

# CONNAISSANCES SURDITÉS

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

Revue trimestrielle

Édité par ACFOS  
*Action Connaissance Formation pour la  
Surdité*  
11 rue de Clichy  
75009 Paris  
Tél. 09 50 24 27 87 / Fax. 01 48 74 14 01

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

Directrice de la publication  
Pr Françoise DENOYELLE

Rédactrice en chef  
Coraline COPPIN

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

**Comité de rédaction :** Denise  
BUSQUET, Marie Claudine  
COSSON, Vincent COULOIGNER,  
Joëlle FRANÇOIS, Brigitte  
GEVAUDAN, Nathalie LAFLEUR,  
Vanessa LAMORRE-CARGILL,  
Aude de LAMAZE, Ginette  
MARLIN, Lucien MOATTI, Isabelle  
PRANG, Philippe SÉRO-  
GUILLAUME

**Couverture :** DSMB  
25 rue de la Brèche aux Loups  
75012 Paris  
Tél./Fax. 01 43 40 19 58  
Courriel : [dsmb@wanadoo.fr](mailto:dsmb@wanadoo.fr)

Maquette : Coraline COPPIN

**Impression :** ACCENT TONIC  
45-47 rue de Buzenval  
75020 Paris

N° CPPAP : 1112 G 82020

ISSN : 1635-3439

Vente au numéro : 12 €

Abonnement annuel : 40 €

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

# S o m m a i r e

## AGENDA

<b>Colloque Acfos VIII</b>	4
<b>Formations professionnelles Acfos 2010</b>	5

## ACTU

<b>Enfin une loi pour le dépistage néonatal de la surdité ?</b>	6
---	---

## JOURNÉES D'ÉTUDES ACFOS 2009

<b>Le groupe de langage oral pour des enfants sourds entre 3 et 5 ans</b>	7
par Chantal DESCOURTIEUX et Isabelle LEGENDRE	
<b>Comment les enfants sourds peuvent-ils s'approprier la langue ?</b>	11
par Cécile RENAULT	
<b>Les compétences mobilisées par l'apprentissage de la lecture chez l'enfant</b>	14
par le Pr Jean-Emile GOMBERT	

## SCIENCES ET TECHNIQUES

<b>La système Haute Fréquence. Usage, fonction, utilisation... du principe à l'application !</b>	20
par Nathalie LAFLEUR	

## PSYCHOLOGIE

<b>La dimension du soin dans le rapport aux parents d'enfants déficients auditifs</b>	25
par Grégory GOASMAT	

## INTERNATIONAL

<b>Hors de l'hexagone, le travail d'Ortho-Bénin</b>	30
par Brigitte AUBONNET CABROLIE	

<b>LIVRES</b>	33
---------------	----

# Éditorial

PAR FRANÇOISE DENOYELLE

Présidente

Cet été a été riche en actualité concernant la surdité. Tout d'abord, le groupe UMP missionné par l'Assemblée Nationale pour élaborer des propositions en vue d'améliorer le dépistage précoce des troubles de l'audition a rendu son rapport en juillet dernier. Les trois parlementaires responsables de cette mission (Jean-Pierre Dupont, Jean-François Chossy, Edwige Antier) ont auditionné de nombreux experts, des associations, des organismes publics... entre février et juin 2010. Le point phare de ce document est une **proposition de loi** visant à généraliser le repérage des troubles de l'audition en maternité, qui pourrait être déposée en décembre prochain. Une avancée décisive dans ce domaine et attendue par de nombreux parents, associations et professionnels. Espérons que cela débouche enfin sur la mise en place concrète du dépistage néonatal de la surdité, mettant ainsi fin à l'inégalité qui règne actuellement sur le territoire français. Acfos vous tiendra bien sûr informés par le biais de notre revue, de notre site et de notre blog.

Ce même mois de juillet a vu l'officialisation des deux centres de ressources :

- ◆ Le centre national de ressources pour les handicaps rares destiné aux **personnes sourdes avec déficiences associées et aux enfants atteints d'un trouble complexe du développement du langage avec déficience associée** ;
- ◆ Le **centre national de ressources pour les handicaps rares destiné aux personnes sourdes-aveugles**.

Le rôle et les missions de ces deux Centres de ressources seront largement détaillés dans notre prochain colloque : souhaitons qu'ils aient les moyens de répondre aux larges et indispensables missions qui leur sont confiées.

Un hiver qui s'ouvre donc sur de nombreuses perspectives ! Pour ACFOS, le prochain temps fort sera le **colloque Acfos 8** qui abordera les difficultés spécifiques des enfants sourds ayant des déficits sensoriels combinés : signes d'appels, conséquences, prise en charge thérapeutique et psychologique, accompagnement des familles... Ces sujets seront l'occasion d'échanges que nous espérons riches et nombreux avec tous les participants\*.

Enfin, nous vous proposons dorénavant cette revue entièrement en couleur : nous espérons que ce changement vous plaira et égayera votre lecture.

Acfos vous souhaite à tous une très belle rentrée. ❖

\* Plus de détails sur toutes ces informations dans ce numéro.

## Colloque ACFOS VIII

# Equilibre et vision chez l'enfant sourd.

## *Usher et autres déficits combinés*

### PROGRAMME DU VENDREDI 19 NOVEMBRE

#### PHYSIOLOGIES ET PHYSIOPATHOLOGIES SENSORI-MOTRICES

**Contrôle multi sensoriel du regard, de l'équilibre, de la locomotion, de la mémoire spatiale, des gestes...**

**Le rôle particulier du vestibule "6<sup>ème</sup> sens"**

*Pr Alain BERTHOZ, Collège de France, Laboratoire de Physiologie de la Perception et de l'Action*

**Les troubles vestibulaires et leurs conséquences chez l'enfant sourd. Aspects théoriques et cliniques.**

♦ *Dr Sylvette WIENER-VACHER, ORL, Hôpital R. Debré, Paris*

♦ *Soline LECERVOISIER, Psychomotricienne, CEOP & Centre de Ressource R. Laplane, Paris*

**Les troubles visuels et leurs conséquences chez l'enfant sourd. Aspects théoriques et cliniques.**

♦ *Dr Georges CHALLE, Ophtalmologiste-PH, Hôpital Pitié-Salpêtrière, Paris*

♦ *Isabelle LAYAT, Orthoptiste, Centre pour Enfants Plurihandicapés, Paris*

#### DÉFICIENCES SENSORIELLES COMBINÉES

**Triples déficiences sensorielles : aspects génétiques et perspectives thérapeutiques**

*Pr Hélène DOLLFUS, Service de Génétique médicale, CHU de Strasbourg*

**Retentissement psychologique des déficiences sensorielles combinées et accompagnement des familles**

*Isabelle VERGRIETTE, Psychologue, Centre pour Enfants Plurihandicapés, Paris*

**Témoignages d'équipes : modalités de prise en charge, d'accueil et d'accompagnement des personnes porteuses de déficiences combinées**

♦ *Dr Joëlle TOUR-VINCENT, INJS de Paris*

♦ *Adrienne VIEU, Orthophoniste, Institut St Pierre, Palavas*

♦ *Dominique SPRIET, Directrice, FAM Quenehem, Calonne Ricouart*

♦ *Antoinette BLANC ZIDI, Professeur Ressource, MDPH 75, Paris*

### PROGRAMME DU SAMEDI 20 NOVEMBRE

#### LE SYNDROME DE USHER TYPE I CHEZ L'ENFANT (avant 15 ans)

**Syndrome de Usher : de la fonction des gènes à la physiopathologie**

*Dr Aziz EL-AMRAOUI, Chef de Laboratoire, Institut Pasteur, Paris*

**Les signes d'alerte. L'établissement du diagnostic et les examens indispensables. L'importance d'un bilan génétique.**

*Dr Jacques LEMAN, ORL, Nord Pas-de-Calais*

**L'annonce d'un Usher type I : un exemple de fonctionnement d'une équipe pluridisciplinaire**

♦ *Dr Sandrine MARLIN, Généticienne, Hôpital d'Enfants A. Trousseau, Paris*

♦ *Dr Georges CHALLE, Ophtalmologiste-PH, Hôpital Pitié-Salpêtrière, Paris*

♦ *Caroline REBICHON, Psychologue, Hôpital d'Enfants A. Trousseau, Paris*

#### TÉMOIGNAGE ET SYNTHÈSE

##### Témoignage

*Gladys REYNIER, Association CHARGE*

**Rôle des Centres de Ressources dans les soins et l'accompagnement des enfants avec déficiences combinées**

♦ *Dr Jeanne COUSIN, Directrice, Centre de Ressources R. Laplane, Paris*

♦ *M. Serge BERNARD, Directeur, CRESAM, Poitiers*

**Préconisations concernant la détection et la prise en charge des déficiences sensorielles combinées**

*Pr Françoise DENOYELLE, ORL, PU-PH Hôpital d'Enfants A. Trousseau, Paris*  
*Présidente d'ACFOS*

Le programme complet et les horaires sont disponibles sur simple demande auprès d'Acfos ou sur notre site [www.acfos.org](http://www.acfos.org)

## TARIFS COLLOQUE ACFOS VIII

### Adhérents\* :

- ◆ Inscription individuelle : 230 €
- ◆ Formation continue\*\* : 300 €
- ◆ Tarif réduit (parents, personnes sourdes) : 100 €
- ◆ Tarif groupe (à partir de 5 inscriptions) : 200 €

### Non adhérents : 350 €\*\*

\* Adh. personne physique : 30 € / Adh. personne morale : 150 €. Voir toutes les modalités sur [www.acfos.org](http://www.acfos.org)

\*\* Les personnes inscrites au titre de la formation continue recevront gratuitement les Actes du colloque. Vous pouvez être inscrit en Formation continue au tarif non adhérent.

Bulletin d'inscription disponible  
sur simple demande à

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

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

ou téléchargeable sur notre site

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

# Formations professionnelles ACFOS 2010

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

Intervenantes : Marie France DUBUC (Psychomotricienne), Sylvette WIENER VACHER ( ORL)  
Dates : 07 et 08 octobre 2010, Paris  
Coût : 350 €

- ◆ FP7 : Cas particuliers après Implantation cochléaire pédiatrique

Intervenantes : Natalie LOUNDON (ORL, PH), Isabelle PRANG (Orthophoniste), Caroline REBICHON (Psychologue)  
Dates : 18 et 19 octobre 2010, Paris  
Coût : 350 €

- ◆ FP8 : Accompagnement des adolescents sourds

Intervenantes : Isabelle PRANG (Orthophoniste), Florence SEIGNOBOS (Psychologue, Psychothérapeute)  
Dates : 02 et 03 décembre 2010, Paris  
Coût : 350 €

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

Dates : 09 et 10 décembre 2010, Paris  
Intervenante : Chantal DESCOURTIEUX (Orthophoniste)  
Coût : 350 €

### À NOTER...

Les formations professionnelles sont réservées à nos adhérents.

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

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

## ENFIN UNE LOI POUR LE DÉPISTAGE NÉONATAL DE LA SURDITÉ ?

Nous vous en parlions dans l'édito : un groupe UMP composé de Jean-Pierre Dupont (Député de Corrèze), Edwige Antier (Députée de Paris et Pédiatre) et Jean-François Chossy (Député de la Loire) a été missionné par l'Assemblée Nationale pour élaborer des propositions en vue d'améliorer le dépistage précoce des troubles de l'audition. De nombreux experts, des associations, des organismes publics... ont été consultés. Ce rapport, rendu public le 07 juillet dernier préconise une proposition de loi visant à généraliser le repérage des troubles de l'audition en maternité, qui pourrait être déposée en décembre prochain. Le coût d'un tel dépistage est estimé à 11 millions d'euros.

Voici le détail des propositions :

### DÉPISTAGE ET ACCOMPAGNEMENT

♦ **Proposition n°1** : confier aux agences régionales de santé (ARS) la mise en oeuvre et la coordination du dépistage systématique dans un délai de deux ans maximum des troubles de l'audition en deux temps - repérage en maternité et diagnostic en centre spécialisé -, selon un cahier des charges défini au niveau national.

♦ **Proposition n°2** : généraliser progressivement sur l'ensemble du territoire les centres de référence spécialisés dans le dépistage, le diagnostic, la prise en charge, l'information et l'accompagnement des troubles de l'audition, véritables "guichets uniques" autour d'une équipe pluridisciplinaire répondant au cahier des charges national (CAMSP, des CDOS ou toute autre structure).

♦ **Proposition n°3** : désigner un référent "troubles de l'audition" au sein de chaque Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), afin d'assurer une continuité de l'accompagnement de l'enfant et de sa famille.

### INFORMATION

♦ **Proposition n°4** : délivrer une information systématique donnée aux parents pendant la période de grossesse sur le rôle de l'audition dans l'apprentissage du langage de l'enfant et la nécessité d'une vigilance soutenue sur l'état de l'audition pendant toute l'enfance.

♦ **Proposition n°5** : confier aux centres de référence territoriaux une mission d'information objective, neutre et complète sur les différents modes de communication aux personnes sourdes et malentendantes ainsi que leurs possibilités existantes au niveau régio-

nal, en s'appuyant sur les associations spécialisées dans les différents modes de communication.

♦ **Proposition n°6** : faire de la surdité une grande cause nationale afin d'accompagner la généralisation du dépistage et la mise en oeuvre du plan gouvernemental, comprenant notamment la tenue de débats en régions dont l'organisation pourrait être confiée aux espaces éthiques régionaux.

♦ **Proposition n°7** : lancer une campagne d'information nationale sur le bilinguisme ou le multilinguisme, valorisant l'ensemble des modes de communication.

### FORMATION

♦ **Proposition n°8** : mettre en place un module de formation initiale et continue d'ordre technique, informationnel et psychologique pour les professionnels de la naissance sur le repérage des troubles de l'audition dans les maternités.

♦ **Proposition n°9** : mettre en place dans le cadre de la formation initiale des médecins un module sur les différents types de handicap, dans le souci d'un rapprochement entre sanitaire et médico-social.

♦ **Proposition n°10** : mettre en place pour les professionnels de l'enfance une formation sur le repérage des troubles de l'audition et les signes d'alerte (psychiques, comportementaux, etc.) et en particulier les pédiatres, les personnels de crèches, les personnels de PMI, les orthophonistes, les psychométriciens, les enseignants et personnels de l'éducation nationale en contact avec les jeunes enfants, etc.

### RECHERCHE

♦ **Proposition n°11** : améliorer le recueil statistique et l'exploitation des données disponibles relatives aux troubles sensoriels et dans un premier temps sur les troubles auditifs, en particulier au moment clé du développement de l'enfant :

♦ Rendre effectifs le remplissage et la transmission des trois certificats de santé à l'issue des examens médicaux obligatoires (8<sup>e</sup> jour, 9<sup>e</sup> mois et 2 ans de l'enfant) par le médecin aux services de protection maternelle et infantile (PMI), en instaurant des pénalités ;

♦ Centraliser et exploiter les données au niveau national, avec pour objectif la constitution d'un registre national épidémiologique sur les surdités de l'enfant.

♦ **Proposition n°12** : étudier l'opportunité de mettre en place un dépistage systématique des troubles de la vision au niveau national. ❖

*Le document complet et le texte de la proposition de loi sont téléchargeables sur notre site [www.acfos.org](http://www.acfos.org) à la rubrique "Se documenter" ➔ "Textes législatifs"*

# Le groupe de langage oral pour des enfants sourds entre 3 et 5 ans. De l'apprentissage à la discussion.

PAR CHANTAL DESCOURTIEUX ET ISABELLE LEGENDRE

**Le fil rouge des conférences des journées d'études "Parler, lire et écrire... Pas si simple pour un enfant sourd!" est la démonstration faite, au travers des témoignages des parents et des professionnels, de l'importance de créer des conditions authentiques d'échanges avec les enfants sourds. Au départ, ces situations peuvent être proposées de manière "artificielle" mais l'important est qu'elles se réfèrent à une réalité langagière et qu'elles permettent aux enfants de se trouver dans des échanges spontanés et variés de communication. Dans cet esprit, C. Descourtieux et I. Legendre nous avaient présentés (avec le support de nombreuses séquences vidéos) la manière dont sont proposés des groupes de langage oral à Codali et leurs objectifs.**

*Mme Isabelle LEGENDRE*

## LE PROJET DE CODALI

En éducation précoce, la prise en charge veille à rétablir ou établir un dialogue préverbal : le groupe de langage nous permettra ainsi d'aller vers une communication linguistique. Proposer une **orthophonie intensive pour les enfants entre 3 et 5 ans** (maternelle) est une de nos spécificités. Sur cette période, les enfants auront deux séances de rééducation orthophonique individuelle et 6h de rééducation orthophonique collective (groupes de 4 à 6 enfants) par semaine. En séance collective, nous leur proposons deux à trois heures de langage, deux à trois heures d'éducation auditive et de contrôle audiophonatoire puis, en dernière année de maternelle, deux heures de pré-requis de lecture.

## LE GROUPE DE LANGAGE ORAL

Ce groupe de langage a lieu deux à trois fois par semaine pour tous les enfants de maternelle, de la petite à la grande section. Parallèlement à ce **travail de langage**, nous allons bien sûr travailler et valoriser la **perception auditive**, notre but étant que cette perception auditive puisse aider à une imprégnation prépondérante des acquisitions linguistiques en fin de maternelle. Nous favoriserons le **contrôle audiophonatoire** par la répétition, l'acquisition de modèles, la lecture labiale et nous proposerons des moyens augmentatifs de communication pour soutenir le langage oral : signes et codage LPC.

Trois types d'activités sont proposés au sein des groupes de langage oral :

♦ L'orthophoniste va susciter des **échanges** et des **interactions** pour donner aux enfants le plaisir de communiquer oralement. Dans ce cas, l'orthophoniste prend l'initiative d'aider les enfants à faire et à dire ce qu'ils ne peuvent pas faire seuls. On peut parler là d'étayage. La relation est asymétrique : l'interaction entre enfants est stimulée par l'orthophoniste, car spontanément, elle reste encore rare à ce niveau.

