔ Noiret, A., Lavrut, M. Facteurs prédictifs pour l'acquisition d'une lecture labiale fonctionnelle chez l'adulte sourd. Mémoire pour l'obtention du CCO dirigé par Emmanuèle Ambert-Dahan et Stéphanie Borel.
- ➔ Vaissière, J. (2006). La phonétique. Que Sais-je ? Presses universitaires de France.

LA PRISE EN CHARGE DES ENFANTS SOURDS DANS LES PAYS D'AFRIQUE DE L'OUEST

Elisabeth MANTEAU-SEPULCHRE et Brigitte AUBONNET-CABROLIE, orthophonistes

A plusieurs reprises, notre revue nous a transportés en Afrique en présentant des missions surdité réalisées dans différents pays. Ainsi, dans le numéro précédent, Odo Daniel AFFO et Mickaël Pierre-Désiré VIEGBE, orthophonistes béninois, nous ont parlé de la prise en charge de l'enfant sourd au Bénin. En 2016, Connaissances et surdité prévoit de donner la parole à d'autres partenaires africains qui raconteront à leur tour leurs interventions auprès des enfants sourds dans leurs pays respectifs.

Deux orthophonistes françaises impliquées dans des associations internationales relatent dans cet article « l'historique des Etats Généraux de la Surdité des pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre » et nous permettent d'avoir une vision d'ensemble sur ce qui s'est mis et se met en place sur cette partie du continent africain.

En 2001, à Possotomé au Bénin, à l'initiative d'OB (Ortho-Bénin) et d'OdM, un congrès d'orthophonie a réuni des médecins, des orthophonistes et des enseignants spécialisés. Lors de ces rencontres l'idée est née d'organiser des Etats Généraux de la Surdité (EGS). **Le but était de rassembler les partenaires du Bénin avec ceux des pays voisins pour partager leurs expériences concernant la prise en charge des enfants sourds, échanger sur leurs pratiques, évoquer les problèmes rencontrés, partager leurs interrogations et leurs recherches, envisager des pistes de travail...**

Avec le soutien de ces trois associations d'orthophonistes et celle d'Handicap International (HI), les personnes sourdes, les parents et les professionnels se sont réunis au Bénin et au Togo pour organiser ces premiers Etats Généraux de la Surdité.

JUILLET 2003 À COTONOU AU BENIN. EGS 1



Plus de 80 personnes venant de 7 pays d'Afrique (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Cap Vert, Gabon, Guinée, Togo) et de France se sont retrouvées pour parler de la surdité et permettre à la presse locale de relayer les travaux et d'exposer la problématique de la surdité, handicap qui ne se voit pas mais qui perturbe la communication des personnes qui en sont atteintes. En effet, **le handicap est perçu de façon tout à fait spécifique en Afrique.** Des représentants des ministères ont aussi été présents.

Ces premières rencontres ont permis de faire le point sur la prise en charge de la surdité en Afrique et en France, de rappeler les composantes médicales, audioprothétiques et rééducatives du suivi des personnes sourdes, de préciser le cadre juridique et les conséquences sur la vie sociale des personnes sourdes, de débattre du rôle de la langue des signes, de la langue orale et de la langue écrite, d'exposer les projets des nouveaux programmes scolaires au Bénin et donc de la scolarisation des enfants sourds.

Un grand dynamisme a traversé les quatre jours de ces premiers EGS avec pour intention de fédérer et de mutualiser les moyens, de continuer à échanger et de coordonner les initiatives, d'harmoniser la langue des signes (issue de la langue des signes américaine) et de créer de nouveaux signes, de solliciter les différents états africains concernant la législation et la prise en charge du handicap.

Il a été décidé de donner une suite en organisant de nouveaux EGS avec l'aide des partenaires français OBF, OdM, HI et d'envisager avec eux des actions de formation des personnels.

NOVEMBRE 2006 À LOMÉ AU TOGO. EGS 2

Un comité d'organisation togolais s'était mis en place pour organiser ces rencontres en partenariat avec HI, OB, OdM.

