

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – « Médecine et Techniques Médicales »

Année Universitaire 2012/2013

Mémoire pour l'obtention du **Diplôme de Capacité d'Orthophoniste**

Présenté par

Caroline Philippon - Pointereau

Née le 19 août 1986

**Comment penser l'accueil et la prise en charge des
Enfants Entendants de Parents Sourds
en libéral ?**

Président du Jury : Monsieur **Gabriel ROUSTEAU**, Phoniatre

Directrice du Mémoire : Madame **Anne LE RAY**, Orthophoniste

Membre du Jury : Madame **Elodie GUILLOUËT**, Orthophoniste

“ Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu’elle n’entend leur donner aucune approbation ni improbation. ”

*« Le nœud du problème en orthophonie,
Après de Sourds ou d'Entendants,
C'est la Langue et le côté par lequel on l'aborde. »*

L. Pacholder

Remerciements

Nos premiers remerciements s'adressent à Madame Le Ray, notre directrice de mémoire, qui s'est toujours montrée à l'écoute et disponible tout au long de cette année.

Nous remercions également le Docteur Gabriel Rousteau pour avoir accepté de présider notre jury et consacré du temps à la lecture de ce mémoire.

Nous tenons à remercier chaleureusement Madame Guillouët, sans qui ce mémoire n'aurait peut-être pas vu le jour. Sa disponibilité et ses précieux conseils ont su enrichir notre réflexion.

Nos remerciements s'adressent également :

Aux orthophonistes en libéral qui ont pris le temps de répondre à notre enquête, ainsi qu'à Christiane Fournier, Sophie L'Heureux, Sophie Rimbaud, Séverine Dechaud-Jô et Matthieu qui ont accepté d'échanger avec nous sur leur expérience ou leur pratique.

A Quentin, que je ne remercierai jamais assez de m'avoir accompagnée, écoutée et soutenue, avec tant de patience et d'amour, durant ces longs mois de travail.

A mes Parents, pour leur affection et leur inconditionnel soutien.

A ma chère Sœur, pour sa présence si précieuse.

A Géraldine, Camille, Claire et Camille,
pour ces quatre belles années d'amitié et de partage orthophonique...

Sommaire

INTRODUCTION	9
PARTIE 1 : NAITRE ENTENDANT DE PARENTS SOURDS.....	11
I. DES PARENTS SOURDS	11
1. <i>Retour sur leur propre vécu d'enfants sourds.....</i>	<i>11</i>
2. <i>Quand les parents sourds attendent un enfant.....</i>	<i>13</i>
3. <i>Réflexion sur la transmission des langues.</i>	<i>15</i>
3.1. Généralités sur la langue maternelle.....	15
3.2 La langue maternelle des parents sourds	16
3.3 Quelle(s) langue(s) les parents sourds transmettent-ils à leur enfant entendant ?.....	18
4. <i>La parentalité à l'épreuve de la différence de statut auditif.....</i>	<i>22</i>
5. <i>Conclusion.....</i>	<i>24</i>
II. DES ENFANTS ENTENDANTS	25
1. <i>L'émergence du langage des EEPS dans un contexte de bilinguisme bimodal.....</i>	<i>25</i>
1.1 Les interactions précoces et la communication préverbale	25
1.2 Le bain de langage	26
1.3 Le babillage.....	27
1.4 Les premiers mots signés et parlés.....	27
1.5 Le développement lexical	28
1.6 Les premières combinaisons simultanées et séquentielles	29
2. <i>Ces enfants sont-ils plus à risque de présenter un trouble du langage ?.....</i>	<i>30</i>
2.1 Les réactions des parents sourds aux vocalisations de l'enfant.....	31
2.2 L'intelligibilité de la parole des parents sourds.....	31
2.3 La transmission de la langue des signes.....	32
2.4 L'influence de la langue des signes.....	32
2.5 La perception des besoins langagiers de l'enfant.....	34
2.6 La fonction du langage au sein de la famille	35
2.7 L'effet du mode de communication employé par les parents sourds.....	35
3. <i>Les EEPS et le bilinguisme.....</i>	<i>37</i>
3.1 Le bilinguisme selon F. Grosjean.....	37
3.2 Les différents types de bilinguisme	37
3.3 Les EEPS sont-ils des locuteurs bilingues ?.....	41
4. <i>La place des EEPS au sein de leur famille.....</i>	<i>43</i>
4.1 Le rôle de l'aîné.....	44
4.2 Les enjeux de l'interprétariat.....	44

5. Construire son identité sur un entre-deux	47
5.1 Entre deux mondes	47
5.2 Entre deux cultures, entre deux langues,	49
5.3 Vers une identité d'enfant entendant de parents sourds ?	51
5.4 Conclusion	53
6. Conclusion	54
III. L'ENTOURAGE PROCHE.....	56
1. Les grands-parents	56
2. La fratrie.....	57
3. La communauté sourde.....	58
4. Le choix du mode de garde.....	59
5. L'école	60
6. Conclusion.....	61
PARTIE 2 : REFLEXION SUR LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE DES EEPS	62
I. PRESENTATION DE CENTRES ACCUEILLANT DES EEPS	62
1. Le Centre Comprendre et Parler (CCP)	62
2.1 L'accompagnement des parents	63
2.2 La prise en charge orthophonique	63
2.3 Les temps d'échanges avec l'extérieur	64
2.4 Conclusion	64
2. Le Centre Expérimental Bilingue pour Enfants Sourds (CEBES)	65
2.1 Les temps pour les parents.....	66
2.2 Les temps pour les enfants.....	67
2.3 Les temps en commun.....	70
2.4 Les temps d'échanges avec l'extérieur	71
2.5 Un temps pour l'équipe.....	72
2.6 Conclusion	72
3. Conclusion.....	73
II. L'APPORT DE LA PRISE EN CHARGE EN LIBERAL DES ENFANTS DE PARENTS MIGRANTS	75
III. QUELLE PRISE EN CHARGE EN LIBERAL POUR LES EEPS ?.....	76
1. Une prise en charge globale	76
2. Les enjeux de la première rencontre	76
2.1 Une nécessaire décentration.....	77
2.2 Des responsabilités équilibrées.....	78

2.3 Adapter sa communication	78
2.4 S'assurer de la compréhension du projet thérapeutique	79
2.5 Conclusion	80
3. L'anamnèse.....	80
3.1 Les langues.....	80
3.2 Le vécu	82
3.3 L'insertion culturelle.....	82
3.4 La demande	83
3.5 Conclusion	83
4. Le bilan.....	83
4.1 Le développement du langage chez un sujet bilingue.....	83
4.2 L'évaluation du langage chez un sujet bilingue.....	84
5. L'accompagnement parental.....	85
6. La prise en charge individuelle	87
7. Lien avec les intervenants extérieurs.....	88
8. Conclusion.....	89

PARTIE 3 : METHODOLOGIE ET ANALYSE DU QUESTIONNAIRE 91

I. METHODOLOGIE	91
1. Démarche de travail.....	91
2. Population.....	91
3. Présentation du questionnaire.....	92
II. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	93
1. Le bilan.....	93
1.1 Communication entre les acteurs de la rencontre.....	93
1.2 Liens entre les troubles de l'enfant et le contexte linguistique familial.....	95
1.3 Evaluation du langage	98
1.4 Expérience dans le domaine de la surdité ou auprès d'EEPS.....	100
2. La prise en charge.....	102
2.1 Ressenti sur la prise en charge.....	102
2.2 Considération de l'évolution de l'enfant dans un environnement bilingue	103
2.3 Les facteurs indispensables	106
2.4 La langue des signes dans la prise en charge	109
2.5 Participation des parents et accompagnement parental.....	112
2.6 La place de l'orthophoniste auprès des intervenants extérieurs	114
3. Les parents.....	115
3.1 La demande	115
3.2 Les préoccupations parentales	116

4. <i>Y a-t-il une demande d'informations de la part des orthophonistes ?</i>	119
5. <i>Conclusion</i>	123
5.1 Une prise en charge peu habituelle.....	123
5.2 Un manque de connaissance sur les enfants en situation de bilinguisme	124
5.3 Un accompagnement parental fréquemment proposé.....	124
5.4 Des parents rarement à l'origine de la demande mais investis dans la prise en charge.....	125
5.5 La proximité avec le domaine de la surdité est un vrai atout dans cette prise en charge	125
5.6 Le rôle particulier de l'orthophoniste auprès de l'enseignant.....	126
5.7 De l'intérêt d'informer les orthophonistes sur la prise en charge des EEPS.....	126
PARTIE 4 : MISE EN PERSPECTIVE : ELABORATION D'UN LIVRET D'INFORMATION	128
I. LES PARTENAIRES	128
II. LE CONTENU DU LIVRET	128
1. <i>Les EEPS, leur environnement familial et linguistique</i>	129
2. <i>Le développement du langage des EEPS</i>	130
3. <i>La prise en charge orthophonique des EEPS en libéral</i>	131
3.1. La première rencontre	131
3.2 L'accompagnement parental.....	132
3.3 La prise en charge individuelle	132
3.4 Le rôle de l'orthophoniste auprès des intervenants extérieurs.....	133
III. DIFFUSION DU LIVRET	133
CONCLUSION	134
BIBLIOGRAPHIE.....	137
ANNEXES.....	141
I. PLAQUETTE DU BIAP	141
II. PRESENTATION DE L'ASSOCIATION POUR LES ENFANTS ENTENDANTS ET LEURS PARENTS SOURDS ...	143
III. QUESTIONNAIRE ENVOYE AUX ORTHOPHONISTES.....	145

Introduction

Selon différentes études, environ 90% des enfants nés de parents sourds sont entendants (Buchino, 1993) (Mallory, Schein, & Zingleh, 1992). En effet, seuls les parents dont la surdité est due aux mêmes gènes récessifs auront des enfants sourds. En France, un peu plus de 300 000 personnes seraient atteintes d'une déficience auditive profonde et un tiers environ utiliserait la Langue des Signes Française (LSF). (Lelièvre, Sander, & Tallec, 2007) La situation des Enfants Entendants de Parents Sourds (EEPS) est donc loin d'être isolée. Malgré tout, il existe très peu d'études sur ce sujet qui, encore aujourd'hui, suscite de l'étonnement y compris chez les professionnels sourds ou entendants. Pourtant, s'il est vrai que ces enfants ont toutes les capacités physiologiques pour développer une langue parlée et signée, la différence de statut auditif avec leurs parents peut parfois avoir des répercussions sur leur développement affectif et langagier.

Dans le domaine de l'orthophonie, ce sujet est également récent. Depuis 1999, huit mémoires ont choisi les EEPS comme objet d'étude, mais aucun ne l'a consacré à la prise en charge orthophonique. Lorsque ces enfants ont des troubles du langage, la grande majorité est amenée à consulter en libéral. Et c'est d'ailleurs lorsqu'une orthophoniste nous a exposé, en troisième année de formation, la prise en charge d'une jeune EEPS que notre intérêt pour ce sujet est né. Alors scolarisée en grande section de maternelle, cette petite fille présentait un important retard de langage et de parole. En outre, elle n'investissait pas la langue des signes, ni la communication d'une manière générale. Cette situation aura été pour nous le point de départ d'une longue réflexion sur la prise en charge en libéral de ces enfants : quelle est l'influence de l'environnement des EEPS sur leurs éventuels troubles linguistiques ? Quelle place faut-il accorder à la dimension bilingue de ces enfants dans leur prise en charge ? Les parents sourds perçoivent-ils l'intérêt d'un suivi orthophonique alors que leur enfant entend ? Est-il nécessaire de connaître la langue des signes et le domaine de la surdité pour prendre en charge ces enfants ? Les orthophonistes en libéral ont-ils l'habitude de suivre des EEPS et rencontrent-ils des difficultés propres à cette situation ? Enfin, souhaiteraient-ils y être davantage sensibilisés puisqu'aucun ouvrage n'aborde encore ce sujet ?

Au travers de ce mémoire, nous souhaitons donc élaborer une réflexion autour de cette question : *comment penser l'accueil et la prise en charge des enfants entendants de parents sourds en libéral ?*

Dans une première partie, nous tenterons d’appréhender ce qu’implique le fait de naître entendant au sein d’une famille composée de parents sourds. Nous évoquerons d’abord le vécu des parents afin d’envisager son influence sur leur future parentalité et le choix de la transmission des langues. Nous nous intéresserons ensuite à l’émergence du langage des EEPS dans un contexte de bilinguisme bimodal. Puis, nous verrons quelle place ces enfants peuvent prendre au sein de leur famille ainsi que les particularités de leur construction identitaire. Enfin, nous essaierons de percevoir les différents rôles que peut avoir l’environnement proche des EEPS.

Dans une seconde partie, nous exposerons le projet de deux centres accueillant spécifiquement les enfants entendants et leurs parents sourds. Nous mettrons ensuite en exergue les points de convergence qui existent entre la situation des EEPS et celle des enfants de parents migrants. Ces différents exemples nous permettront d’envisager ce que pourrait être la prise en charge orthophonique des EEPS en libéral.

Nous poursuivrons dans la partie pratique, par les résultats de l’enquête menée auprès de vingt-quatre orthophonistes ayant pris en charge ces enfants.

Pour conclure, nous réfléchirons à la manière dont cette étude pourrait répondre à la demande d’information des orthophonistes en libéral.

Enfin, nous souhaitons justifier l’emploi de certains termes concernant la dénomination de la « langue » tout au long de ce mémoire. Nous avons choisi de retenir les définitions mentionnées dans un rapport de la Haute Autorité de Santé en 2009 sur la surdité de l’enfant. Ainsi, nous n’utiliserons pas l’expression « langue orale » qui peut être source de confusion. En effet, si pour le plus grand nombre elle fait écho à la « langue parlée », pour les linguistes et les personnes s’exprimant en LSF, elle fait référence à la « modalité orale d’une langue, celle-ci pouvant être une langue parlée ou une langue des signes ». (HAS, 2009) Nous privilégierons donc les expressions « langue parlée » ou « langue vocale » qui font référence à la modalité orale, utilisant le canal de communication audio-phonatoire. Parallèlement, la langue des signes est la langue dont la modalité orale utilise le canal de communication visuo-gestuel.

I. Des Parents Sourds

1. Retour sur leur propre vécu d'enfants sourds

Si l'on souhaite envisager la situation des EEPS dans leur globalité, il convient de se questionner sur leurs parents. Certes, ils ont tous une histoire qui leur est propre mais ils ont au moins un point commun, celui d'avoir été un enfant sourd. Comme l'explique Benedek (1959), « la parentalité est un processus qui se prépare inconsciemment depuis l'enfance, activé à l'adolescence sous l'influence de facteurs physiologiques, et actualisé lors de la naissance des enfants. » Il est donc primordial d'évoquer l'enfance des parents sourds qui influencera fortement leur vie d'adulte et nécessairement celle de leurs enfants.

Selon plusieurs auteurs, seulement 10% des enfants sourds auraient des parents sourds. (Chan & Lui, 1990) En effet, seuls les parents dont leur surdité est due aux mêmes gènes récessifs auront des enfants sourds. Cette situation se retrouve dans les « famille de sourds » où la surdité est présente sur plusieurs générations. La question de la transmission de la langue est généralement plus évidente que pour les enfants sourds ayant des parents entendants. Dans la plupart des cas, les parents transmettront à leurs enfants la langue des signes qui jouera pleinement son rôle de langue maternelle. La communication au sein de la famille est donc censée garantir aux enfants un cadre structurant.

Mais, cette situation est loin d'être majoritaire puisque 90% des enfants sourds auraient des parents entendants. Ces enfants sont donc d'emblée confrontés à des difficultés de communication au sein de leur famille, puisque dans le cas d'une surdité importante, leurs parents ne pourront pas leur transmettre « naturellement » leur langue : la langue parlée.

Si les parents choisissent de transmettre leur langue, son acquisition sera généralement le fruit d'efforts intenses et laborieux. A l'inverse, s'ils choisissent la langue des signes, ce sont les parents qui seront confrontés à l'apprentissage d'une nouvelle langue, cette fois plus naturelle pour leur enfant que pour eux. Le juste équilibre pourrait être alors de s'orienter vers un projet bilingue langue des signes - langue parlée. C'est ce que bon nombre de centres tentent de mettre en place aujourd'hui. Mais force est de constater que rares sont ceux qui délivrent vraiment un enseignement bilingue.

De plus, même si le choix linguistique revient aux parents, il est largement influencé par le contexte socio-éducatif. Un bref aperçu de l'histoire récente de la Langue des Signes Française et de la culture sourde nous permettra de comprendre que l'éducation des enfants sourds soulève depuis toujours de nombreux débats où les enjeux de communication occupent une place majeure.

Le congrès international de Milan en 1880 met fin à un siècle d'hégémonie du gestualisme. Sur 164 congressistes présents, seuls deux étaient sourds. Il y est alors préconisé de privilégier la méthode orale pure dans l'éducation des enfants sourds. C'est la fin de la méthode novatrice d'Auguste Bébien qui posait pourtant les fondements de l'éducation bilingue. Vingt ans plus tard, lors du congrès international pour l'Étude des Questions d'Assistance et d'Éducation des Sourds-Muets à Paris, la langue des signes est interdite dans tous les établissements scolaires français. Durant un siècle, l'oralisme règne en maître tandis que la LSF s'appauvrit considérablement.

Dans « La politesse est morte, vive la sincérité ? Le cas des Enfants Entendants de Parents Sourds » (1997) Alain Bacci, lui-même EEPS et interprète, dresse un parcours-type des enfants sourds à cette époque là. La plupart d'entre eux étaient alors scolarisés dans une école pour enfants sourds, loin de leurs parents. C'est à l'internat en cachette, qu'ils ont appris la langue des signes, souvent par résistance aux entendants. Si les filles faisaient plus d'efforts pour parler, tous souffraient de ne pouvoir échanger davantage avec leurs parents ce qui contribuait souvent à rendre leurs rapports distants. Les couples se formaient fréquemment entre jeunes sourds, à l'école ou par l'intermédiaire d'un ami sourd.

Cette description illustre bien les difficultés de communication entre les parents et leur enfant sourd à cette période. Cependant, même si ce parcours-type s'inspire du témoignage de trente-cinq EEPS, il ne peut à lui seul retracer l'ensemble des histoires vécues. Selon les contextes familiaux et environnementaux, il pourra y avoir de grande variabilité en ce qui concerne l'investissement de la langue parlée, l'âge d'apprentissage de la LSF, les relations familiales, et l'implication dans la communauté sourde.

En 1975, c'est le début du « Réveil Sourd » et du militantisme actif. Sous l'impulsion des Sourds Américains et de l'université Gallaudet, la communauté sourde fait de plus en plus parler d'elle. Créée en 1976, l'International Visual Theater (IVT) devient un des foyers de la culture sourde : des pièces de théâtre en langue des signes ainsi que les premiers dictionnaires et cours de LSF voient le jour. Il faudra néanmoins attendre la loi du 11 février 2005 pour que la langue des signes soit reconnue comme langue à part entière.

Ces changements ont permis de replacer lentement le bilinguisme au centre du débat de l'éducation des enfants sourds, mais aucun consensus n'a jusqu'à présent été trouvé. Il est important de garder à l'esprit que la fin de l'interdiction de la LSF est encore récente et moins de trente années se sont écoulées depuis. Les cicatrices que porte la communauté sourde sont donc encore vives et se ressentent dans les revendications actuelles.

Le diagnostic de surdité chez un enfant, né au sein d'une famille entendante, est toujours bouleversant et brutal. Quel que soit le projet linguistique choisi par les parents, leur mission essentielle sera de développer des stratégies, des façons d'être pour garantir aux enfants une communication suffisamment riche. En effet, « nombreux sont les témoignages d'adultes sourds qui disent n'avoir rien compris de leur petite enfance. Ils étaient trimbalés d'un lieu à l'autre sans qu'aucune liaison soit établie ». (Bacci, 1997) Comme l'explique Nadine Clerebaut, (2005) « le risque est que les modèles relationnels parents-enfants précocement assimilés resurgissent une fois que les personnes sourdes devenues adultes désirent des enfants ». Actuellement, encore une majorité de parents sourds ont connu avec leurs propres parents « l'incommunicabilité » dont parle Alain Bacci (1997). C'est donc au cœur de cette problématique que résident les racines de la parentalité des parents sourds. Cette réflexion propose d'envisager l'enfant sourd, non plus comme étant en rupture d'une lignée d'entendants, mais comme s'inscrivant dans la même filiation que sa fratrie.

2. Quand les parents sourds attendent un enfant

D'après l'étude de Schein et Delk (1974) sur l'ensemble de la population américaine, 95% des personnes sourdes se marient entre elles et 90% de ces couples ont des enfants entendants. Une étude plus récente (Preston, 1995) a montré que 88% des parents sourds avaient des enfants entendants et que ce pourcentage diminuait à 81% lorsque les deux parents étaient des sourds congénitaux. Puisqu'aucune étude de ce genre n'a eu lieu en France, ces chiffres seront notre référence pour ce mémoire.

L'attente d'un enfant renvoie chaque couple à son propre vécu, à ses peurs, ses attentes, ses projections. La question du statut auditif de l'enfant à venir occupe-t-elle une place importante chez les futurs parents sourds ?