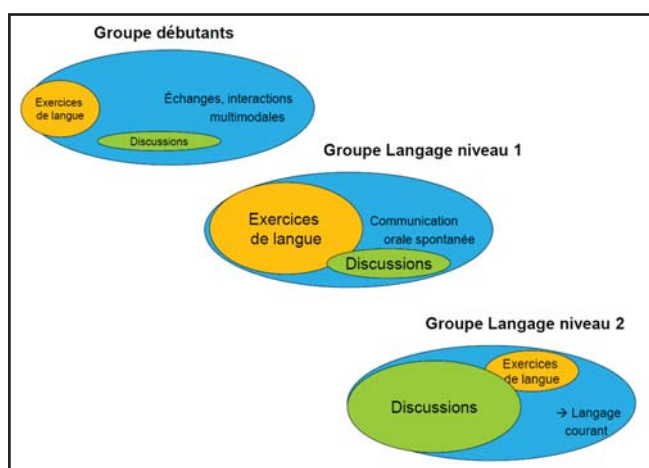
♦ Nous allons proposer des **exercices systématiques de langue**, nécessaires à l'apprentissage des contraintes de la langue. L'orthophoniste ébauche un modèle et l'enfant va poursuivre l'ébauche donnée par l'orthophoniste, l'automatiser et finalement se l'approprier.

♦ Troisième situation : le **langage spontané** va prendre toute sa place. Nous allons partir des acquis des enfants et favoriser les échanges entre eux. Ceux-ci vont être possibles, fréquents et efficaces pour aboutir à un véritable dialogue. L'orthophoniste s'efface alors peu à peu et les enfants deviennent capables de faire seuls.

Ces trois activités sont présentes dans chaque séance, elles se combinent et se complexifient avec l'évolution des enfants. Il est évident que chez les plus jeunes, les situations d'échanges et d'interactions à l'initiative de l'orthophoniste seront prépondérantes. Chez les plus grands (grande section de maternelle généralement), les situations de langage spontané seront beaucoup plus présentes.

Ces groupes de quatre à six enfants sont constitués en fonction de leurs capacités de communication : un groupe de débutants, un groupe de langage niveau 1 et un groupe de langage niveau 2. Certaines années, nous pouvons être amenés à faire quatre groupes en fonction de la population des enfants.

Nous avons essayé de schématiser les trois activités que l'on propose dans chaque groupe afin de vous proposer une visualisation plus claire de ce que l'on fait :



### ♦ LA COMMUNICATION

♦ Avec le **groupe des débutants**, nous proposons beaucoup de manipulations et d'actions. Nous nous plaçons dans une communication très globale avec des interactions multimodales.

♦ Dans le **groupe de langage niveau 1**, le langage se structure de plus en plus, la communication devient plus spontanée. Avec le **groupe de langage niveau 2**, cette activité est vraiment une activité de langage courant.

### ♦ LES EXERCICES SYSTÉMATIQUES

L'activité d'exercice systématique de langue est présente dans le **groupe des débutants**, mais il s'agit surtout d'exercices d'automatisation. En revanche, dans le **groupe langage niveau 1**, l'exercice de langue est très présent et toutes les contraintes de la langue sont travaillées à ce niveau-là.

Dans le **groupe de langage de niveau 2**, l'activité "exercice de langue" diminue de nouveau. L'enfant possède un langage relativement structuré, nous partons donc des acquis des enfants et nous corrigeons les erreurs à travers cette activité.

♦ L'activité de **langage plus spontané**, la discussion, est très peu importante chez les **débutants**. Il y a peu ou

pas d'échanges entre enfants et ils sont principalement sollicités par l'orthophoniste. Ce langage spontané devient plus important dans le **groupe de niveau 1**, mais l'orthophoniste est encore très présente et demande aux enfants de s'écouter les uns les autres, de répéter pour que les autres puissent répondre.

Dans le **groupe de niveau 2**, l'espace de discussion devient pratiquement l'activité dominante du groupe. Les enfants maîtrisent les règles de base de la communication, ils se répondent, se contredisent, argumentent... Nous l'illustrerons ultérieurement.

*Mme Chantal DESCOURTIEUX*

## VERS LA COMMUNICATION ORALE PAR UNE APPROCHE MULTI MODALE. GROUPE DES DÉBUTANTS.

Dans le groupe des débutants, notre approche est essentiellement **sémantique**. L'accès au sens est prépondérant. Nous allons nous baser sur l'utilisation de mots clés qui vont sous-tendre des concepts en liens avec les **universaux de développement** (cf. les ouvrages de Frédéric François), davantage conceptuels ou sémantiques. Il s'agit de proposer à l'enfant des situations où un petit mot changera le sens d'un autre mot. Cela nous semble fondamental : on l'a vu dans l'exemple donné par Mme Fruchard "aujourd'hui, grève" : des mots associés sont pleins de sens, ils évoquent énormément d'informations que l'enfant peut et doit s'approprier.

Ces universaux se retrouvent quasiment dans toutes les langues. Il s'agit d'**unités de sens minimales** généralement **liées à l'expérience** et qui existent chez pratiquement tous les êtres humains. Si l'on possède ces notions dans une langue donnée, on les connaîtra déjà lors du passage vers une autre langue, ce qui permet de passer plus facilement de l'une à l'autre. Les universaux n'ont pas besoin d'être réappris pour une autre langue.

Pour la notion de choix, par exemple, l'enfant sera sollicité sur des exemples du type : "veux-tu une banane **ou** une pomme ?". La notion de "**ou**" est fondamentale, c'est l'un "**ou**" l'autre, opposé à l'un "**et**" l'autre. De même, la notion du "**encore**", de "**re-donner**" sont également des concepts très importants.

Autre universel conceptuel : la négation. Ex : "**Maman est là**", ou "**Maman n'est pas là**" ne signifie pas la même chose, et c'est un tout petit mot, le "**pas**", qui va signifier la différence qui est essentielle puisque ce sera l'absence de la personne que pourtant on évoque. Conceptuellement, le mot "**maman**" et le mot "**là**" pro-

noncés signifient que maman est présente même si elle n'est pas sous mes yeux. La seule syllabe "pas" annule cette présence ! Au niveau du langage, ces changements de sens par une très petite unité sont essentiels à intégrer très précocement pour entraîner la flexibilité de la pensée et du langage.

Citons aussi la caractérisation, l'appartenance, le lieu qui sont également des notions fondamentales à présenter.

### Les objectifs de ce groupe

J'insisterai particulièrement sur l'association des mots. Ce matin une équipe a dit que l'enfant ne combinait pas les mots à 2 ans, 2,5 ans. On voit bien l'importance que cela a : comme le dit Frédéric François, l'association de mots est une implication lexicale qui conduira à la grammaire. Il donne quelques exemples que je vais reprendre : "Bébé manger" ou "Gâteau manger". Dans "Bébé manger", on sait que c'est le bébé qui va manger. Quand le très jeune enfant dit "Gâteau manger", on sait très bien que c'est lui qui va manger le gâteau, et que c'est ce qu'il a l'intention de dire. Cette implication des deux mots et les sens implicites que l'enfant mettra dessous se fait très tôt, dès l'âge de 14 mois selon certaines publications. Cette implication lexicale existe peut-être même avant. Nous sommes donc très vigilants à ce stade et nous cherchons à favoriser le fait que l'enfant ait plaisir à associer des mots.

Le **tour de rôle** : au début avec des tout-petits l'échange est bien sûr très guidé. L'**accès au sens** de la question est travaillé également.

### Les procédés d'apprentissage : ils sont multifformes

Ces procédés sont connus : le mime (geste et expressivité du visage), l'action (motricité avec déplacement), le support concret (objets, images, photos, étiquettes) et le graphisme (dessins, symbolisation graphique).

A Codali tous ces procédés sont **parlés** : les messages sont volontairement courts et répétés car nous essayons de valoriser au maximum la qualité de la réception. Les exercices sont surtout basés sur l'imitation de l'orthophoniste ou du copain.

## LE GROUPE DE LANGAGE NIVEAU 1

A ce niveau un peu plus avancé, il nous semblait important de présenter un travail sur la procédure lexicale, dont parle beaucoup Mme Monique Dumoulin. Nous allons proposer un vocabulaire élargi avec des thèmes empruntés à la vie quotidienne de l'enfant. Nous allons

alors essayer d'amener l'enfant à **développer des aspects morpho-syntaxiques par la combinaison d'éléments lexicaux**.

Comment cela fonctionne-t-il ? Par exemple, si l'on prend la phrase "Un chat noir", nous avons trois syllabes : c'est morpho-syntaxiquement plus intéressant que de dire "Papillon". Certes, "Papillon" a bien 3 syllabes mais l'enfant ne fait que nommer, dénommer, appeler. En revanche, quand on commence à combiner trois éléments monosyllabiques la démarche devient beaucoup plus intéressante : l'enfant commence à partir d'un élément ("Chat") et place d'autres éléments à côté. On va devoir apprendre à mettre ces éléments dans un ordre, en respectant les contraintes de notre langue (on ne dit pas "Un noir chat", mais "Un chat noir"; en revanche on dit "Un petit chat" et "Un chat doux" par exemple).

Cette notion d'**automatisation** est importante pour que l'enfant s'habitue à faire des erreurs/corrections, qui ne vont pas nuire à l'informativité. On amène vraiment les enfants à jouer sur la base d'un vocabulaire simple, à mettre des quantificateurs, "un, deux, trois, beaucoup, plus, rien", mais aussi à se servir de la topologie, "dessous, autour, dessus, dans", de l'appartenance, "moi, à moi, le chat de quelqu'un », mais aussi « mon chat, ton chat, son chat". La caractérisation est très importante également puisque l'on va commencer à entrer dans quelque chose qui ressemble au fait de donner un avis : "Le chat est doux", "Il est gros"... Nous allons entamer une discussion au sujet de cette caractérisation, en soulignant la possibilité d'avoir des avis différents... Le langage oral sera la modalité privilégiée, mais il est souvent sous-tendu par l'action, le mime si besoin est. Nous commencerons à présenter des synonymes.

Bien sûr nous proposerons des exercices structuraux car notre langue a beaucoup de contraintes. On apprend à évoquer, à mettre en forme... ce qui servira d'exercices de bases pour l'apprentissage.

Enfin et surtout dirais-je (ce doit être notre petit côté "verbotalistes" !), nous insistons sur l'apprentissage par cœur de bons modèles ou de modèles structurés. Cet **apprentissage par cœur** est essentiel pour la mémorisation.

Pour dire "Un petit chat", on ne doit pas réfléchir pendant trois minutes, il faut de "l'habitude", intégrer cette procédure pour que cela ne soit pas coûteux au niveau attentionnel pour l'enfant. Bien sûr, les cahiers de langage sont là pour permettre de laisser une trace pour aider la mémorisation.

**Les objectifs** : automatiser la procédure. Nous utilisons beaucoup de vocabulaire, avec support d'objets,



d'images que l'enfant va devoir évoquer : un garçon, deux filles, pas de chat, etc.. Nous allons rechercher l'**informativité**. Il faut avoir quelque chose à dire, et avoir **envie** de dire, que ce soit du quantitatif, de la caractérisation ou de la topologie. Le but est de transmettre une information.

Nous travaillerons la réponse adéquate au mode interrogatif : où, qui, quoi, comment ? Le langage ce n'est pas une répétition, c'est un moyen de donner une information, en lien avec tout ce qu'a expliqué M. Deleau dans sa conférence\*. Dans ce groupe, nous commencerons à travailler une histoire, c'est-à-dire un discours, l'organisation du langage sur des messages beaucoup plus longs.

Le film que nous allons vous présenter est un travail sur la procédure de l'appartenance. L'orthophoniste présente le possessif : "*mon, ta, ton, et la mienne*"; on veut montrer la pluralité des possibilités pour que l'enfant fasse des erreurs, tâtonne et finalement apprenne.

**Mme Isabelle LEGENDRE**

### LE GROUPE DE LANGAGE NIVEAU 2

L'objectif est d'aller vers une maîtrise du langage spontané. A ce niveau, on va largement développer le lexique et présenter les différents registres de langue. Par exemple, à partir de l'adjectif "*content*", nous utiliserons "*gai*", "*joyeux*", "*heureux*", "*épanoui*", "*satisfait*", etc. On propose à l'enfant tout ce qui peut exister. On aborde les structures syntaxiques complexes de la langue. On va travailler sur les relatives complexes. Il est facile de dire : "*L'oiseau qui est sur l'arbre chante*". Il n'y a pas d'ambiguïté. Par contre dire "*La voiture sur la table qui est cassé(e)*" est plus complexe. Qu'est-ce qui est cassé ? La voiture ou la table ? Nous aborderons la voie passive, la concordance de temps, l'utilisation du langage déclaratif, injonctif, etc. Nous utiliserons tous les registres de la langue et inventerons des situations pour que les enfants commencent à faire des déductions, des suppositions, etc. On n'hésitera pas à leur demander leur avis : "*Est-ce que tu penses que... ?*", "*Est-ce que tu crois que... ?*", "*Et s'il se passait ça, est-ce que tu aimerais que... ?*".

L'objectif est d'encourager les échanges spontanés entre enfants. L'orthophoniste s'efface. On va se servir de supports connus, s'inspirer d'histoires vécues, des vacances... Nous aiderons les enfants à donner leur avis, à prendre position, à dire pourquoi ils sont d'accord ou pas. Afin d'accéder à l'implicite mais aussi à l'humour, nous travaillerons les histoires drôles et les jeux de mots.

Dans le film qui suit, nous verrons que l'orthophoniste a appelé tous les enfants en mettant "Monsieur ou Madame" devant leurs prénoms ; une petite fille s'est appropriée le jeu et s'adresse à son voisin : "*Monsieur Léo...*".

### STRATÉGIES

On valorise la perception auditive car l'imprégnation langagière est efficace à ce niveau-là. On s'en sert comme tremplin pour les nouveaux acquis linguistiques.

Les histoires sont lues dans le texte intégral : il n'y a plus de restrictions, tout est proposé tel quel.

Le rapport image/texte est moins important qu'avant. Tout ce qui est dit n'est pas dessiné. L'implicite a donc une large part. La représentation mentale des enfants se développe également.

On va se servir des contes populaires avec tout ce que cela comporte de lexique spécifique et de syntaxes souvent complexes, qui vont permettre de travailler les hypothèses, l'imaginaire. Nous proposerons des histoires sur le Petit Poucet, Blanche-Neige, Babar... A ce niveau, ce sont les enfants qui vont s'expliquer et comparer leurs points de vue.

Dans ce dernier film, vous verrez une orthophoniste reprendre une histoire de Pikou en s'aidant d'un support d'objet et d'un peu de manipulation. Une autre séquence reprend une histoire de Babar en audition pure et nous verrons que les enfants vont se souvenir de cette histoire. Nous vous proposerons également un exemple d'exercices un peu systématiques où ce sont les enfants qui racontent "du vrai et du faux" pendant leurs vacances. ❖

**Chantal DESCOURTIEUX, Orthophoniste,  
Directrice de CODALI  
Isabelle LEGENDRE, Orthophoniste, CODALI**

\* Voir *Connaissances Surdités* N°30

# Comment les enfants sourds peuvent-ils s'approprier la langue ?

PAR CÉCILE RENAULT

**Par cet exposé illustré de quelques courtes et pertinentes séquences de rééducations orthophoniques, Cécile Renault nous rappelle à juste titre que l'acquisition d'une langue vraiment "vivante" ne peut venir d'apprentissages conditionnés ancrés seulement sur des situations figées. Lors d'échanges communicatifs interactifs, tout enfant, même sourd, doit avoir l'occasion d'expérimenter et de découvrir les règles et les possibilités créatrices que ces-mêmes contraintes linguistiques peuvent lui offrir. Progressivement à partir d'un univers de turbulences perceptives l'appropriation de la langue lui permettra de se construire un univers cohérent et communicable.**

Selon moi, l'enfant doit être **acteur** de cet apprentissage. Pour cela, nous devons l'aider à réfléchir par lui-même, à oser réfléchir par lui-même. En ce faisant, il va développer son esprit critique et va construire **son** rapport au monde. Il s'agit d'un apprentissage long et difficile, mais émaillé d'échanges, de rires, de doutes, de complicité. Ce n'est pas un apprentissage forcé.

Cependant, il y a des **points essentiels** dans cette construction, des points qui réclament la vigilance du rééducateur. Je vais en dégager trois, qui sont pour moi fondamentaux si l'on veut aider l'enfant à développer un langage souple, nuancé et non plaqué à des situations figées. Ces points seront illustrés par deux séquences filmées extraites du film "Parler pour dire" réalisé pour un colloque de l'ARIEDA dont le thème était "Contrainte et liberté". Voici donc les trois points essentiels.

## 1. ETABLIR OU RETABLIR LA COMMUNICATION

♦ Le besoin de communiquer est inné... "*Une part considérable de l'activité de l'enfant durant la première année et demie de sa vie est extraordinairement sociale et axée sur la communication*", J. Brüner.

Ce besoin naît au sein de l'interaction mère/enfant. Il faut valoriser les premières ébauches de communication du bébé dans le cadre familial. Chez le bébé sourd, ces tentatives de communication sont parfois peu lisibles. La remédiation orthophonique sert d'interface dans la prise de conscience des parents de ces premières tentatives.

♦ Communiquer, c'est aussi être à l'écoute de l'autre, tenir compte de l'autre. Dans le jeu, l'enfant apprend peu à peu à attendre son tour comme il le fera dans l'échange verbal. Il apprend le "À moi!", "À toi!" à propos des tours de jeu. "À moi!" communiquer c'est aussi prendre la parole au bon moment.

Juste un petit exemple, le problème de la question : les enfants sourds ont tendance dans un premier temps à répéter les questions posées, sans apporter de réponse. Ce que l'enfant entendant acquiert spontanément fait l'objet pour l'enfant sourd d'un travail précoce. C'est l'intonation de la voix qui lui indiquera la nature du message et donc l'intention du locuteur.

Je vais vous présenter une première séquence : ce film d'une durée de 4 mn présente 3 enfants sourds profonds.