150 participants se sont retrouvés en provenance de France et de 11 pays d'Afrique (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo-Brazzaville, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée Conakry, Mali, Niger et Togo). Les participants du Togo, du Bénin, du Burkina Faso et du Gabon ont parlé de leurs expériences. Au Togo, trois structures s'occupent d'enfants sourds. Au Bénin, le CERES (Cercle d'Etude et de Recherche pour l'Epanouissement des Sourds) a été créé en 2004. Au Burkina Faso un travail sur l'uniformisation de la Langue des Signes et sur le travail avec les parents a été présenté. Au Gabon, il y a eu un avant et un après les EGS 2003. Les associations des parents d'enfants sourds se sont aussi exprimées.

Les présentations en salle plénière et lors des ateliers ont permis d'aborder les différentes approches et problématiques qui se présentent dans la prise en charge des personnes sourdes. **Les difficultés étaient importantes mais de nombreuses initiatives pouvaient être constatées dans les différents pays. L'importance de la mobilisation des Etats a été soulignée.**

Les conclusions de ces EGS se sont orientées sur l'importance du dépistage précoce et de la prise en charge des enfants sourds dès le plus jeune âge, sur le rôle et les possibilités de l'appareillage prothétique, sur les différents moyens de communication, sur l'importance de l'éducation et de la rééducation, sur



Remise des diplômes aux premiers orthophonistes formés à l'ENAM

le rôle des associations, sur la nécessité de défendre les droits de la personne sourde.

Ces 2^{èmes} EGS permirent également un moment important et très émouvant : **la remise des diplômes d'orthophonie aux premiers orthophonistes africains formés à l'ENAM de Lomé (Ecole Nationale des Auxiliaires Médicaux)**. La section d'orthophonie a été créée à l'ENAM en 2002, à l'initiative d'OdM, d'HI et de l'Etat togolais ; les premiers cours avaient commencé en septembre 2003 et cette formation perdure actuellement.

La décision d'organiser les 3^{èmes} EGS a été confirmée pour poursuivre les échanges et noter les évolutions de la prise en charge des enfants sourds en Afrique.

NOVEMBRE 2011 À OUAGADOUGOU AU BURKINA FASO. EGS 3

En amont de ces EGS 3, le Comité d'organisation burkinabé avait travaillé pendant de longs mois avec l'appui d'OdM. OB, OBF et HI ont également contribué à permettre la tenue de cette 3^{ème} édition.

200 participants ont échangé lors de ces EGS avec beaucoup de respect envers les différentes approches de la prise en charge des enfants sourds et de la prise en compte des adultes sourds.

13 pays africains ont participé (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo-Brazzaville, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée Conakry, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad et Togo) avec la présence de représentants d'Italie, de Belgique et de France.

Le bilan a été fait de toutes les initiatives prises dans les différents pays depuis les précédents EGS. Les partenaires et les professionnels se sont appropriés les fondamentaux concernant la surdité.

La formation des enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire a été mise en valeur ainsi que la prise en charge précoce et le rôle de la famille. Les médecins ont recensé les causes de la surdité ainsi que les difficultés d'évaluation de la surdité et des autres difficultés d'accès au langage en Afrique car il existe plus de 2000 langues orales différentes, ce qui rend difficile le diagnostic, notamment pour les langues à tons.



Travail en atelier lors des EGS 3

Thérèse KAFANDO qui dirige un centre pour enfants sourds et a présidé le comité d'organisation des EGS 3 a présenté un dictionnaire de langue des signes sur DVD.

L'insertion professionnelle et les moyens d'y parvenir ont été évoqués ainsi que la nécessité de coordonner les actions, ce qui a été confirmé par la création d'une cellule de coordination des orthophonistes de l'Afrique de l'ouest et du centre qui a pu se réunir pour une première rencontre.

Les EGS 3 se sont achevés sur l'appel de Ouagadougou¹ à l'initiative du Pr OUOBA, Président du comité scientifique des EGS, pour l'élaboration de recommandations sur les innovations stratégiques enregistrées lors des EGS avec le projet de poursuivre ces rencontres essentielles en organisant d'autres EGS, moment toujours fédérateur.

Les quatrièmes EGS, prévus au nord du Cameroun

(pays choisi par les EGS 3 parce que, par ses deux langues officielles, il est à la charnière entre les pays francophones et anglophones de la zone) sont retardés en raison des difficultés politiques de cette région, mais les participants des précédents EGS restent en relation et les évolutions dans le dépistage et la prise en charge des surdités de l'enfant se poursuivent. Thérèse Kafando, dans un prochain article, nous parlera de la prise en charge de la surdité au Burkina Faso.