Les entretiens menés par Alain Bacci (1997) auprès des familles sourdes mettent en évidence un espoir plus ou moins ambigu d'avoir des enfants sourds. Cette volonté, rarement exprimée publiquement, peut s'expliquer pour plusieurs raisons. Avoir un enfant sourd, c'est

en quelque sorte confirmer son appartenance à la communauté sourde. Comme nous l'avons constaté, la surdité fait souvent irruption au sein d'une famille d'entendants. C'est pourquoi, les liens qui unissent les membres de la communauté sourde sont souvent de nature « spirituelle ». Ils résultent d'une volonté d'être ensemble autour d'une identité partagée : la condition sourde. Avoir un enfant sourd permettrait donc de renforcer symboliquement ses liens avec la communauté sourde grâce à cette parenté biologique. Cette hypothèse est renforcée par l'admiration fréquente que certaines personnes sourdes ont pour les « familles de Sourds » (Bacci, 1997). Ces dernières, très investies dans la communauté sourde, se sont notamment illustrées en perpétuant la langue des signes durant son interdiction.

De surcroît, « avoir un enfant entendant, c'est accepter par la force des choses, « le loup dans la bergerie » ». (Bacci, 1997) Cette expression peut paraître un peu forte. Mais il faut comprendre que ce que recherchent souvent les personnes sourdes au sein de leur communauté, c'est justement d'être entre « Sourds »¹. Or, « l'EEPS c'est celui qui peut parler mais qui peut trahir ». (Abbou, 2011) Cette réflexion est fortement influencée par les représentations symboliques qu'ont les « Sourds » sur les « Entendants » et qui prennent racines dans l'histoire récente de la communauté. La rancœur éprouvée envers les personnes entendants lors du Réveil Sourd est encore soutenue. On peut le percevoir dans leur manière de parler des personnes entendants : « Il y a un entendant qui m'a dit ça » « Un entendant m'a coupé la priorité ». (Pacholder, 2001) La généralisation du terme « entendant » accentue la séparation de ces deux populations en deux mondes bien distincts.

Enfin, avoir un enfant entendant peut renvoyer les parents aux difficultés de communication qu'ils ont connues avec leurs propres parents. Celles-ci ont poussé certains jeunes sourds à quitter le « milieu familial entendant pour se construire une culture totalement hors filiation ». (Pacholder, 2001) Comment ne pas appréhender alors que ses propres enfants fassent de même ? La différence est que les EEPS ont la capacité physiologique de pouvoir apprendre la langue des signes et la langue parlée. Ils sont tous potentiellement des bilingues en devenir. Cependant, des témoignages illustrent bien les préoccupations de certains parents sourds. Voici celui de Madame D. (Pacholder, 2001) : « Quand je vois mes amis, ils me parlent toujours de leurs problèmes : « Mes enfants (entendants), je ne les vois plus ! » ». « Les parents sourds souffrent souvent. Je connais une maman sourde, dont le fils est entendant et s'est marié avec une entendante ; le bébé, il va où ? Chez la grand-mère entendante et pas la grand-mère sourde. Quelle frustration ! ». « Tout le temps ça me

¹ Le terme « Sourd », avec une majuscule, est l'expression conventionnelle de la personne sourde porteuse d'une culture propre. De fait, nous ferons parfois référence au « monde des Sourds »

travaille ». Cette maman exprime donc sa crainte de voir ses enfants s'éloigner et d'être privée de ses petits-enfants. C'est d'ailleurs une des raisons qui explique qu'elle a choisi d'oraliser avec ses enfants alors qu'elle signe avec son mari.

A l'inverse d'autres parents expriment aussi leur préférence d'avoir un enfant entendant. Les raisons sont variées. Parfois il peut être vu comme une aide. Cela peut être aussi parce que les parents n'ont pas envie que leur enfant connaisse les mêmes difficultés scolaires qu'eux.

Les réactions de l'entourage proche peuvent parfois provoquer des tensions familiales. Alain Bacci (1997) constate que beaucoup de parents sourds ont été meurtris par le comportement de leurs propres parents, pressés de connaître le statut auditif du nouveau né.

Ainsi, l'annonce de la bonne audition d'un enfant peut aller de la franche déception au sincère soulagement. Ces sentiments sont parfois inavoués, d'autres clairement exprimés, mais selon Alain Bacci (1997), beaucoup sont ambivalents et liés au sentiment d'appartenance. S'il est évident qu'un EEPS sera tout autant choyé qu'un enfant sourd, on dira plus facilement de lui qu'il est « proche de la communauté sourde ». En revanche un enfant sourd appartiendra d'emblée à cette communauté.

3. Réflexion sur la transmission des langues.

3.1. Généralités sur la langue maternelle

La langue maternelle est souvent utilisée pour évoquer la première langue qu'un enfant apprend. Quelles explications trouve-t-on dans la relation mère-enfant pour justifier l'emploi du terme « langue maternelle » ?

Selon Jacques Hassoun dans « L'exil de la langue » (1993), cité par Pacholder (2001) l'enfant est soumis au désir de la mère dans les premiers mois de sa vie ; c'est un « état passionnel, binaire, sans nuance ». Ainsi par ses interprétations et son anticipation, la mère donne sens aux premières interactions. Eux seuls peuvent comprendre cette langue originaires, ponctuée de gestes, de regards, d'attention mutuelle. Puis petit à petit, la mère introduit dans leurs échanges la langue de la société. Alors doté du même code, l'enfant a la capacité de s'adresser à un tiers. « La langue maternelle serait ce *pont* que la mère lancerait à son enfant, pour le *faire passer* de sa « langue » à lui qu'elle comprend, à la *langue des autres* dont il pourra alors être compris. Ainsi la « langue maternelle », par l'échange des langues qu'elle permet, fait éclater la relation duelle mère-enfant, conduisant ce dernier vers la langue

commune à tous ». (Bouvet, 2001, citée par Pacholder, 2001) C'est pourquoi, comme l'explique Claire Pouteau dans son mémoire d'orthophonie, (2008) « la langue maternelle relie le sujet à un groupe d'appartenance. En l'acquérant, l'enfant naît au groupe, il entre dans la communauté ».

Néanmoins certains auteurs contestent l'emploi de l'expression « langue maternelle ». En effet, la langue transmise à l'enfant peut aussi être celle du père, des grands-parents, d'une nourrice étrangère ou encore celle des parents d'adoption. Ils lui préfèrent donc le terme de « langue première » et défendent l'idée qu'un enfant puisse en acquérir plusieurs simultanément par l'intermédiaire de différentes personnes. Les langues apprises ultérieurement seront alors appelées « langues secondes ».

En dépit de ces désaccords sémantiques, il est donc important de prendre en compte les liens particuliers qui unissent l'enfant à sa mère durant les premiers mois de sa vie mais également, le contexte culturel et familial dans lequel la ou les langues s'inscrivent selon un ordre particulier.

Ainsi, qu'elle soit maternelle, première ou seconde, il est indispensable que chaque enfant « façonne sa propre langue où ses vécus et ses désirs s'inscrivent » (Pouteau, 2008). Elle pourra alors devenir sienne, singulière, véhiculant ses émotions et son identité propre.

3.2 La langue maternelle des parents sourds

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la majorité des enfants sourds ont des parents entendants ce qui d'emblée pose la question de la transmission de la langue maternelle. Pour de nombreux parents, l'annonce du diagnostic vient faire effraction dans leur relation avec leur enfant. Comme l'évoque Annie Dumont, orthophoniste, c'est « un moment de séisme... pendant lequel beaucoup de parents deviennent plus sourds que leur enfant, ils n'entendent pas que tout n'est pas fini ». Ainsi, déstabilisés à l'idée que leur enfant ne puisse les entendre, les parents ont tendance dans un premier temps à devenir mutique. Ils en oublient même le versant sensoriel et non verbal de la communication, pourtant utilisés spontanément avant. L'écueil qu'il faut à tout prix éviter est que les parents s'enferment dans un rôle d'éducateurs oubliant l'importance du plaisir dans la communication

Si les parents décident d'un projet oraliste pour leur enfant, l'acquisition du français parlé sera généralement le fruit d'immenses efforts. Pourtant, un certain nombre d'adultes sourds reconnaîtront le français parlé comme leur langue maternelle. « Malgré les souffrances que cela implique pour un enfant sourd de la comprendre et de la parler, c'est elle qui fait lien

entre l'enfant et les parents, et c'est elle qui s'exprime pour dire les choses même les plus intimes. » (Pacholder, 2001)

Mais, pour d'autres, la découverte plus ou moins tardive de la langue des signes est un moment clé de leur vie, comme l'exprime si bien Madame D. : « A quatorze ans, j'ai découvert une autre école à Chambéry. Qu'est-ce que c'est que tous ces signes ?? J'étais impressionnée. (...) J'ai appris très vite, en trois jours !!! » (Pacholder, 2001). La découverte de la langue des signes lui a donc permis de rencontrer « sa langue ». Autrement dit, celle qui lui permet d'exprimer son monde interne, ses émotions, mais aussi d'appartenir à un nouveau groupe : la communauté sourde. Ce témoignage illustre bien qu'une « langue seconde » comme la langue des signes peut tout à fait jouer le rôle de langue maternelle.

Il est plus difficile d'évoquer avec du recul la langue maternelle des enfants sourds en situation de bilinguisme. Cet enseignement encore récent en matière d'éducation des enfants sourds, semble souvent dominé par une des deux langues. Leur maîtrise dépendra de différents facteurs : le degré de surdité, les langues parlées à la maison et à l'école, le vécu de l'enfant, son investissement pour l'une ou l'autre langue, etc.

Il arrive également que certains parents entendants transmettent la langue des signes qu'ils considèrent plus naturelle pour leur enfant sourd. Cette situation, relativement rare, implique que les parents apprennent cette langue, son histoire, sa culture, ses codes. Ils acceptent dans le même temps de ne pas transmettre leur propre langue si ce n'est à l'écrit. L'enfant aura donc pour langue première la langue des signes. Mais, pour qu'elle puisse devenir sa langue, c'est-à-dire singulière, intime, porteuse d'identité et marquant son appartenance à un groupe, on peut supposer qu'il faudra qu'elle lui soit également transmise par des personnes sourdes.

Enfin, lorsque les enfants sourds ont des parents sourds, c'est la langue des signes qui sera le plus souvent transmise ; elle pourra alors jouer pleinement son rôle de langue maternelle.

Se poser la question de la langue maternelle des parents sourds est primordiale puisqu'elle pourra déterminer en partie la ou les langue(s) qu'ils transmettront à leur enfant. Nous constatons qu'il n'y a pas de réponses toutes faites tant les situations sont variées. Cependant, il est intéressant de souligner que la langue maternelle n'est pas toujours la première langue apprise par l'enfant et qu'elle est fonction de l'histoire personnelle de chaque personne sourde. Nous allons voir dans quelle proportion cela influencera le choix linguistique des parents sourds pour leurs enfants.

3.3 Quelle(s) langue(s) les parents sourds transmettent-ils à leur enfant entendant ?

Intéressons-nous d'abord à la langue utilisée au sein du couple : est-elle systématiquement la langue des signes ? C'est le cas le plus souvent, mais comme le montre un témoignage recueilli par Lise Pacholder (2001), il arrive que la langue parlée soit aussi présente. « Ni la langue orale, ni la langue des signes ne sont suffisamment maîtrisés par Monsieur et Madame C. pour être utilisées isolément. Les informations sémantiques de l'une complètent celles qu'apporte l'autre et vice-versa. (...) Les deux sont complémentaires et indissociables pour communiquer. » En effet, lorsque la langue parlée n'est pas suffisamment maîtrisée et que la langue des signes a été rencontrée tardivement, certaines personnes sourdes n'ont d'autres choix que de s'appuyer sur ces deux langues pour optimiser leur communication. Il est important de souligner, qu'aujourd'hui encore, la plupart des parents sourds n'ont pas connu simultanément la langue des signes et la langue parlée.

Cependant, si la langue des signes est en grande majorité la langue qui circule au sein des couples sourds, cela ne permet pas pour autant de déterminer la ou les langues que les parents choisiront de transmettre à leur enfant. La grande diversité de situations présentées par Lise Pacholder dans son mémoire d'Orthophonie (2001), nous a permis d'en prendre conscience. Notons également qu'il n'est pas rare que le père et la mère n'emploient pas la même langue pour s'exprimer avec leur enfant.

Ainsi, nous allons tenter d'aborder les différents facteurs qui influencent chaque parent dans la décision de transmettre telle ou telle langue à leur enfant.

Le premier facteur est individuel. Il concerne le rapport que chaque parent entretient avec la langue des signes et la langue parlée. Il est donc fortement lié à l'histoire personnelle des parents, ce que nous n'avons cessé d'évoquer depuis le début de cette première partie. En outre, il ne faut pas oublier que les personnes sourdes ne sont pas handicapées pour s'exprimer en langue des signes, contrairement à la langue parlée. Pour leurs enfants, en revanche, il est aussi facile d'entrer dans une langue que dans l'autre.

Le second facteur relève du statut particulier de la langue des signes dans notre société. Pour beaucoup, elle est associée à la surdité et donc au handicap. C'est d'ailleurs lorsqu'une personne signe que l'on peut s'apercevoir qu'elle est sourde. « C'est sa langue qui signe sa différence. » (Pacholder, 2001) La langue des signes peut alors devenir objet de honte, de gêne. D'autant plus qu'elle est minoritaire, car pratiquée par peu de personnes, et qu'elle n'est pas reconnue à l'heure actuelle comme un facteur d'insertion sociale.

Néanmoins, depuis le Réveil Sourde, la communauté sourde se bat pour revaloriser cette langue, porteuse d'une vraie culture et d'un fort sentiment d'appartenance.

Le troisième facteur est linguistique. La langue des signes étant visuo-gestuelle et la langue parlée audio-phonatoire, il s'agit donc d'un bilinguisme bimodal. Cela permet à qui le souhaite de s'exprimer dans les deux langues simultanément, ce qui est impossible avec deux langues orales. Cependant, n'ayant pas la même syntaxe, le parent qui emploiera ces deux langues en même temps écorchera forcément l'une des deux.

Pour résumer, voilà un aperçu non exhaustif des raisons qui peuvent pousser chaque parent à choisir telle ou telle langue.

Transmission de la langue parlée :

- Si pour les parents elle est synonyme d'intégration, pour que leur enfant ne souffre pas comme eux d'avoir été parfois marginalisé. Certains parents sourds vont jusqu'à interdire à leur enfant entendant de signer. De plus, comme le rappelle Petitto et Koverman (2004) beaucoup de parents craignent que leur enfant soit retardé dans l'acquisition du langage en étant exposé trop tôt au bilinguisme.
- Si les parents considèrent que leur enfant fait partie du monde des entendants et qu'il doit donc parler.
- Si les parents souhaitent transmettre la langue familiale : celle de leurs ancêtres, de leurs grands-parents, de leurs parents et des générations suivantes. Il y a là une volonté forte de s'inscrire dans sa filiation et non de s'en exclure. Pouvoir échanger à l'oral avec ses enfants est aussi le moyen d'éviter qu'ils s'éloignent d'eux une fois adultes.
- Si, selon eux, ils ne maîtrisent pas assez la langue des signes.
- Si leur enfant leur répond en parlant, cela peut les inciter à s'adresser à lui avec le même mode de communication.
- Si les parents investissent davantage la langue parlée que la LSF.

Transmission de la langue des signes :

- Beaucoup de parents sourds sont aujourd'hui fiers de leur langue, et c'est tout naturellement qu'ils la transmettront à leur enfant, sourd ou entendant. Ils délèguent dans ce cas aux entendants le rôle de transmettre la langue parlée (la famille, les voisins, la crèche, l'école...).

- S'ils rejettent la langue parlée car elle fait résonner en eux de douloureux souvenirs (parcours scolaires laborieux, interdiction de signer, etc.)
- S'ils ne sont pas suffisamment à l'aise avec leur voix et leur articulation

Transmission de la langue parlée et de la langue des signes, non simultanément : appelé également « code-switching » ou alternance codique.

- L'utilisation de l'une ou l'autre langue dépendra généralement de la situation. Par exemple, certains parents utilisent la langue parlée en voiture, pour rassurer l'enfant lorsqu'il est petit, pour attirer son attention ou lorsqu'il est fatigué. D'autres disent préférer la langue des signes pour les sujets plus intimes.
- Certains parents estiment qu'il est indispensable que leur enfant connaisse leur voix, comme l'explique Madame A. : « Je veux qu'il connaisse le son de notre voix, de son père et de la mienne » (Battentier & Debilly, 1999)

Transmission de la langue parlée et de la langue des signes simultanément : « code-blending »

- Si aucune des deux langues n'est suffisamment maîtrisée
- Si les parents considèrent que les deux langues sont importantes pour l'enfant.
- Mais, le choix n'est pas toujours conscient : « ça a été naturel » nous dit Mme D., « ce qui compte c'est que la communication passe ». (Pacholder, 2001)

La réunion simultanée de ces deux langues dans le discours semble très fréquente chez les familles sourdes ayant des enfants entendants. C'est le constat de tous les mémoires d'orthophonie à ce sujet. Dans leur étude, Bogaerde et Mills (1991) (cité dans Clerebaut & Michel, 1996) ont également observé que la communication simultanée était de loin la catégorie la plus utilisée par trois mères sourdes (53 à 83%).

Cependant, pour Alain Bacci (1997) ce mode de communication est un amalgame de langue des signes et de langue parlée qu'il qualifie de « pidgin ». Selon lui, « s'il est suffisamment performant pour la vie quotidienne, il devient un obstacle pour communiquer sur des éléments précis de la vie sociale. En outre, il peut former un véritable obstacle à l'acquisition des langues dans la mesure où l'amalgame ne permet que difficilement de savoir ce qui appartient à une langue ou à l'autre ». (Bacci, 1997) Lui-même EEPS, il a connu ce pidgin familial qu'il nomme « Jaba-Jaba ». « C'est un peu de voix, beaucoup de signes, un peu de signes, beaucoup de voix, ça dépendait des situations ». (Cité dans Pacholder, 2001)

Il explique d'ailleurs qu'il n'a jamais vraiment su quelle(s) langue(s) utilisaient ses parents pour s'adresser à lui.

En conclusion, les parents sourds ont conscience du statut auditif de leur enfant et manifestent une volonté d'en tenir compte en essayant de s'y adapter. Il est primordial de souligner que le choix des langues n'est absolument pas figé. Nous avons vu qu'il évoluait en fonction :

- du contexte
- des interlocuteurs (Ex : la mère qui oralise avec ses enfants peut allier les deux langues lorsque son mari, signeur exclusif, et ses enfants sont ensemble)
- du contenu de l'échange (Ex : il peut y avoir une langue de prédilection pour les sentiments, la vie quotidienne, la numération, etc.)

Le choix d'une ou des langues peut également évoluer dans le temps. Par exemple, les parents peuvent parler à leur enfant pendant les premières années de sa vie pour favoriser l'émergence du langage oral puis une fois qu'ils sont rassurés sur son développement, privilégier la langue des signes qui leur est plus naturelle. C'est le cas de plusieurs parents interrogés par Battentier et Debilly (1999) qui expliquent avoir attendu le moment propice pour signer avec leur enfant. Cela fait aussi référence aux craintes de certains parents, évoquées par Petitto et Koverman (2004).

Cette partie sur la transmission des langues met en évidence la multitude de facteurs qui rentrent en compte dans la décision d'un parent d'employer telle ou telle langue. Ils peuvent trouver leur origine jusque dans son enfance et dans ses représentations des langues. Un thérapeute prenant en charge un EEPS et qui veut avoir une vision authentique des enjeux familiaux, doit avoir à l'esprit un schéma global des langues qui circulent dans la famille. Sans oublier bien sûr que ce schéma est sans cesse en train d'évoluer, notamment avec l'influence que peut avoir une prise en charge.

4. La parentalité à l'épreuve de la différence de statut auditif

Plusieurs études et témoignages montrent que les parents sourds ont tendance à avoir une image dévalorisée de leurs compétences parentales. En 1989, E. Jones et coll. ont interrogé 19 dyades parents-enfants afin d'avoir une représentation du fonctionnement parental existant dans chaque famille. (Clerebaut & Michel, 1996) Cette étude fait ressortir un certains nombres de points intéressants :

- Les parents se trouvent compétents avec les enfants (groupe 1, âgé de 7 à 11 ans) mais pas avec les adolescents (groupe 2, âgé de 12 à 18 ans). Pourtant, les enfants comme les adolescents ont une opinion positive des compétences de leurs parents.
- Parents, enfants et adolescent s'accordent à dire que les parents ont des difficultés à résoudre les disputes. Ils ont également du mal à faire respecter les règles à leurs adolescents. A ce sujet, Nadine Clerebaut explique que certains parents interprètent leur comportement opposant, non pas comme l'expression de la crise d'adolescence, mais comme une manière de les mettre en cause personnellement : « ils sont comme les entendants, ils ne nous respectent pas car nous sommes sourds ». (Clerebaut, 2005)
- Les parents expriment leurs difficultés à aider leur enfant dans les matières scolaires.
- Les parents manifestent leur envie d'être davantage informés sur l'éducation des enfants et d'avoir des repères sur leur développement.
- Enfin, le fonctionnement parental de ces parents est influencé par leur histoire personnelle et leurs relations antérieures avec leurs propres parents.

Dans le mémoire d'orthophonie de Battentier et Debilly (1999), des parents témoignent également de la souffrance provoquée par certaines situations. Par exemple, Madame S. a parfois le sentiment que ses paroles ont moins d'impact sur ses enfants que celles d'une personne entendante. Il n'est pas toujours facile d'accepter que son enfant apprenne de nouvelles connaissances grâce à des personnes entendantes, comme lorsqu'il passe du temps dans la famille entendante. « Je ne comprends plus rien. Alors je ne sais plus comment communiquer, parce qu'elle a appris plein de nouveaux mots. » se confiera Madame C. (Battentier & Debilly, 1999). Ainsi, la question de l'autorité parentale est centrale chez les couples sourds ayant des enfants entendants. Très tôt, les EEPS peuvent être sollicités : pour expliquer et interpréter à la maison ou à l'extérieur, pour répondre au téléphone, pour signifier le sens d'un bruit, etc. L'enfant devient l'oreille et la bouche des parents. Pour Christiane Fournier (2004), « inévitablement, il acquière une maturité et des responsabilités précoces ».