Le premier enfant apprend à reconnaître les prénoms des enfants de sa classe de maternelle.

La deuxième, une petite fille de 4 ans, partage un jeu avec sa mère et l'orthophoniste. Au-delà du jeu, elle apprend à attendre son tour, elle envisage la possibilité de gagner ou de perdre avec tout un jeu d'hypothèses, elle livre sa déception d'avoir perdu.

La troisième apprend la différence entre l'ordre (!) et l'interrogation (?) autour d'un goûter de chocapic. Après un travail de reconnaissance de l'intonation, elle découvre le plaisir de poser des questions, le pouvoir de dire "oui" ou "non" et surtout celui de commander... sa mère ! Elle expérimente donc des contraintes qui amènent en fait à une plus grande liberté.

## 2. SURVEILLER LE PASSAGE DE LA PERCEPTION À LA REPRÉSENTATION

Le bébé est bombardé de sensations visuelles, tactiles... D. Sadek dit dans son cours de langage n°6 : *"le bébé voit tout, entend tout, sent tout mais ne perçoit rien..."*. Ce monde sensible, le monde des sensations, est variable, instable, fluctuant, turbulent.

À partir de ce qu'il perçoit, l'enfant se construit ses premières représentations mentales. Il se libère du vécu et peut construire ses premières relations en pensée. Ainsi, il saisit et se représente ses perceptions, ses sensations. Et la turbulence diminue. Le rôle de la langue est de réduire cette turbulence.

Cette étape est cruciale. Si l'on n'y prend pas garde, l'enfant peut rester au stade de la perception et ne rien s'approprier. Il y a des enfants pour qui cette étape est difficile à franchir.

Que signifie "rester en perception" ?

◆ Nous le faisons tous dans la vie courante lorsque le soir, après une dure journée, nous entendons notre conjoint raconter un épisode de sa journée, la dernière crise d'autorité du chef ou un accrochage sur la route. Nous entendons, percevons son discours sans être capable de dire après coup ce qui s'est réellement passé !

◆ Certains sont capables de parcourir un itinéraire mais ont des difficultés à indiquer cette route à quelqu'un et peuvent encore moins la lire sur un plan.

Le rééducateur suscite cela, il aide l'enfant à passer de ce qui est perçu à ce qui est représenté. La représentation mentale précise et structure la pensée naissante. Au moment précis où celle-ci affleure dans la pensée de l'enfant, il doit proposer un signifiant (mot ou signe) afin que le concept ne tombe pas dans l'oubli et afin qu'il se détache du contexte initial dans lequel il a été perçu. L'enfant passe alors d'un **univers perçu avec ses sens** à un univers qu'il se **représente en pensée**. Dans l'autre sens, il faut prendre du temps, lorsque l'on rencontre un mot pour en extraire le concept et laisser le temps à l'enfant de le passer en représentation mentale.

En fait, il faut toujours avoir en tête ce passage de la perception à la représentation mentale. Je propose un cahier qui circule entre les enfants où chacun illustre sa représentation d'un sentiment ou d'un trait de caractère rencontré lors des lectures, par exemple, la solitude, la naïveté, la dévalorisation... Chacun prend le temps d'y fixer son image mentale et chacun est confronté aux représentations des autres.

Autre exemple : percevoir et se représenter le temps, ce qui constitue un travail important pour l'enfant sourd. Cette représentation se construit à partir des perceptions des sons, de leur durée, intensité, continuité ou discontinuité... Cela continue dans le mouvement. Je pense par exemple à des parcours où l'on vit avec le corps le début, la durée et la fin d'une action, ici d'un mouvement. Cette perception est représentée, symbolisée et on aide l'enfant à se la représenter en faisant des aller-retours perception/représentation/perception...

Cela se poursuit avec la maîtrise des temps de verbes et des modes. Si l'enfant se représente mentalement les trois époques, passé/présent/futur et le fait qu'une action a un début/une durée/une fin, il pourra comprendre et utiliser le système des temps de verbes. Il y a continuité entre les parcours avec le corps et la différence entre passé simple et imparfait.

La phrase : *"bébé pleurait, maman entra"* n'a pas la même signification que *"maman entrerait, bébé pleura"*. Vous sentez tout l'intérêt de cette différence. Dans la première, maman vient consoler, dans la deuxième, elle réveille le bébé.

Une fois que ces temps de verbes sont acquis, l'enfant est libéré de l'ordre chronologique. Je m'explique : quand on lit : *"la principale du collège a admis que des élèves avaient commis des faits de violence"*, on comprend que 1. les élèves ont commis des violences et que 2. la principale l'admet.

On voit ici le cours du temps inversé dans l'intention de mettre en lumière la position de la principale.

Cette contrainte des temps de verbe élargit le champ de la compréhension et celui de la liberté d'expression.

## 3. AIDER L'ENFANT À CONSTRUIRE SA COHÉRENCE

Notre but est d'aider l'enfant à construire son **rapport au monde**.

Les progrès technologiques des prothèses et implants permettent de meilleurs gains prothétiques. Les enfants sourds ont à leur disposition un plus grand nombre d'informations auditives, D. Sadek dirait *"plus de pièces du puzzle"*. Le danger est l'entassement en vrac ou en strates successives, mais aussi que l'enfant cloisonne ces informations plus abondantes.

La parade est de montrer à l'enfant sourd que la langue est un système cohérent dont la trame est composée

de quelques opérations de pensée. Ce sont ces mouvements de pensée qui seront le fil conducteur de la rééducation et de la construction par l'enfant de son rapport au monde. Je pense que ce sont ces mouvements de pensée qu'il faut montrer à l'enfant, quel que soit le mode de communication choisi, pour qu'il devienne acteur de sa langue et non répétiteur.

Je vais vous présenter l'un d'entre eux, l'analogie, séquence filmée extraite du même film "Parler pour dire" où l'on montre deux mouvements de pensée, la **généralisation** et l'**analogie**, déclinés à tous les âges.

Le film d'une durée 6 minutes présente une fillette qui classe les noms selon le critère personne / animal / chose. Une autre range les phonèmes selon le critère sourd / sonore puis trie les mots selon leur nature. Une adolescente range les documents historiques selon deux axes, l'abus du Roi et la protestation des trois ordres afin de rédiger une synthèse.

On montre un travail sur les expressions imagées et sur l'analogie grâce à une publicité où le forfait du portable est comparé à un papier "tue-mouche". Enfin une élève de première travaille sur les figures de style notamment sur l'oxymore ("cette obscure clarté").

Ce travail de classification selon des critères variés est repris tout au long de la remédiation. C'est un des fils conducteur de la rééducation. Ce travail sur l'analogie passé en langue peut déboucher sur l'expression de métaphores, de personnification qui pallient le manque de mots du jeune sourd.

Ce travail sur l'analogie conduit l'enfant et l'adolescent sourd à l'écriture de poésies, d'haïkus, petits poèmes où peu de mots suffisent à exprimer une émotion, une sensation. Ainsi Raphaël écrit à propos d'un escalier en colimaçon de la Sagrada Familia vu de haut :

"L'oreille de l'escalier  
Ecoute  
Les voix parlent."

Pour lui, le colimaçon est celui de l'oreille interne.

## CONCLUSION

L'apprentissage du langage, qu'il soit oral ou signé, est source de contraintes. C'est un travail de longue haleine pour l'enfant sourd. Mais c'est aussi la formidable aventure humaine d'une équipe dont il est un membre à part entière dès le départ. Car pourquoi parle-t-on ?

Nous parlons pour DIRE. L'enfant apprend à utiliser ces codes pour communiquer, supposer, argumenter, interroger, déduire, protester, séduire, imaginer ...et là l'enfant est LIBRE. ❖

*Cécile RENAULT, Orthophoniste  
ARIEDA, Montpellier*

# Les compétences mobilisées par l'apprentissage de la lecture chez l'enfant

PAR LE PR JEAN-EMILE GOMBERT

**Tout de force que présenter en quelques pages et deux modestes schémas la complexité et l'interdépendance des mécanismes neuro-psychologiques mis en œuvre lors de l'apprentissage de la lecture. Jean-Emile Gombert, se plaçant sous l'angle de la psychologie cognitive, a réussi ce challenge en pointant quels processus essentiels intervenaient et quelles étaient les conditions indispensables pour que l'enfant parvienne à une lecture experte. Il souligne, entre autres éléments, la nécessaire maîtrise de la langue orale, pré-requis indispensable, et la valeur d'un enseignement explicite toujours accompagné d'exercices pratiques d'activités de lecture qui, par leur aspect répétitif, créent des automatismes implicites tout à fait efficaces.**

Je vais tenir un rôle que l'on me fait tenir régulièrement dans un contexte comme celui-ci où se rencontrent des spécialistes de la surdité : celui du non spécialiste "naïf" (mais pas tant que cela en fait !) convié pour parler des processus cognitifs et des mécanismes qui sont à l'œuvre chez les enfants. Je vais présenter ce qu'il en est chez l'enfant entendant mais bien entendu, ces mécanismes doivent être réfléchis quant à leur possibilité et conditions de mise en place chez l'enfant sourd.

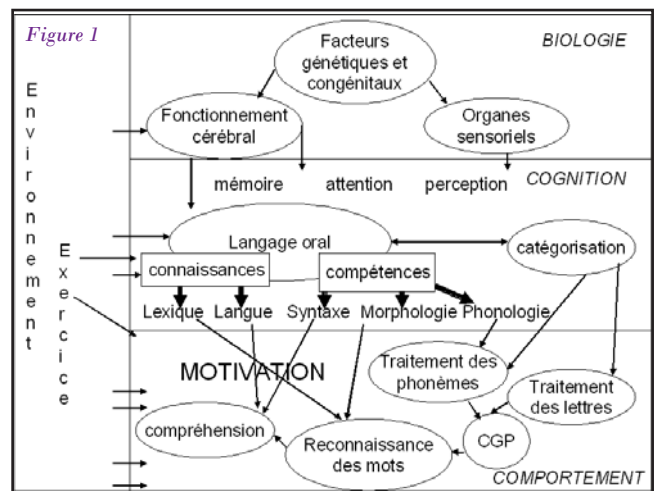
Je commencerai très en amont par l'évocation de la mise en place des mécanismes qui sont ensuite à l'œuvre dans la lecture. "Très en amont", cela signifie que je vais démarrer à la naissance. Je vais essayer de vous montrer comment s'enchaînent et se construisent progressivement les mécanismes en amont de la lecture, puis pendant l'apprentissage de la lecture, pour aboutir à l'expertise.

L'objectif est que chacun d'entre vous puisse s'interroger sur la façon dont ces mécanismes pourraient être affectés et mis en danger lors de leur mise en place, en fonction des caractéristiques des enfants. Ainsi, il deviendra possible de réfléchir à la manière dont nous pourrions remédier à ces obstacles.

Le point de vue que je développe est très étroit, c'est celui d'un psychologue cognitiviste. Je parlerai donc uniquement de cognition, c'est-à-dire d'une interface entre du biologique, de l'environnemental et du comportement.

## L'AMONT DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Je vais d'abord m'intéresser à ce qui existe en amont de l'apprentissage de la lecture (les soubassements), je vais progressivement construire un diagramme (figure 1). Ce schéma a l'air très compliqué dans sa version finale mais je vais le reconstruire avec vous pas à pas.



Je traiterai donc un ensemble comprenant du biologique, du cognitif, du comportemental et de façon transversale à tout cela, de l'environnemental, qui interagit avec chacun de ces niveaux.

Je commencerai ce travail de recomposition des processus en partant du biologique et d'un point central : le **fonctionnement cérébral**, lui-même tributaire de facteurs génétiques et congénitaux. Le propos est de repérer des facteurs pouvant être impliqués dans les fonctionnements futurs. Dès ce **niveau biologique**, l'interaction avec l'environnement est fondamentale, nous avons tendance à l'oublier. Trop souvent, nous faisons une dichotomie en nous demandant si les choses relèvent du biologique ou de l'environnement en omettant que le biologique dépend en partie de l'environnement. Des facteurs génétiques et congénitaux qui ont une influence sur le fonctionnement cérébral interviennent également dans la mise en place des **organes sensoriels**. Pour toutes ces raisons, le schéma mentionne l'intervention initiale de ce niveau biologique.

Au **niveau cognitif**, cet "équipement" neurobiologique va permettre la mise en place de ce que l'on appelle les grandes fonctions psychologiques : la **perception** (essentielle), **l'attention** et la **mémoire**. J'identifie là les familles de processus ce qui me semblent centrales. Si l'on se rapproche des processus indispensables ou très impliqués dans l'apprentissage de la lecture, il faut citer également les processus de **catégorisation**, c'est-à-dire la capacité à différencier des objets comme appartenant à des catégories différentes. Le **langage oral** est également essentiel, bien entendu. Le langage est lui-même en lien étroit avec l'environnement tant il est vrai que le langage (oral ou pas) ne s'installe pas en dehors d'une interaction avec un **environnement linguistique**. Par ailleurs, il n'y a pas indépendance entre catégorisation et langage.

Au sein du langage, je différencierai ce qui est de l'ordre des **connaissances** et ce qui relève des **compétences**.

Parmi les **connaissances linguistiques**, j'identifie particulièrement les connaissances concernant le **lexique**, le vocabulaire, et celles qui concernent la ou les **langues**. Dans la mise en place de mes connaissances linguistiques, j'acquière une ou plusieurs langues en fonction de mon environnement linguistique, de mes interactions et des apprentissages qu'elles me permettent.

Je distingue les **compétences linguistiques** des connaissances, bien qu'évidemment elles interagissent. Sur cette dimension "compétences" j'identifie ce qui relève de la **syntaxe**, ce qui concerne la **morphologie** (ces mécanismes de construction sémantique des mots, des familles de mots, de dérivations des mots les uns par rapport aux autres), et ce qui relève de la **phonologie**.

Nous avons là en quelque sorte l'essentiel de l'outillage cognitif qui sera impliqué dans l'apprentissage de la lecture.

Dans la mise en place des connaissances, dans l'activation puis dans l'évolution des compétences, il convient de souligner l'importance de **l'exercice** : le fait de pratiquer, d'utiliser ses connaissances et de réaliser les compétences dans des performances. Cette notion d'exercice a une déclinaison particulière lorsque l'on s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est la dimension pédagogique. Lorsque l'on s'intéresse au comportement de l'apprenti lecteur, scripteur, écrivain..., la **pédagogie** joue un rôle essentiel.

Au **niveau comportemental**, les capacités de **catégorisation** jouent un rôle essentiel. Elles sont notamment utilisées pour le traitement des lettres. Il s'agit de choses très simples comme connaître les différentes graphies qui correspondent à la même lettre : par exemple le "a" dans différentes casses : capitales, cursive, etc. Ce sont des formes très différentes qui correspondent à un même concept : la lettre "a". Le problème est donc de pouvoir regrouper dans la même catégorie ce qui appartient à la même catégorie.

L'autre problème de la catégorisation est la différenciation d'items qui se ressemblent et qui pourtant appartiennent à des catégories différentes. Par exemple, distinguer le "a" du "d", qui ne diffèrent que par la longueur d'un élément. Ces deux lettres se ressemblent beaucoup plus qu'un "a" minuscule et un "A" majuscule, et pourtant elles appartiennent à deux catégories différentes. Ces capacités de catégorisation sont essentielles pour les traitements visuels en lecture.

La catégorisation est également essentielle pour le traitement des phonèmes, car ce qui est vrai pour les lettres s'applique de la même manière pour les phonèmes. Un [ r ] à l'initiale d'un mot, en milieu de mot ou dans un cluster de consonnes n'a pas du tout la même réalisation physique. En terme sonore, c'est complètement différent. Pourtant, à un niveau abstrait, on doit les catégoriser comme étant le même phonème. A contrario, des contrastes plus subtils (par exemple [ b ] / [ p ]) déterminent des phonèmes différents qui doivent être catégorisés comme tels.

Cette question de la catégorisation est souvent insuffisamment prise en compte. Quand on parle de compétences phonologiques, on ne distingue généralement pas les différentes dimensions de ces compétences. On parle beaucoup de l'analyse segmentale (être capable de bien séparer dans un mot les phonèmes qui le composent) et c'est important, mais la capacité de caté-

gorisation est également indispensable pour utiliser les compétences phonologiques lors du traitement analytique des composants graphophonologiques.

Le traitement des lettres et des phonèmes est réinvesti dans la maîtrise des correspondances graphophonologiques lors de la lecture et de l'écriture. Il y a eu dans certains milieux pédagogiques des débats très largement idéologiques à ce sujet. Une large littérature scientifique a désormais prouvé que les traitements phonologiques sont à l'oeuvre, tant chez l'apprenti lecteur, que chez le lecteur expert dont la lecture est pourtant largement automatique. **On n'apprend pas à lire sans aucun traitement phonologique.**

La correspondance graphophonologique n'est intéressante que si elle est au service de la reconnaissance des mots. Or, je ne reconnais pas un mot à l'écrit si je ne le connais pas à l'oral. Donc le **lexique** que l'on a installé à l'oral, avant l'apprentissage de la lecture, est essentiel. Pour être compris, les mots que l'on décode doivent être connus. De plus, ils doivent pouvoir faire l'objet d'analyse sémantique. Ainsi, les études sur l'apprentissage de la lecture montrent que dans les traitements à l'oeuvre dans la reconnaissance des mots écrits, il y a certes une importance première de l'analyse phonologique, mais il y a aussi une grande importance des traitements **morphologiques**. Notamment, pour pouvoir orthographier correctement les mots, il ne suffit pas de transformer les sons en suites de lettres, il faut également maîtriser cette dimension morphologique qui marque le sens, et qui explique en bonne partie les difficultés de l'orthographe du français.

L'objectif est bien la reconnaissance des mots en lecture, avec une visée claire : celle de la compréhension des textes que ces mots composent. Pour cela, il est important de maîtriser la langue, qui est la langue de l'écrit, mais qui est aussi **la langue de l'oral qui correspond à cet écrit**. Il ne faut pas non plus oublier l'importance de la **syntaxe** qui permet un calcul cognitif de la signification des suites de mots qui composent les phrases et les textes.

