

## INTERVENTIONS TRÈS PRÉCOCES ET PLURALITÉ DES MOYENS DE COMMUNICATION.

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

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

#### DEUX REMARQUES PRÉLIMINAIRES

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

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

#### DEUX LANGUES

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

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

#### POURQUOI UN PROJET BILINGUE ?

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

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

## LE LANGAGE POUR APPRENDRE À PENSER

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

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

## LANGAGE ET LANGUES

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

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

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

## INFORMER LES FAMILLES... ET L'ENFANT

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

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

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

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

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

## ACCOMPAGNER LES PARENTS DANS UN PROJET BILINGUE

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

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

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

## COMMENT SE MET EN PLACE LE PROJET BILINGUE EN ÉDUCATION PR COCHE ?

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

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

## QUELLE PLACE POUR LA LANGUE ORALE ?

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

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

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

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

## ACQUISITION DE LA LANGUE DES SIGNES

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

Accompagnement pluridisciplinaire et plurilinguistique.

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

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

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

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

## LA PLACE DES FAMILLES

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

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

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

## GROUPES DE PARENTS

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

## GROUPES “FRATRIES”

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

## ELÉMENTS DE CONCLUSION

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

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

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

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

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

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

## Références bibliographiques

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