Et plus ou moins inconsciemment, « l'EEPS finit par installer des rapports de domination vis à vis de ses parents ». (Bacci, 1997)

Tous ces exemples confirment que l'autorité des parents sourds et les représentations qu'ils ont de leurs compétences parentales peuvent être mises à mal. Cela s'explique en partie par la différence de statut auditif qui existe avec leur enfant. Une des conséquences possibles est qu'ils délèguent aux membres entendants de la famille une part plus ou moins importante de responsabilité dans l'éducation des enfants.

Il est évident que ces différentes problématiques ne concernent pas tous les parents sourds. Mais, à la lumière des ouvrages écrits sur les EEPS, il semble que les préoccupations parentales des couples sourds soient fréquentes. La plaquette créée récemment par le BIAP à destination des parents sourds en est une nouvelle preuve. Elle se nomme « Je suis un parent sourd et mon enfant entend. Mes attentes et mes craintes ». (Annexe I) Elle énumère différents conseils sur la communication avec l'enfant dès la naissance, la compréhension de ses besoins et son éducation.

Pour toutes ces raisons, les auteurs E. Jones et coll. (1989) préconisent, lorsque cela est nécessaire, un accompagnement parental pouvant permettre :

- de répondre aux interrogations des parents
- de les aider à se réapproprier leur rôle de parents. Si la place des grands-parents entendants est importante, ils ne doivent pas se substituer aux parents.
- de leur faire prendre conscience des limites dans les responsabilités demandées aux enfants
- d'aborder les éventuels préjugés sur les relations sourds/entendants
- de les encourager à se réunir entre parents sourds pour partager leurs expérience, leurs inquiétudes, leurs souffrances, leurs questions.

C'est d'ailleurs ce qu'a proposé le Centre Expérimental Bilingue pour Enfants Sourds (CEBES) pendant quinze ans. Nous détaillerons dans la deuxième partie de ce mémoire les rencontres entre parents qui étaient animées par un professionnel sourd.

C'est aussi ce que souhaite entreprendre la toute nouvelle Association pour les Enfants Entendants et leurs Parents Sourds (APEEPS) créée en janvier 2013. Lors de l'assemblée constitutive à laquelle nous avons pu participer, la grande majorité des adultes présents étaient sourds et accompagnés de leurs enfants entendants. Les discussions abordées ont montré, là encore, une vraie demande d'échange de la part des parents.

5. Conclusion

Cette première partie, consacrée aux parents sourds, nous a permis de comprendre que la naissance d'un enfant entendant au sein d'un couple sourd n'est jamais anodine. Elle renvoie les parents à leur propre vécu d'enfants sourds, déjà confrontés à la différence de statut auditif avec leurs propres parents.

De fait, l'histoire de la surdité, la transmission ou non de la langue maternelle, le projet linguistique, le parcours scolaire, les relations affectives et communicationnelles avec leurs parents, la découverte de la langue des signes, l'appartenance plus ou moins marquée à la communauté sourde sont autant de facteurs qui s'inscriront dans les « racines de la parentalité future des personnes sourdes ». (Clerebaut, 2005) La connaissance de ces facteurs permet de mieux comprendre les sentiments ambigus partagés par les parents sourds lors de l'annonce du statut auditif de l'enfant.

Nous avons également pris conscience qu'il n'existe pas un modèle de communication au sein de ces familles mais une multitude. Ceux-ci dépendent encore une fois de l'enfance des parents mais aussi des statuts donnés à chaque langue.

Enfin, nous avons constaté que de nombreux parents sourds sont demandeurs de conseils face à cette situation qui les questionne voire les inquiète. De surcroît, la différence de statut auditif peut mettre à mal l'autorité parentale et la vision qu'ils ont de leurs compétences.

En conclusion, si un thérapeute désire avoir une vision globale des enjeux familiaux, il se doit de consacrer du temps au vécu des parents sourds. Clerebaut (2005), nous encourage d'ailleurs à « prendre en considération les difficultés et les potentialités sur trois générations ». Effectivement, ne s'intéresser qu'à l'enfant serait prendre le risque de passer à côté d'un accompagnement parental, parfois nécessaire et déterminant. De plus, cela permettra au thérapeute d'avoir une vision précise du bain de langage de l'enfant afin de mieux appréhender son développement langagier.

Nous allons maintenant consacrer le prochain chapitre aux enfants entendants de parents sourds. Nous nous attarderons sur le développement de leur langage pour tenter de déterminer si ces enfants sont plus à risque de présenter des troubles langagiers. Nous nous interrogerons ensuite sur leurs potentialités à être des locuteurs bilingues. Enfin, nous exposerons les différents rôles que peuvent assumer les EEPS au sein de leur famille ainsi que la délicate construction de leur identité sur un « entre-deux ».

II. Des Enfants Entendants

1. L'émergence du langage des EEPS dans un contexte de bilinguisme bimodal

Nous avons vu dans la première partie que la majorité des parents sourds utilisent simultanément la langue des signes et la langue parlée pour s'adresser à leur enfant. Pour les parents qui font le choix de ne s'exprimer qu'en LSF, ils confient alors à d'autres personnes la tâche de transmettre à leur enfant la langue vocale. De fait, beaucoup d'EEPS grandissent dans un contexte de bilinguisme bimodal, la langue des signes passant par le canal visuo-gestuel et la langue parlée par le canal audio-phonatoire.

Dans cet environnement linguistique particulier, comment l'enfant entendant de parents sourds développe-t-il son langage ? Certains facteurs peuvent-ils influencer son acquisition ? Peut-on affirmer que tous les EEPS sont des locuteurs bilingues ?

Il est important de souligner que nous ne prétendons pas dresser un développement type du langage des EEPS puisque chaque situation est unique et que les avis sont très partagés dans la littérature.

1.1 Les interactions précoces et la communication préverbale

On sait à quel point la qualité des interactions précoces est fondamentale pour le développement psychoaffectif de l'enfant. La différence de statut auditif entre parents sourds et enfant entendant ne va pas modifier en profondeur ces interactions puisque beaucoup d'entre elles passent par l'affect, le regard et le toucher. Ainsi, comme le dit Christiane Fournier (2004), l'EEPS « entre dans la communication de ses parents le plus naturellement du monde, il ne se pose pas la question du permis ou de l'interdit, du mieux ou du moins bien, il cherche à communiquer avec eux, par imitation, par jeu, par besoin, par plaisir ».

Nadine Clerebaut, orthophoniste-psychologue au Centre Comprendre et Parler à Bruxelles, est amenée régulièrement à prendre en charge des EEPS. D'après elle, les bébés ont une capacité remarquable à s'adapter à la surdité de leurs parents, notamment dans leur manière d'attirer leur attention. De même, la mère a tendance à s'adapter intuitivement à son enfant : contact physique, mimiques, orientation du visage, redondance des signes, grammaire simplifiée et rythme ralenti. Ces adaptations sont l'équivalent du « motherese », terme anglais désignant la façon particulière dont la mère s'adresse à son bébé.

Les mamans sourdes peuvent aussi avoir quelques difficultés à répondre ou percevoir les besoins de leur enfant, ce qui génère parfois de l'inquiétude. Certaines choisissent alors de rester dans un corps à corps avec leur enfant qui les rassurent. Clerebaut (2005) nous raconte le cas d'une maman qui garde tout le temps son nourrisson contre elle durant la nuit car elle a peur de ne pas l'entendre pleurer. Cette situation extrême a provoqué une dépendance corporelle de l'enfant pour sa mère, refusant plus tard la séparation.

La différence de statut auditif peut également être source d'angoisse pour le bébé. En effet, il se construit avec ses cinq sens et baigne dans un monde sonore, contrairement à ses parents. L'absence d'explications ou de réconfort face à un nouveau bruit peut provoquer chez lui d'importantes craintes. Il est essentiel que les parents en aient conscience afin d'éviter au maximum ces situations stressantes. Certains font d'ailleurs le choix de porter des prothèses auditives chez eux pour percevoir les bruits de l'environnement.

Enfin, Clerebaut (2005) a déjà observé des bébés qui peinaient à accrocher leur regard. Cela peut s'expliquer lorsque les mamans sourdes donnent le biberon en silence, ne créant pas l'orientation réflexe du regard vers le visage de l'adulte, étape importante pour le développement de l'attention conjointe. Bien sûr, certaines mamans développent des stratégies alternatives telles que des jeux de mimiques ou des vocalisations pour attirer leur regard.

Nadine Clerebaut insiste donc sur l'importance de développer un langage structuré, qu'il soit parlé ou signé, afin de mettre en place une communication fonctionnelle le plus tôt possible. « Ce langage est essentiel pour l'organisation des expériences quotidiennes des bébés, pour que du sens et des liens lui soient fournis par les adultes, pour mettre en mots ou en signes ce qu'ils vivent et ressentent. » (Clerebaut, 2005)

1.2 Le bain de langage

Comme la plupart des parents sourds signent entre eux, ils permettent à leur enfant d'être baigné d'emblée dans la langue des signes. Certains enfants, à qui les parents avaient interdit de signer, ont quand même pu apprendre cette langue grâce à une imprégnation naturelle. C'est le cas de Christiane Fournier, elle-même EEPS, qui nous l'a confié lorsque nous nous sommes rencontrées pour échanger sur ce mémoire.

Le bain de langage vocal chez les EEPS n'est pas nécessairement apporté par les parents sourds qui peuvent choisir de ne transmettre que la langue des signes. Dans ce cas, plusieurs personnes ou institutions peuvent être à l'origine de ce bain de langage : l'aîné de la fratrie, des membres entendants de la famille, la crèche, l'école, la télévision... La qualité du bain de langage dépendra alors de la fréquence d'exposition à la langue parlée, du modèle fourni, du feed-back correctif et de l'âge de l'enfant.

1.3 Le babillage

Grâce au bain de langage signé, les EEPS peuvent développer un babillage en langue des signes. C'est ce qu'ont prouvé Petitto et Marentette en 1991 : « Il s'agit surtout de mouvements rythmiques d'ouverture et de fermeture réalisés avec des configurations particulières de la main. Ces gestes sont bien effectués dans un espace délimité, dans des circonstances données et se rapprochent clairement des gestes utilisés dans la langue des signes. Ces gestes ne sont pas réalisés par des enfants entendants baignant dans un environnement de langage oral. »

Le babillage en langue parlée est évidemment présent chez les EEPS puisqu'il apparaît spontanément chez tous les enfants, même lorsqu'ils sont sourds. Cependant, nous verrons ensuite que l'absence de réactions des parents aux vocalisations de l'enfant a tendance à les faire diminuer.

1.4 Les premiers mots signés et parlés.

L'apparition des premiers mots a été étudiée par Bonvillian, Orlansky, Folven et Nolvak en 1983 chez une dizaine d'EEPS pendant 16 mois (Cités dans Clerebaut & Michel, 1996). Ils observent que les premiers signes apparaissent avant les premiers mots. Les auteurs apportent deux explications à cela :

- La maturation des centres nerveux responsables de la motricité de la main serait plus rapide que celle des centres gouvernant les organes bucco-phonatoires.
- Les parents peuvent modeler et corriger les positions de la main de leur enfant ce qui est impossible avec la bouche.

Cependant, les auteurs concluent que « vers la fin de la deuxième année de vie, les composantes cognitives et linguistiques déterminent davantage le développement langagier que la modalité utilisée ».

1.5 Le développement lexical

Marion Blondel (2009) a observé Illana, une enfant entendante en situation de bilinguisme de l'âge de 6 mois à 2 ans 10 mois. Son père étant sourd et sa mère entendante, elle est exposée dès la naissance aux langues signée et parlée de manière relativement équilibrée. Cette étude de cas ne correspond pas exactement à la population de notre mémoire, où les enfants ont deux parents sourds. Cependant, cela nous permet d'avoir une idée de ce que peut être le développement du langage chez un enfant exposé à un bilinguisme bimodal supposé « idéal ». En effet, ce bilinguisme permet à Illana d'être exposée séparément à deux modèles linguistiques, répondant au fameux principe de Ronjat « une personne, une langue » qui permet une meilleure distinction de chaque système. De fait, chaque parent transmet une langue qu'il maîtrise, sans être en difficulté. Les enfants entendants ayant deux parents sourds sont souvent exposés aux deux langues mais de manière simultanée, ce qui pose la question de leur différenciation et de l'exactitude du modèle fourni (Ex : parole plus ou moins intelligible, retranscription inexacte d'une des syntaxes...).

Entre 6 et 17 mois, Blondel a observé une répartition équilibrée dans l'inventaire des premiers mots d'Illana : un tiers des mots avait un référent en LSF uniquement, un tiers en langue parlée exclusivement et un tiers en langue signée et parlée. L'acquisition d'une partie du vocabulaire dans les deux langues permet de supposer que le développement des deux systèmes linguistiques se fait de manière relativement indépendante.

D'autres études ont cherché à comparer l'évolution lexicale des EEPS dans les deux modalités. Prinz et Prinz (1979), Griffith (1990), Johnson et coll. (1992) ont tous relevé une complémentarité dans le développement du lexique où un grand nombre de mots ne sont connus que dans une modalité seulement. (Cités dans Clerebaut & Michel, 1996)

Selon Prinz et Prinz, « tout se passe comme si l'enfant construisait un système de base puis l'encodait en l'une ou l'autre modalité mais rarement en les deux simultanément : ceci rappelle les situations de bilinguismes précoces ». (Cité dans Clerebaut & Michel, 1996) Dans son mémoire, Bacci (1997) décrit les productions d'une petite fille de dix-huit mois qui signait « fromage » (mot difficile à articuler) mais prononçait « lune » (signe compliqué à réaliser). Ainsi, la complexité de prononciation ou de configuration motrice pourrait expliquer la préférence pour l'une ou l'autre modalité. On peut supposer que cela dépend aussi de l'affect lié à certains mots en fonction de l'input parental.

Lorsque l'on se réfère aux données sur le bilinguisme de deux langues parlées, ce phénomène est décrit comme étant un « effet balancier » (Lefebvre, 2008). Cela signifie que les langues ne se développent pas au même rythme : quand le lexique s'enrichit dans une langue, il semble stagner dans l'autre. D'après Lefebvre, ce retard est souvent rattrapé vers quatre ou cinq ans à l'entrée à l'école.

Ces observations sont capitales pour le professionnel qui teste les compétences lexicales d'un EEPS. S'il ne prend en compte qu'une seule langue, il risque de conclure à tort à un retard de langage alors que l'enfant pourrait être dans la norme avec les deux langues.

1.6 Les premières combinaisons simultanées et séquentielles

D'après l'étude de Blondel (2009), les premières combinaisons simultanées d'Illana apparaissent à 14 mois, après les premiers mots isolés en langue signée ou parlée. A cet âge, elles ont le même référent (Ex : « Chat » est signé et oralisé). Un mois plus tard, les combinaisons commencent à avoir des référents différents. (Ex : « Papa » est signé, « encore » est oralisé) Puis à 19 mois, on observe les premières alternances codiques séquentielles : les signes et les mots ne sont plus utilisés systématiquement de façon concomitante (Ex : « poupée » est d'abord signée, puis « pousser poupée » est vocalisé). Il est intéressant de noter que ces combinaisons séquentielles apparaissent en même temps que les premières séquences à deux mots. On peut donc supposer que les énoncés bilingues simultanés sont plus coûteux lorsque les phrases s'allongent ce qui explique l'apparition de l'alternance. D'ailleurs, à mesure que les énoncés s'allongent, seule une partie est bimodale. Blondel précise que la proportion d'alternances codiques est aussi liée au modèle linguistique fourni par les parents.

Enfin, la majorité des énoncés mixtes d'Illana sont congruents. Ils ne sont donc pas le signe d'un enfant confondant deux langues mais plutôt celui de « raffinements communicationnels extrêmement créatifs, disponibles aux seuls bilingues » (De Houwer, 2006, cité par Blondel, 2009)

Blondel comme Petitto et Koverman (2004) défendent donc l'hypothèse du développement de deux systèmes lexical et syntaxique en parallèle. Si cela était approuvé par la communauté scientifique, alors nous pourrions supposer que le bilinguisme bimodal favorise la distinction des deux systèmes. En effet, pour le bilinguisme unimodal de deux langues vocales, l'enfant ne semble pas avoir conscience d'avoir affaire à deux langues jusqu'à ses deux ans.

L'acquisition du langage des EEPS dans un contexte de bilinguisme bimodal ne semble pas présenter de difficultés particulières. C'est ce qu'affirme Mayberry dans son étude en 1976 (Cité dans Clerebaut et Michel, 1996). Selon lui, la langue des signes fournie par les parents, associée à la langue vocale reçue en dehors de la maison, suffirait à assurer le développement de la langue parlée des EEPS. On peut effectivement supposer que si la langue des signes des parents est suffisamment riche, qu'ils la transmettent précocement et que l'enfant bénéficie en parallèle d'un bain de langage parlé, alors il n'aura pas plus de difficultés qu'un enfant tout venant à développer son langage. Toutefois, d'autres études démontrent également une influence du contexte linguistique des EEPS dans le développement de leur langage. Quels peuvent donc être les facteurs de risque présentés par cette situation ?

2. Ces enfants sont-ils plus à risque de présenter un trouble du langage ?

Cette question, pourtant justifiée, ne fait pas l'unanimité et provoque souvent la réticence des parents sourds. En effet, s'interroger sur le développement du langage de leur enfant résonne pour certains comme une remise en cause de leurs compétences parentales.

Le peu d'études existant sur le développement du langage des EEPS sont majoritairement anglo-saxonnes, peu récentes et concernent souvent un nombre restreint d'enfants. De surcroît, les résultats sont généralement très contrastés d'une étude à l'autre et ne permettent pas de faire de généralisations. Pour Clerebaut et Michel (1996) ces divergences peuvent s'expliquer de plusieurs manières :

- les conditions d'observation
- les différents aspects du langage étudiés
- la variabilité des définitions donnée à « retard de langage » ou « trouble du langage »
- l'influence du mode de communication des parents

Cependant, ces études méritent qu'on s'y intéresse car elles abordent un certain nombre de points susceptibles d'influencer le développement du langage des EEPS.

2.1 Les réactions des parents sourds aux vocalisations de l'enfant

En 1988, Rea, Bonvillian et Richards (Cités dans Doucin & Jallais, 2003), ont observé que vers 16-17 mois, la fréquence et la durée des vocalisations des EEPS de leur étude diminuaient par rapport à des enfants de parents entendants.

Pour Lennenberg (1967) (Cités dans Doucin & Jallais, 2003) l'absence de réponse des parents sourds aux vocalisations de leur enfant a pour conséquence de ne pas déclencher d'interactions. L'enfant a donc tendance à diminuer son attention pour la parole au profit des interactions corporelles qui ont acquis une valeur communicative.

Ces études mettent en évidence la nécessité que les enfants aient un contact précoce avec des personnes entendantes, au risque d'observer de leur part un désinvestissement du domaine verbal.

2.2 L'intelligibilité de la parole des parents sourds

D'après l'étude de Shiff-Myers et Klein (1985) (Cités dans Clerebaut & Michel, 1996) menée auprès de cinq EEPS âgé de 18 à 30 mois, les caractéristiques phonologiques des productions de la mère n'influencent pas celles de leur enfant. Pourtant trois d'entre elles ont une parole jugée inintelligible à 85%.

Ces résultats ne sont pas partagés par Clerebaut et Michel (1996), qui ont été au contact d'EEPS dont l'articulation est demeurée altérée pendant plusieurs années. Selon elles, « tout se passe comme si les points d'articulation n'étaient pas encore définitivement établis ou comme si, l'enfant manquant de repères phonologiques clairs, la netteté de la représentation des mots en était altérée. » L'influence des productions orales des parents sur celles de leur enfant peut concerner la nasalité, le voisement, les points d'articulation et l'instabilité des productions phonétiques. C'est également l'avis de Craig et al. (1992) (Cités dans Doucin & Jallais, 2003) pour qui les parents offrent à leur enfant un modèle déviant pour la parole.

On peut en effet supposer que le manque de feedback correctif n'aide pas l'enfant à rectifier ses productions. Cependant, il n'est pas rare que les parents sourds essayent de corriger leur enfant grâce à la lecture labiale. C'est ce qu'ont pu observer Battentier et Debilly (1999) au cours de leurs entretiens familiaux.

2.3 La transmission de la langue des signes

La transmission précoce de la LSF est fortement préconisée par Nadine Clerebaut (2005). Parmi les enfants qu'elle reçoit, de nombreux parents ne pensent pas utile de signer à leur bébé : « Il est encore petit, il ne comprend pas », « mon enfant entend donc il va parler, il n'a pas besoin des signes. » Le risque est que les premiers signes de l'enfant apparaissent tardivement. Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, les EEPS ont toutes les potentialités pour s'imprégner de la langue des signes dès leur plus jeune âge. La preuve est qu'un babillage en LSF est possible et que les premiers signes peuvent apparaître avant les premiers mots.

Clerebaut signale qu'il est primordial que la communication soit suffisamment riche pour que l'enfant ait les outils nécessaires pour exprimer ses peurs, ses besoins, ses envies. Elle insiste également sur l'importance de la maîtrise de la langue des signes. Mais, quand les parents l'ont apprise sur le tard, elle est parfois insuffisante, notamment en ce qui concerne le vocabulaire des sentiments.