Au-delà du strictement cognitif, les choses se complexifient lorsque l'on ajoute un élément qui est peut-être celui que l'on maîtrise le moins : la **motivation**. Quand on s'occupe de pédagogie, on ne peut pas faire abstraction de la dimension de la motivation. Il ne suffit pas de concevoir des situations dans lesquelles les mécanismes vont avoir la possibilité de s'activer et de pouvoir se développer, il faut aussi que l'enfant ait envie de le faire. Pour qu'il ait envie de le faire, il faut se préoccuper de l'intérêt pour l'enfant des situations d'apprentissage qui lui sont proposées.

Je tenais à faire ce point sur l'amont de l'apprentissage. Je vais maintenant parler du décours de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour ce faire, il convient de distinguer deux types de processus qui sont à l'oeuvre dans les apprentissages.

### LE DÉCOURS DE L'APPRENTISSAGE

#### Comment l'enfant apprend-il à lire ?

Il apprend essentiellement sous l'effet de **l'enseignement**. On a tous entendu parler de tel ou tel enfant qui a appris à lire tout seul, mais ces cas sont extrêmement rares, la règle générale est que l'on enseigne la lecture à l'enfant. Cet enseignement est tout à fait essentiel. On apprend à l'enfant à identifier un certain nombre d'unités, à l'écrit et à l'oral. On lui fait apprendre des règles, qu'il doit appliquer dans le traitement de ces unités et on l'exerce à l'application de ces règles. C'est la part explicite de l'apprentissage. C'est ce que l'on pilote pas à pas dans l'accompagnement de l'enfant.

Mais l'enfant apprend aussi par **apprentissage implicite** qui renvoie à un ensemble de processus par lesquels les comportements s'adaptent progressivement aux caractéristiques structurales des situations, sans que l'individu utilise intentionnellement une connaissance explicite de ces caractéristiques (pour une présentation des travaux sur l'apprentissage implicite, voir Nicolas et Perruchet, 1998<sup>1</sup>).

#### Deux exemples classiques

♦ L'apprentissage de la bicyclette. Quand l'enfant apprend à faire du vélo, on ne lui demande pas de comprendre et de mémoriser que pour tenir en équilibre sur la bicyclette, le centre de gravité doit rester au-dessus de la surface de sustentation ! Ce n'est pas comme ça que ça se passe. On met l'enfant sur une bicyclette, on lui tient la selle, il répète l'activité et il adopte progressivement les réactions posturales adaptées pour tenir en équilibre sur le vélo. En fait, il arrive la première fois sur le vélo muni de certains automatismes posturaux et de mouvements. Dans la répétition de l'activité, **ces automatismes évoluent** pour s'adapter à la situation particulière de la bicyclette. L'enfant finit ainsi par pouvoir tenir en équilibre sans jamais se demander comment il fait.

♦ L'acquisition du langage oral chez l'enfant entendant. Sur la base de pré-programmations dont il dispose, l'enfant a des réactions qui **s'adaptent à un environnement** linguistique et progressivement, cela conduit à l'installation de comportements linguistiques adaptés en compréhension et en production, sans que l'enfant ait

à réfléchir sur les règles qu'il utilise ni même à les connaître.

Ces processus d'apprentissage implicite existent aussi dans des apprentissages plus artificiels, comme celui de l'écrit.

J'emprunte un exemple à Sébastien Pacton (Pacton et al., 2001<sup>2</sup>). Il a utilisé une tâche de plausibilité lexicale : il montre à l'enfant deux mots écrits qui n'existent pas, deux "pseudomots". Il lui demande d'entourer celui qui ressemble le plus à un "vrai mot". La figure 2 présente des exemples de paires de pseudo mots. Dans la colonne de gauche se retrouvent les pseudomots "possibles" dans la mesure où leur construction correspond à ce qui est plausible pour des mots écrits français. La colonne de droite contient des pseudomots impossibles dans la mesure où ils comprennent certaines configurations qui sont absentes en français, comme le double "i", le double "j", ou le double "n" en position initiale.

Figure 2 : exemples de pseudomots utilisés par Pacton et al (2001)

Mots possibles	Mots "impossibles"
tillos	tiillos
befful	bejjul
nullor	nnulor
...	...

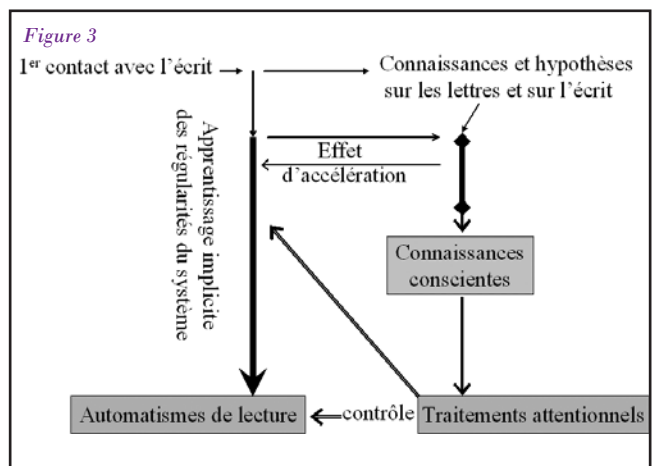
Les résultats obtenus par Pacton montrent que dès le CE1 la quasi-totalité des choix (plus de 95 %) se porte sur l'item possible. C'est déjà le cas pour plus de 80 % des choix dès le milieu du CP, avec des enfants qui n'apprennent à lire que depuis quelques mois. Ce qui est intéressant est que, alors que l'on n'enseigne pas explicitement aux enfants ce type de règle (par exemple que l'on ne peut pas mettre deux "j" de suite), les enfants en ont développé l'intuition. Ils ont installé ce type de connaissance par apprentissage implicite.

Ces connaissances acquises sans intention sont à la base d'une partie importante de nos compétences par rapport à l'écrit. L'ensemble des connaissances que nous mobilisons de façon automatique dans l'utilisation de l'écrit sont de ce type, elles ont été acquises implicitement par simple adaptation à l'environnement que l'on manipule lors de la lecture et de l'écriture.

Ce type de processus implicites joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Ce constat n'est pas nouveau, comme en témoigne cette citation extraite d'un ouvrage publié par l'Observatoire National de la Lecture (ONL), malheureusement mis en sommeil ces dernières années : "... si l'acquisition du principe (alphabétique) requiert un effort délibéré d'instruction et se réalise moyennant une prise de conscience de la relation (...), certaines règles de correspondance pourraient être acquises sans qu'elles soient nécessairement explicitées"<sup>3</sup>. Un exemple en est la règle du doublement du "s" entre les voyelles, encore que l'on puisse imaginer qu'on l'enseigne dans certains contextes. En revanche, on n'enseigne pas que le phonème [ o ] ne s'écrit jamais "eau" à l'initiale d'un mot plurisyllabique. Pourtant, si je vous dicte des pseudomots plurisyllabiques, aucun d'entre vous n'écrira un [ o ] initial sous la forme orthographique "eau".

## LE DOUBLE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

La figure 3 schématise, de haut en bas, le décours de l'apprentissage. Elle développe sur le côté gauche ce qui concerne l'apprentissage implicite, qui s'opère à l'insu de l'apprenant, et sur le côté droit ce qui concerne les apprentissages explicites, donc par enseignement, c'est-à-dire en développant la conscience de ce que l'on apprend.



Le double processus, explicite et implicite, d'apprentissage s'amorce dès les premiers contacts avec l'écrit, dès que l'enfant, dans le contexte familial ou à l'école maternelle, porte son attention sur l'écrit. Ces premiers contacts installent chez l'enfant des premières connaissances explicites, ou du moins des hypothèses. Emilia Ferrero a beaucoup écrit il y a une vingtaine d'année sur ce que les enfants d'école maternelle (donc avant



l'apprentissage de la lecture), savent sur les systèmes d'écriture et les hypothèses qu'ils élaborent<sup>4</sup>.

Parallèlement, commencent également à s'installer des apprentissages implicites. Sur ce versant, des collègues italiennes ont publié il y a une vingtaine d'années un article qui concernait les **connaissances précoces** de l'enfant sur l'écrit<sup>5</sup>. Elles présentaient aux enfants des cartes avec des gribouillages, des dessins, des mots, des lettres... Elles leur demandaient de désigner les cartes où il y avait des mots. La quasi-totalité des enfants de 5 ans a rejeté les cartes sur lesquelles il y avait la répétition de la même lettre, comme par exemple cinq "i" successifs. Ils ont vu que ce n'était pas un mot. Or, personne ne leur a enseigné cela. L'enfant, dans sa faible fréquentation de l'écrit à l'école maternelle et dans son milieu familial, avait implicitement installé la connaissance que la répétition d'une même lettre ne pouvait pas constituer un mot. Sur des caractéristiques orthographiques plus grossières, c'est le même type de phénomène que celui mis en évidence par Sébastien Pacton chez des élèves de primaire.

C'est toutefois **l'enseignement** qui reste le principal déclencheur de l'acquisition de l'expertise. A l'école, on va enseigner à l'enfant un certain nombre de codes et de règles de conversion. Cet apprentissage explicite, qui passe par la **conscience**, est à l'origine de la constitution d'un stock de connaissances, qui permettra la mise en place des **traitements intentionnels** (c'est-à-dire tout ce qui sera contrôlable par l'enfant lui-même dans la gestion de l'écrit).

Les traitements intentionnels sont essentiels dans la période d'apprentissage de la lecture, pendant laquelle on confronte l'enfant à des mots nouveaux qu'il doit lire. Pour ce faire, on lui demande de mémoriser et d'appliquer consciemment les règles qu'on lui a enseignées. Ces traitements lui rendent donc la lecture possible et, grâce à eux, il pourra reproduire et multiplier l'activité de lecture.

Cette multiplication de la manipulation de l'écrit a pour conséquence de "booster" les apprentissages implicites. L'adaptation progressive des comportements à l'environnement est extrêmement dépendante de la répétition de l'activité. Si je manipule beaucoup l'écrit, je fais beaucoup d'apprentissages implicites, et inversement. Donc, indirectement, l'installation de connaissances explicites va entraîner l'augmentation de l'apprentissage implicite.

La partie minimale des connaissances implicites mobilisées en tout début de l'apprentissage de la lecture devient ainsi de plus en plus importante, jusqu'à installer les automatismes de lecture du lecteur expert (qui ne

disqualifierait aucunement les traitements intentionnels, dont il a encore besoin pour **contrôler** les comportements produits de manière automatique).

Voici un exemple tiré d'un article publié il y a quelques années<sup>6</sup>. L'exercice consistait à dicter à des adultes étudiants, bon lecteurs (ou supposés tels !) des phrases du type : *"le chien des voisins arrive"*. Même les étudiants [*rires*] orthographient correctement cette phrase (en accordant "arrive" avec "chien" et non "voisins"), sauf si on les met dans une situation de **double tâche**. On leur a en effet proposé une double tâche du type : on dicte la phrase, mais juste avant de l'écrire, on leur fait entendre cinq mots (par exemple : "lumière, fauteuil, micro, souris, ordinateur") qu'ils doivent mémoriser pour les répéter dès qu'ils auront écrit la phrase dictée. Dans une telle situation les sujets se répètent les mots dans leur tête ce qui occupe leur attention et diminue leur possibilité de contrôler leur orthographe. Dans cette situation de double tâche une majorité d'étudiants répétait correctement les mots mais... accordait "arrivent" avec "voisins" !

Comment cela s'interprète-t-il ? En fait la réponse automatique, celle qui s'est installée par apprentissage implicite, correspond aux **occurrences les plus fréquentes dans l'environnement**. Dans le cas présent, ce qui est le plus fréquent, c'est l'accord du verbe avec le nom qui précède, cet accord est donc celui qui est automatiquement produit. C'est parce que l'expert dispose de **traitements intentionnels** qu'il peut corriger la sortie automatique lorsqu'elle ne correspond pas à la bonne réponse, et donc ici accorder le verbe à son sujet distant. On a donc un système qui, pour être efficace, exige **la mise en place des deux types de processus** : les processus automatiques **allègent la charge cognitive** du lecteur/scripteur, les connaissances accessibles à la conscience lui permettent de **contrôler** ses productions.

Il convient de souligner quelques caractéristiques des apprentissages implicites dans la lecture :

- ◆ A chaque niveau d'expertise de la lecture (du débutant au lecteur expert), ce qui est automatique dans les traitements est la **manifestation comportementale du niveau actuel des connaissances implicites**.
- ◆ Les **régularités** que le système cognitif de l'apprenant perçoit sur les mots écrits, entre mots écrits et mots oraux, et entre les mots écrits et leur contexte, affectent progressivement **l'organisation de ses connaissances implicites**. Ces régularités qui concernent l'ensemble des dimensions de l'écrit (grapho-phonologie, morphologie, orthographe, syntaxe, sémantique, pragmatique) vont ainsi progressivement prises en compte par les automatismes de lecture

♦ De ce fait, les réponses automatiquement activées par la perception des mots écrits ou les chaînes de mots écrits évoluent progressivement dans la direction de la **lecture experte**.

Il n'en reste pas moins que ces apprentissages implicites viennent en **complément** des apprentissages explicites. L'enseignement de la lecture (et de l'orthographe) et les hypothèses que l'élève élabore construisent progressivement un ensemble de connaissances explicites que le lecteur peut utiliser **intentionnellement** pour contrôler et compléter le produit des traitements automatiques. Tout en étant essentielles à l'évolution des réponses automatiques par apprentissage implicite (car elles permettent la répétition de l'activité chez le débutant), ces connaissances ne deviennent pas automatiques elles-mêmes.

J'ai ici un point de vue qui n'est pas orthodoxe car, en quelque sorte, je nie l'automatisation, c'est-à-dire la transformation progressive de traitements contrôlés par l'attention en traitements automatiques. Certes la répétition d'une activité entraîne sa **procéduralisation** (nous faisons les choses de manière de plus en plus économique en termes de réflexion) mais nous n'avons pas de véritable automatisation : bien que moins consciente l'attention est toujours mobilisée. Pour moi, **les automatismes dérivent toujours d'automatismes antérieurs**, c'est une sorte d'adaptation des automatismes initiaux par apprentissage implicite<sup>7</sup>.

Lorsque les circonstances de l'apprentissage font que l'enfant est muni uniquement ou principalement de connaissances conscientes et de peu d'automatismes, souvent par défaut d'une pratique suffisante de la lecture et de l'écriture, il sera contraint de mobiliser de façon importante son attention lorsqu'il manipulera l'écrit. Outre le **coût cognitif important** que représente cette modalité de lecture et d'écriture, elle constituera une compétence particulièrement fragile. En effet, Une différence fondamentale entre les connaissances conscientes, construites grâce à l'enseignement, et les habiletés automatiques, installées implicitement par la pratique et l'évolution des automatismes qu'elle induit, est que les premières, contrairement aux secondes, sont **fragiles à l'oubli**. J'oublie ce que j'ai appris pour préparer un examen par exemple, mais je n'oublie pas mon expertise à faire de la bicyclette.

En conclusion, j'insisterai sur deux éléments :

♦ Pour atteindre l'expertise, il est nécessaire de **posséder certains pré-requis** et d'avoir mis en place des automatismes linguistiques avant l'apprentissage de la lecture. Les automatismes du lecteur dérivent de ces automatismes initiaux.

♦ La **pratique régulière et importante de la lecture** et l'écriture est une des conditions permettant d'atteindre un niveau d'expertise dans ce domaine. On ne devient pas expert de lecture et de l'écriture si on n'écrit pas et si on ne lit pas beaucoup. ♦

**Pr Jean-Emile GOMBERT**  
*Professeur en Psychologie du développement cognitif,  
Université Rennes II*

1. Nicolas, S., Perruchet, P., (Eds. 1998). *Mémoire et apprentissage implicite. Numéro spécial de Psychologie Française*, vol 43. Grenoble : PUG.
2. Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M., & Cleeremans, A. (2001). *Implicit learning out of the lab.: The case of orthographic regularities. Journal of Experimental Psychology: General*, 130, 401-426.
3. ONL (1998) *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob, p.53.
4. Ferreira, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. New York: Heinemann.
5. Pontecorvo, C., & Zucchermaglio, C. (1988). *Modes of differentiation in children's writing construction. European Journal of Psychology of Education*, 3, 371-384.
6. Fayol, M., Largy, P., & Lemaire, P. (1994). *When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. A study in French written language. Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47, 437-464.
7. Gombert, JE (2005). *Et si l'automatisation n'existait pas ? L'implicite et l'explicite dans l'apprentissage de l'écrit et ses troubles. REvue Parole*, 34/35/36, 245-263.

# Le système Haute Fréquence. Usage, fonction, utilisation... du principe à l'application !

NATHALIE LAFLEUR

**En cette période de rentrée, Nathalie Lafleur, audioprothésiste, fait le point le système HF, utile pour faciliter la réception et la compréhension de la parole en milieu bruyant (école mais aussi sorties, visites, théâtre...). Pour performant techniquement que soit cet outil, il n'en reste pas moins soumis à certaines conditions de prescription et d'utilisation sans lesquelles le système seul ne peut rendre les services attendus. L'auteur nous détaille donc les questions à se poser avant d'envisager l'utilisation du HF et les conditions à respecter pour une utilisation optimale de celui-ci.**

**Nous donnons ensuite la parole à quelques parents d'enfants sourds, que nous remercions de leur témoignage, qui nous font part de la réalité du passage "du principe à l'application!".**

**S**i, dans un environnement favorable (faible réverbération et faible bruit ambiant), les conditions requises pour une audibilité aisée sont réunies, dans notre quotidien cela est peu fréquent et les personnes sourdes et malentendantes doivent faire face à différents types de problèmes :

- ♦ La **réverbération** : dégradation des repères, discrimination vocale très perturbée ;
- ♦ Le **bruit ambiant** : importance du rapport signal/bruit. Plus la surdité sera importante, plus le rapport signal/bruit devra être élevé ; ce rapport sera variable en fonction de l'âge du déficient auditif.
- ♦ La **distance** : le signal sonore perd 3 dB dans les fréquences graves et 6 dB dans les fréquences aiguës chaque fois que l'on double la distance !