¹ Le film « L'appel de OUAGADOUGOU », réalisé par OdM, a été présenté lors de plusieurs festivals et colloques d'orthophonie en France et notamment lors du colloque Acfos de 2014. On peut encore se procurer ce CD auprès d'OdM.

**Elisabeth MANTEAU-SEPULCHRE
d'OdM (Orthophonistes du Monde)
Brigitte AUBONNET-CABROLIE d'OBF
(Ortho-Bénin-France)**

**OdM : orthophonistesdumonde@orange.fr
ou, suivre ses activités et ses projets :
www.orthophonistesdumonde.fr**

**OBF, chez Françoise Garnier : Rond-Point des écoles,
Avenue Maurel Agricol 13120 Gardanne
ortho.benin.france@gmail.com
<http://sites.google.com/site/orthobeninfrance/>**

PAR-DELÀ LES SIGNES, RECUEIL D'ARTICLES SUR L'HISTOIRE SILENCIEUSE

Yves BERNARD, Éditions du Fox

Ce livre réunit différents articles publiés durant 24 ans, dans la presse associative ou spécialisée. Philippe Sero-Guillaume rappelle ci-dessous le parcours de l'auteur et lui laisse ensuite la parole pour qu'il présente son ouvrage ainsi que l'origine des nombreux documents sur lesquels il s'est appuyé.

Yves Bernard est bien connu des lecteurs de la revue d'ACFOS « Connaissances Surdités » pour y avoir publié un bon nombre d'articles.

Professeur des Institutions nationales de jeunes sourds, il a enseigné de 1973 à 2003 à l'INJS de Paris. Une capacité d'orthophoniste en 1976 de Paris VI et une maîtrise de psychologie à La Sorbonne-Paris V, en génétique et psycholinguistique, ont complété ses connaissances dans le domaine des langues.

En 2003, il est intégré au corps des inspecteurs techniques et pédagogiques des établissements de jeunes sourds au ministère chargé des Affaires sociales, au moment où se prépare la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Retraité depuis 2008. Lors de la commémoration du tricentenaire de la naissance de l'abbé de l'Épée, en 2012 avec Marianne Kurz, enseignante diplômée de philosophie, il publie au CNFEDS "L'héritage de l'Abbé de l'Épée : des différences au siècle des Lumières, la modernité des signes". Cet ouvrage à quatre mains contenant les "Lettres à l'Abbé de l'Épée", rend hommage au premier instituteur gratuit de sourds-muets, initiateur de la pédagogie gestuelle au XVII^e siècle, témoignage enrichi de son expérience personnelle de la surdité.

La dernière publication de Yves Bernard "Par-delà les signes" suscite la curiosité, l'intérêt et force l'admiration. En effet, il s'agit d'une somme de 922 pages, colossale en ce sens qu'elle aborde tous les sujets qui ont à voir de près ou de loin avec la surdité et ce, comme annoncé bien au-delà de la seule langue des signes.



Voici ce que ce dernier a bien voulu nous confier au sujet de son ouvrage :

« Il s'agit d'un recueil d'articles qui seraient perdus sans la volonté de Marc Renard et de sa femme Martine, qu'il faut mettre en exergue dans leur dynamique incessante d'éditeur et de militant pour les droits des sourds ».

Leur site, les éditions du Fox, à l'exception de quelques livres, permet des téléchargements gratuits de nombreux ouvrages concernant l'histoire silencieuse dont récemment, les rapports relatifs au Congrès de Milan. Il pro-

pose une bibliothèque sourde¹ fabuleuse, en deux tomes, qui offre au chercheur comme à tout lecteur, l'accès immédiat et autonome à tant de thématiques silencieuses. Il suffit, pour les télécharger de remplir son panier au prix de 0 euros et de poursuivre sa commande.

Pour les écrits, Marc les a sauvés, comme cette thèse rebaptisée "L'Esprit des Sourds"², avec son Musée universel rappelant à la vie personnages, lieux et méthodes.

"Par-delà les signes" est donc un autre travail, doublement mémoriel, car, exception faite de son auteur, c'est un parcours dans le dédale des interrogations, lors du passage de la méthode orale aux signes après un siècle d'interdit. J'ai eu la chance d'étudier la psychologie avant de devenir professeur, puis de poursuivre en orthophonie, avec peut-être les éléments de réflexion qui m'ont ouvert les yeux et mieux fait comprendre la richesse de la différence. J'ai aussi eu la chance d'avoir un père³ profondément respectueux des valeurs humaines, avec la grande érudition qu'il mettait à disposition de tous à la bibliothèque de l'INJS de Paris qu'il anima pendant bien des années.