Mayberry (1976) (Cité dans Clerebaut & Michel, 1996) démontre également dans son étude, composée de huit EEPS âgés de 3 à 7 ans, que le niveau de langage est plus élevé chez les enfants à qui les parents n'adressent que des signes par rapport aux parents qui ont recourt aux deux modalités. A cela Clerebaut et Michel (1996) ajoutent « les enfants précocement exposés aux signes témoignent d'une pensée organisée, et possèdent les moyens linguistiques permettant de tester activement leur compréhension du monde environnant ».

2.4 L'influence de la langue des signes

Pour mieux comprendre l'influence qu'elle peut avoir sur le développement de la langue parlée, nous allons rapidement exposer ces principales caractéristiques.

En 1960, les travaux du linguiste américain Stockoe ont permis de démontrer que toutes les langues gestuelles ont droit au même statut que les langues parlées. Pour ce faire, il a prouvé que le système des langues des signes s'appuyait, comme les langues vocales, sur le principe de la double articulation décrit par Martinet. Les phonèmes et les morphèmes des langues parlées seront alors remplacés par les chérèmes et les kinèmes des langues signées.

L'unité linguistique des langues des signes se nomme donc les chérèmes. Stockoe en décrit cinq qui interviennent dans la formation d'un signe, qu'il soit à une ou deux mains :

- la configuration de chaque main
- l'orientation de chaque main (vers soi, vers la gauche, vers la droite, vers le bas...)
- l'emplacement de chaque main (entre le bassin et le haut de la tête)
- les mouvements de chaque main (circulaires, vers l'avant, vers l'arrière, répétition...)
- l'expression du visage (regard, mimiques, haussement de sourcils...)

La réalisation simultanée de ces cinq paramètres aboutit à la création d'un signe. Cette unité porteuse de sens est appelée kinème. C'est un signifiant gestuel, à l'image du morphème des langues parlées. La modification d'un ou plusieurs chérèmes peut entraîner un changement de signe ou participer à accentuer une notion.

Le traitement instantané de tous ces paramètres demande d'importantes capacités visuo-attentionnelles, surtout pour le locuteur débutant. De plus, un signe n'équivaut pas toujours à un mot en français parlé. Par exemple, le signe « lundi » réalisé avec un mouvement vers l'arrière se traduira par deux mots : « lundi dernier ». Lorsqu'un signeur souhaite dire qu'un objet est très lourd, la notion d'accentuation s'exprimera avec des mimiques (joues gonflées) et non avec le signe « très ». La vitesse du geste, son amplitude et sa répétition sont donc à prendre en compte pour saisir l'intégralité d'un message signé.

En ce qui concerne la syntaxe et la grammaire de la langue des signes française, elles possèdent des propriétés qui leur sont propres :

- L'ordre des signes : la règle est d'aller du général au particulier. On signe donc d'abord le contexte, le lieu, ou le thème pour ensuite préciser l'action, le sujet, etc. Ex : « Je vais au cinéma demain avec ma sœur » sera signé : demain / cinéma / avec ma sœur / nous/ aller.
- Les types de phrase : on peut les différencier grâce aux expressions du visage. Par exemple, pour les phrases interrogatives, on observe un haussement des sourcils et le regard qui change. Pour les phrases impératives, le regard est insistant, le mouvement de la tête est ferme et le verbe est accentué.
- Expression du temps : elle est symbolisée par une ligne horizontale, perpendiculaire au corps. Le passé est derrière le corps et le futur devant. De fait, les verbes ne se conjuguent pas.

- Localisation des personnes et des objets : qu'ils soient absents ou présents physiquement, ils sont représentés dans l'espace par le signeur. Cela lui permettra de les désigner lorsqu'il s'exprime, ce qui équivaut aux pronoms personnels en LSF.

Enfin, il est bon de rappeler que la dactylogogie ne fait pas partie à proprement parler de la langue des signes. Elle permet de créer un pont entre la LSF et le français écrit et d'épeler les mots dont on ne connaît pas le signe. De même, le français signé n'est pas considéré comme une langue puisqu'elle utilise les signes de la LSF avec la syntaxe du français.

La langue des signes possède donc plusieurs particularités qu'on ne retrouve pas dans les langues parlées. S'il s'avère essentiel de transmettre précocement la langue des signes aux EEPS, de nombreux auteurs dont Johnson et coll. (1992), (Cités dans Clerebaut et Michel, 1996), s'accordent à dire que certaines de ses caractéristiques linguistiques peuvent influencer le développement de la langue parlée. Parmi leurs observations auprès d'EEPS, ils ont pu relever :

- un déficit lexical se répercutant sur le langage oral comme écrit
- une formulation des questions plaquée sur le modèle de la LSF
- une absence de déterminants, de prépositions et de conjonctions
- des erreurs dans les déclinaisons grammaticales et dans l'utilisation des pronoms
- des erreurs syntaxiques (ordre des mots, phrases courtes sans subordonnées)

2.5 La perception des besoins langagiers de l'enfant

Si certains parents sont demandeurs de conseils pour le développement du langage parlés de leur enfant, d'autres peuvent méconnaître ses besoins langagiers. En effet, comme le souligne Christiane Fournier (2004), il n'est pas évident de se représenter l'impact de la faculté auditive sur le développement langagier de son enfant : « comment projeter une expérience que l'on n'a pas soi même vécue ? ». Beaucoup de parents estiment que le statut d'entendant induit un accès inné à la parole. Clerebaut (2005) est souvent confrontée à ce qu'elle nomme « le mythe de l'enfant entendant » : « l'enfant entend donc il comprend, donc il peut parler ». Nous verrons que ces préjugés peuvent nuire à la bonne compréhension de la prise en charge orthophonique.

2.6 La fonction du langage au sein de la famille

Doucin et Jallais (2003) ont réalisé leur mémoire d'orthophonie sur les spécificités des interactions précoces dans l'émergence du langage auprès de sept EEPS âgés de 7 à 36 mois. Si certains parents commentent les actions et les sentiments de leur enfant, elles constatent que d'autres parents ont une utilisation du langage très fonctionnelle et limitée à des moments de langage ritualisé. C'est également ce que mentionnent Dorval et Lapointe (1996) (Cités par Doucin & Jallais, 2003) dans leur ouvrage : « la fonction que les parents sourds attribuent au langage est souvent utilitaire ».

2.7 L'effet du mode de communication employé par les parents sourds

Nous avons vu que beaucoup de parents sourds s'adressaient à leur enfant simultanément en langue signée et parlée. Cette particularité, propre au bilinguisme bimodal, ne permet pas de retranscrire correctement les deux langues puisqu'elles n'ont pas la même grammaire. On peut donc se demander si cela a une influence dans la distinction et l'acquisition de ces deux systèmes linguistiques.

En 1983, Murphy et Slorach (Cités dans Clerebaut et Michel, 1996) réalisent un bilan de langage complet auprès de six EEPS âgés de 3 ans 4 mois à 4 ans 4 mois, gardés toute la journée par leur mère. Celles-ci oralisent avec leur enfant et signent uniquement quand il ne comprend pas. Les résultats mettent en évidence un développement de langage retardé et déviant :

- cinq enfants sur les six ont un retard de la compréhension de tâches simples
- les mots sont dans un ordre inhabituel
- les termes polyvalents « chose » ou « ça » sont utilisés abondamment
- l'articulation de l'enfant présente des similitudes avec celle de sa mère

Dans cette étude l'emploi de la langue parlée comme mode de communication principal semble avoir des répercussions sur le développement de la langue parlée des EEPS.

En 2010, Bertaina et Cochet ont réalisé une recherche auprès de quinze EPPS âgés de 3 ans¹/₂ à 6 ans. Dans un premier temps, elles ont proposé un questionnaire aux parents, puis elles ont fait passer les épreuves lexicales et syntaxiques de la batterie EVALO. Leur étude leur a permis de mettre en évidence un effet de l'âge sur le développement du lexique et de la syntaxe : les jeunes enfants montrent un décalage temporel dans les deux composantes sur les

versants expressif et réceptif alors que les enfants en âge d'entrer en CP ne présentent pas ce décalage. En revanche, elles n'ont pas constaté un effet du mode de communication employé par les parents sur le développement lexical et syntaxique de ces enfants. Les auteurs concluent en incitant les professionnels de santé à ne pas parler de retard de langage trop tôt puisqu'il a tendance à se normaliser avec l'âge. C'est d'ailleurs une des caractéristiques linguistiques que l'on retrouve chez les enfants en situation de bilinguisme de deux langues vocales. En effet, comme l'enfant doit intégrer deux fois plus d'informations et différencier des règles spécifiques pour chaque langue, cela lui demande plus de temps. C'est la raison pour laquelle plusieurs auteurs préfèrent parler de « délai » plutôt que de « retard ».

Pour Petitto et Koverman (2004), il n'y a aucun doute : « être exposé à deux langues dès la naissance - et en particulier à un langage parlé et un langage signé - ne causera ni confusion ni retard de langage chez un enfant. » Elles défendent d'ailleurs l'idée que tout être humain est programmé à être multilingue, et non monolingue.

De plus, Lefebvre (2008) explique qu'une acquisition intuitive de la grammaire est encore possible avant sept ans à condition que le bain linguistique soit suffisant. Un EEPS, même s'il est en situation de bimodalité chez lui, sera baigné dans la langue parlée dès l'entrée à l'école, soit huit heures par jour. Ces deux environnements linguistiques pourraient donc tout à fait lui permettre d'acquérir les systèmes morphosyntaxiques propre à chaque langue.

En conclusion, il semble que les EEPS ne soient pas plus à risque de présenter des troubles du langage, dans la mesure où un certain nombre de facteurs sont réunis, comme pour n'importe quel enfant. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de décrire minutieusement le contexte environnemental et linguistique avant de conclure à un développement langagier déviant. Si l'environnement des EEPS présente quelques facteurs de risque, la présence d'un seul de ces facteurs ne peut être responsable de troubles linguistiques. En outre, ces différentes études sont des arguments en faveur d'une exposition précoce de l'enfant aux deux langues. Elles soulignent également la nécessité de se référer à des normes bilingues pour l'évaluation du langage de ces enfants. Lefebvre (2008) nous rappelle que « les enfants bilingues présentant des pathologies du langage ont des difficultés aussi bien dans la langue maternelle que dans la seconde langue. En effet c'est la faculté de langage qui est touchée et non la langue elle-même ».

3. Les EEPS et le bilinguisme

3.1 Le bilinguisme selon F. Grosjean

En fonction des définitions et des critères pris en compte, le sujet bilingue est placé sur un continuum allant d'une compétence minimale à maximale pour les deux langues. Ainsi, pour certains auteurs comme Bloomfield (1935) (Cité dans Lefebvre, 2008) le locuteur bilingue maîtrise de manière équivalente et parfaite deux langues, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Nous préférons à cette définition exigeante et peu réaliste, l'approche fonctionnelle de la compétence linguistique décrite par Grosjean (1982) : « ... est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non celle qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir ». (Cité dans Lefebvre, 2008) Grosjean explique également que dans la plupart des familles, une langue est plus utilisée que l'autre. Il s'agit pour lui d'un « bilinguisme dominant ».

D'après cette définition, on peut émettre l'hypothèse que tous les EEPS sont potentiellement des locuteurs bilingues dans la mesure où ils sont suffisamment au contact des langues signée et parlée. La pratique de ces deux langues devrait être un réel besoin puisque la LSF est la langue de leurs parents et le français parlé est la langue majoritaire en plus d'être celle des apprentissages.

En nous appuyant sur les données concernant le bilinguisme de deux langues orales, nous allons pouvoir distinguer les différents types de bilinguisme existants afin d'analyser plus finement celui des EEPS.

3.2 Les différents types de bilinguisme

L'ensemble des définitions en italique sont extraites du mémoire d'orthophonie de Laura Lefebvre ayant pour sujet « Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? » (2008). Nous allons différencier le bilinguisme en fonction de l'âge d'acquisition, des compétences, du contexte d'apprentissage, du contexte d'utilisation et de l'appartenance culturelle.

En fonction de l'âge d'acquisition

• **Le bilinguisme simultané** : « *L'enfant acquiert deux langues avant l'âge de trois ans.* »

Cette situation est rencontrée par les EEPS dont les parents s'adressent à eux dans les deux langues ou lorsque le français parlé est transmis par l'entourage proche et la langue des signes par les parents. Bien que cette situation soit la plus fréquente, ce n'est pas parce que l'enfant évolue dans ce milieu bilingue qu'il restera un locuteur bilingue en grandissant.

• **Le bilinguisme précoce consécutif** : « *Acquisition d'une seconde langue entre 3 et 6/7 ans* ». Lefebvre décrit quatre étapes successives à l'acquisition de la seconde langue :

- L'enfant découvre que les autres parlent une langue différente de celle de la maison.
- Quand il s'aperçoit qu'il n'est pas compris, l'enfant peut entrer dans une phase mutique. Il tente de trouver des expressions auxquelles il peut s'accrocher.
- L'enfant utilise des formules pour rentrer en contact, c'est la phase télégraphique. Elles lui permettent de s'intégrer et de lui donner confiance dans les apprentissages.
- L'enfant produit des phrases correctes, les erreurs sont fréquentes mais normales dans le processus d'acquisition de la seconde langue.

Il est assez rare que les EEPS soient confrontés si tard à la langue parlée, puisque beaucoup de parents sourds ont des parents entendants et que les jeunes EEPS sont généralement gardés dans un environnement entendant (nourrice, crèche, etc.) Cependant, il existe parfois des situations particulières qu'on peut qualifier d'extrêmes. C'est le cas d'une petite fille Andréa dont l'histoire nous est racontée par Alain Bacci (1997). Ses parents comme ses frère et sœur sont sourds. Ils habitent à la campagne et fréquentent très peu d'entendants. Ses parents affirment que la langue des signes est suffisante pour l'éducation de leurs enfants. Seulement, Andréa n'est entrée à l'école qu'à l'âge de 4 ans et présente un retard de langage très important. Soucieuse d'être comme le reste de sa famille, elle « joue » à la sourde et ne répond pas à son prénom lorsqu'on l'appelle. Lefebvre (2008) explique que dans ce genre de bilinguisme, « non seulement L1 doit être suffisamment bien maîtrisée mais l'enfant devra aussi trouver un intérêt à parler L2 et en avoir une image suffisamment positive ». Dans ce cas, Andréa a un bon niveau de LSF, mais ses parents ont des représentations sur le monde des entendants qui l'empêchent de se situer comme entendante. Les problèmes rencontrés par cette petite fille sont bien plus profonds qu'un simple retard de langage, ils concernent davantage son rapport aux langues et la recherche de son identité.

- **Le bilinguisme tardif** : « *L'acquisition de la seconde langue a lieu après 6/7 ans.* »

Il est rarissime qu'un EEPS apprenne le français parlé après 6/7 ans puisque qu'à cet âge la scolarisation est obligatoire et que c'est la langue des acquisitions. A l'inverse, il peut arriver que la langue maternelle de certains EEPS soit le français parlé et qu'ils décident plus tard d'apprendre la langue des signes.

En fonction des compétences atteintes dans les deux langues

- **Bilinguisme additif** : « *L'enfant peut accomplir des tâches cognitivement exigeantes, mais adaptées à son âge, dans les deux langues.* »
- **Bilinguisme moins équilibré** : « *L'enfant peut accomplir des tâches exigeantes dans l'une des langues mais pas dans l'autre.* »
- **Bilinguisme limité** : « *Les compétences dans chaque langue permettent une « communication de base ».* »
- **Bilinguisme soustractif** : « *La seconde langue L2 est davantage valorisée que la première langue L1. Mais comme l'apprentissage de L2 repose sur les compétences de L1, il peut être fortement perturbé.* » De plus, Lefebvre souligne que cela peut « *générer des problèmes liés à la perte d'identité, à la langue maternelle et aux repères culturels.* »

Les compétences dans chaque langue dépendent donc étroitement de la richesse du bain de langage des EEPS, de la qualité des interactions familiales et de l'image véhiculée pour chaque langue. On peut retrouver une bilingualité soustractive chez des parents sourds signants qui ne souhaitent pas transmettre à leur enfant la LSF ou qui privilégie la langue parlée car elle est, pour eux, synonyme d'intégration. Lefebvre précise que plus le bilinguisme est précoce, plus le transfert des compétences sera opérant entre les deux langues.

En fonction du contexte d'apprentissage

- **Modalité d'acquisition** : « *L'apprentissage des langues est naturel, dans des conditions informelles (famille bilingue, crèche bilingue, etc.)* »
- **Modalité d'apprentissage** : « *L'enfant acquiert une des deux langues par des situations didactiques scolaires.* »

La première modalité est rencontrée par les EEPS en situation de bilinguisme simultané et la deuxième lorsque le bilinguisme est précoce consécutif ou tardif. Il est important de souligner que les EEPS ne reçoivent pas d'enseignement en langue des signes, la plupart en ont une « pratique intuitive » (Abbou, 2011)

En fonction du contexte d'utilisation

« Si deux langues sont présentes dans l'entourage de l'enfant et que chacune d'elles est utilisée pour remplir des fonctions différentes, elles se verront attribuer des valeurs différentes. L'enfant bilingue les intériorisera alors à des degrés différents. »

D'après l'étude de Coerts et al. en 1990 (Cités dans Clerebaut et Michel, 1996) auprès de parents sourds et d'enfants entendants, les contenus affectifs sont plus souvent transmis oralement alors que les objets sont davantage signés. L'emploi simultané de la LSF et du français parlé concerne à 90% des énoncés brefs.

Cette étude bien qu'intéressante ne peut être représentative et nous supposons que les fonctions données à chaque langue varient d'une famille à l'autre. En revanche, c'est une donnée importante à connaître car cela peut permettre de comprendre comment l'enfant a intériorisé chaque langue.

En fonction de l'appartenance culturelle

- Un **bilingue biculturel** *« s'identifie positivement aux deux groupes culturels auxquels il appartient et est reconnu par chacun des groupes comme un des leurs. »*

Nous verrons qu'il n'est pas toujours aisé pour un EEPS de réussir à se situer entre le monde des sourds et des entendants. Bien qu'il soit imprégné pendant toute son enfance de la culture sourde, nombreux sont ceux qui se sentent à la limite de la communauté sourde. Cela renvoie au « loup dans la bergerie » évoqué par Bacci (1997) dans son mémoire.

- Un **bilingue acculturé** *« a volontairement ou non renoncé à l'identité culturelle de son propre groupe d'appartenance pour adopter celle du groupe de L2. »*

Certains EEPS ressentent, en effet, le besoin de se couper de la culture sourde pour des raisons variées et décident de ne s'identifier qu'à la culture française.

Les différents types de bilinguisme présentés par Lefebvre (2008) nous ont permis de comprendre que le bilinguisme ne peut être analysé que par l'unique critère des compétences. Par exemple, un locuteur bilingue peut avoir des connaissances limitées dans une des deux langues mais pour autant se sentir biculturel. A l'inverse, une personne peut avoir un très bon niveau dans chaque langue mais se considérer comme monoculturel. Il y a donc une grande variété de bilinguisme, à l'image de la multitude de situations linguistiques existantes.

3.3 Les EEPS sont-ils des locuteurs bilingues ?

Nous avons vu que les EEPS étaient tous potentiellement des locuteurs bilingues. En effet, la plupart d'entre eux ont la possibilité d'acquérir la LSF et la langue parlée. En 1990, Griffith (Citée dans Clerebaut et Michel, 1996), a d'ailleurs montré la grande capacité des EEPS à s'adapter à leur interlocuteur en observant un EEPS entre 17 et 23 mois, deux heures par semaine. Ce dernier signait avec son père qui n'utilise que la LSF, signait et parlait avec sa mère qui comprend les deux langues et parlait davantage avec l'observateur entendant.

En 1988, Shiff-Myers (Citée dans Clerebaut et Michel, 1996) fait le même constat : « les EEPS émettent plus de signes en parlant, exagèrent les mouvements articulatoires, chuchotent et forment des énoncés plus courts » avec leurs parents sourds. Les cinq mamans de l'étude emploient le français signé pour s'adresser à leur enfant et 85% des signes sont accompagnés de mots. Pourtant, les enfants s'expriment surtout oralement sans émettre de signes. Lorsqu'ils signent, 87% des énoncés sont alors combinés avec des mots.

Ces observations nous questionnent sur l'éventuelle préférence des EEPS à s'exprimer en langue parlée plutôt qu'en langue des signes. C'est en tout cas l'avis de plusieurs auteurs dont Christiane Fournier (2004) : « une telle famille composée de sourds et d'entendant(s) favorise la rencontre de deux langues et tout naturellement le jeune enfant s'approprie la langue de ses parents. Mais n'oublions pas qu'il est entendant et que, spontanément, il va s'exprimer oralement » Cela remet en question le bilinguisme de certains EEPS qui peuvent avoir une bonne compréhension de la LSF mais s'expriment peu avec. Peut-on alors dire qu'ils sont bilingues ? Oui, mais seulement si l'on s'appuie sur une définition plus large du bilinguisme, « puisqu'ils n'ont pas forcément une très bonne maîtrise de la LSF, ils la comprennent bien et sont capables de l'utiliser pour leurs usages quotidiens en famille » (Abbou, 2011).