Le système HF semble donc être une bonne alternative aux difficultés rencontrées à la perception de la parole dans le bruit. En effet cet outil vise à amplifier le signal sonore qui présente un intérêt (voix du locuteur, communication téléphonique par liaison Bluetooth), à améliorer l'écoute en réduisant l'effet de la distance et en réduisant aussi la gêne créée par les bruits ambiants.

## PRINCIPE DE FONCTIONNEMENT

L'émetteur capte le son (locuteur, télévision, téléphone, radio, MP3...) de façon directionnelle et privilégie donc le message vocal par rapport aux bruits ambiants et l'envoi vers un (ou deux) récepteur(s) porté(s) par la personne sourde ou malentendante. La liaison émetteur/récepteur se fait par ondes radio (bandes de fréquences réglementées par le Gouvernement), la portée étant d'une quinzaine de mètres environ.

Les récepteurs peuvent s'adapter soit aux appareils de correction auditive, soit aux implants cochléaires - processeurs vocaux-, soit par induction magnétique.

## UTILISATIONS

Même si nous pensons au système HF pour les enfants comme un très bon outil d'intégration scolaire il peut aussi servir lors des balades à vélo (sécurité !), mais également durant un cours collectif de sport (de ski par exemple), la visite de musées ou d'autres lieux "réverbérants". Il ne faut pas oublier non plus l'apport de ce système pour les adultes en situation professionnelle (réunions, formations), lors de voyages ou pour les loisirs (spectacles et écoute très améliorée de la télévision).

En ce qui concerne les enfants, le système HF est **à ce jour le moyen le plus efficace d'améliorer le rapport signal/bruit dans un milieu bruyant** (de 2 à 20 dB). La perception de la parole est ainsi facilitée, l'enfant va gagner en concentration et sera souvent moins fatigué (ou fatigable).

## AU QUOTIDIEN : MISE EN PLACE, SUIVI, DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

### 1. Enfants et adolescents

Il faudra prendre en compte plusieurs facteurs essentiels à une utilisation optimale de cet outil. Ainsi les points suivants devront être réfléchis :

- ♦ Age de l'enfant à la mise en place du système HF : *quid* de la gestion au quotidien (mise en place des récep-

teurs, consommation plus importante de piles ...), capacité d'autonomie ?

♦ Capacités d'analyse de la perception de la parole (tests prothétiques à associer aux observations et aux tests orthophoniques - type TERMO -). Quelle est la stratégie de l'enfant : stratégie visuelle, stratégie auditive ou stratégie audio-visuelle ? Recherche des conditions de réceptions les plus favorables.

♦ Capacités de l'enfant à gérer toute une journée de cours avec une information riche (la distance n'intervenant plus, il n'est pas toujours simple pour un enfant d'entendre son enseignant comme si ce dernier se trouvait à 50 cm de lui), gestion de l'émetteur, informations auprès de l'enseignant, âge de l'enfant... autant d'éléments à analyser de façon cohérente.

♦ Informations aux parents et aux enseignants, adhésion au projet et implication de l'équipe multidisciplinaire auprès de l'enfant et au sein de son école (vérification sur place de l'utilité du système HF). *Quid* des classes à double niveau ?

♦ Acceptation psychologique par l'enfant, surtout au collège lorsqu'il s'agit d'arriver le premier en classe pour confier son émetteur au professeur.

♦ Maintenance technique importante (changement de fréquences, vérification du matériel) et gestion de l'avenir quant à la connectivité : ainsi, il sera facile de changer le sabot audio sur un appareil de correction auditive en cas de ré-appareillage. Mais la situation est moins aisée lors de changement de processeur vocaux sur les implants cochléaires (cas du récepteur dédié Freedom Nucléus), gestion conseillée des bandes de fréquences pour certains Implants Cochléaires. Il faut penser à s'assurer sur les maps de réglage pour un implant cochléaire, du bon ratio de mixage accessoire.

♦ Présence d'un codeur en classe → pas d'utilisation conjointe de HF et codeur.

♦ Présence d'une AVS en classe : gestion du micro, des appareils de correction auditive et/ou du micro de l'implant cochléaire.

### Témoignage de M. G., papa de Lucas (12 ans) et Laure (10 ans).

*Lucas et Laure ont une surdité sévère. Lucas a été appareillé à 3 ans et demi, Laure à 18 mois. Ils suivent leur scolarité en école ordinaire. Le HF a été mis en place dès le CP.*

#### *Comment le système HF a-t-il été financé ?*

Il y a eu plusieurs financements différents. Le Centre nous en a prêté un, puis nous avons dû en acheter à un moment donné. L'établissement a également monté un dossier auprès de Handiscol.

#### *Comment le HF a-t-il été vécu et utilisé par vos enfants ? Et par les enseignants ?*

Le HF a été bien accepté par les enfants, sans doute parce qu'il a été mis en place très tôt, quand les enfants étaient encore petits, et que ça leur apportait quelque chose. Bien sûr il y a eu des périodes délicates, notamment quand la technique était plus ancienne et qu'on devait se trimballer des gros sabots ! Mais globalement il n'y a pas eu de problèmes, ni avec les ensei-

gnants, qui l'ont toujours porté et accepté, ni avec les petits copains. Nos deux enfants sont connus dans l'école, tout le monde sait qu'ils portent des appareils auditifs et le HF, et pourquoi...

#### *Le passage du primaire au collège s'est passé comment ?*

Il n'y a pas eu de gros problèmes, malgré la multiplication des enseignants. C'est mon fils qui doit gérer la transmission du HF durant les interclasses mais jusque là, ça va. Le prof principal a pris les devants et a informé ses collègues, et ça se passe plutôt bien. La petite est encore en CM2 mais son grand frère a "tracé le sillon" en quelque sorte pour le collège, donc nous espérons que ça se passera bien également.

#### *De manière générale, qu'auriez-vous à dire sur le port et l'utilisation des appareils et du HF ?*

Il est certain que c'est très contraignant. Il y a l'entretien, les rendez-vous de contrôle, les pannes... Un exemple : mon fils fait beaucoup de sport et il transpire, ce qui rend compliqué la gestion des appareils... Cela représente beaucoup de contraintes pour tout le monde, mais on n'a pas le choix. Si on rajoute les séances d'or-

thophonie, cela prend beaucoup de temps aux enfants et aux parents.

A l'école, nous avons de la chance que tout se passe relativement bien pour nos deux enfants. Mais il faut être vigilant, toujours : comme nos enfants sont intégrés et qu'ils se débrouillent plutôt bien, on a tendance à "oublier" qu'ils sont sourds. Or l'appareil ne remplace pas une oreille qui fonctionne. Ils n'entendent pas tout, ne comprennent pas tout, il y a des problèmes dans le bruit, que ce soit à l'école ou ailleurs. Il faut rappeler et toujours réexpliquer aux enseignants que c'est fatigant pour les enfants, qu'ils ne reçoivent pas l'intégralité du message, qu'ils restent sourd... Quand les profs sont débordés par le nombre d'élèves, ils n'ont pas toujours le temps, ça reste compliqué à gérer. Les classes de langues posent beaucoup de problèmes par exemple, surtout la partie orale, bien sûr.

Malgré tout, ça pourrait se passer plus mal, nous sommes contents, mais cela représente quand même de grandes contraintes pour tout le monde. ❖

*Propos recueillis par Coraline Coppin*

◆ Financement : en SEES ou en SEEFIS certains centres de soins mettent des systèmes HF à disposition des enfants. Certains départements, par le service Handiscol de leur rectorat, financent l'achat d'un tel système avec quelques obligations (scolarité dans le département). Mais le plus souvent, il va s'agir d'un financement parental via la MDPH (augmentation de l'AAEH).

## 2. Les adultes

- ◆ Adaptation plus aisée avec un choix quant à la directivité microphonique sur l'émetteur.
- ◆ Possibilité de téléphoner avec le système Bluetooth mais consommation importante au niveau de l'appareil de correction auditive qui fournit l'énergie nécessaire via le sabot, au récepteur.
- ◆ Fragilité et pannes inhérentes à la connectique (adaptateurs, sabots, connexions MP3).
- ◆ Financement : dossiers MDPH, Agefiph, Fiphip ou employeur. ❖

*Nathalie LAFLEUR, Audioprothésiste DE*

*Un grand merci à Christian Gauthier, Jean-Baptiste Delande et Max Clavel.*

## BIBLIOGRAPHIE

- ◆ Acceptance of the wireless microphone as a hearing aid accessory for adults by David Fabry, Hans Mulder and Evert Dijkstra : The Hearing Journal N° 11
- ◆ La relation entre entendre, comprendre et apprendre: Phonak, The link to learn.
- ◆ Speech perception in noise : directional microphones versus Frequency Modulation systems by Samantha Lewis and al (2004).
- ◆ Access : achieving clear communication employing sound solutions -2003-, proceedings of the first international FM conference by David Fabry and Cheryl Deconde Johnson.
- ◆ Conférence : FM Devices par Jean-Baptiste Delande in-house audiologist Advanced Bionics (2005).
- ◆ (A) Conférence : Utilisation du système HF par Thierry Renglet, L. Matagne et J. Bissot Géorric Rennes Janvier 2010.
- ◆ (A) Conférence : Evaluation de la réception de la parole dans le bruit : quelques tests et résultats avec des enfants implantés âgés entre 7 et 11 ans ; Chantal Descourtioux, Françoise Jacob, Géorric Rennes Janvier 2010.

## Témoignage de Mme G., maman de Julien, 9 ans.

*Julien est sourd profond 2<sup>ème</sup> groupe. Il a été appareillé à 2 ans et demi et implanté à l'âge de 5 ans. Il porte sa prothèse controlatérale. Son mode de communication privilégié est l'oral parfois accompagné de LPC. Il est en intégration avec le soutien d'un établissement spécialisé.*

### *Comment Julien utilise-t-il le HF?*

Il possède un HF depuis janvier 2009. Il est ravi ! Il n'oublie jamais de le charger. Dès qu'il arrive à l'école il le donne à sa maîtresse. Ça apporte un grand confort à l'institutrice qui n'est pas obligée de lui faire face tout le temps, et ça permet à Julien de suivre encore mieux les cours. Du coup, il n'a quasiment plus besoin de codeur.

Julien est très extraverti, débrouillard et bien dans la communication. Il a fait récemment une sortie en Corrèze avec le centre de loisirs et il s'est débrouillé toute la semaine avec ses appareils sans problème. L'animatrice était plus stressée que lui ! Il aime bien utiliser le HF quand il y a des sorties, des visites : il prend l'appareil et le donne de lui-même aux guides, aux animateurs, etc., pour pouvoir suivre.

### *Les enseignants ont-ils bien accepté le système HF?*

Il n'y a eu aucun problème : ils accueillent des enfants sourds dans leurs classes depuis 25 ans et ont l'habitude. Nous sommes vraiment privilégiés de ce point de vue.

### *Rencontrez-vous des difficultés particulières à gérer tous ces appareils : prothèses, HF, implant...*

Le plus contraignant pour nous ce sont plutôt toutes les formalités administratives, MDPH and Co qui sont presque plus lourdes à gérer que le handicap. Chaque année, il y a la même paperasse à refaire. Mais l'appareillage ne nous pose aucun souci.

### *Comment sont perçus ses appareils par l'entourage?*

Comme Julien communique très bien, qu'il parle, va vers les autres, les gens ne perçoivent pas qu'il est complètement sourd. Ils remarquent ses appareils par contre.

### *Comment cela se passe-t-il quand il ne porte pas ses appareils (plage, bain...)?*

Nous faisons un peu de LPC et il lit un peu sur les lèvres. Il nous demande de répéter s'il n'a pas bien compris, ça ne lui pose pas de soucis particuliers. C'est plutôt moi qui m'inquiète parce que je me demande comment faire pour l'avertir s'il y a un souci, un danger, et qu'il ne porte pas ses appareils.

### *Auriez-vous des conseils, des trucs et astuces à donner au sujet de l'appareillage, du HF...?*

Par rapport au plaisir que toutes ces techniques procurent, la contrainte n'est pas énorme. Il faut penser à charger les appareils de temps en temps, mais c'est intuitif, ça se fait naturellement, il n'y a rien de particulier à comprendre. Je trouverais dommage de s'en passer. C'est vrai que les coûts sont élevés mais à part ça, c'est positif, pour Julien en premier lieu. ❖

*Propos recueillis par Coraline Coppin*

## Témoignage de Mme B., maman de M., 10 ans.

*M. a une surdité bilatérale asymétrique (profonde à gauche et sévère à droite) diagnostiquée à 14 mois. Elle porte un implant cochléaire à gauche et un appareil numérique à droite. Actuellement en intégration CMI, son mode de communication privilégié est l'oralisme, auparavant accompagné de LPC.*

### *Comment M. utilise-t-elle son HF en classe ?*

Il est peu utilisé et je sais pourquoi : la maîtresse crie et parle très fort et il n'y a aucun filtre dans le micro HF. Quand elle hurle sur les enfants, le bruit envahit le cerveau et c'est une douleur. M. m'a dit qu'elle avait eu quelques expériences malheureuses et du coup, elle utilise moins le HF...

### *A-t-il été possible de parler de ce problème à l'enseignante ?*

Oui mais son comportement n'a pas été modifié. Il y a beaucoup d'enfants turbulents et il faut faire de la discipline. Du coup, la maîtresse a installé M. au fond de la classe... Au quotidien, on voit donc que les outils très pointus niveau technique ne servent à rien si l'humain ne suit pas. Ma fille a trouvé sa tranquillité au fond de la classe : c'est mieux d'un point de vue relationnel mais pas d'un point de vue perceptif pur. Mais dans la vie, le relationnel passe avant tout. Il n'y a que dans la cabine de l'orthophoniste que l'on peut être dans des conditions optimales de réception du message !

### *Ces problèmes sont propres à cette école ?*

M. était avant dans un établissement spécialisé où les professionnels étaient très attentifs et très soutenant. Mais je ne pense pas que ce soit cette école qui pose particulièrement problème car cela illustre bien la vie ordinaire. Le principe de l'intégration est qu'il n'y a pas de soutien du tout au sein de l'école. Le handicap n'est plus visible. Comme M. a envie de s'intégrer, elle ne fait pas non plus répéter 3 fois, elle veut être comme tout le monde, donc c'est encore moins visible ! Le problème est d'avoir au cas par cas des professionnels qui soient réceptifs au problème de la surdité. En soi, l'école

où elle est ne pose pas de difficulté, c'est juste que l'interlocutrice a d'autres soucis à régler que M. L'intégration en école ordinaire est très compliquée.

### *M. réclame-t-elle d'autres aides ?*

Elle se satisfait de la réception avec ses appareils et le HF. Quand elle est en famille, elle réclame parfois le code pour savoir ce qui se passe. C'est toujours compliqué de savoir ce dont elle a besoin car elle a une bonne capacité d'adaptation. Mais effectivement, la directrice de l'établissement spécialisé où M. était avant me disait de faire attention, car les enfants ont tendance à se satisfaire du minimum, c'est pourquoi il faut leur donner beaucoup.

### *Comment se passe la gestion quotidienne du matériel ?*

M. gère tout toute seule. Elle est arrivée à 9 ans en école ordinaire donc cela ne lui pose aucun souci. Avant, elle était très accompagnée par les professionnels. A 9 ans, elle a eu la maturité nécessaire pour gérer ça toute seule.

### *Quel est l'apport de toutes ces techniques au quotidien ?*

M. parvient à saisir les apprentissages fondamentaux grâce au HF, mais elle a très peu tout ce qui fait le "maillage" de la vie de tous les jours. Elle n'a pas le retour des enfants en classe, les "essais-erreurs" avec les copains... Mais elle compense bien intellectuellement. Scolairement, elle se débrouille bien car elle apprend vite. D'un point de vue relationnel ça s'est dégradé : je vois qu'elle est seule dans la cour de récréation. Une orthophoniste est intervenue en classe pour expliquer la surdité et ses conséquences mais cela n'a rien changé aux comportements autour. Dans la cour de récréation, les dialogues sont très furtifs, surtout les petites filles entre elles : elles se racontent des secrets à voix basse et plus c'est intéressant, moins on parle fort ! Tout cela échappe complètement à M. Je me bats pour qu'elle ait au moins une camarade privilégiée avec qui parler. Son audition est de trop mauvaise qualité pour avoir une compréhension complète de tout ce qui se dit au quotidien.

### *Son entourage à l'école n'a donc pas compris ce qu'était la surdité ?*

Ils n'ont pas compris parce qu'elle parle bien, donc ils induisent qu'elle entend, et qu'elle comprend. Ils ne pensent pas que si elle entend, c'est parce qu'elle a des appareils, et que si elle comprend c'est parce qu'elle a été très soutenue jusque là. M. ne cache pas ses appareils, elle porte une queue de cheval. Mais dans son mode de communication, elle ne montre pas du tout qu'elle cherche l'information. Je sais que c'est compliqué pour elle car c'est moi qui récupère la frustration le soir, d'une enfant qui ne veut plus aller à l'école.

### *Avez-vous des conseils utiles, des trucs et astuces à donner aux autres parents/enseignants/utilisateurs au sujet du HF et des appareils ?*

Je tiens à remercier les professionnels qui nous ont accompagné au début parce qu'on ne réussit pas seuls, je m'en rends compte maintenant que je suis en province et hors de l'établissement spécialisé. J'admire beaucoup les familles qui vivent dans des endroits isolés où il n'y a pas de réseaux, pas de stimulations, pas d'interlocuteurs... Il faut aussi être conscient que l'efficacité du HF est tributaire de l'émetteur : est-ce qu'il accepte de porter le HF, de parler distinctement, ni trop bas, ni trop fort... Pour ma fille, ce HF ne sert qu'à l'école, avec un interlocuteur unique. M. l'assimile totalement à la classe, c'est une utilisation purement scolaire. Elle ne veut pas le porter lors de sorties ou spectacles. C'est un outil qui reste fragile, ça n'est pas une solution miracle. Mais au demeurant toutes ces technologies sont très utiles. Je trouve qu'il nous manque des informations régulières sur la manière d'entretenir les appareils, comment les utiliser, les optimiser, quelles sont les nouveautés, etc. Si l'info n'est pas redonnée régulièrement, on l'oublie.