Il y a donc un récit sur l'art et les sourds, de la peinture à la poésie, et même de la musique avec Beethoven, car ce silence développe une dimension sensorielle et une sensibilité que de grands maîtres de la Renaissance et de grandes écoles ont reconnues, ouvrant des pistes inespérées à une élite silencieuse qui finalement n'oubliera jamais son devoir de combattre pour les droits de sourds et la langue des signes, cette gestualité qui aurait dû permettre de dynamiser la pédagogie dès le 19^e siècle, si des controverses redondantes et les recommandations de Milan ne l'avaient étouffée.

Ces articles sont des raccourcis présentant des problématiques associées, comme les approches gestuelles dans la pédagogie naissante, l'exclusivisme de la parole, la séparation des sourds mimiques des sourds parlants, les méthodes de substitution des signes pour les faire disparaître, les expériences d'intégrations, le discours sur les alphabets manuels et les codages, la lecture labiale, tant de vecteurs souvent malmenés car incompris ou dévoyés par des radicalisations dogmatiques, mystiques, politiques.

On peut trouver encore le mouvement associatif et

culturel des sourds depuis sa naissance, dans la douleur, en réponse aux attaques contre les signes dès 1830. Milan n'est finalement qu'un procès préparé sur deux générations.

Cette histoire m'a beaucoup aidé dans mon parcours, afin de reconstituer l'insaisissable, de traverser les mirages et les promesses déçues et de dresser un tableau des personnages oubliés, grandes effigies silencieuses : Fay, Massieu, Clerc, Berthier, Forestier, Dusuzeau, Gaillard et tant d'autres, d'autres comme Bébian et sa Mimographie, pour ne citer que ceux-ci.

C'était aussi pour ma part donner une parole au passé, dont l'héritage reste trop souvent caché, les représentations déficitaires et les préjugés ensevelissant toute vie.

L'INJS de Paris est un lieu de rencontres par sa richesse inestimable, bibliothèque et archives, un patrimoine culturel et d'oeuvres d'art retraçant les grandes thématiques abordées dans ce recueil, brossé à coup d'images, mais en langue des mots, dans la lumière des signes.

¹ Martine et Marc Renard, **Bibliothèque sourde** (+ de 140 titres), Format : Papier La rubrique "Gratuits / Livres anciens" propose des livres anciens datant de 1518 à 1955 en téléchargement gratuit. Pour vous éviter de les télécharger un par un, un CD ou une clé USB regroupe environ 140 livres mis en ligne avant 2015. Les textes de ces livres, modernisés, au format PDF (compatibles avec tous types de lecteurs), sont interactifs et permettent toute recherche. 10 €

² Yves Bernard, publié précédemment.

Un pack regroupe le livre "L'esprit des sourds" (PDF), un musée virtuel (PDF) et un diaporama des illustrations. Ce livre retrace l'histoire de la gestualité et des signes, la lente progression vers l'éducation et la citoyenneté qui ont formé, au fil du temps, l'esprit des sourds.

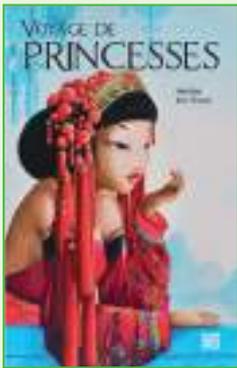
³ René Bernard, enseignant et docteur ès lettres, élabore des catalogues de cette bibliothèque dont il resta en charge après sa retraite. Ce site réunit toujours les chercheurs ; il est l'un des lieux de rencontres les plus riches pour ceux qui désirent approfondir leur savoir.

Yves Bernard participa au sauvetage et à la restauration des oeuvres de ce patrimoine. Chargé du cours de pédagogie de l'enfant déficient auditif au CNFEDS Centre national de Formation des enseignants de déficients sensoriels à l'université de Savoie, il soutint une thèse en 1999, *L'Approche de la gestualité au XVIII^e et au XIX^e siècle à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris.*



Quelques livres à offrir pour les fêtes

July ZAGLIA & MISSTIGRI, **Voyage de princesses**, Editions Carlo Zaglia Jeunesse, octobre 2015, 32 p., 16€, format 21,5x34 cm



Ce superbe album nous propose un tour du monde au fil de treize rencontres avec des princesses vivant très loin les unes des autres, en Europe, en Asie, en Amérique ou en Afrique. Chaque rencontre est présentée sur une double page, l'une nous racontant l'histoire et l'autre nous offrant un magnifique portrait de la princesse dans son costume aux couleurs éclatantes.