Cette préférence peut être accentuée par la place de l'enfant dans la fratrie. M. un EEPS de 21 ans avec qui nous avons pu échanger, est le second. Il dit n'avoir jamais utilisé la LSF naturellement. Selon lui, c'est son frère aîné qui a dû s'adapter au mode de communication de ses parents et a donc appris à signer. Mais lorsque M. est né trois ans après, il n'a pas cherché à communiquer en LSF, probablement par souci de simplicité explique-t-il. Il affirme que c'est son frère qui lui a transmis la langue vocale. Cela fait bien référence à la notion de besoin évoqué par Grosjean. Sans lui, il ne semble pas y avoir la même motivation à acquérir une deuxième langue.

Ces situations ne sont pas sans conséquences sur les échanges familiaux. Lorsqu'un des parents ne s'exprime qu'en LSF, il arrive que ce soit l'autre qui fasse l'interprète entre l'enfant et le parent signeur. M. nous a confié que son père ne pouvait pas du tout le comprendre étant petit. Ces situations peuvent être vécues difficilement par certains parents.

Ainsi ce n'est pas parce que l'enfant baigne dans un contexte de bilinguisme, même précoce, qu'il deviendra ou restera un locuteur bilingue. Dans la biographie-type d'un EEPS, Bacci (1997) explique que beaucoup d'entre eux s'éloignent de la langue des signes avec l'âge. L'entrée à l'école en est une des raisons initiales : « La première chose que je vais perdre c'est ma Langue des Signes... Huit heures par jour avec des entendants de mon âge me font pratiquement oublier ce que je savais (...) Mes parents me comprennent malgré tout. (...) Ils lisent sur mes lèvres et s'accommodent des quelques signes qu'il me reste. Ils sont contents de me voir progresser en français...même si c'est au détriment de la Langue des Signes. »

Parmi les huit EEPS que Katia Abbou (2011) a interrogés, tous ont connu à un moment de leur vie une « rupture » plus ou moins consciente avec la communauté sourde ou avec son propre passé. L'une des conséquences est souvent un appauvrissement considérable de la langue des signes. Cependant, un certain nombre d'EEPS expriment plus tard le désir de réapprendre la LSF. Romulus évoque alors « une vraie démarche de co-construction des deux langues ». (Abbou, 2011) Alors qu'ils avaient le sentiment d'avoir oublié la LSF, tous ceux qui ont entrepris ce projet, la retrouvent très rapidement comme si elle était « profondément ancrée » (Bacci, 1997) Plusieurs EEPS ont le sentiment d'avoir acquis inconsciemment une langue des signes qui serait restée latente : « J'ai pris conscience de cette langue que j'avais intimement apprise mais qui n'était pas vraiment travaillée, qui était restée à l'état ... végétatif... à l'état d'une langue de communication mais qui ne s'était pas enrichie ». (Abbou, 2011)

Ces réflexions sont très intéressantes et soulignent le fait que la langue des signes n'est le fruit d'aucun apprentissage contrairement au français parlé. Or, certains parents sourds ont parfois appris tardivement la langue des signes qui peut s'avérer pauvre. Dans le mémoire de Katia Abbou, une EEPS se demande donc très justement pourquoi ils ne bénéficient pas de cours de LSF. Cela leur permettrait de l'enrichir et de mettre en place un processus métalinguistique comme il est fait à l'école avec le français parlé.

Presque tous les EEPS évoluent dans un contexte bilingue mais il est certain que tous ne deviennent ou ne restent pas systématiquement des locuteurs bilingues. Chaque cas nous paraît singulier et peut être influencé par différents facteurs :

- Le mode de communication choisi par les parents pour s'adresser à l'enfant
- La préférence de l'enfant pour l'une ou l'autre langue (Petitto & Koverman, 2004)
- La richesse de la langue des signes transmise à l'enfant
- La place de l'enfant dans sa fratrie
- L'entourage de l'enfant
- L'acquisition plus ou moins inconsciente de la langue des signes durant l'enfance

Tout dépend, enfin, de la définition que chacun se fait du bilinguisme. Certains EEPS ne se sentent pas bilingues par manque de vocabulaire alors qu'ils s'adressent à leurs parents en LSF et d'autres se disent bilingues, même en ayant un faible niveau de langue des signes.

Nous allons maintenant nous intéresser aux rôles particuliers que peuvent assumer les enfants entendants de parents sourds dans leur quotidien.

4. La place des EEPS au sein de leur famille

La différence de statut auditif peut amener les enfants entendants à avoir une place particulière et inhabituelle dans leur famille sourde. En effet, ils font partie de ce monde auquel leurs parents n'ont pas accès directement et perçoivent de précieuses informations par le canal auditif. C'est pourquoi, selon Bacci (1997), l'EEPS est mis petit à petit « dans la situation d'intermédiaire par la force des choses ».

Ce statut leur confère des responsabilités précoces, parfois difficiles à assumer. M., l'EEPS de 21 ans que nous avons rencontré nous confiait : « ça demande d'être beaucoup plus responsable à un âge où tu ne devrais pas avoir à l'être. Quand tu as entre 5 et 10 ans et que tu es obligé de prendre les coups de téléphone et de retranscrire des choses que tu ne comprends même pas, ça met très mal à l'aise ». Ce témoignage illustre bien la difficulté pour ces jeunes enfants de devoir manipuler des informations d'adultes de la vie quotidienne : lire le courrier administratif, prendre des rendez-vous, accompagner ses parents chez le médecin, faire le lien avec la famille entendante, etc.

Ce chapitre nous permettra d'évoquer le rôle particulier que peut avoir l'aîné et les enjeux de l'interprétariat chez ces enfants.

4.1 Le rôle de l'aîné

Dès son plus jeune âge, un enfant entendant peut indiquer à ses parents la provenance d'un bruit, la présence de quelqu'un. Au fur et à mesure, « les parents le voient de plus en plus comme celui qui peut leur donner une information pertinente, non perceptible par eux directement ». (Bacci, 1997) Puis, très vite, l'aîné peut devenir « l'oreille de la famille ». Cette responsabilité est parfois excessive pour de jeunes enfants. Une EEPS nous racontait que, petite, elle dormait au rez-de-chaussée pour pouvoir signaler à ses parents la présence d'un cambrioleur. Quelle lourde charge ! Christiane Fournier (2004) relate également l'histoire d'un enfant qui devait réveiller sa maman la nuit lorsque sa petite sœur pleurait. Il ne faut pas oublier que les enfants à cet âge ne sont pas en mesure d'identifier tous les nouveaux bruits. Certains peuvent donc effrayer les EEPS lorsque personne ne vient leur expliquer les raisons de ce bruit.

L'aîné joue fréquemment un rôle dans la transmission de la langue parlée à ses frères et sœurs. D'une part, il participe activement à leur fournir un bain de langage et d'autre part, il peut corriger leurs productions et leur permettre de bénéficier d'un feed-back correctif. Dans son témoignage, M. explique qu'il n'a jamais ressenti le besoin d'apprendre la langue des signes. En effet, il privilégiait la communication orale avec son frère aîné et ce dernier signait avec leurs parents. Ce cas de figure semble fréquent. C'est pourquoi, on demande plus souvent à l'aîné qui a un meilleur niveau de LSF de servir d'interprète pour ses parents. Ce rôle n'étant pas sans conséquences, nous allons tenter d'en saisir les enjeux.

4.2 Les enjeux de l'interprétariat

Nombreux sont les EEPS qui racontent avoir rempli durant leur enfance le rôle d'interprète pour leurs parents. Ces derniers ne sont d'ailleurs pas systématiquement à l'origine de cette demande. L'enfant au début peut y prendre du plaisir : « On rit de l'enfant qui demande le pain à la boulangère. On peut même se sentir fier d'avoir un enfant qui prend ce rôle très tôt ». (Bacci, 1997) Mais, petit à petit, certains enfants sont pris dans un engrenage délicat : « j'avais mis en place, malgré moi, un cercle vicieux. Plus j'acceptais d'aider, plus on réclamait mon aide ». (Gaucher, Bourgault, & Demers, 2012) Cette demande, parfois constante, a pu perturber certains EEPS. Le ressenti le plus mentionné dans leurs témoignages est l'angoisse. Tout d'abord parce que certains ont dû gérer des situations extrêmes mettant en jeu, par exemple, la vie d'un parent. Ensuite parce qu'il est difficile pour de jeunes enfants de

prendre du recul sur ce qu'ils traduisent. Certains vont jusqu'à s'appropriier les préoccupations parentales : « ça m'angoissait, j'avais l'impression que c'était aussi mon problème ». (Gatellier, 2010) L'enfant, pris dans les enjeux familiaux, peut alors être tenté de ne pas tout traduire, d'interpréter différemment, dans ce qu'il pense être l'intérêt de ses parents. Mais son interprétariat est forcément limité par son vocabulaire, il ne comprend pas toutes les tournures de phrases, ne connaît pas toujours les signes correspondants. De surcroît, ces références sont différentes de celles du monde des adultes et l'enjeu de la situation lui échappe parfois. Pourtant, les EEPS sont souvent considérés comme les experts de la langue pour la famille. Clerebaut (2005) nous rapporte l'histoire d'une mère disputant sa fille de six ans qui ne lui avait pas transmis un message. Cette maman pense que l'enfant peut tout comprendre puisqu'elle entend. Mais, elle ne réalise pas que sa fille était face à une situation linguistique trop complexe pour elle.

Il est primordial d'avoir conscience que « connaître deux langues n'implique en rien la capacité d'interpréter. Interpréter, c'est transmettre aussi fidèlement que possible un message d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre. (...) Les EEPS ne sont pas interprètes, ils sont intermédiaires culturels » (Bacci, 1997). Afin de marquer la différence avec l'interprétariat professionnel, d'autres auteurs préfèrent également parler d'« interprète maison » (Abbou, 2011) ou d'« intermédiaire actif ». (Mottez, 2000)

Lorsque les enfants entendants de parents sourds sont trop sollicités, des sentiments complexes et contradictoires peuvent naître en eux. Beaucoup ressentent de la colère et de la frustration. Ils ne comprennent pas pourquoi ils passent autant de temps à s'occuper des problèmes de leurs parents. Certains finissent par refuser d'interpréter pour eux. Mais cette réaction est souvent mal comprise par les parents qui l'analysent comme un rejet. « Si tu ne le fais pas, c'est que tu ne nous aimes pas ». (Abbou, 2011) De plus, certains parents sourds perçoivent l'interprétariat comme une « obligation morale d'aider ». Cette incompréhension mutuelle provoque fréquemment de la culpabilité chez les EEPS. Plusieurs auteurs les encouragent vivement à exprimer ces sentiments ambigus afin d'être rassurés sur leur normalité. Buchino (1993) estime que le meilleur interlocuteur pour ces enfants serait « un professionnel connaissant bien le monde des sourds, capable d'appréhender la situation et ses conséquences, sans a priori ». (Cité dans Clerebaut et Michel, 1996) Le témoignage de Diane Demers (2012) illustre bien l'importance d'échanger sur ce thème. Enfant, elle avait pris l'habitude de vivre en fonction du bien être de l'autre. « Je me suis imprégnée de cette obligation et je me la suis imposée. C'était une boucle difficile à briser. J'y suis parvenue, je crois, des années plus tard. »

L'autre écueil de l'interprétariat concerne l'exercice de l'autorité au sein de la famille. En traduisant pour leurs parents, les EEPS peuvent détenir des informations touchant de nombreux domaines : leur santé, leurs finances, leur vie privée et professionnelle. Des rapports de domination peuvent ainsi s'installer. Christiane Fournier (2004) s'interroge : « avec le temps, qui influence les prises de décisions ? Qui a autorité sur qui ? » Le statut d'intermédiaire entre les parents et le monde extérieur peut donner aux EEPS un sentiment de toute puissance. On peut alors observer un phénomène de « parentification ». Il est donc essentiel de pouvoir échanger avec les parents sur les rôles de chacun pour les aider à redéfinir la hiérarchie au sein de la famille.

Il faut évidemment préciser que tous les EEPS n'ont pas le même vécu. Soit parce qu'ils ont été moins sollicités par leurs parents, soit parce qu'ils ont appris à faire avec. Comme le montre l'étude de Buchino en 1993 (cité par Clerebaut et Michel, 1996), ce sont les jeunes EEPS qui sont le plus demandeurs car ils se sentent valoriser par le rôle d'interprète. Ils peuvent jusqu'à être jaloux des aînés qui sont davantage choisis pour traduire. Toutefois, il est courant que les cadets prennent à leur tour le rôle « d'interprète principal » après le départ de la maison de l'aîné.

Plusieurs auteurs affirment qu'il y a eu une prise de conscience depuis une trentaine d'années de la part des parents sourds. En 2009, le premier colloque sur les EEPS a rassemblé de nombreux parents désireux d'échanger sur l'éducation de leurs enfants. Les associations réunissant des personnes sourdes sont également un lieu de partage d'expériences. De plus, les nouvelles technologies améliorent d'années en années le quotidien des parents sourds. Aujourd'hui, Internet et les webcams permettent bien souvent de remplacer le téléphone. Les centres relais se développent et les interprètes professionnels sont de plus en plus nombreux, même s'ils sont très demandés. Enfin, certaines entreprises (banques, assurances, téléphonie) ont créé des services avec des standardistes pratiquant la langue des signes et les hôpitaux mettent en place des cellules d'accueil spécialisé. Toutes ces avancées rendent les parents sourds bien plus indépendants de leurs enfants. Cela contribue à améliorer l'équilibre du fonctionnement familial.

Nous venons de mettre en exergue les enjeux d'un excès de responsabilités chez les EEPS, qu'il concerne l'aîné ou toute la fratrie entendante. Cela peut avoir des incidents sur les relations parents-enfants mais aussi sur l'élaboration psychique des EEPS. Quels sont les autres facteurs qui vont influencer la construction de leur identité ? Les différents clivages entre le monde des « Sourds » et des « Entendants » y participent-ils ?

5. Construire son identité sur un entre-deux

5.1 Entre deux mondes

L'expression « appartenir au monde de » est sémantiquement forte. « Le monde du silence », « le monde des affaires » nous renvoient l'image d'un système imposant, non accessible à tous. « Le monde des Sourds » est revendiqué par les Sourds eux-mêmes et dépasse le concept de culture. Il y a une volonté de se regrouper et de se différencier des personnes entendantes, de leur monde dans lequel les Sourds ne se sentent pas suffisamment reconnus. A première vue, on pourrait croire que toute personne non sourde ne peut, ni avoir accès à ce monde, ni le comprendre. Qu'en est-il alors des enfants entendants de parents sourds ? A quel(s) monde(s) appartiennent-ils ? La recherche d'identité d'un EEPS est probablement étroitement liée à ce sentiment d'appartenance. Nous allons voir que les images que chaque « monde » va renvoyer de l'autre influenceront les propres représentations des EEPS.

Aux yeux de la société, la surdité est un handicap, elle renvoie à un manque. Bien que la communauté sourde soit de plus en plus reconnue, la plupart des gens réduisent la d ficiency auditive à l'incapacité d'entendre. Ainsi, c'est la confrontation avec le monde extérieur qui va bousculer l'image qu'ont les enfants entendants de leurs parents. Le regard des autres vient leur signifier que leurs parents sont différents, ils seraient même handicapés... Pour Christiane Fournier (2004), « c'est une révélation douloureuse, un miroir se brise entraînant un bouleversement psychologique de l'image parentale ». Une fois conscients de cette différence, certains EEPS ressentent de la gêne, voire de la honte, lorsque la surdité de leurs parents devient visible au yeux de tous. Ils refusent parfois d'inviter leurs amis chez eux et assument difficilement que leurs parents oralisent ou signent dans la rue. « C'est en arrivant à l' cole primaire que le choc de la différence se fait sentir.  lise porte en elle une honte à l'égard de la surdité de ses parents. En particulier lorsque sa mère se rend à l' cole pour rencontrer les professeurs. Il est vrai que sa voix est différente de celles des autres mères et attire la curiosité des parents et des enfants. » (Blais & Rhéaume, 2009) Effectivement, les EEPS sont souvent sollicités par des personnes entendantes qui les questionnent sur la surdité de leurs parents. Comme l'explique Alain Bacci (1997), « tout au long de l'enfance, c'est dans la rencontre de l'altérité que l'EEPS forge un discours-type sur le Monde des Sourds ». Ce discours peut faire office de « carapace », il permet de « décrire la Surdité tout en se protégeant, quitte à mentir ou à édulcorer ce qu'il faut ».

En raison de ses représentations sur la surdité, le « monde des Entendants » est donc celui qui vient interroger les EEPS sur leurs origines, leurs spécificités. Les représentations du « monde des Sourds », quant à lui, ne facilite pas toujours cette quête identitaire. L'interdiction de la LSF a laissé des stigmates sur la communauté sourde. Elle ressent encore de la rancœur contre « les Entendants », responsable selon eux de ce passé difficile. Encore aujourd'hui, on perçoit cette scission : « dans la tête de mon père, un entendant c'était un enfoiré, il faut être clair, il s'est tellement fait entuber dans sa vie par des entendants que de toutes façons, il y avait une généralisation ». (Pacholder, 2001) Ces remarques laissent des traces dans l'esprit des EEPS et accentuent l'idée que « les Entendants, c'est les autres ». Malheureusement, cela contribue également à renforcer le sentiment d'être « étranger chez soi ». (Bacci, 1997)

Malgré cela, il semblerait que la majorité des EEPS se sentent très proches de la communauté sourde. Cette proximité est souvent liée à l'intime comme l'explique Monsieur A. : « Il y a des choses que j'ai vécues de façon intime, qui sont des vécus d'enfant au contact des sourds, qui ne sont pas a priori compréhensibles par quelqu'un qui ne l'a pas vécu. Donc je pense, quelque part, appartenir à cette sphère là ». (Pacholder, 2001) On sent à travers ce témoignage, que les EEPS ont été imprégnés de la spécificité sourde durant leur enfance. Non seulement ils ont des souvenirs en commun mais seuls les membres de la communauté sourde les partagent. L'expression de Bernard Mottez (2000) « une communauté de vécu » est donc tout à fait adaptée pour décrire ce sentiment d'appartenance. Mais en même temps, comme le dit simplement Monsieur A : « je ne suis pas sourd, donc je ne suis pas un sourd ». (Pacholder, 2001) Les parents interrogés par Alain Bacci (1997) semblent également faire cette distinction puisqu'ils situent de façon presque unanime leurs enfants du côté des entendants. Effectivement, tous les EEPS appartiennent inévitablement aussi au monde des Entendants. Pour Mottez (2000), « C'est ce qui fait la différence. La gestion de cette double appartenance, de cette double identité, est au cœur de toute la littérature les concernant ».

Chaque EEPS est donc amené à construire son identité sur cet « entre-deux », mais sans nécessairement avoir à choisir entre ces deux mondes. Ce qui est certain, c'est que les représentations de chacun vont l'influencer dans ses choix. Les cultures et les langues jouent-elles également un rôle dans ce parcours ?

5.2 Entre deux cultures, entre deux langues,

Nous ne pouvons distinguer langue et culture dans la communauté sourde. En effet, ce qui caractérise fondamentalement la culture sourde, c'est d'une part la condition sourde et d'autre part, l'usage d'une langue spécifique, la langue des signes. Les liens de filiation entre les membres de la communauté sourde sont assez rares et il n'existe pas de pays où la culture sourde soit majoritaire. De fait, la langue est en quelque sorte associée au sujet. Dans son mémoire d'orthophonie, Lise Pacholder (2001) nous raconte une discussion qu'elle a eue avec son professeur de langue des signes. Selon lui, il serait plus logique de dire qu'un Sourd parle le sourd, puisqu'un Anglais parle l'anglais, un Français parle le français, etc. On perçoit dans cet exemple, le désir que la LSF soit non seulement reconnue comme une langue étrangère mais que le terme « sourd » ne face plus directement référence à la surdité. Pour Marguerite Blais et Jacques Rhéaume (2009), cette revendication implique « un renversement de perspective ». Ainsi, la culture sourde n'est plus perçue sous l'angle unique de la déficience mais également sous l'angle des compétences (linguistiques, artistiques, etc.). Comme toute culture, elle réunit des manières de penser, d'agir et d'interagir. L'émergence de cette culture positive valorise la communauté sourde aux yeux de la société. Cependant, pour toute personne qui n'y est pas sensibilisée, la surdité reste avant tout un handicap.

Les enfants entendants de parents sourds grandissent donc au contact de deux cultures. La culture française est majoritaire et l'EEPS en est forcément imprégné, parfois seulement à partir de l'entrée à l'école où elle est omniprésente. La culture sourde française est, elle, minoritaire, comme beaucoup de cultures en France. Mais, elle est nécessairement influencée par la culture française, perçue finalement comme « la culture des Entendants » pour les personnes sourdes. Selon le degré d'appartenance des parents à la communauté sourde, les EEPS seront plus ou moins baignés dans cette culture. Il est important de souligner que la culture sourde a une particularité : elle est toujours minoritaire, où qu'elle soit. Pour reprendre l'expression de Sylvain Ravier (Cité dans Pacholder, 2001), « il n'y a pas de Surdiland ». Une personne issue de l'immigration sait qu'il existe un pays où elle n'est pas en marge, où l'on parle sa langue, où l'on a les mêmes références, la même culture, la même histoire. En revanche, une personne sourde ne connaît aucun endroit qui n'exige pas d'elle qu'elle entende, où elle serait « au même titre que tout un chacun, adapté à la vie en société, quelles que soient les circonstances ». (Pacholder, 2001) L'appartenance à la communauté sourde atténue en quelque sorte ce sentiment de n'être « chez soi » nulle part. Certaines personnes

sourdes se sentent d'ailleurs « Sourds » avant d'être français. Selon Bernard Mottez (2000), à défaut d'avoir un pays commun, la condition sourde traverse les frontières : « Lorsqu'un sourd rencontre un autre sourd à l'autre bout du monde, il s'établit aussitôt entre eux un lien privilégié, une connivence. Cela, non seulement parce qu'ils s'expriment à peu près dans la même langue mais parce qu'ils ont exactement les mêmes souvenirs d'enfance, les mêmes souvenirs d'école, à bien des égards la même histoire. Ils n'ont même pas besoin d'en faire état, ils le savent. Ils font partie du même monde ».