Je voudrais aussi redire que certes, la chirurgie est très importante pour l'implant, mais que s'il n'y a pas une vraie rééducation orthophonique adaptée après, il n'est pas forcément utile. Si le soutien n'est pas constant et de qualité, l'enfant peut régresser, et cela peut aller très vite hélas. ❖

*Propos recueillis par Coraline Coppin*

## Témoignage de Mme B., maman de Pierre, 11 ans.

*Pierre avait à l'origine une surdité sévère/profonde qui s'est aggravée. Il a été implanté à 6 ans et portait jusque là ses 2 appareils. Son mode de communication a toujours été l'oral accompagné de LPC. Il est actuellement en 6<sup>ème</sup>. Il est suivi ar un établissement spécialisé et scolarisé dans un collège de proximité.*

### Pierre utilise un système HF à l'école : comment cela se passe-t-il ?

Quand l'appareil marche, c'est très bien ! Nous n'avons pas eu personnellement trop de problèmes mais nous savons que par ailleurs il peut y en avoir beaucoup. Nous avons fait face à des pertes de récepteurs, le micro qui tombe en panne, etc. On voit bien l'intérêt du micro HF quand on ne l'a plus car Pierre se trouve de nouveau baigné dans un brouhaha qui ne lui permet pas de percevoir la voix de sa maîtresse.

### Comment réagissent ses camarades, les enseignants... ?

Ça n'a jamais posé de problème, il y a toujours eu une acceptation immédiate de la part des enseignants. Mais on voit un peu des limites qui apparaissent au Collège. Par exemple, le cours d'histoire-géographie est très interactif : le professeur écrit peu de chose au tableau et c'est beaucoup un ping-pong verbal entre lui et la classe. Et là, Pierre n'entend que son enseignant ! Le professeur n'a plus le temps de reprendre in extenso les réponses des autres élèves, donc c'est plus difficile. On atteint là les limites technologiques et physiologiques dues à la surdité.

### Pierre le vit comment ?

Parfois il me dit qu'il aimerait bien avoir une codeuse. Il en a déjà eu une en maternelle. Mais ça dépend des cours. Pour l'histoire, il en a besoin. Pour le français et l'anglais, il est en préceptorat, ce qui évite ce type de problèmes.

### Comment se passent les moments où il n'a pas ses appareils ?

Il n'y a pas de difficultés puisque l'on code et que lui décode. Le problème est plus qu'il envisage maintenant d'avoir des activités plus adolescentes, type

canyoning, etc. Nous, parents, aurons sans doute un peu de mal à le "lâcher" sur ces activités sans ses appareils. Or sans eux, il est "sourd comme un pot" comme on dit, avec très peu de feedback et de communication facile. Là on voit vraiment les limites imposées par l'oreille et la technologie.

### Comment le HF a-t-il été financé ?

Le premier a été pris en charge par Handiscol et le second était inclus dans un tout d'un complément d'AEH.

### Si vous aviez des conseils à donner au sujet des appareils, du HF... ?

Il se trouve que je travaillais dans le milieu de la surdité avant d'avoir Pierre et que maintenant, je suis codeuse. Pour nous, tout s'est toujours bien passé, mais forte de mon expérience professionnelle et des témoignages des autres parents que je côtoie, j'insisterais sur le fait qu'il faut toujours être sur le qui-vive de l'audition de son enfant. Il faut être attentif à d'éventuelles baisses de l'audition ou à d'éventuels défauts de l'appareillage, mais ne pas se dire "qu'est-ce qu'il a aujourd'hui, il ne fait pas attention"... Il ne faut pas reporter sur l'enfant la responsabilité du fait qu'il n'entend pas bien. Il ne faut pas hésiter à dire aux professionnels quand on a la sensation et la conviction que le réglage n'est pas bon, qu'un nouvel essai de prothèse n'est pas correct, que le HF ne fonctionne pas correctement, etc.

J'estime que c'est nous, les parents, qui avons le mot le plus important à dire car nous sommes les plus à l'écoute de notre enfant. Il faut se faire confiance en tant que parent et par rapport aux observations qu'on peut porter car nous sommes les mieux placés pour voir s'il y a un problème. C'est à nous d'alerter les professionnels pour leur dire que quelque chose ne va pas. Et il ne faut pas "lâcher l'affaire" jusqu'à ce que ce soit résolu. ❖

*Propos recueillis par Coraline Coppin*

## Les émetteurs :



Scola de Widex, Oticon, Starkey



Inspiro de Phonak

## Les récepteurs :



Nucléus Esprit 3G  
Et adaptateur HF



Appareil de correction auditive avec sabot audio



BAHA  
Connexion directe



MXM Digisonic  
Connexion directe



Nucléus CP810  
+ Adaptateur HF



Advanced Bionics  
Auria + coude I Connect



Nucléus Freedom  
Récepteur dédié



Récepteur My Link  
Induction magnétique

# La dimension du soin dans le rapport aux parents d'enfants déficients auditifs<sup>1</sup>

PAR GRÉGORY GOASMAT<sup>2</sup>

**Tant dans la pratique de psychologue clinicien que dans celles des pédagogues et des éducateurs, la dimension du soin (soin *de l'humain par l'humain*) ne peut se réduire à celle du "comment faire?". Cette position de base toujours utile à rappeler considère qu'il s'agit "de prendre soin" et non de "rétablir la santé". Or, des conduites professionnelles peuvent devenir bien étrangères à cette visée de soin lorsqu'elles cherchent à répondre au plus près et dans l'immédiateté aux demandes explicites des parents.**

**Dans la deuxième partie de cet article l'auteur poursuivra cette réflexion et abordera plus particulièrement les fonctions de soin que toute institution, en tant que telle, peut générer.**

**E**n préambule, je tiens pour nécessaire de vous avertir que ce que je m'appête à déplier ici ne saurait prétendre à une quelconque originalité. Pire, même : je crois devoir totalement assumer ce défaut en ce qu'il constitue, me semble-t-il, au-delà de la technicité propre à chacun de nos métiers, ce qui fait dénominateur commun entre nous tous, professionnels de la surdité, mais également entre tous les professionnels dont le travail se spécifie de soutenir une **dimension de soin**.

Le défaut au cœur de cette dimension de soin tient à son objet : l'humain ; comme il tient à son agent : l'humain.

Dès lors que l'on se situe dans ce registre du soin **de l'humain par l'humain**, on doit abandonner cette prétention, cet idéal qu'est **l'ingénierie**, pour assumer ce à quoi C. Lévi-Strauss l'opposait, à savoir le **bricolage**<sup>3</sup>.

Je vous parle depuis ma pratique de psychologue clinicien, mais on trouve tout autant cette référence au bricolage chez les pédagogues, les éducateurs, en ce que tous ont à faire avec la variabilité, la multiplicité des histoires, la complexité des modes d'être-au-monde de l'humain et de ses manières d'entrer en relation avec l'autre. Prendre cela en compte revient en premier lieu à récuser l'idée qu'il existerait une réponse à toute question, que l'on pourrait extraire d'un "ensemble-référentiel-de-moyens" l'outil ou la parole qui constituerait le traitement ultime d'un problème qui insiste.

Cette idée me semble particulièrement importante pour introduire ce qui doit fonder notre réflexion commune sur le soin dans l'accompagnement des parents, dans la mesure où elle s'oppose diamétralement au projet de clôturer l'humain, lequel projet se trouve contenu dans la logique évaluative.

C'est la référence aux sciences humaines, dans lesquelles les modèles psychanalytiques occupent une place importante mais non exclusive, qui me soutiendra dans ce propos. Ces sciences de l'Homme, dans leur opposition aux sciences dites "dures", ont la particularité - fâcheuse diraient certains - d'être très poreuses par rapport au social. En conséquence de quoi, pour s'efforcer de rendre compte de la complexité de l'humain, la part la plus importante que peut prendre le travail de réflexion, de théorisation, tient du réexamen, de la relecture, de la remise en perspective des idées, des notions et des concepts qui infusent dans le social.

Le bricolage dont je parlais il y a quelques instants, s'il se distingue de l'ingénierie, s'il se distingue aussi du dogmatisme, ne doit pour autant pas se confondre avec l'éclectisme, l'empirisme ou le pragmatisme comme y incitent nombre de discours contemporains. Tout au contraire : c'est en vertu de la porosité des objets des sciences humaines par rapport au social que la théorie se fait nécessaire, impérieuse même, quand les participants au travail de la pensée constatent, avec beaucoup d'inquiétudes, combien ce travail se trouve aujourd'hui attaqué, de toutes parts, spécialement par les injonctions d'efficience et de rentabilité.

L'enjeu semble aujourd'hui, plus que jamais, de maintenir la question du sens et de la direction des pratiques du soin à l'autre pour ne pas la réduire à celle du "comment faire ?", pour ne pas la rabattre sur les seules questions de méthodes et d'outils.

Ferdinand De Saussure insistait sur le fait que c'est le point de vue qui fait l'objet, que les choses ne préexistent pas à la façon dont on les pose... Les choses existent selon la représentation que l'on s'en fait, selon la représentation que l'on s'en donne, représentation, donc, nécessairement partielle, voire partielle.



Cette représentation est inséparable de la langue. Car la langue, avant d'être un outil de communication utile et efficace, est en premier lieu un instrument de représentation de l'expérience humaine, et ses mots sont des "réducteurs de turbulence", ainsi que le formule Gustave Guillaume<sup>4</sup>. En effet, l'univers expérientiel humain est, en soi, indicible et, par conséquent, inexprimable, incommunicable...

On a donc besoin d'une langue, et spécialement d'une langue conceptuelle pour distinguer, identifier, découper le réel dans sa complexité, une langue pour soutenir le travail de la pensée dans ses opérations de catégorisation, de séparation, d'isolation...

Pour le dire encore autrement, il faut d'autant plus disposer de modèles pour faire des hypothèses, pour enserrer des réalités que le Réel échappe, toujours... Il faut des lunettes pour voir, sans quoi, on ne voit rien du tout ou, pire, on est ébloui, voire aveuglé par ce Réel.

### DES PARENTS D'ENFANTS SOURDS COMME SUJETS

Les parents d'enfants déficients auditifs : que nous sont-ils ? Des personnes, des clients, des patients, des usagers, des sujets, des bénéficiaires... D'aucuns se risqueraient peut-être à dire : des "emmerdeurs" ? Hier, dépossédés de leur choix éducatifs par l'Institution, seraient-ils aujourd'hui nantis, ainsi qu'on le formule fréquemment, d'une réelle toute-puissance qu'ils opposeraient aux professionnels ?

Entre les dénominations sociales et possiblement très affectées, derrière aussi le mouvement de balancier sociétal, sa ratification légale - spécialement par la loi du 11 février 2005 - il importe de tenter de saisir ce qui fait réalité clinique. La notion de clinique renvoie notamment au fait que les phénomènes pathologiques éclairent de manière privilégiée des dimensions constitutives de tout être humain, mais ordinairement trop complexes à l'observation. L'approche clinique fonctionne ainsi à nous rappeler que les incidences de la déficience auditive sur la parentalité ne ressortent pas d'autre chose que de l'amplification de dimensions, de difficultés que peuvent éprouver tous les parents.

Le pas de S. Freud fut d'affirmer, au-delà des spéculations philosophiques, que si l'homme ressort bien du biologique, ainsi que du social, il ne s'y réduit pas. Mais la psychanalyse a aussi infligé à l'humanité une troisième vexation, après Copernic et Darwin, en postulant que l'Homme est gouverné, pour une large part, par une raison qui échappe à sa raison consciente ; il est bien un sujet, mais un sujet de l'inconscient - comme on parlerait des sujets de Sa Majesté -, un sujet divisé par l'inconscient, essentiellement non transparent, non intelligible à lui-même.

Les résistances à cette hypothèse de l'inconscient demeurent d'une actualité toujours saisissante, à considérer les prétentions gestionnaires et managériales de rendre précisément transparentes et chiffrables les pratiques professionnelles, à considérer encore les réductionnismes opérés par certaines prétendues "psychologies".

La division du sujet se donne notamment à voir dans les rêves, les actes manqués, les lapsus et les mécanismes de défense. Ces mécanismes sont à considérer comme des processus psychiques inconscients qui visent à réduire ou à annuler les effets désagréables de dangers réels ou imaginaires, en remaniant les réalités interne et/ou externe et dont les manifestations - comportements, idées ou affects - peuvent être inconscientes ou conscientes<sup>5</sup>. Ce qu'il faut bien garder en tête, c'est que tout un chacun, tout sujet recourt, plus ou moins, à de tels mécanismes de défense afin de s'éviter des rencontres ou des prises de conscience qui viendraient mettre en danger son intégrité psychique en générant un trop-plein d'angoisse.

### "NE PAS PRENDRE SOIN DE LA PERSONNE !"

J'en viens à présent plus spécialement à la notion de soin. Le soin réfère fréquemment à la désignation d'un traitement médical ; ce traitement médical n'en est pourtant qu'une modalité. Le soin consiste certes en des actions par lesquelles on conserve ou on rétablit la santé. Mais il est aussi une pensée qui occupe l'esprit, une pensée concernant un objet auquel on s'intéresse (on prend soin de quelque chose). Il désigne encore la manière appliquée et exacte de faire quelque chose (on se montre soigneux dans l'exécution d'un travail). Il est enfin l'attention, la sollicitude, la prévenance que l'on peut avoir pour quelqu'un (sur le modèle du parent qui "donne des soins" à son enfant).

C'est bien évidemment ce dernier sens qui va retenir notre attention, s'agissant du rapport aux parents avec lesquels nous travaillons.

Pour se situer dans cette dimension de soin, il me semble nécessaire de se référer à cette réalité clinique nommée sujet et d'opérer une coupure radicale avec d'autres vocables qui paraissent équivalents mais qui nous emmènent, en fait, vers des registres bien étrangers à la visée de soin. Il en va ainsi de la notion de **personne**. Celle-ci, en effet, référée à son sens étymologique, celui de la **persona**, du masque, de rôle attribué à un masque, situe la réalité désignée du côté de la conduite, de la conviction, de ce qui est façonnable, adaptable, bref du côté de l'image que l'on veut présenter à l'autre afin qu'il nous la renvoie. On en arrive là, alors, à des choses bien étrangères au soin.

Car une première spécificité de la dimension de soin, de soin psychique, donc, se saisit comme le fait **d'aller au-delà de ce qui est seulement observable, manifeste, au-delà des seules conduites, des comportements, des paroles, pour produire des hypothèses et s'efforcer d'en dégager le sens latent, sous-jacent, implicite, qui les détermine.**

Cela permet dès lors au professionnel de concevoir la légitimité, la nécessité même d'opérer une suspension, de ne pas **comprendre** trop vite, de ne pas prendre avec soi/pour soi trop vite ce qui se joue ici et maintenant, mais réfère pourtant, d'abord, à ce qu'Octave Mannoni désignait comme une "Autre scène". Cette Autre scène consiste en ce que la psychanalyse a appelé **transfert** et que tout travailleur du social - au sens le plus large que peut prendre cette expression - doit prendre en compte pour saisir que ce qui lui est adressé ne lui est pas adressé à lui, en propre. Car le transfert est une scène faite de l'histoire singulière de ce sujet, de ce parent que l'on rencontre au seul motif, pour ce qui nous concerne, que son enfant a une surdité.

Avoir en tête que se situer dans le registre du soin consiste d'abord à s'abstenir, à différer la réponse à l'autre, cela procure de plus, à n'en pas douter, un réel sentiment de sécurité au professionnel qui ne se ressent pas tenu de répondre dans l'immédiateté, qui ne se ressent pas tenu de "dégainer" une réponse qui, de viser l'exactitude, s'expose, immanquablement, à rater la satisfaction qu'elle prétend procurer.

### L'APRÈS-COUP DU TRAUMATISME

Les retentissements psychiques - individuels et familiaux - de la surdité sont généralement appréhendés dans la référence privilégiée à la période faisant suite à la révélation du diagnostic.

Cela tient spécialement à la violence que constitue le dire du diagnostic, au fait que l'annonce se fait là particulièrement performative, que la parole médicale crée imaginativement la surdité. Cela est déjà vrai lorsque le diagnostic est posé après de longs mois ayant vu les parents échanger avec un bébé manifestant clairement ses émotions, ses envies, ses refus, avec un bébé communiquant comme n'importe quel autre bébé... Cela l'est probablement encore davantage quand un dépistage néonatal expose à vicier des liens mère/enfant, parents/enfant pas même encore construits.

On sait que c'est l'enfant chargé par ses parents de relayer leurs rêves, de poursuivre là où ils se sont arrêtés, de réussir là où ils ont échoué, là où ça leur a manqué, on sait que c'est cet "enfant merveilleux", dans l'expression de Serge Leclair, que le diagnostic vient brutalement attaquer...

En effet, le diagnostic dénude l'enfant, refuge du narcissisme des parents, des habits imaginaires qu'ils lui avaient confectionnés, et cela, en un instant. Sans l'imposition d'une telle marque sur l'enfant, ce qui s'opère là dans la fugacité d'une parole - "votre enfant est sourd !" -, se joue ordinairement sur la temporalité étendue de la période de l'enfance. Cette période de l'enfance se caractérise en effet, à cet égard, d'amener les parents à concevoir que leur progéniture ne se réduit pas à un prolongement de leur narcissisme, d'amener les parents à concevoir que l'enfant de la réalité ne se superpose pas à l'enfant qu'ils avaient imaginé et qu'ils imaginent, toujours...

Mais avec l'énonciation du diagnostic, c'est l'extraordinaire qui fait irruption. L'enfant se précipite, au sens quasi-chimique du mot, en de l'altérité. D'emblée, il se trouve séparé, réellement et imaginativement. L'assise narcissique des parents vacille, les équilibres identificatoires sont désorganisés. Les parents se trouvent blessés de ce qu'ils ne pourront pas transmettre, de ce qu'ils ne pourront pas sauvegarder dans leur enfant.