Tout commence à Paris où la princesse Rose vivait avec « au fond de son cœur une petite boule de tristesse qu'elle n'arrivait pas à expliquer ». Jusqu'à ce que sa mère lui raconte la disparition de sa sœur jumelle quand les fillettes étaient encore des bébés. Pour ne pas enfermer Rose dans le chagrin, le roi et la reine avaient préféré ne pas lui parler de cette sœur disparue. Rose étant maintenant assez grande, sa mère lui révèle ce secret et lui donne un petit sac. « Ta marraine vous l'a offert à votre naissance en nous disant qu'il était magique et que sa lanière créerait toujours le lien entre vous deux. »

Rose est très étonnée et comprend maintenant l'origine de sa petite boule de tristesse.

Avec Prince, son dalmatien, elle va se promener au bord de la Seine quand une voix se fait entendre : « Jette-moi dans le fleuve et je retrouverai ta sœur. »

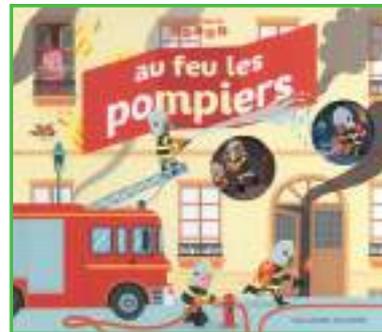
Rose est si surprise qu'elle lâche le sac qui tombe dans l'eau. Ainsi commence le long voyage du sac magique qui va nous mener autour du monde de princesse en princesse...

La première étape est l'Autriche où la princesse Anna, jolie mais orgueilleuse, trouve le sac sur le bord du Danube. C'est ensuite Anastasia, princesse russe, qui a la surprise de voir une oie déposer le sac dans ses mains. Puis c'est Yasemin, en Perse, qui rencontre son prince grâce à une bague contenue dans le petit sac qu'un marin a trouvé dans l'Euphrate. Ils n'oublient pas d'aller remettre le sac dans le fleuve pour qu'il poursuive son épopée providentielle en apportant le bonheur à Anusha, princesse indienne, Shin-Mu, princesse

chinoise, Yukiko, princesse japonaise, Elsa en Alaska, Mina en Haïti, Lourdes au Mexique, Sabah en Afrique, Salma, fille d'un pharaon, et Lucia, princesse espagnole qui « avait au fond de son cœur une petite boule de tristesse qu'elle n'arrivait pas à expliquer »...

Ainsi, de pays en pays, le petit sac aide les princesses à résoudre une difficulté, retrouver le souvenir d'un être disparu ou rencontrer l'amour. Chaque rencontre est une aventure en soi et les jeunes lecteurs auront plaisir à se plonger dans la lecture de tous ces épisodes où à les entendre, lus par un adulte, un grand frère ou une grande sœur, le soir avant de s'endormir. Ils auront tout autant de plaisir à feuilleter l'album pour admirer chaque princesse dans son beau costume traditionnel aux couleurs vives, avec bijoux et coiffures toujours différents. Un très bel album pour un très beau voyage.

Jean-Michel BILLIQUOD, **Au feu les pompiers**, Editions Gallimard jeunesse, Collection Le petit monde animé, septembre 2015, 12 p., 9,90€, format 23,5 x 20,5 cm



Voilà un album qui réjouira les jeunes lecteurs passionnés par les pompiers, les camions rouges et les sirènes. Il les ravira aussi pour toutes les manipulations et découvertes qu'il permet en ouvrant des rabats, en tournant une roue

dentelée ou en dépliant une page qui double la taille d'une scène d'intervention sur un incendie.

C'est toute une journée de la vie des soldats du feu qui nous est proposée dans ce livre, depuis l'entraînement du matin jusqu'à l'extinction totale d'un incendie, en passant par toutes les tâches qui les accaparent du matin au soir. On y voit aussi le Canadair, l'hélicoptère et le bateau indispensables pour les opérations en montagne, en forêt ou en mer. Tous les matériels sont dessinés avec précision et leur utilisation est décrite par de courts textes clairs et détaillés.