Le rapport qu'entretiennent les parents sourds avec ces deux cultures et ces deux langues est propre à chaque histoire. Leurs représentations auront nécessairement une influence sur le choix identitaire de leurs enfants. De fait, plusieurs témoignages font état de la difficulté de certains EEPS à se situer dans cet entre-deux. Par exemple, lorsque les parents renvoient une image trop négative de la communauté sourde empêchant l'enfant de s'y identifier. Cela peut aussi s'expliquer lorsqu'un enfant a mal vécu les sollicitations répétées de ses parents et rejettent, au moins pour un temps, tout ce qui s'attire au monde des Sourds. A l'inverse, il arrive que l'EEPS s'identifie uniquement à la communauté sourde. C'est le cas de la petite Andréa dont nous avons déjà évoqué l'histoire. Seule entendante de la fratrie, elle « joue » à la sourde. Les représentations négatives de sa famille sur le monde des entendants l'empêchent de se situer, ne serait-ce que physiologiquement, comme entendante. Le cas de Léa, raconté par son orthophoniste dans le mémoire de Lise Pacholder (2001), met en évidence un important conflit de loyauté. Ses parents ne sont pas fermés au monde des entendants mais Léa ne s'autorise pas à parler. Elle pense qu'en apprenant la langue vocale, ses parents vont la rejeter ou qu'elle va leur signifier qu'elle ne les aime plus. On perçoit ici tout l'intérêt d'un accompagnement parental voire d'un suivi psychologique.

Il existe donc autant de situations que d'enfants entendants de parents sourds. Blondel et Fiore (2010) émettent « l'hypothèse d'un *continuum* pour représenter leurs différents profils : à l'une des extrémités nous trouvons le profil de l'EEPS qui ne se considère pas comme bilingue et biculturel et à l'autre extrémité se trouve l'EEPS qui se sent entièrement bilingue et biculturel ; tout au long de ce *continuum*, nous pouvons décliner les cas d'EEPS plus ou moins bilingues et biculturels ».

5.3 Vers une identité d'enfant entendant de parents sourds ?

Pour Isabelle Guay, psychologue canadienne, « l'identité est vraiment un enjeu majeur chez les enfants entendants de parents sourds » (Lévesque & Proulx, 2010). Blais et Rhéaume (2009) évoquent « un processus d'attachement et d'appartenance complexe ». Chaque EEPS est effectivement face à un choix : celui de se reconnaître ou non dans l'univers identitaire sourd, celui d'accepter d'être parfois tiraillé entre deux mondes. Si beaucoup d'EEPS se sentent singuliers en raison de leur enfance particulière, cette différence est rarement reconnue par la communauté entendant qui n'en a pas conscience.

La construction identitaire des EEPS présente donc un certain nombre de spécificités communes. De fait, ne devrions-nous pas parler d'une identité d'enfant entendant de parents sourds plutôt que de « double identité » ? C'est d'ailleurs l'avis de Monsieur A. : « Je pense que j'ai plus une identité d'enfant entendant de parents sourds. Je me reconnais dans ce groupe (...), plus que dans le groupe des sourds lui-même ». (Pacholder, 2001) Le sentiment de partager une identité propre aux EEPS nécessite-t-il la création d'une troisième communauté ? C'est en tout cas ce qu'il s'est passé aux Etats-Unis avec la création de l'association CODA-International (Childs Of Deaf Adults). Créée par Millie Brother en 1983, elle a pour vocation de rassembler les codas du monde entier. Sont à l'origine de ce mouvement, la prise de conscience d'avoir un vécu très proche des autres codas, mais surtout l'effet cathartique permis par cette mise en commun. Une amie américaine de Bernard Mottez, ayant assisté au huitième congrès de CODA-International, lui fait part « d'émotions très fortes et libératrices, (...) de découvertes inattendues qu'elle avait faite sur elle-même. Elle se sentait maintenant, à l'égard de toute personne entendant ayant eu comme elle des parents sourds, d'une proximité qu'elle n'avait jamais éprouvée auparavant. Elle semblait devenue une autre personne. Ou plus exactement peut-être, elle était enfin devenue ce qu'elle était vraiment, mais de façon plus pleine, plus libre, plus délibérée, plus consciente, plus ouverte et confortable » (Mottez, 2000). Thomas Bull raconte également comment les rassemblements de codas l'ont aidé dans sa recherche d'identité : « Personne ne m'avait dit que j'étais unique parce que j'étais un coda. Pendant des années, j'ai dû faire ma traversée du désert tout seul. J'ai toujours eu le sentiment d'être différent parce que mes parents étaient sourds ». (Bull, 2000)

Depuis trente ans, ce mouvement ne cesse de prendre de l'ampleur, y compris au niveau international. Son objectif est de conseiller les familles sourdes et de favoriser le développement personnel de leurs enfants entendants. Les codas semblent avoir trouvé un

équilibre dans cette « identité de synthèse ». « Ils ne sont pas sourds puisqu'ils entendent mais ils ont été élevés par des parents sourds et partagent ainsi une culture, une langue et un engagement commun. » (Pacholder, 2001)

En France, cette nouvelle identité émerge lentement. En 1989, alors que Bernard Mottez encourage des amis français issus de parents sourds à participer à un congrès de codas, il essuie un refus net : « Voilà bien une invention typiquement américaine. (...) Nous n'éprouvons d'ailleurs aucun besoin de nous soigner et en ce qui nous concerne personnellement nous n'avons jamais eu honte de nos parents, nous en avons toujours été fiers » (Mottez, 2000). L'orientation parfois « thérapeutique » donnée à ces rassemblements, ne semble pas faire écho dans l'esprit de ces français. Encore aujourd'hui, il y a une méfiance, un rejet d'être étiqueté : « Je considère être autre chose qu'un simple enfant de parents sourds » nous dira M. lors de nos échanges. Pourtant, Alain Bacci écrit en 1997 : « Cette enquête menée à travers la France, au gré des opportunités, semble avoir suscité un intérêt qui ne cesse de grandir. (...) Une association pourrait bien naître, défendant l'intérêt des EEPS et de leurs parents ». Il faudra néanmoins attendre mars 2009 pour que soit organisé le premier colloque « Enfants entendants de parents sourds : bilingues, biculturels ? ». La plupart des participants sont des parents sourds, ce qui traduit une nouvelle fois leur désir d'informations sur l'éducation de leurs enfants entendants. Mais c'est aussi l'occasion de se retrouver entre EEPS. Sonia Fiore raconte : « C'était émouvant, cela fait vraiment du bien de pouvoir échanger et tout exprimer sans aucune gêne. (...) Cela correspond aussi à un réel besoin ». (Vivet, 2009) La question de l'identité est au centre de plusieurs interventions comme celui de Karine Harguindeguy : « Je ne suis pas un pont entre les deux mondes et ne relève pas de l'identité sourde ni entendante ; j'appartiens à une autre identité encore ». (Vivet, 2009)

Enfin, c'est en janvier 2013 qu'a eu lieu l'assemblée constitutive de la première Association pour les Enfants Entendants et leurs Parents Sourds (APEEPS) à laquelle nous avons pu participer. Nous avons longuement échangé sur le choix du nom de l'association. Le souhait de tous est qu'elle puisse s'adresser aux parents comme aux enfants. Pourtant, la déception est la même qu'au colloque de 2009 : seuls deux adultes issus de parents sourds sont présents. L'un d'eux émet l'hypothèse que les EEPS devenus grands ressentent davantage le besoin de se retrouver entre eux et non avec des parents sourds. Les trois domaines de réflexion proposés par la présidente Sonia Fiore concernent la problématique de la parentification des EEPS, la transmission de la langue des signes et la question de l'identité des enfants comme des parents (Annexe II). Enfin, nous avons tenté de comprendre pourquoi il a fallu tant d'années pour créer cette association alors que les codas ont la leur depuis 30

ans. Le premier élément de réponse serait culturel. Contrairement aux américains, le style « thérapie de groupe » n'est pas toujours très apprécié en France. Le deuxième élément concernerait la communauté sourde. Depuis les années 80, sa priorité a été de faire reconnaître la langue des signes et l'éducation bilingue des enfants sourds. Elle serait désormais prête pour se réunir autour du thème des EEPS.

5.4 Conclusion

Notre réflexion sur l'identité des EEPS nous a amenées à nous questionner sur les particularités des communautés sourde et entendante, sur leur culture et leur langue. Il est important de savoir que les jugements portés par chaque communauté interviendront plus ou moins positivement dans la construction identitaire des EEPS. Il en est de même pour l'influence des propres représentations des parents sourds.

Comme tout enfant en situation biculturelle, l'EEPS doit donc trouver sa place entre deux mondes qui souvent s'opposent. La majorité des enfants entendants de parents sourds semblent liés intimement à la communauté sourde qui les a vus grandir. Même s'ils ne sont pas sourds, ils se sont imprégnés de sa culture, de sa langue, de son humour, de cette sensibilité à la différence. Certains décideront même de s'y impliquer en choisissant un métier directement lié à la surdité : professeur pour enfants sourds, éducateurs, interprètes... Dans sa biographie-type, Bacci (1997) explique cet engagement ainsi : « Mes motivations seront diverses... Parfois, je chercherai à guérir de l'incommunicabilité dont mes parents et moi-même aurons été les victimes tout au long de mon enfance... Parfois je serai simplement attiré par cette langue et cette culture pour ce qu'elles ont d'original... » L'orientation professionnelle peut donc résonner comme un vrai choix identitaire. Ainsi, certains EEPS se détacheront totalement de la communauté sourde ; leur seul lien avec elle sera par l'intermédiaire de leurs parents.

La création de l'APEEPS en 2013 confirme bien la prise de conscience de la communauté sourde sur les spécificités de naître entendant de parents sourds. Cette association pourra jouer un rôle majeur à bien des niveaux :

- Sensibiliser les parents sur les particularités de leur enfant entendant
- Proposer un espace de discussion réservé aux parents sourds et à leurs interrogations
- Permettre aux EEPS de se réunir entre eux pour partager leur vécu
- Tisser un réseau national regroupant des professionnels sensibilisés à la surdité pour répondre aux demandes des familles isolées

Comme pour tout un chacun, le concept d'identité relève d'un long cheminement complexe, sans cesse appelé à évoluer. On ne peut l'enfermer derrière un mot, une idée préconçue. De fait, l'identité des EEPS a autant de visages que d'histoires. Mais nous savons maintenant que leur enfance particulière fera partie intégrante de leur processus identitaire.

6. Conclusion

Cette partie consacrée aux enfants entendants nés de parents sourds nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de spécificités dues à leur environnement familial et linguistique.

Tout d'abord, nous avons pu observer que le développement des langues signée et parlée est propre aux EEPS : il existe un babillage en LSF, les premiers signes peuvent arriver avant les premiers mots, le développement du lexique est complémentaire, l'enfant commence par signer et parler simultanément puis alternativement. La transmission précoce de la langue des signes est déterminante pour le développement de la langue vocale. Plus le niveau en LSF est élevé, meilleur sera le pronostic pour l'acquisition du vocabulaire et la maîtrise des concepts en français. De surcroît, la pratique de la LSF permet à ces enfants de pouvoir être en lien avec le monde des Sourds auquel ils appartiennent.

Le contexte linguistique dans lequel évoluent la plupart des EEPS présente plusieurs facteurs de risque pouvant expliquer certaines difficultés de langage. Pour autant, rien ne permet d'affirmer que ces enfants sont plus à risque que les autres d'avoir des troubles linguistiques. En effet, il existe bien d'autres facteurs rentrant en jeu dans le développement du langage et les EEPS ont la possibilité d'apprendre la langue parlée en dehors de la cellule familiale. Cela dit, pour une meilleure compréhension de leurs troubles, il nous paraît indispensable d'avoir une vision précise du contexte linguistique et familial de chaque enfant.

Nous avons également remarqué que les EEPS prenaient conscience très tôt d'évoluer dans un environnement bilingue auquel ils devaient s'adapter. Mais tous ne deviendront ou ne resteront pas nécessairement bilingues. Il semble que ces enfants aient une préférence pour le français parlé qu'ils utilisent majoritairement dans leur vie de tous les jours. Mais la plupart d'entre eux ont quand même une pratique régulière de la langue des signes à un niveau plus

ou moins convenable. De fait, seule une définition plus large du bilinguisme permet de dire que les EEPS sont des locuteurs bilingues bimodaux.

Nous avons donc pris conscience de l'importance d'avoir des connaissances sur le bilinguisme en général pour déterminer précisément quel bilinguisme rencontre chaque EEPS. Mais aussi pour éviter de conclure trop vite à un retard de langage alors qu'il peut s'agir en réalité d'un délai imposé par les contraintes du bilinguisme.

La différence de statut auditif au sein de ces familles conduit souvent les EEPS, et particulièrement les aînés, à endosser de lourdes responsabilités. Cette situation n'est pourtant pas sans conséquence : angoisse, colère, culpabilité, incompréhension, parentification... Lorsque le cas se présente, il est donc essentiel d'aborder ce sujet avec les parents et l'enfant.

Enfin, nous avons compris que la construction de l'identité requiert de trouver sa place entre deux mondes porteurs d'une langue et d'une culture, qui souvent s'opposent. Ce processus demande du temps ; il en résultera un sentiment d'appartenance plus ou moins marqué pour chaque communauté. Pour certains, la découverte d'une identité propre d'enfant entendant de parents sourds sera une réelle libération. Leur statut de sujet bilingue biculturel sera une source d'équilibre, de richesse et d'ouverture. Pour d'autres, leur quête identitaire passera par un rejet total de la communauté sourde.

Nous allons maintenant nous interroger sur la place de l'entourage proche dans la vie d'un EEPS. Quel rôle joue-t-il dans son quotidien et son éducation ? Qui favorise l'apprentissage de chaque langue ? Quelles sont les conséquences possibles lorsque l'entourage proche est majoritairement composé de personnes sourdes ou entendantes ? Quel peut être l'impact du choix du mode de garde dans le développement des deux langues ? Comment est vécue l'entrée à l'école ?

III. L'entourage proche

1. Les grands-parents

Dans la majorité des cas, les EEPS auront des grands-parents entendants puisque 90% des enfants sourds sont issus de parents entendants. Pour Christiane Fournier (2004), « le rôle des grands-parents est primordial à condition qu'il soit bien clair. Une présence, un soutien, des conseils, oui, mais pas de substitution aux parents ». En effet, certains témoignages décrivent parfois des grands-parents omniprésents au sein des familles sourdes. Cette situation semble se présenter surtout lorsque les parents sourds restent dans une relation de dépendance avec leurs propres parents. La principale demande d'aide concerne généralement les domaines financiers et administratifs. Ce qui pourrait alors être apparenté à une mise sous tutelle est néfaste pour l'estime du couple sourd. Par conséquent, lorsqu'un enfant naît dans un tel contexte, les compétences parentales sont, plus moins inconsciemment, mises en doute. C'est pourquoi les grands parents entendants peuvent occuper une place excessive dans l'éducation des EEPS. Ils seront d'abord chargés de leur transmettre la langue parlée, puis auront de plus en plus de responsabilités comme être le lien entre la famille et l'école. Cependant, lorsque cette implication devient trop envahissante, il arrive que les parents sourds décident de couper toute relation avec les grands-parents.

Le témoignage d'une grand mère entendante nous permet aussi de comprendre la difficulté de trouver le bon degré d'investissement. Selon elle, le rôle des grands parents relève d'un choix cornélien : « C'est aider sans aider tout en aidant, (...) on ne sait pas, on est démuné ». (Pacholder, 2001) Ces grands-parents sont très investis dans l'éducation de leur petite fille mais ont du mal à trouver leur place. Ils se sentent obligés d'être plus sévères avec elle pour compenser le manque d'autorité des parents. Leur inquiétude les pousse même à réunir d'autres grands-parents connaissant une situation analogue. Ces échanges leur ont permis de se sentir moins isolés, de voir que les autres familles rencontraient les mêmes difficultés. On perçoit aussi le plaisir que la grand-mère prend à stimuler le développement du langage de sa petite fille : « C'est une telle joie, à peine je dis un truc, elle répète, et moi, j'ai tellement souffert avec mon SUVAG, à redire dix fois le même mot avant qu'il sorte, (...) c'est un miracle ! » (Pacholder, 2001) Évidemment, cette situation rappelle de nombreux souvenirs à cette mère qui s'est démenée pour son fils sourd, allant jusqu'à arrêter de travailler pour lui. Ce transfert, bien que compréhensible, peut meurtrir les parents sourds.

« Ils essayaient de faire avec leurs petits enfants ce qu'ils n'avaient pas réussi à faire avec nous » confiera un père sourd à Alain Bacci (1997).

Du côté des EEPS, la place des grands-parents est plus ou moins bien acceptée. Certains peuvent être blessés par des propos tenus sur leurs parents, surtout lorsqu'ils visent à les infantiliser. Cependant, la grande majorité trouve que leurs grands-parents ont joué un rôle important dans leur enfance et en particulier dans l'apprentissage du français. D'une part, parce que les EEPS n'avaient d'autres choix que de parler avec eux. Et d'autre part, parce qu'ils pouvaient corriger leurs erreurs de prononciation ou les tournures de phrases. Cependant, Christiane Fournier (2004) n'encourage pas les grands-parents à garder trop souvent leurs petits-enfants. Selon elle, « la séparation parents-enfants, même épisodique, provoque des failles dans la spontanéité de la relation, dans la communication, un appauvrissement des échanges ». Effectivement, des parents racontent comment, après dix jours passés avec ses grands-parents entendants, leur fille ne signait plus. Elle recommencera finalement à signer cinq jours après, pour le plus grand soulagement des parents...

Aujourd'hui, les parents sourds sont de plus en plus autonomes. Nous supposons donc que les relations d'extrême dépendance avec leurs propres parents se font plus rares. Toutefois, la place des grands-parents semble de toute évidence délicate à trouver et est parfois source d'inquiétude. Si les grands-parents sont souvent désignés naturellement pour transmettre la langue parlée aux EEPS, il est primordial que cela soit voulu par les parents et non subi.

2. La fratrie

Nous allons maintenant observer quelle peut être l'influence de la fratrie sur le développement et l'équilibre des EEPS.

Quand l'enfant est unique et donc le seul entendant de la famille nucléaire, le risque qu'il soit très sollicité par ses parents est élevé. C'est le cas d'Élise dont les propos sont recueillis par Blais et Rhéaume (2009) : « J'ai une relation fusionnelle avec mes parents. Parce que je suis venue au monde vraiment pour eux. Ils m'ont mise au monde, parce qu'ils me voulaient pour eux. Je me considère heureuse. Je suis une aidante naturelle ».

A l'inverse, lorsque la fratrie est composée de plusieurs enfants entendants, les problématiques sont différentes. Nous avons évoqué les délicates responsabilités que pouvaient endosser les aînés, notamment dans la transmission du français parlé au reste de la fratrie. Mais avoir des frères et sœurs permet aussi de se soutenir dans les moments difficiles,

comme lors de moqueries visant la surdité des parents. Contrairement aux enfants uniques qui ne savent pas toujours à qui se confier, les frères et sœurs ont la chance de pouvoir s'entraider puisqu'ils partagent le même vécu, les mêmes difficultés.

Les familles peuvent également être mixtes : enfants entendants et sourds. Cette situation, plus rare, devrait être assez similaire à la précédente. Toutefois, on peut imaginer des tensions au sein de la fratrie si les EEPS sont davantage sollicités que leurs frères et sœurs sourds.

Enfin, le cas de figure qui semble être le plus difficile à vivre pour un EEPS est lorsqu'il est le seul entendant de la fratrie. Immérgé dans une famille de « Sourds », parfois sur plusieurs générations, les processus identitaires sont souvent mis à mal. Nous l'avons vu pour Andréa et Léa ; c'est également le cas de Larry qui n'a réalisé qu'à trois ans qu'il était différent de ses frères et sœurs. Très en difficulté dans l'apprentissage du français, il s'est longtemps senti profondément handicapé par rapport au reste de sa famille. (Blais & Rhéaume, 2009)

3. La communauté sourde

Plusieurs raisons peuvent expliquer l'éloignement de certaines familles à la communauté sourde : l'isolement géographique, une famille élargie composée uniquement d'entendants, un mal être face à la surdité qui a poussé les parents à prendre leur distance, etc. A l'inverse, d'autres familles sont en quasi-immersion dans la communauté. Les grands rassemblements, les fêtes, les centres de loisirs favorisent un bain de langue des signes et de culture sourde chez les EEPS. C'est l'occasion pour eux de rencontrer d'autres enfants entendants qui partagent le même vécu. Pour Blais et Rhéaume (2009), cela leur permet aussi de former « un réseau d'apprentissage de la culture entendante ».

En conclusion, l'attachement durable des EEPS à la communauté sourde sera déterminé par les expériences plus ou moins positives qu'ils auront vécues dans leur enfance. Les avis des auteurs divergent sur la proportion d'EEPS qui continuent à fréquenter la communauté sourde et à s'y investir. Si pour Blais et Rhéaume, cela semble fréquent, Christiane Fournier (2004) pense le contraire : « La majorité des adultes, sont très respectueux et attentionnés à l'égard de leurs parents, mais leur lien avec le monde des sourds s'arrête à la famille. Sur le nombre, rares sont ceux qui choisissent une profession ou qui adhèrent à une association liée à la surdité. Une page est tournée. ».