Rupture violente dans le lien de filiation, la survenue du handicap retentit aussi sur les registres de la parentalité et de l'alliance. Il génère un bouleversement de tout le réseau relationnel à l'intérieur de la famille, résonne sur l'équilibre psychique de chaque membre du groupe familial : les parents, mais aussi les frères et sœurs, les grands-parents...

Ce que j'ai rappelé ici se rapporte généralement à l'expérience que l'on désigne du nom de "traumatisme". Ramener les choses aux sens que véhicule ce mot a pour fonction de tenter de réduire, de circonscrire la désorganisation, la catastrophe induite par l'annonce du diagnostic dans l'espace et dans le temps, afin que la vie puisse reprendre son cours.

Situer ainsi les choses n'est bien entendu aucunement spécifique aux circonstances disposées par l'annonce du handicap d'un enfant. C'est ce qu'indique avec élégance Milan Kundera : "*Quelqu'un qui essaie d'oublier un incident pénible qu'il vient de vivre accélère à son insu l'allure de sa marche comme s'il voulait vite s'éloigner de ce qui se trouve, dans le temps, encore trop proche de lui*"<sup>6</sup>. Lien entre lenteur et mémoire d'un côté, lien entre vitesse et oubli de l'autre...

Des options théoriques ont infusé dans les pratiques professionnelles et laissé croire qu'un événement traumatique pourrait, non seulement véritablement exister comme tel, mais aussi être surmonté, "résilié", moyennant des aptitudes personnelles particulières ou, le cas échéant, grâce à un "accompagnement psychologique"...

Cela constitue un incroyable réductionnisme de la complexité par laquelle le psychisme humain doit en passer pour traiter un tel événement - traumatique ou, plus

exactement, **potentiellement traumatique** - en tant que, précisément, **il ne se réduit pas à un événement**.

Ce n'est pas tant la situation du moment de l'annonce comme potentiellement traumatique qui pose problème que le réductionnisme dans lequel on considère alors généralement le traumatisme. Car un événement n'est pas traumatique en tant que tel. Il l'est en ce qu'il survient sans préparation, parce qu'il dépasse les capacités de représentation du sujet, imprimant, donc, une expérience de sidération comme seule réponse à ce qui l'envahit. Il n'en demeure pas moins que cela est irréductiblement subjectif : il n'y a pas d'universalité du traumatisme ; il n'est pas d'événement inconditionnellement traumatique.

Un événement comme celui de l'annonce du diagnostic de surdité se fait traumatique quand il vient résonner le long de lignes de failles, déjà existantes, des parents. Un événement n'est traumatique que dans l'écho, la réactualisation d' v nements, d'expériences antérieures non symbolisées.

### TRAITER L'ANGOISSE

C'est un des apports majeurs de la psychanalyse que d'avoir mis en évidence cette nature **d'après-coup** du traumatisme. Cela permet de comprendre pourquoi chaque seuil, chaque passage, chaque moment fécond dans l'éducation d'un enfant cristallise autant l'angoisse de ses parents. Dans les limitations et les empêchements qu'ils identifient chez leur enfant et qu'ils r f rent tout uniment à son handicap, c'est la violence de l'annonce qui, à la fois, se réactualise, r -émerge dans toute sa fraicheur et se constitue comme telle, rétrospectivement. Car l'inconscient ignore le temps - comme, par conséquent, il ignore la mort. Il ignore le nombre des années qui passent, comme il ignore la direction de l'écoulement du temps ; d'où la répétition, la persistance des modes de défense psychiques que tout sujet fait siens pour se protéger de l'angoisse.

Une conséquence majeure que les professionnels doivent en déduire est la nécessité de prendre soin de la parentalité au-delà des seules premières années de l'enfant. Si j'ai fait ci-dessus référence, avec une certaine dérision, à l'idée d'un "accompagnement psychologique" conçu comme réponse à un traumatisme prétendument universel de l'annonce du handicap, c'est en tant qu'il n'est pas sans s'apparenter aux "cellules d'aide psychologique" dont les pouvoirs publics ne peuvent plus se passer pour attester qu'ils prennent en compte une catastrophe lorsqu'elle survient... Cela n'est pas rien, bien sûr, mais c'est **bien après** que la difficulté à penser une telle expérience va durablement se manifester.

Il est essentiel effectivement de pouvoir proposer aux parents ayant appris la surdité de leur enfant un espace

de parole, un espace de pensée, et de pouvoir accueillir leur détresse, leur désespoir, et essayer de les aider à élaborer, à transformer ces émotions brutes, intolérables. Mais en raison de la nature d'après-coup du traumatisme, c'est **tout au long** de l'éducation de l'enfant qu'il faut plus encore soutenir de telles conditions d'élaboration psycho-affective pour ses parents.

L'angoisse n'est pas la manifestation d'un danger externe. L'angoisse est l'affect, **l'inquiétante étrangeté** qui saisit le sujet quand le manque vient à manquer, quand il se ressent tout entier saisi, transparent pour l'Autre. Mais aussi, le sujet ex-siste, se détache d'un fond d'angoisse primordial, archaïque et construit son existence psychique par le traitement qu'il parvient à faire de cette angoisse.

L'angoisse, telle celle qui se révèle aux parents à partir de l'annonce de la surdité de leur enfant, ne requiert pas un traitement de l'ordre des compétences à acquérir. Car les conseils, l'information, la formation s'adressent à la seule raison consciente. A cet égard, on s'expose même, tout au contraire, à un débordement de l'angoisse, et donc à une mobilisation accrue des défenses psychiques. L'information, les conseils formulés sans ajustement à l'état psycho-affectif du sujet peuvent en effet susciter ce qu'on appelle des **effets d'interprétation sauvage**.

Au sens de la psychanalyse, la formulation d'une interprétation se conçoit dans le cadre de la relation trans-f rentielle comme communication d'une parole que le sujet, au prix d'un intense travail d'élaboration psychique, se trouve alors presque sur le point de formuler **lui-même**. L'interprétation sauvage tout au contraire relève de l'imposition au sujet d'un savoir sur lui-même, d'un savoir dont il ne veut rien savoir ou, à tout le moins, qu'il ne se trouve pas en mesure de s'approprier, et ne lui laisse, par conséquent, d'autre choix que de s'en défendre.

Voilà à quoi peuvent s'exposer l'information, les conseils quand ils prétendent rendre les parents "compétents" comme on est en droit de l'attendre, en revanche, des professionnels.

*"Toute demande doit être entendue !" ... Cela ne veut surtout pas dire : "Toute demande doit être satisfaite !". Si cela est impossible, il ne s'agit pas même de s'orienter de l'idéal d'une telle improbable satisfaction. La demande de conseils, d'informations, de formation en provenance des parents et à l'adresse des professionnels doit, avant de trouver réponse, faire l'objet d'une analyse qui permette de faire des hypothèses concernant ce qu'il s'agit de comprendre dans cette demande. Car toute demande est demande d'autre chose. Une demande ne se réduit pas à son contenu manifeste : elle se dédouble, elle indique, en creux, ce qu'il en est du désir du sujet qui la porte.*

On sait que dans la demande de conseils et de contenus formatifs, il y a chez les parents le désir de s'approprier les savoirs qu'ils supposent aux professionnels, désir sous-tendu par l'idée qu'ils pourront ainsi bien mieux aider leur enfant. On ne peut nier la part d'exactitude qu'il y a là-dedans, bien sûr...

Il ne s'agit pas non plus de nier que l'angoisse se trouve effectivement pour partie capitonnée par une appropriation raisonnée des incidences du handicap, par une certaine compréhension des manières de le prendre en compte, linguistiquement, socialement, familialement...

Mais l'angoisse, en propre, requière un autre traitement, un traitement qui en passe par une attention à l'autre, à la complexité de ses mouvements affectifs. L'angoisse ne relevant pas de la logique consciente, la précision des apports, la qualité des étayages demeurent impuissants à l'entamer. C'est ce qui se déduit tout particulièrement de l'insatisfaction qu'ils suscitent toujours, à des degrés bien évidemment variables : ça en appelle toujours plus, ça pourrait être toujours mieux...

A nouveau, c'est quelque chose dont tout un chacun peut faire l'expérience. Sans nécessairement référer à ce point de haute sensibilité qu'est notre enfant, toute délivrance de conseils, toute prétention d'apporter un savoir s'expose à nous décevoir, à ne pas être à la hauteur de ce que nous en pouvions espérer.

Pour autant, de l'insatisfaction, de l'incompréhension générées par la communication de conseils et de savoirs, on ne doit pas conclure qu'il faudrait y renoncer. C'est d'ailleurs notamment au regard d'une telle pente au renoncement chez les professionnels ou, à tout le moins, d'un renoncement supposé que s'est constituée la militance parentale.

Mais il importe de prendre acte que les savoirs ne peuvent être que mal-entendus, mal compris, parce qu'ils ne peuvent - et heureusement ! - combler le désir de celui qui en attend quelque chose. La communication de savoirs est impropre au traitement de l'angoisse du sujet, car cette angoisse est consubstantielle de la singularité de son lien à l'autre et de ses expériences.

Prendre en compte l'angoisse des parents, cela passe ainsi en premier lieu par le fait de comprendre que la conflictualité qu'ils peuvent susciter dans leur rapport aux professionnels - **conflictualité inter-personnelle** - ressort, d'abord, de la projection d'une conflictualité qui est d'abord **intra-psychique**.

C'est en quoi prendre soin de la parentalité, spécialement lorsqu'elle est mise à mal par le handicap, doit s'orienter de traiter avec les parents, au cas par cas, les questions qui sont **les leurs** et qui concernent **leurs enfants**, au moment où elles se posent, **pour eux**. Faute

de quoi, on s'expose largement à renforcer les défenses psychiques. ❖

### Suite de cet article dans le N°34 de *Connaissances Surdités*

Grégory GOASMAT, Psychologue clinicien

1. Réécriture d'une intervention faite à la Journée des SSEFIS du Grand Ouest, à Rennes, le 31.03.2010.
2. Psychologue clinicien, doctorant au L.I.R.L (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur le Langage), Université Rennes 2.
3. Lévi-Strauss C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris, Plon, p.27.
4. Lowe R., *La langue : un système de représentation de l'expérience humaine*, *Connaissance surdités*, n°26.
5. Ionescu S., Jacquet M.-M., Lhote C. (2005). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*, Paris, Armand Colin, p. 27.
6. Kundera M. (1995). *La lenteur*, Paris, Gallimard, pp. 51-52.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ◆ Aulagnier P. (1975). *La violence de l'interprétation*, Paris, PUF.
- ◆ Bion W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF, 2004.
- ◆ Ciccone A. (2005). L'expérience du rythme chez le bébé et dans le soin psychique, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 53, n°1-2, pp. 24-31.
- (2008). L'archaïque et l'infantile, *Spirale*, n°45, pp. 133-147.
- ◆ Coum D. (dir.). *Revue Les Carnets de Parentel*.
- ◆ Freud S. (1914). Pour introduire le narcissisme, in : *La vie sexuelle*, Paris, PUF, 1977 / (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*, Paris, PUF, 2005.
- ◆ Goasmat G. (2008). L'intégration sociale du sujet déficient auditif. *Enjeux éducatifs et balises cliniques*, Paris, L'Harmattan.
- ◆ Golse B. (2006). Accompagnement ou psychothérapie : qui fait quoi ?, *Contrastes*, n°24, pp. 289-305
- ❖ Ionescu S., Jacquet M.-M., Lhote C. (2005). *Les mécanismes de défense. Théorie et clinique*, Paris, Armand Colin.
- ◆ Lacan J. (1962-1953), *Le séminaire, livre X : l'angoisse*, Paris, Seuil, 2004.
- ◆ Lévi-Strauss C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris, Plon
- ◆ Lowe R., *La langue : un système de représentation de l'expérience humaine*, *Connaissance surdités*, n°26
- ◆ Mannoni O. (1969). *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre scène*, Paris, Editions du Seuil.
- ◆ Ortigues M.-C. (2002). L'accueil, in Ortigues M.-C. et E. *Que cherche l'enfant dans les psychothérapies ?*, Toulouse, Erès, pp. 13-18.
- ◆ Winnicott D. W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris, Payot.

# Hors de l'hexagone, le travail d'Ortho-Bénin

BRIGITTE AUBONNET-CABROLIÉ

**En écho direct avec les préoccupations de nos journées d'études de novembre 2009, la dernière mission d'Ortho-Bénin avait pour thème le travail du langage écrit avec les enfants sourds et l'utilisation de techniques d'atelier d'écriture. Brigitte Aubonnet-Cabrolié nous fait part de son travail avec les enseignants de deux centres pour enfants sourds au Bénin. Bien évidemment, les conditions de vie, de dépistage, de prise en charge, de rééducation et d'enseignement sont très différentes de ce qui existe dans l'hexagone. Pour autant, grâce à l'engagement et la motivation des professionnels sur place, épaulés par les missions d'Ortho-Bénin, ces enfants peuvent eux aussi avoir accès au plaisir du langage et du jeu avec les mots.**

## AU CENTRE BRIGITTE VITEAU-MONTOURCY<sup>1</sup>

André Kounasso, le directeur du centre, souhaitait que nous abordions l'acquisition du langage écrit avec les enfants sourds. Au cours de l'année 2008-2009, nous avons donc échangé par mail ; il avait déjà travaillé sur un acrostiche avec les enfants à partir du mot chien. Un article paru dans le numéro 29 de *Connaissances Surdités* relatait ce travail. Le but de la mission 2009 était de poursuivre cette approche du langage écrit.

A ce moment-là dans le centre, deux enseignants seulement se partageaient les enfants, avec une classe d'initiation (correspondant à la GSM), le CP pour une classe et le CE-CM pour l'autre classe.

Dans le groupe d'André (classe CE-CM), nous avons travaillé sur la différenciation du nom et du verbe, du singulier et du pluriel. Nous avons élaboré des tableaux comme ceux proposés par Denise Sadek-Khalil. Nous pratiquons différents exercices dont des générations de phrases. Les enfants n'oralisent pas. Le français signé est utilisé et ils ont beaucoup de mal dans l'utilisation de l'écrit, en partie parce que le travail de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire n'est pas fait en partant des difficultés des enfants. En effet, le programme scolaire revêt une grande importance et les enseignants essayent de le suivre en utilisant les livres scolaires des entendants. Nous sommes donc partis du texte de lecture qu'ils avaient à étudier. En réalité, les enfants lisent en signant les mots du texte. Certains ont beaucoup de mal à vraiment donner du sens à ce qu'ils lisent. Le plus souvent, ils juxtaposent les mots signés.

Nous avons ensuite travaillé sur un acrostiche avec le mot "MAISON" :

M a maison est  
A moi  
Il y a un balai  
Sur la table  
On mange la  
Nourriture.

Nous avons travaillé en collectif avec une dizaine d'enfants d'âges et de niveaux assez différents (de huit ans à quatorze ans). Nous avons expliqué l'exercice et avons regroupé les propositions de chacun pour élaborer le texte en insistant sur le sens.

Puis nous avons inventé un animal extraordinaire sur le principe des mots-valises : le "Papiton". Nous avons élaboré un petit texte : *"Le Papiton est un mélange du papillon et du mouton. Il marche sur la terre. Quand la terre est trop chaude il vole"*.

Différents problèmes se sont posés : plusieurs mots ont en effet le même signe ; il y a un même signe pour le nom et le verbe : "travail" / "travaille". Seule l'utilisation du "le" et du "je" peuvent les distinguer. Or la plupart des enfants ne savent pas lire car la combinatoire n'est pas acquise. Ils oralisent peu et la conscience des syllabes et des sons n'existe pas.

Avec André Kounasso, nous avons ensuite demandé aux enfants de dessiner le fameux Papiton. Certains ont bien compris la consigne et ont dessiné un seul animal avec une tête de papillon et un corps de mouton mais d'autres ont dessiné deux animaux : un papillon et un mouton. Ils n'ont pas compris que l'on inventait un animal extraordinaire avec les caractéristiques des deux animaux réunis.

Dans la classe d'Honorine (niveaux classe d'initiation et CP) nous avons travaillé à partir de la leçon de CP qu'elle avait à faire.

Honorine Kounasso est très pédagogue. Elle travaille beaucoup le début de la lecture en liaison avec la compréhension. Elle veille à ce que les enfants mettent du sens sur ce qu'elle leur demande.

Nous avons constitué un groupe avec les enfants internes présents le samedi. Nous avons d'abord repris le travail sur les syllabes. Certains enfants ont bien compris la démarche et ils étaient ravis de participer, de travailler sur des sons, de les retrouver, de les associer pour constituer des syllabes. Puis nous avons inventé une histoire en commun : à partir du récit du livre "Kirikou", nous avons travaillé l'écoute avec le support des signes, l'observation des images puis l'écriture d'une phrase : "Dans un village, les hommes et les femmes travaillent la terre".

## AU CENTRE DE PARAKOU<sup>2</sup>

Avec chaque classe, nous avons travaillé aussi sur le langage écrit. A partir de la leçon du jour, j'ai adapté des exercices.

### Groupe CE2

Travail sur le "Sinson" (mélange du singe et du poisson) :

*"Le sinson vit dans la brousse. Il mange des bananes et parfois de la viande. Quand il fait chaud, il s'assoit sous un manguier là où il y a du vent. Quand il pleut beaucoup, il se cache sous les feuilles. Quand l'eau monte très haut, le sinson peut se sauver en nageant".*

Nous avons utilisé la lecture labiale, la vocalisation et quelques mouvements de rythme corporel en poursuivant le travail effectué dans le centre lors d'une mission de l'association "Oreilles pour le monde" avec qui nous sommes en relation.