Un joli cadeau à lire, relire, feuilleter et fouiller pour ne manquer aucune information sur le travail de ces hommes courageux pour lesquels tant de jeunes lecteurs éprouvent une grande admiration bien méritée.

Séverine VIDAL, **Philo mène la danse**, Editions Talents hauts, Collection Maxilu, avril 2015, 48 p., 7€



« Je m'appelle Philo. J'ai neuf ans et je hais le foot. »

Nous retrouvons avec plaisir l'écriture, le ton de Séverine Vidal qui se met dans la peau de son narrateur pour décrire au plus près, à la première personne, ses pensées, ses réflexions, ce qu'il aime et ce qu'il déteste, ce qu'il découvre, ses problèmes, ses bonheurs et, surtout, les

changements qui s'opèrent en lui. C'est ce qui permet au jeune lecteur de rencontrer une âme sœur, de réfléchir à son tour sur tout ce qui l'entoure et le questionne, de prendre un peu de distance par rapport à ce qu'il entend tous les jours à l'école ou à la maison.

Philippe est un garçon de neuf ans qui a tendance à pas mal cogiter, d'où son surnom de Philo. Depuis deux ans, il pratique le foot dans un club, avec entraînements, match, et tout, et tout.

Mais voilà : il n'aime pas le foot ! Il n'a jamais aimé le foot mais avant, quand il n'y jouait pas, il était seul, sans copains, et les récréations lui semblaient longues. Alors « un matin de grand malaise », il a décidé d'aimer le foot. Mais il a eu beaucoup de mal à en intégrer les règles (quittant le terrain quand l'arbitre lui crie « hors-jeu ») et le vocabulaire viril qui accompagne les victoires ou les défaites. « C'est le champ lexical de la guerre et du combat. Et moi, combattre, gagner, être le plus fort, c'est comme cette histoire de souffrance, ça ne m'intéresse pas. »

La vie aurait pu continuer ainsi : jouer au foot pour ne pas être seul tout en continuant à le détester. Mais le destin en a décidé autrement en lui faisant rencontrer l'amour et la danse !

Elle s'appelle Lorette et ça a tout de suite été le coup de foudre entre eux. Elle suit des cours de danse. Pas de tutu rose et de classique mais du modern jazz...

Et à la rentrée suivante, en CM1, la maîtresse propose justement un atelier danse pour préparer le spectacle de fin d'année. La réaction des garçons est houleuse mais mademoiselle Zède sait ce qu'elle veut et Pierre, le danseur-animateur, sait comment dépasser leurs réticences.

A la maison, c'est un peu la même réaction. Le père de Philo est déçu que son fils puisse préférer la danse au foot. Mais Philo reste sur son nuage avec Lorette, la maîtresse, l'ani-

mateur, et il aime de plus en plus la danse au point d'être capable d'en parler et de la défendre. « Petit à petit, papa a adouci son discours. Il a recommencé à me parler. Il y a eu plus de calme à la maison, l'ambiance est redevenue plus tranquille. Les parents ça s'éduque. Il faut de la pédagogie. Au début, ils ont du mal mais finalement, on note quelques progrès. »

Les illustrations sont pleines d'humour. Mayana Itoiz rend très bien les expressions et les émotions des personnages.

Voilà un livre qui peut servir de support à bien des conversations. Comment choisir soi-même ce qu'on aime ou pas ? Comment assumer ses choix face aux autres ? Un livre qui aide à se construire dans sa diversité, sa singularité, sans se sentir obligé de toujours céder à la pression du groupe, aux comportements et aux propos de la majorité. Mais sans pour autant s'enfermer dans la solitude et l'isolement. L'auteur montre qu'en regardant autour de soi, on peut trouver des personnes sur qui s'appuyer. C'est grâce à Lorette, à mademoiselle Zède ou à Pierre que Philo peut enfin mener la danse dans sa propre vie.

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'ADHESION

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'adh rent la qualité de Membre actif.

Fait à

le .. / .. / .. .

L'adh rent 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' thique
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 D ficiance auditive profonde
DAS D ficiance auditive sévère
DGS Direction g b rale 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 r education 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 parl e complétée
LSF Langue des signes française
MDPH Maison départementale des personnes handicapées
MDSF 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 Déficients 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