4. Le choix du mode de garde

La majorité des parents sourds sont conscients de l'importance que leurs enfants soient au contact de personnes entendantes. Cela dit, beaucoup estiment que l'utilisation de leur voix et/ou la présence de la famille entendante seront suffisantes au développement de la langue parlée.

Certains couples choisissent donc de garder leur enfant à la maison durant les premières années de sa vie. Ce choix peut incarner le désir des parents d'assumer pleinement leur rôle. Comme ce mode de garde ne favorise pas toujours le développement de la langue parlée, des parents ont parfois recours à la télévision. Contrairement à certaines convictions, elle ne permet en aucun cas à l'enfant d'apprendre le français. En effet, ce qui pourrait s'apparenter à un bain de langage peut davantage être perçu par l'enfant comme un brouhaha. Il lui est alors très difficile d'isoler les mots et de s'appropriier les éléments pertinents de la langue. De plus, elle rend l'enfant passif, ne l'incitant pas à s'exprimer. Enfin, les parents ne sont pas toujours en mesure d'évaluer si les émissions que regarde l'enfant sont adaptées à son âge et son niveau de compréhension. Ainsi, selon Sophie Gatellier (2010), « la télévision est parfaitement inadaptée comme source principale de messages parlés ». Il serait donc préférable de permettre aux EEPS qui connaissent cette situation de pratiquer aussi des activités à l'extérieur au contact d'enfants entendants.

D'autres parents, par choix ou nécessité, décident de faire garder leur enfant en crèche. Ce mode de garde peut tout à fait convenir lorsqu'il n'est pas le premier endroit où l'enfant est au contact de la langue parlée. Comme l'explique Clerebaut et Michel (1996), ce sont des lieux collectifs qui ne favorisent pas les relations duelles, ni les feed-back correctifs. L'enfant risque alors d'être baigné dans un flot de paroles sans signification, comme avec la télévision.

C'est pourquoi plusieurs auteurs recommandent plutôt aux parents de confier les EEPS à une assistante maternelle ou à un membre entendant de la famille. La qualité des échanges sera davantage favorable au développement du langage de l'enfant. Les situations de jeux proposées à l'enfant individuellement ou en petit groupe stimuleront son vocabulaire et l'aideront à s'imprégner de la syntaxe française.

Il nous semble donc primordial de pouvoir conseiller les parents sourds sur le choix du mode de garde qui peut influencer l'apprentissage de la langue parlée chez leurs enfants entendants. Certaines pratiques, comme le recours à la télévision, sont une réelle perte de temps. En revanche, il ne faut pas hésiter à leur faire écouter de la musique et des chants. Non seulement, les EEPS en sont souvent friands, mais cela permettra aussi de stimuler leur attention auditive.

5. L'école

L'entrée à l'école est pour beaucoup d'EEPS une étape délicate. Pour certains, elle marquera le début de l'apprentissage du français. Cette situation de bilinguisme consécutif, nous l'avons vu, peut s'avérer déstabilisante. « Quand je vais à l'école pour la première fois, je fais des gaffes... parfois je me trompe, je parle en Langue des Signes... et personne ne me comprend... Ça fait rire les uns, ça inquiète les autres. » (Bacci, 1997) La maîtrise de la langue parlée demandera souvent du temps et des efforts.

Selon Marguerite Blais et Jacques Rhéaume (2009), le contact avec le milieu scolaire « marque la différence entre sourd et entendant, et cela est rarement vécu en termes positifs ». En effet, avant d'aller à l'école, beaucoup d'EEPS sont conscients d'avoir des parents différents mais, peu savent finalement expliquer pourquoi. Le regard et les interrogations de leurs pairs vont participer à cette prise de conscience. Elle pourra être difficile à vivre lorsqu'ils s'accompagnent de moqueries sur leurs parents : « Divers sentiments s'entremêlent : leur fierté d'être sourd, la défense des parents, la gêne, la culpabilité ou la honte pour les parents ». (Blais & Rhéaume, 2009) Certains enfants redouteront les rencontres parents-enseignant, surtout s'ils doivent servir d'interprètes. L'entrée à l'école peut aussi être un « choc culturel » dans la mesure où les EEPS découvrent leur appartenance au monde des Entendants.

La scolarisation est donc un moment clé dans la vie des enfants entendants de parents sourds. Les défis à relever sont importants : se servir exclusivement d'une langue plus ou moins bien maîtrisée, affronter la différence, trouver sa place parmi les Entendants et faire ses premiers pas dans la construction de son identité en tant que sujet potentiellement bilingue et biculturel.

6. Conclusion

Les membres de l'entourage proche des EEPS jouent donc des rôles spécifiques et ce, à différents niveaux. Les grands-parents ainsi que les frères et sœurs entendants favorisent le développement de la langue parlée. C'est également le cas lorsque les EEPS sont gardés par une assistante maternelle ou par un membre de la famille entendant. En revanche, une exposition trop élevée à la télévision est à éviter, tout comme les échanges basés uniquement sur un mode collectif.

Plusieurs facteurs peuvent sensibiliser les EEPS à la culture sourde et la langue des signes : les membres sourds de la famille, l'investissement dans la communauté sourde, faire garder les EEPS par un des parents ou un proche sourd.

Enfin, certaines situations peuvent être difficiles à vivre pour un EEPS : lorsqu'il est enfant unique ou le seul entendant de la fratrie, quand les grands-parents se substituent aux parents sourds et l'entrée à l'école qui demande souvent un long temps d'adaptation.

Cette première partie nous a permis de constater que la situation des enfants entendants de parents sourds présente un certain nombre de spécificités. Celles-ci ont-elles une influence sur la prise en charge orthophonique des EEPS en libéral ? Faut-il les prendre en compte et si oui, de quelle manière ? Sur quelles approches pouvons-nous nous inspirer pour tenir compte de la diversité des tableaux présentés ? Nous tenterons de répondre à toutes ces questions dans la deuxième partie de ce mémoire.

Partie 2 : Réflexion sur la prise en charge orthophonique des EEPS

La prise en charge orthophonique des EEPS en libéral n'a fait l'objet d'aucune recherche jusqu'à présent. Est-ce parce qu'elle ressemble à une prise en charge « classique » ? Certaines études ont pourtant prouvé que les troubles du langage des EEPS étaient fréquemment liés à leur contexte familial et linguistique. Faut-il s'arrêter à ce constat ou tenter d'aller au-delà du symptôme en prenant en compte les liens parents-enfant ? De surcroît, puisque ces enfants évoluent souvent dans un environnement bilingue biculturel, quelle place faut-il donner aux langues, aux cultures et à l'identité ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réflexion à ces questions, nous allons tout d'abord nous appuyer sur le fonctionnement de deux centres accueillant des EEPS. Le premier se trouve en Belgique et est une référence dans le domaine de la surdité. Le second se trouvait à Paris mais a malheureusement fermé ses portes en 2005.

I. Présentation de centres accueillant des EEPS

1. Le Centre Comprendre et Parler (CCP)

Ce centre, situé à Bruxelles, a été fondé en 1965 par le Docteur Périer et des parents d'enfants malentendants. Accueillant pas moins de 350 enfants sourds de tout âge, leur spécificité est d'avoir également un service dédié aux enfants entendants et à leurs parents sourds. Cette expérience particulière est relatée par Nadine Clerebaut, psychologue-logopède et Françoise Michel, logopède dans l'excellent livre « L'enfant sourd : langage et communication » (1996) auquel nous avons déjà fait plusieurs fois références.

Au CCP, le suivi des familles sourdes comporte trois niveaux d'intervention. Le premier concerne l'accompagnement des parents par une assistante sociale et une puéricultrice sourde. Le deuxième est d'ordre thérapeutique avec la prise en charge des enfants par une logopède et, si besoin, par une psychologue. Le troisième niveau consiste à expliquer aux écoles ou aux crèches les comportements singuliers que peuvent avoir ces EEPS.

2.1 L'accompagnement des parents

Les entretiens avec les parents ont pour objectif de les encourager à signer avec leur enfant. Un échange autour de la transmission des langues permet de leur expliquer que la langue des signes peut tout à fait remplir son rôle de langue maternelle. Leur expérience clinique a prouvé que les enfants exposés précocement aux signes témoignent d'une pensée organisée et d'une bonne compréhension du monde environnant. Ces espaces de discussion sont également l'occasion d'informer les parents sur le développement général de l'enfant, sur les risques que représente l'excès de responsabilités précoces chez les EEPS et sur les sentiments complexes que cela peut susciter. Enfin, ces rencontres permettent d'aborder les éventuels préjugés tant sur les personnes sourdes qu'entendantes afin de diminuer les conflits existants.

2.2 La prise en charge orthophonique

Les enfants reçus en orthophonie sont généralement pris en charge dès leur plus jeune âge. Dans leur récit, Clerebaut et Michel (1996) nous font part de leur expérience auprès de quinze enfants âgés de trois semaines à trois ans au début de la prise en charge et de sept ans à la fin.

Un des premiers axes du suivi orthophonique concerne tout d'abord l'utilisation de la voix. En effet, la plupart des enfants sont devenus « muets » car leur voix ne suscitait pas la réaction de leurs parents. En revanche, ils ont su mettre à profit leur corps qui a pris une valeur communicative. Par exemple, Clerebaut et Michel ont pu observer un enfant qui ne pleurait pas mais qui se tortillait autant que possible en situation d'inconfort. Pour redonner de la voix à ses enfants, il faut tout d'abord leur faire prendre conscience de l'impact qu'elle peut avoir sur les autres. Ils pourront alors commencer à vocaliser puis, petit à petit, mettre des mots et donner du sens à leur parole.

Le second axe de travail consiste à développer l'intérêt de ces enfants pour le langage. En effet, tous étaient excessivement attentifs aux bruits environnants, mais aucun ne répondait à leur prénom ou aux autres demandes formulées par la parole. Il a donc fallu « installer des mécanismes non-verbaux de communication ». Les premiers mots sont arrivés tardivement pour ces enfants, avec une articulation longtemps instable. Pour Clerebaut et Michel, elle reflète une représentation approximative et floue des phonèmes. A titre d'exemple, J. 4 ans produit « conborder » pour déborder et « cramaux » pour travaux.

L'articulation, comme la syntaxe qui est agrammaticale, seront donc régulièrement abordées en séance.

Le dernier point, évoqué en famille, porte sur la nécessité pour les EEPS de prendre conscience de la différence de statut auditif. Par exemple, O.M., 13 ans, ne comprend pas pourquoi ses parents sont sourds et pense encore qu'ils vont guérir. Clerebaut et Michel (1996) incitent les parents à mettre des mots ou des signes sur la situation. Mais beaucoup de parents n'ont pas l'habitude de parler de leur surdité et ne savent pas comment le faire. Les professionnels sont là pour les guider, expliquer le fonctionnement de l'oreille, la place de la parole et des signes.

2.3 Les temps d'échanges avec l'extérieur

Les professionnels sont en lien régulier avec les enseignants ou les puéricultrices. Ces échanges leur permettent de mieux comprendre le comportement de certains EEPS : désintérêt pour les histoires, méconnaissance des comptines classiques, angoisse envers certains bruits familiers...

2.4 Conclusion

Le Centre Comprendre et Parler envisage donc l'accueil de ces familles de manière globale. Parents et enfants sont accompagnés dans leur spécificité. C'est pour cela que Clerebaut et Michel estiment qu'une intervention de professionnels connaissant bien les problèmes liés à la surdité est préférable. Par conséquent, il leur semble que « la synergie entre l'expérience d'un professionnel sourd et celle d'un professionnel entendant est une réponse aux besoins de ces familles ». (Clerebaut et Michel, 1996)

2. Le Centre Expérimental Bilingue pour Enfants Sourds (CEBES)

Créé en 1981 par Annette Gorouben sous le nom de CAMSP de l'Institut Arthur Vernes, il est rebaptisé deux ans plus tard le CEBES. Il devient alors le premier établissement bilingue en France et jouera un rôle important dans l'évolution des mentalités en faveur d'une éducation bilingue pour les enfants sourds. En 1990, le CEBES accueille pour la première fois des enfants entendants et leurs parents sourds.

En juin 2000, la revue « Surdités » a consacré son deuxième numéro aux EEPS et à l'intervention du CEBES auprès de ces enfants. Nous nous appuyons donc sur cette publication pour vous décrire le fonctionnement de ce centre.

« Pourquoi ces enfants, sans handicap particulier, ne parlent-ils pas « normalement », en langue orale et en langue des signes ? Quelles sont leurs difficultés spécifiques ? Qui sont ces parents en grande difficulté de transmission ? Qu'en est-il des relations familiales, de la communication précoce, des représentations de la surdité, du statut des langues ? Quelle est la langue naturelle de ces enfants ? Quelle est leur langue maternelle ? » Toutes ces interrogations sont à l'origine de la réflexion des professionnels du CEBES afin d'élaborer un projet adapté pour ces familles. Il est intéressant de souligner que l'ensemble de ces questions sont précisément celles auxquelles nous avons tenté de répondre dans la première partie.

L'équipe du CEBES a choisi d'appuyer sa pratique sur l'approche ethnopsychiatrique. Ce courant, né dans les années 70 sous l'impulsion du Docteur Devereux, s'inspire de la psychanalyse et de l'anthropologie. Cette discipline s'est développée en raison du besoin croissant de soigner des populations de différentes cultures, souffrant de troubles psychiatriques. Ainsi, l'ethnopsychiatrie propose un cadre où les thérapeutes adoptent une attitude d'ouverture à la langue et la culture du patient. L'intérêt étant de mieux saisir les représentations culturelles du sujet et l'influence qu'elles peuvent avoir sur son fonctionnement psychique. Les professionnels du CEBES ont bien évidemment adapté cette approche à la spécificité de la surdité. Mais ils ont gardé cette volonté de créer des espaces où circule la parole, quelle que soit la langue, pour faire du lien entre les deux mondes et les deux cultures.

Le souhait du CEBES est de pouvoir intervenir le plus précocement possible afin de prévenir d'éventuels troubles intra-familiaux. La majorité des parents reçus se trouvent en difficulté de langue, ils ne savent pas laquelle transmettre ni comment. Leur principale demande concerne donc le langage de leur enfant mais aussi des conseils sur son éducation. Le temps prévu pour l'admission permet d'expliquer le projet du centre mais surtout d'aller à la rencontre de la famille, de son histoire, de sa problématique. A l'issue des différents entretiens, il est proposé à l'enfant et ses parents d'assister aux groupes du mercredi matin et si besoin de bénéficier de prises en charge individuelle : orthophonie, LSF, entretiens psychologiques, rencontres avec l'assistante sociale. Nous allons présenter la matinée du mercredi à travers les différents temps qui sont proposés aux familles.

2.1 Les temps pour les parents

Le premier groupe qui rassemble les parents est animé par un éducateur sourd. Le thème proposé est « comment raconter des histoires aux enfants ? ». En effet, beaucoup de parents sourds ont tendance à fuir cette activité à cause de leurs difficultés en lecture. D'autres le font mais s'attachent plus à décrire les images qu'à rendre l'histoire vivante. L'effet de groupe a l'avantage de stimuler les parents qui, en voyant certains y arriver, se lancent à leur tour. L'intérêt est donc de revaloriser les parents, qu'ils se sentent capables de raconter des histoires à leur enfant en utilisant la langue avec laquelle ils sont le plus à l'aise. L'objectif est que ces moments entre un parent et son enfant deviennent un plaisir, celui d'être ensemble autour d'un livre, celui de partager la même langue. L'éducateur sourd insiste également auprès des parents pour qu'ils emploient les signes reconnus de la LSF et non des codes familiaux qui ne sont utilisables qu'à la maison. Ce groupe est donc l'occasion de débiter une réflexion sur la langue des signes, de prendre conscience de sa richesse afin qu'elle ne soit plus synonyme de honte ou de rejet. Plus ils en seront fiers, plus ils auront envie de transmettre leur langue à leurs enfants.

Le second groupe réunit uniquement les parents ; c'est un temps d'échanges sans professionnels. Ce moment participe de la bonne dynamique au sein du groupe des parents. Tous les échanges sont en LSF mais certains parents pratiquent une langue des signes étrangère. Là encore, cela demande un travail d'ajustement entre les langues.

2.2 Les temps pour les enfants

- Le groupe LSF pour les petits (1ans^{1/2} à 3 ans)

En raison de leur jeune âge, les parents assistent aussi à ce groupe. Le premier travail est donc lié à la séparation. Les parents, en retrait, observent leurs enfants et le professionnel sourd. La langue préconisée est la LSF ce qui demande aux enfants un temps d'adaptation. En effet, leurs parents s'efforçant le plus souvent à oraliser, ils ne sont pas habitués à avoir de la LSF pure. Mais au bout de quelques séances les enfants réussissent à se concentrer, à la grande surprise des parents. En procurant ce bain de signes, l'objectif est que les enfants entrent avec plaisir dans la LSF. Ils le feront d'autant plus si elle est appréhendée de façon naturelle sans faire l'objet d'un apprentissage.

- L'atelier contes en LSF pour les grands (3 à 6 ans)

Tous les contes sont racontés uniquement en langue des signes par un éducateur sourd. La psychologue et un autre professionnel sourd sont installés avec les enfants, ils sont contenant pour le groupe. Une fois le conte terminé, il est proposé aux enfants un jeu de rôles afin de rejouer ce qu'ils viennent de vivre. Ils ont ensuite la possibilité de faire un dessin en rapport avec ce qui a été conté.

Cet atelier vient faire du lien entre le monde imaginaire, la symbolisation et la réalité quotidienne. Les enfants peuvent parfois se projeter dans ces histoires où les héros se sentent différents, « étrangers parmi les siens ». La psychologue, Nicole Farges (2000), définit ce temps comme un travail de « médiation linguistique ». « Nous faisons l'hypothèse qu'en permettant à la LSF de se montrer au grand jour, d'être socialement reconnue et utilisée par des professionnels sourds et entendants, une « autorisation de bilinguisme » est ainsi donnée aux enfants par le biais du plaisir des contes, excellents médiateurs. »

- Les groupes en orthophonie

La première rencontre des parents sourds avec l'orthophoniste est toujours particulière car elle les renvoie souvent à leur propre vécu d'enfants sourds. Les représentations qu'ils auront conservées de ce métier influenceront les futures relations entre parents et orthophoniste. Certains ne comprennent pas tout de suite pourquoi leur enfant bénéficie de cette prise en charge puisqu'il entend. Il est donc primordial de pouvoir leur expliquer les raisons et le projet. Sophie L'heureux, l'orthophoniste du CEBES, leur expose son travail ainsi : « ce sera un bain de langage permettant à l'enfant à partir de jeux, d'histoires, de

situations diverses, d'élargir sa compréhension et son vocabulaire, de lui donner des modèles linguistiques, d'être plus à l'aise et confiant dans son expression, de le sensibiliser à l'écrit, et tout cela dans des relations sereines et de plaisir ». (Farges, L'heureux, & al., 2000)

Le premier groupe accueille les jeunes enfants. Au début, un des parents est présent pour laisser à l'enfant le temps de prendre ses marques. Ce groupe sera l'occasion d'aborder :

- l'attention conjointe, le regard, la concentration
- l'attention auditive, différencier les bruits de la parole
- le vocabulaire de la vie quotidienne
- la musique et le rythme
- les repères spatio-temporels
- susciter l'intérêt pour les histoires
- les règles de la vie sociale : ranger, partager, prêter...
- l'adaptation à l'autre, à son identité. Les enfants sont souvent très bruyants et ont, par exemple, l'habitude de crier ou de tapoter l'épaule pour appeler quelqu'un. Ces situations permettent d'aborder la différence de statut auditif : « chut, pas si fort, moi, j'entends... tu sais, tu peux m'appeler ». (Farges, L'heureux, & al., 2000)

Il est particulièrement intéressant de constater que bien des notions mentionnées ici le sont également dans la prise en charge précoce des enfants sourds. Nous ne pouvons que remarquer l'influence du contexte familial sur le développement de l'analyse auditive des EEPS.

Le deuxième groupe est composé des enfants ayant au moins trois ans. Leur langue commence à se structurer et leur attention est plus soutenue. Les chansons, les jeux de société, les histoires sont autant de moments pour échanger avec plaisir. La question de l'identité est largement évoquée avec eux. Entre les parents qui signent et/ou oralisent, ceux qui sont complètement sourds, ceux qui perçoivent la voix forte avec des appareils mais pas la voix chuchotée, ceux qui comprennent quand leur enfant parle, ceux qui ont besoin qu'on leur signe... il y a évidemment de quoi se mélanger ! Ces discussions permettent aux EEPS de clarifier certaines incompréhensions et de prendre conscience qu'ils ne sont pas les seuls à vivre dans un environnement singulier.

- La prise en charge individuelle en orthophonie

Lorsque le travail en groupe ne suffit pas, Sophie L'heureux propose des séances individuelles. En effet, il arrive que certains EEPS soient totalement en retrait, bloqués dans leurs relations à l'autre. Dans ce cas, le traitement du symptôme linguistique est nécessaire mais non suffisant. « Un travail en profondeur exige qu'on se penche sur le lien entre l'enfant et ses parents (et parfois même ses grands-parents, la crèche ou l'école) ». (Pacholder, 2001) « Le travail se fait alors au-delà du langage ». (Farges, L'heureux, & al., 2000) Il s'agit de comprendre non seulement quelles langues circulent à la maison mais aussi de quelle manière : est-ce que les parents comprennent leur enfant ? Est-ce qu'il fuit leur regard lorsque les parents signent ? Les parents expliquent-ils à l'enfant les événements à venir ou est-il en permanence dans l'immédiateté ? Est-ce que le langage est toujours utilisé dans un but fonctionnel ou également pour le plaisir ?