### Groupe CI (Classe d'initiation)/CP

Avec le groupe de CP nous sommes partis du texte de leur livre de classe sur la fête. L'écriture du texte s'est faite à partir de leurs propositions orales. Les enfants ont beaucoup participé. Ils ont même dansé pour me montrer les danses des jours de fête. Voici le texte qu'ils ont inventé :

*"La fête  
A la fête, on tue les coqs. Les mamans préparent du riz. Les femmes utilisent de l'huile pour faire la sauce. On mange de l'igname pilé pendant la fête. On boit de*

*l'eau fraîche. On danse et on donne de l'argent. On porte de jolis chapeaux".*

J'ai filmé les enfants en train de danser. Les enfants donnaient leurs idées et l'on décidait ensemble de la phrase que l'enseignant écrivait au tableau.

Avec le groupe de CI, nous avons pratiqué des exercices de rythme corporel sur leur leçon de lecture. La théâtralisation de la leçon a été difficile car les enfants n'ont pas encore l'habitude du travail de groupe. C'est leur première année d'école.

### Avec le groupe de CE1

Nous avons cherché des phrases comportant le mot "santé" car c'était le thème de leur texte de lecture du jour :

*"La santé c'est bon  
Faire du sport c'est la santé  
Courir c'est la santé  
Sur la route Toni et Baké discutent sur la route  
Il faut se laver les mains pour rester en bonne santé  
Nous avons lu un texte sur la santé  
Le maître nous explique le mot santé".*

Puis nous avons cherché des mots avec la lettre "i". Cela a été très dur à démarrer mais quand les enfants ont bien compris la consigne ils voulaient tous donner un mot. Ils levaient tous le doigt pour donner un mot. L'enseignant a noté tous les mots au tableau puis il a inventé le texte avec les enfants :

*"Avant son départ Toni discute avec ses parents sur l'organisation d'une fête. Il se rend au marché pour des achats. Il achète du poisson, du piment, du riz, du pain, de l'igname et un paquet de macaroni. Il décide aussi de faire un rôti à la viande de cabri qui sera accompagné de sauce d'arachide. Le soir, son chien Pipo se régale des restes de nourriture".*

Les mots trouvés au départ sont écrits en bleu dans le texte pour bien mettre en évidence les mots contenant la lettre "i".

### Dans la classe de CM1

Nous sommes partis sur le thème de la bêtise car leur texte de lecture parlait des méfaits du tabac avec une bêtise faite par un enfant qui prenait la pipe de son père pour la fumer.

Les enfants ont eu beaucoup de mal à établir une liste de bêtises. Peut-être avaient-ils peur de révéler une de leurs bêtises en craignant les conséquences ! Nous avons fini par choisir dans ce qu'ils avaient trouvé :

*“Le petit garçon qui mange du savon ;  
Bio le mangeur de savon.*

*Bio est un petit garçon de cinq ans. Il vit dans sa famille : ses parents, ses grands frères et petites sœurs. Un matin, vers 8 heures, Bio fait sa toilette : il se lave et se brosse les dents. Il s'habille et pendant que sa maman cherche à lui donner son petit déjeuner, Bio ramasse un gros savon qu'il mange en cachette. Bio a mal au ventre. Il vomit du blanc.*

*Sa mère sort et constate l'état de son enfant. Elle l'em-mène voir le docteur. Après quelques semaines pas-sées au dispensaire, Bio va retrouver sa famille mais tout fatigué et affaibli”.*

L'enseignant écrivait le texte au tableau et intervenait dans la rédaction du texte.

### Dans la classe de CM2

Anasthasie est l'enseignante. Elle présente une surdité acquise non appareillée. Leur texte de lecture portait sur la contamination du VIH. Nous avons donc inventé un village où une jeune femme avait le Sida :

*“Dans le village de Ina, Fatia a le Sida. Elle est toute seule parce que tout le monde est son ennemi. Ses ennemis sont les pêcheurs du monde. Momo va venir vers elle pour parler. Momo dit à Fatia qu'elle sera toujours son amie”.*

Certains élèves, bien qu'étant en CM2, ne savent pas écrire un mot même si le signe leur a été donné. Ils n'ont pas acquis le fonctionnement de la lecture et de l'orthographe.

## OBJECTIFS DU TRAVAIL DU LANGAGE ÉCRIT AVEC L'UTILISATION DES TECHNIQUES D'ATELIER D'ÉCRITURE

Le but est d'aborder et de développer l'imaginaire des enfants et de travailler sur la structure logique et syntaxique d'un texte. Nous abordons les catégories et le vocabulaire, par exemple en cherchant des animaux terrestres, aquatiques... pour créer un animal extraordinaire. Nous analysons les syllabes (la première et la dernière d'un mot), afin d'inventer un animal en associant deux syllabes. Nous insistons toujours sur l'alliance du sens et de l'écriture, par exemple avec l'acrostiche où il faut trouver des phrases autour du mot choisi. Nous essayons de leur faire développer la notion de cause, conséquence, condition... quand les caractéristiques de l'animal choisi induisent des comportements particuliers. Enfin, nous travaillons sur la com-

binatoire et la phonologie dans la recherche de syllabes ou de sons précis. Ecrire un texte à partir de mots trouvés ensemble est plus facile car cela balise les possibles. L'écriture de textes permet de travailler la grammaire et la syntaxe avec une approche plus concrète et plus proche des enfants et des adolescents.

Les enfants étaient assez réservés au début du travail mais ils se sont pris au jeu et ils étaient ensuite heureux de faire part de leurs idées pour construire le texte.

## LE CERES

Le Cercle d'Etudes et de Réflexion pour l'Epanouissement des Sourds, s'est réuni le samedi 7/11/09, nous avons parlé de l'évolution du CERES en Fédération. Le travail du CERES se poursuit et le suivi audioprothétique se met en place. Nous avons aussi parlé de la préparation des Etats Généraux de la Surdité prévus pour 2011 à Ouagadougou où nous avons évoqué, entre autres, une propositions d'intervention pour présenter le travail du langage écrit réalisé au Bénin avec les enfants sourds. Une mission aura lieu en novembre 2010 pour préparer ce travail.

Nous avons reçu une très bonne nouvelle en juin 2010 : le CERES a maintenant un statut juridique et, grâce à la mobilisation et à la persévérance de plusieurs de ses membres, le CERES est une fédération reconnue par l'Etat béninois. ❖

**Brigitte AUBONNET-CABROLIÉ**  
Orthophoniste  
Vice-présidente d'OBFF chargée du dossier surdité  
Courriel : [bri.aubonnet@wanadoo.fr](mailto:bri.aubonnet@wanadoo.fr)

*Mission surdité d'Ortho-Bénin-France, novembre 2009.*

*Vous pouvez consulter le site d'Ortho-Bénin-France pour avoir plus d'informations sur cette association :  
Site : [sites.google.com/site/orthobeninfrance](http://sites.google.com/site/orthobeninfrance)*

1. Plus précisément à Bohicon, une ville située environ à 150 km au nord de Cotonou.

2. Situé à environ 400 kilomètres au nord de Parakou.

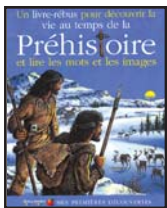
## Une sélection de livres pour les jeunes sourds à la rentrée

PAR PHILIPPE GENESTE

**L**a rentrée des classes ne doit surtout pas priver les enfants de la vie ordinaire. Voici une petite sélection de livres parus qui pourraient intéresser les jeunes sourds, en fonction de leur âge.

### PRÉHISTOIRE

Pour les 5/8 ans



Ce livre va de - 500 000 ans à - 900 ans, donc du paléolithique à l'âge des métaux. La lecture s'effectue par le biais de mots rébus (aspect parascolaire avoué du livre) avec le jeu des transparents et l'aide d'un glossaire. C'est bien difficile pour un enfant de 5 ans et même à 7 ans, quel avantage en

retire un enfant ? Ceci dit, c'est un livre fourni et la présentation est belle comme toujours avec cette collection. Mais à trop embrasser, mal éprend, peut-être est-ce là notre réserve.

*JOLY, Dominique, Livre rébus, La vie au temps de la préhistoire, illustrations de Donald Grant, Paris, Gallimard, collection Mes premières découvertes, 2005, 24 p. + 6 transparents, 9 €.*

De 9 à 11 ans

Ce livre coffret d'activités est passionnant. Dans un des scénarios, une famille de touristes découvre des restes humains dans une grotte de la forêt Noire ; on s'aventure ensuite avec les scientifiques qui cherchent à reconstituer le squelette, la scène, etc. C'est un apprentissage archéologique et paléontologique intéressant, avec le coffret qui permet de reproduire le terrain des fouilles. Le livre, qui scande les étapes du travail, donne de précieux renseignements paléo-anthropologiques sur cette période qui s'étale de 120 000 ans à 35 000 ans avant J.C.

*SCHATZ Denis, L'homme préhistorique, illustrations D. Saccheri & M. Atkinson. Nathan, collection Chantier découvertes, 2009, 36 p. + 14 os à exhumer + 1 grattoir + 1 carte des os + 6 cuvettes de fouilles. 18,50€.*

### LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE AU PRISME DE L'ÉPISTÉMOLOGIE

Le titre de cet ouvrage se lit aussi bien voir que noir. Les deux mots sont sensibles au toucher et visibles.



Donc, voir le noir, le noir à voir, avoir le noir et non le broyer.

L'histoire raconte un jeu dans le noir avec deux enfants voyants et un enfant aveugle qui est aussi le narrateur. Il s'agit d'aller d'un endroit à un autre dans une maison. Les fausses orientations des enfants voyants, les rires et les trébuchements des enfants emplissent

les pièces. L'enfant aveugle a un avantage dans ce jeu, évidemment, lui qui est si habitué au noir. Mais au-delà, le récit interroge : est-ce que l'on sait vraiment voir les choses ? Peut-on voir sans savoir voir ?

Au fond, nous dit l'histoire, on ne sait jamais, vraiment. De même, on ne voit jamais vraiment tout, non plus.

Le livre se lit en français, noir sur blanc (la préface, seule se lit noir sur noir) mais également en braille pour les enfants aveugles. On voit ainsi comment une historiette se déploie dans des sens multiples grâce à la lecture. L'acte de lecture se fait immédiatement réflexion.

*François DAVID, (N) VOIR, Querqueville, édition Motus, 2005, 36 p. 11 €*

### POUR LES TOUT-PETITS

Trois thèmes sont abordés : manger, soigner, dormir. A chaque fois, on part d'une situation quotidienne qui fait l'objet d'une explication simple. Ce dictionnaire est un bel ouvrage pour l'échange entre les parents et l'enfant. Plus qu'un dictionnaire, on pourrait dire qu'il s'agit d'une encyclopédie.

*DOLTO Catherine, FAURE POIREE Colline, Le Dico des tout-petits, illustrations d'Alex SANDERS, Gallimard, collection Giboulées, 2010, 192 p., 12 €*

Pour les 2/4 ans

Cet album est un régal pour les petits qui sont ravis de soulever les rabats et de découvrir un animal, crocodile, tigre, perroquet, gorille.

*Où se cachent les animaux de la jungle, Nathan, 2010, 12 p. 6,90 €*





Sur un texte rythmé avec nombre de rimes internes, voici un texte drôle et tendre, une encyclopédie des bisous, à lire aux tout petits pour rire. Les illustrations reprennent le ton du texte en se jouant du non-sens. Un bon petit livre.

**COUDOL Elisabeth, LE GOFF Hervé, Madou - Mon bisou préféré, Père Castor, 24 p. 8 e**

De 2 à 5 ans



“Polis, pas polis” se situe dans la tradition de cette collection volontiers moralisatrice. “Raconte-moi une histoire” est un bel éloge à l’imagination, à la culture et au grandissement de l’enfant par le savoir. “Dans tous les sens”, consacré aux cinq sens, est quelque peu fat ; enfin, “Les mensonges” est une belle introduction à la distinction du vrai et du faux, du songe et du mensonge.

**DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, Polis pas polis, illustrations de Frédérick MANSOT, Gallimard jeunesse, collection Mine de rien, 2010, 28 p. 6 €**

**DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, Raconte-moi une histoire, illustrations de Frédérick MANSOT, Gallimard jeunesse, collection Mine de rien, 2010, 28 p. 6 €**

**DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, Dans tous les sens, illustrations de Frédérick MANSOT, Gallimard jeunesse, collection Mine de rien, 2010, 28 p. 6 €**

**DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, Les Mensonges, illustrations de Frédérick MANSOT, Gallimard jeunesse, collection Mine de rien, 2010, 28 p. 6 €**

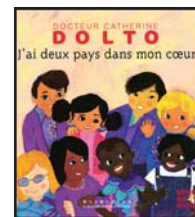
Deux ouvrages dans la tradition psychanalytique, avec un aspect multiculturel et un message de tolérance.

**DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, Les Mamans, illustrations de Frédérick MANSOT, Gallimard jeunesse, collection Mine de rien, 2009, 28 p. 6 €**

**DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, Les Papas, illustrations de Frédérick MANSOT, Gallimard jeunesse, collection Mine de rien, 2009, 28 p. 6 €**

Un très bon ouvrage de la collection.

**DOLTO Catherine, FAURE-POIREE Colline, J’ai deux pays dans mon cœur, illustrations de Frédérick MANSOT, Gallimard jeunesse, collection Mine de rien, 2007, 28 p. 6 €**



De 3 à 6 ans

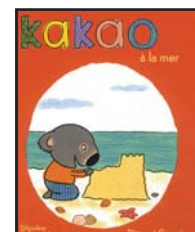


Une série de gags sont attribués à un petit garçon qui s’en défend, à chaque fois, sans nous convaincre... Cet ouvrage nous propose une réflexion sur le sentiment de culpabilité autant que sur la notion de bêtise, à quoi invite le premier volume. Le second, repose sur le même procédé, sauf, que là, l’erreur est reconnue, mais non assumée. Dans les deux cas, cela se finit par un bisou à maman pour l’un, à papa pour l’autre.

Un petit ouvrage sur l’expérience de l’eau avec le mythe du calamar géant dont les héros vont se faire un ami. Un livre surréaliste qui plaît aux petits à qui on le lira avec beaucoup de possibilités d’interactions grâce aux illustrations qui doublent le texte.

**PITTAU & GERVAIS, C’est pas moi, Gallimard, collection Giboulées, 2010, 28 p. 7,50 €; PITTAU & GERVAIS, J’ai pas fait exprès, Gallimard, collection Giboulées, 2010, 28 p. 7,50 €**

**PITTAU & GERVAIS, Kakao à la mer, Gallimard, collection Giboulées, 2009, 32 p. 6,50 €**



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

A photocopier ou à découper, et à retourner à :

ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France

Compte bancaire :

Société Générale 75009 Paris Trinité

30003 03080 00037265044 05

## HORS SÉRIE N°4 : les Actes du Colloque ACFOS VII

Je commande le Hors Série N°3 de Connaissances Surdités sur les Actes Acfos VII "Scolarisation des jeunes sourds en 2008 : des attentes à la mise en oeuvre" au prix de 30 €

*(32 € pour l'étranger et les Dom-Tom)*

Nom/Prénom .....

Adresse .....

Code Postal .....

Ville .....

Tél. ....

Profession .....

Ci-joint un chèque à l'ordre d'ACFOS

Je règle par virement bancaire à ACFOS

Date et signature obligatoire :

A photocopier ou à découper, et à retourner à :

ACFOS, 11 rue de Clichy 75009 Paris – France

Compte bancaire :

Société Générale 75009 Paris Trinité

30003 03080 00037265044 05

## Connaissances Surdités

Je m'abonne pour un an au prix de 40 €

Je souscris un abonnement de soutien à Acfos pour un an à partir de 60 €

Je commande le N° ... au prix de 12 €

Abonnement groupé (pour une même adresse)

- 3 abonnements : 25 % de réduction, soit 90 €

(au lieu de 120 €)

- 5 abonnements : 30 % de réduction soit 140 €

(au lieu de 200 €)

Abonnement Adhérents/Parents/Étudiants : 25 €

(Faire tamponner le bulletin par un professionnel de la surdité ou une association/Photocopie de la carte étudiant)

*Tarifs Dom-Tom/Etranger : 47 €*

Nom/Prénom .....

Adresse .....

Code Postal .....

Ville .....

Tél. ....

Profession .....

Ci-joint un chèque à l'ordre d'ACFOS

Je règle par virement bancaire à ACFOS

Date et signature obligatoire :

## Glossaire

**AGEFIPH** Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

**ANCE** Association nationale des communautés éducatives

**AVS** Auxiliaire de vie scolaire

**BEP** Brevet d'études professionnelles

**BEPC** Brevet d'études du premier cycle

**BUCODES** Bureau de coordination des associations de devenus sourds et malentendants

**CAMSP** Centre d'action médico-sociale précoce

**CAPA-SH** Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

**CAP** Certificat d'aptitude professionnelle

**CAPEJS** Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds

**CCPE** Commissions de circonscription préscolaire et élémentaire

**CDAPH** Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

**CDES** Commission départementale de l'éducation spéciale

**CDOS** Centre de diagnostic et d'orientation de la surdité

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

**CIS** Centre d'information pour la surdité

**CLIS** Classe d'intégration scolaire

**CMPP** Centre médico-psycho-pédagogique

**CNAMTS** Caisse nationale d'assurance maladie des travailleurs salariés

**CNSA** Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

**COTOREP** Commission technique d'orientation et de reclassement professionnel

**CTES** Commission territoriale de l'éducation spécialisée

**CTNERHI** Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations

**DAP** Déficience auditive profonde

**EN** Education nationale

**EVS** Emploi vie scolaire

**FNSF** Fédération nationale des sourds de

France

**IC** Implant cochléaire

**IJS** Institut de jeunes sourds

**INJS** Institut national de jeunes sourds

**INS HEA** Institut national supérieur de formation et de recherche pour les jeunes handicapés et les enseignements adaptés

**LPC** Langue parlée complétée

**LSF** Langue des signes française

**MDPH** Maison départementale des personnes handicapées

**PPS** Projet personnalisé de scolarisation

**RMI** Revenu minimum d'insertion

**SAFEP** Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce

**SEHA** Section pour enfants avec handicaps associés

**SESSAD** Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

**SSEFIS** Service de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire

**UPI** Unité pédagogique d'intégration

**URAPEDA** Union régionale de parents d'enfants déficients auditifs