Ainsi, Sophie L'heureux estime que son rôle auprès des EEPS est de faire du lien : « j'entends, je parle, je signe ». (Pacholder, 2001) Comme tous les professionnels du CEBES, elle participe donc, elle aussi, à créer ce pont entre les deux mondes que côtoient les enfants.

En ce qui concerne les troubles linguistiques des EEPS, Sophie L'heureux trouve que l'on peut difficilement les généraliser. « Chaque cas est particulier et trouve l'explication de ses troubles dans la singularité de la situation des parents elle-même. » (Pacholder, 2001) Nous percevons encore ici la nécessité de prendre en compte le contexte familial. Sophie L'heureux a néanmoins remarqué que les EEPS avaient fréquemment des difficultés dans les genres des noms et l'utilisation des articles qui n'existent pas en LSF. De plus, la généralisation d'un terme pour d'autres est courante : « je joue avec une voiture » alors que l'enfant a un pneu dans les mains. Enfin, il faut s'assurer que ces enfants comprennent les messages verbaux dans leur intégralité. Par exemple, lorsqu'un enseignant demande aux élèves de sortir sa trousse, son cahier et sa colle, un EEPS pourra le faire correctement par imitation de ses camarades mais ne saura peut-être pas à quoi renvoie précisément chaque terme. Le risque est d'apprendre de manière figée, plaquée, sans réelle signification.

- Les rencontres avec la psychologue

Nicole Farges ne propose aucun suivi individuel régulier. Les parents savent qu'ils peuvent prendre rendez-vous avec elle dès qu'ils le souhaitent. Quant aux enfants, elle les rencontre à la demande des parents ou de l'équipe. Lorsque les troubles sont importants, l'enfant sera suivi à l'extérieur. Voici comment Nicole Farge (2000) décrit sa démarche : « j'essaie de travailler dans cet espace transitionnel, entre parents et enfants, entre mots et signes, dans l'entre-deux langues, tenant une fonction de holding parental mais aussi de séparation ». D'un côté, elle doit soutenir les parents en revalorisant leurs rôles et leurs compétences. De l'autre, elle amène progressivement les enfants à penser leur différence, à mettre des signifiants dessus. Bastien, 4 ans, se confie : « Maman, elle entend pas... je sais pas... et Papa, un peu... je sais pas... j'entends pas... Pendant les vacances, j'entends pas. A l'école j'entends ». Pour lui, son statut auditif est fonction de son entourage. Est-ce une manière de s'identifier à ses parents ? Autrement dit, avec mes parents je n'entends pas, *comme eux* ? Une chose est sûre, il ne peut pas encore utiliser le signifiant « sourd » qui vient pointer la différence entre ses parents et lui.

2.3 Les temps en commun

- L'accueil

Toute l'équipe se charge d'accueillir les familles le mercredi matin. Ce temps se veut informel, il permet de se poser avant de participer aux groupes, d'échanger les dernières nouvelles, de « renouer des liens ». (Farges, L'heureux, & al., 2000)

- Le temps du goûter

Au milieu de la matinée, parents, enfants et professionnels se retrouvent pour le goûter. Tous sont à la même table, assis sur des petites chaises pour être au même niveau que les enfants. Pour Nicole Farges (2000), « ce temps de partage convivial autour de la nourriture, prétexte d'une pratique du bilinguisme en situation réelle ». « C'est un entre-deux langues naturel... » De fait, chacun s'exprime dans la langue qu'il souhaite mais les enfants doivent adapter leur mode de communication en fonction de l'adulte à qui ils s'adressent.

Les parents peuvent en profiter pour échanger avec les professionnels. Ce cadre détendu est moins intimidant et les langues se délient plus aisément.

- Les sorties à l'extérieur

Régulièrement, des sorties sont organisées avec les familles. Elles permettent d'avoir une vision plus réaliste des relations parents-enfants grâce à des situations plus proches du quotidien. Des comportements peuvent ainsi être observés et ajustés. Par exemple, certains parents surprotègent leurs enfants mais ne leur expliquent pas pourquoi telle ou telle situation est dangereuse. C'est pourquoi les enfants ont tendance à désobéir, poussés par le désir de faire leurs propres expériences. Les professionnels doivent soutenir les parents pour renforcer leur statut et les inciter à se faire obéir.

L'autre objectif est de favoriser l'accès à la culture, ressentir du plaisir à être ensemble et leur donner l'envie de renouveler l'expérience en famille.

2.4 Les temps d'échanges avec l'extérieur

Le CEBES considère qu'il est essentiel de faire le lien aussi entre l'équipe, la famille et l'établissement accueillant l'enfant. C'est pourquoi, l'orthophoniste et un des éducateurs sourds se déplacent à la rencontre des professionnels.

Le principal intérêt est d'éviter tout malentendu ou préjugé. Les parents, comme les professionnels, appréhendent d'aller vers l'autre par peur de ne pas être compris. Les intervenants du CEBES permettent d'améliorer leurs relations en favorisant une communication de qualité.

De plus, ils participent à donner une image plus juste de la surdité et de son éventuelle influence sur l'enfant. L'orthophoniste peut alors donner quelques conseils comme celui de s'adresser à l'enfant en particulier.

Leur rôle consiste enfin à changer le regard des élèves sur les parents sourds. Les EEPS souffrent parfois des moqueries ou simplement d'avoir des parents différents. Ainsi, l'orthophoniste commence par expliquer aux enfants ce qu'implique le fait d'être sourd. Puis, l'éducateur travaille avec eux une histoire en LSF où il faut deviner les signes. L'EEPS peut alors commencer à percevoir son bilinguisme comme un avantage, « je connais des choses que les autres ignorent ».

2.5 Un temps pour l'équipe

Ce temps a lieu à la fin de la matinée une fois que les familles sont reparties. C'est avant tout un moment de réflexion et de partage libre. Chacun peut revenir sur des événements de la matinée, des ressentis et tous sont amenés à questionner leur pratique, à réfléchir aux divers transferts et contre-transferts. Ces échanges, bien qu'indispensables, réactivent régulièrement des tensions propres aux relations entre Sourds et Entendants. Les problématiques rencontrées avec les parents invitent chacun à repenser sa vision de la prise en charge des enfants sourds.

2.6 Conclusion

En s'appuyant sur l'approche ethnopsychiatrique, le CEBES propose aux familles sourdes un cadre transculturel fondé sur la médiation linguistique. Celle-ci a pour objectif de favoriser la libre circulation des langues, mais aussi de se confronter à la question de l'identité et donc de la différence. C'est pour cette raison que les familles, comme les langues, sont parfois séparées ou réunies. Chacun est invité à passer « du mot au signe et du signe au mot ». (Farges, L'heureux, & al., 2000) C'est vraiment là que se trouve le rôle central des professionnels du CEBES : faire du lien. Faire du lien entre les langues, entre parents et enfants, entre les cultures, entre les différentes identités, entre la famille et l'école. Mais pour tenter de mener à bien ce travail, il est indispensable de diminuer les clivages existants, qu'ils soient du côté des parents, des enfants ou de l'équipe.

Du côté des parents, les clivages sont souvent directement liés à leur histoire personnelle. La naissance d'un enfant entendant dans une famille sourde, nous l'avons vu, vient rappeler aux parents que la surdité marque une rupture dans leur filiation. La langue familiale est donc le plus souvent le français parlé et c'est pour cette raison que certains parents sourds refusent de transmettre à leur enfant la langue des signes. Pour Nicole Farges, « dire au sourd de rompre avec la langue orale le place en marge de ses origines et de sa descendance. » (Pacholder, 2001) Il est essentiel de garder cela à l'esprit pour mieux comprendre le choix des parents. Les professionnels sont également là pour accompagner les parents à consolider leur identité et leur culture. Sans cela, ils ne peuvent transmettre sereinement une langue structurée à leurs enfants. La rencontre avec les autres parents leur

permet également de renforcer leur identité de sourds en partageant un certain nombre de vécus communs. Enfin, tous les échanges entre parents et professionnels visent à revaloriser leur parentalité et à leur faire prendre conscience qu'ils ont toutes les capacités nécessaires pour élever leur enfant.

Du côté des enfants, les clivages peuvent trouver leurs racines dans ceux de leurs parents. Sophie L'heureux raconte l'exemple d'un enfant totalement mutique jusqu'à ses trois ans avec des parents se forçant à oraliser. Finalement, « ce sont les signes qui ont débloqué la communication ; les signes ont amené les mots oraux ». (Pacholder, 2001) Mais il existe également des conflits internes qui tiraillent les EEPS : si je parle, est-ce que mes parents vont continuer à m'aimer ? Pourquoi ne suis-je pas sourd comme mes parents ? Pourquoi mes parents n'entendent pas comme les autres parents ? La mission du CEBES est donc de les aider à devenir des sujets bilingues biculturels qui concilient leur double appartenance.

Enfin, comme dans toute équipe, il existe des clivages, des tensions. Le temps de partage est justement le lieu pour les exprimer, les analyser afin de réussir à aller au-delà. Cela est essentiel sans quoi la cohésion de l'équipe et la cohérence du projet en seront amoindries.

3. Conclusion

Les professionnels à l'initiative de ces deux projets sont partis du même constat : les enfants entendants de parents sourds ont tous la capacité d'acquérir la langue des signes comme la langue parlée, pourtant certains sont en grande difficulté de langue ou se comportent comme des enfants sourds. Leurs réflexions sur ce sujet les ont amenés à proposer un suivi spécifique et global concernant autant les parents que les enfants. Le cœur de leur pratique consiste donc à prendre en compte :

- le propre vécu des parents sourds et leur parentalité
- les relations parents-enfants et les rôles de chacun au quotidien
- la transmission des langues et leur circulation au sein de la famille
- les identités de chacun, et en particulier celles liées à leur appartenance culturelle

Le Centre Comprendre et Parler aborde ces différentes réalités en rencontrant les parents et les enfants, mais le plus souvent séparément. A l'inverse, le CEBES privilégie les situations de groupe afin de laisser un espace libre aux langues et aux échanges. Mais ces deux centres ont pour objectif de diminuer les clivages existant au sein des familles. Cela permet aux EEPs de faire du lien entre leurs différentes appartenances et ainsi de s'approprier leur identité d'enfants de parents sourds. Ces éléments clés peuvent permettre de débloquent certaines difficultés liées à l'apprentissage du français. Le contenu du suivi orthophonique est d'ailleurs relativement similaire dans les deux centres, même si l'un est individuel et l'autre en groupe. Les orthophonistes s'accordent à dire que cette prise en charge nécessite de ne pas s'arrêter au symptôme mais bien d'aller au-delà du langage.

Il est intéressant de souligner que ces deux services se sont implantés au sein de centres accueillant initialement des enfants sourds. L'un comme l'autre préconise en effet une bonne connaissance du domaine de la surdité et de la langue des signes afin d'avoir une meilleure compréhension des enjeux familiaux. Charles Gaucher (2012) va même plus loin dans son livre où il insiste sur l'engagement des personnes intervenant auprès des EEPs : « un engagement qui nécessite une réelle compréhension des enjeux identitaires sourds et, plus encore, qui suppose une prise de position par rapport à la communauté sourde ».

L'intervention de professionnels sourds semble en tout cas jouer un rôle majeur, tant pour l'échange avec les parents, que pour fournir aux EEPs un bain de signes et donner à la LSF un statut de langue officielle. Enfin, les liens qu'entretiennent les professionnels avec la crèche ou l'école sont de toute évidence indispensables.

L'intervention thérapeutique auprès des enfants entendants et de leur famille sourde demande donc la mise en place d'un suivi spécifique. L'approche ethnopsychiatrique semble particulièrement adaptée aux différentes problématiques de ces familles. En effet, le cadre transculturel favorise l'expression et la compréhension des enjeux liés à leur situation. Cependant, les EEPs qui présentent des troubles du langage sont aujourd'hui majoritairement suivis par des orthophonistes en libéral. Cette structure est bien différente de celles des centres comme le CEBES et le CCP. Tout d'abord, l'orthophoniste n'exerce pas au sein d'une équipe pluridisciplinaire, ce qui limite sa collaboration avec un psychologue ou un professionnel sourd. Ensuite, il peut difficilement mettre en place des groupes puisque la plupart des orthophonistes n'ont qu'un seul EEPs dans leur patientèle. Enfin, la prise en charge des EEPs en libéral n'a fait l'objet d'aucune étude jusqu'à présent. Sur quel modèle pourrions-nous faire reposer cette prise en charge ?

II. L'apport de la prise en charge en libéral des enfants de parents migrants

Compte tenu de l'absence de littérature sur le suivi orthophonique des EEPS en libéral, nous nous sommes demandées sur quelle prise en charge nous pourrions nous inspirer. Pour ce faire, il faudrait une population qui soit suffisamment proche des EEPS et qui présente des problématiques relativement similaires. Assez rapidement, nous nous sommes intéressées à la situation des enfants de parents migrants. En effet, certains auteurs comme Fournier (2004) et Bacci (1997) leur ont trouvé plusieurs ressemblances :

- l'existence d'une langue et d'une culture minoritaires à la maison et majoritaires à l'école
- le risque de conflit de loyauté ou de mutisme extra-familial
- l'étape délicate de l'entrée à l'école
- le rôle d'interprète et le risque de parentification
- des enfants partagés entre deux mondes, deux langues, deux cultures

Bien sûr, la grande différence entre ces deux populations est que l'une renvoie au vécu migratoire et l'autre à l'irruption de la surdité dans une famille. Mais, les enfants, qu'ils soient issus de parents migrants ou de parents sourds, héritent tous d'une histoire singulière, plus ou moins douloureuse, qui peut avoir des répercussions sur la construction de leur langage et de leur identité. De plus, plusieurs auteurs tels que Rosenbaum (2006) et Di Meo (2010) estiment que l'approche ethnopsychiatrique a toute sa place en orthophonie dans la prise en charge des enfants de migrants. Enfin, contrairement aux EEPS, la prise en charge des enfants issus d'une diversité culturelle a fait l'objet de nombreuses publications ces dernières années, notamment en orthophonie.

Ainsi, en s'appuyant sur la prise en charge des enfants de parents migrants et sur le projet du CEBES, nous allons nous interroger sur ce que pourrait être le suivi orthophonique des enfants entendants de parents sourds en libéral. Quelles postures, fondées sur l'approche ethnopsychiatrique, l'orthophoniste devra-t-il adopter ? Comment appréhender la question de la communication lors de l'anamnèse ? Comment évaluer un enfant en situation de bilinguisme ? Quelles sont les raisons qui peuvent inciter à proposer un accompagnement parental ? Pourquoi aborder la question du bilinguisme avec l'enfant ? La connaissance des particularités liées à la situation des EEPS est-elle un atout ?

Ces différentes réflexions nous permettront alors de déterminer les questions que nous poserons aux orthophonistes prenant en charge des EEPS en libéral par l'intermédiaire de notre questionnaire.

III. Quelle prise en charge en libéral pour les EEPS ?

1. Une prise en charge globale

Comme nous venons de l'évoquer, les EEPS héritent d'une histoire singulière intimement liée à la transmission des langues et aux dimensions culturelles et identitaires. Ces différentes notions s'ancrant les unes aux autres, il est essentiel que la prise en charge orthophonique les prenne en compte. C'est pourquoi, de nombreux auteurs préconisent une prise en charge globale qui « ne se résume pas à un traitement symptomatique du langage » (Bourget & Le Corre, 2012) ou « à la construction progressive de la langue » (Di Meo, 2010) Il ne s'agit pas de mettre de côté l'existence des troubles linguistiques, sans quoi la prise en charge relèverait davantage de la psychothérapie. Mais, la rééducation des troubles ne prendra tout son sens que si elle s'inscrit dans l'histoire du sujet. Christian Calbour (2006), orthophoniste, précise que « le plus important n'est pas d'enseigner à l'enfant à « bien parler » une nouvelle langue différente de ses habitudes, mais de créer pour lui l'envie de découvrir et d'apprendre une nouvelle langue en interaction avec son milieu. » (Cité dans Lefebvre, 2008) Par conséquent, le premier objectif du projet thérapeutique ne peut pas être la normalisation de la seconde langue tant que l'enfant ne l'investit pas psychiquement.

2. Les enjeux de la première rencontre

« La rencontre suppose que le thérapeute suspende momentanément son savoir et accepte le temps de la perplexité. » Alain Brice (Psychanalyste)

Quelle que soit la prise en charge, la première rencontre est un moment singulier qui influencera fortement les suivantes. C'est avant tout un temps où la parole circule, se livre, se délivre. Quelles postures l'orthophoniste devrait-il adopter pour favoriser la qualité de cet échange ?

2.1 Une nécessaire décentration

Dès la naissance, l'homme est conditionné par le système culturel dans lequel il évolue. Inconsciemment, chaque individu considère les autres cultures par rapport à la sienne. Ses croyances, ses modèles, ses valeurs sont prises pour référence universelle. Ce phénomène s'appelle « l'ethnocentrisme ». D'après Simon (1993), ce processus est « pleinement normal, constitutif, en fait, de toute collectivité ethnique en tant que telle, assurant une fonction positive de préservation de son existence même ». (Cité dans Bourget et Le Corre, 2012) L'ethnocentrisme fait référence au besoin rassurant de se sentir appartenir à un groupe dans lequel on se reconnaît. Ce phénomène est donc inévitable et rarement conscient. Mais, lorsqu'un thérapeute rencontre une famille issue d'une diversité culturelle, il est essentiel qu'il prenne conscience de son propre fonctionnement ethnocentrique. Cela consiste à envisager ses références culturelles comme étant une parmi d'autres. Cette démarche de décentration permettra à l'orthophoniste d'adopter une attitude d'ouverture afin de mieux appréhender les choix et les enjeux familiaux, sans jugement.

Dans la situation des enfants entendants de parents sourds, l'orthophoniste devra avoir à l'esprit ses propres représentations de la surdité. Selon lui, est-ce qu'elle renvoie uniquement à un manque et donc à un handicap ou est-t-elle plutôt synonyme de différence ? Est-ce qu'elle est un marqueur de l'appartenance à la communauté sourde ? Quelle est l'influence des acquis théoriques et de l'expérience professionnelle de l'orthophoniste sur ces représentations ? De même, la langue des signes est-elle considérée par l'orthophoniste comme une langue à part entière, attachée à un système culturel propre ? Ou est-elle perçue comme une langue relativement « pauvre », moins subtile que la langue française ? L'orthophoniste pratique-t-il la langue des signes ?

La surdité, comme la LSF, sont des sujets qui seront nécessairement abordés avec les parents, durant le bilan mais aussi dans le cadre d'un éventuel accompagnement parental. Il est possible que les représentations de l'orthophoniste ne soient pas les mêmes que celles des parents sourds. Ainsi, prendre conscience de ses propres positions et de la possibilité qu'elles ne soient pas celles des parents permettra à l'orthophoniste d'adapter son discours.

2.2 Des responsabilités équilibrées

Une des conditions permettant à un enfant de s'investir dans sa prise en charge est qu'il se sente autorisé à le faire. Ses parents doivent donc reconnaître en l'orthophoniste des compétences pour lui déléguer leur responsabilité parentale. Mais, si le thérapeute est placé dans une position de « celui qui sait », il ne doit pas pour autant oublier que son savoir reste relatif. C'est d'ailleurs l'avis de Jean-Claude Quentel (2006) : « le savoir du professionnel se révèle nécessairement partiel, il ne constitue jamais qu'un point de vue, construit à partir d'une certaine position, en l'occurrence une position de professionnel ». (Cité dans Bourget et Le Corre, 2012) Les parents qui ont une mauvaise image de leurs compétences parentales ont tendance à déléguer excessivement leur responsabilité. Ce peut-être le cas, nous l'avons vu, de certains parents sourds qui ne se sentent pas capables d'élever leur enfant parce que, lui, entend. Dans cette situation, il est primordial de valoriser le discours des parents et surtout de « prendre soin de la parentalité ». (Clerebaut, 2005) Cela passe par l'écoute, des échanges équilibrés et un partage des savoirs.

2.3 Adapter sa communication

Dans un contexte de diversité culturelle, il est fréquent que les parents parlent peu ou pas du tout la langue du thérapeute. Quel est l'impact de cette situation lors de la première rencontre ? Dans l'étude de Bourget et Le Corre (2012), 50% des orthophonistes interrogés avançaient que c'est un obstacle à la communication. Celle-ci semble toutefois possible grâce à des ajustements : un langage simple, du vocabulaire adapté, des exemples précis... Mais, cela a souvent pour conséquences de réduire le contenu des informations ou de créer des quiproquos. Si les orthophonistes de cette étude affirment que la présence d'un interprète favorise la communication, peu font finalement appel à ces professionnels dans leur pratique.

Dans le cas des prises en charge transculturelles, Francine Rosenbaum (1997), orthophoniste et ethnoclinicienne, préconise l'intervention d'un « médiateur linguistico-culturel ». Ce dernier, formé à l'ethnoclinique, est de la même origine que la famille migrante. De fait, il connaît aussi bien la langue et la culture de la famille que celles du pays d'accueil. Cependant, il est rare de pouvoir disposer de ces professionnels pour la prise en charge des enfants de migrants, ne serait-ce qu'en raison de la multitude de langues existantes. En revanche, il est bien plus aisé pour un parent sourd de bénéficier d'aide pour faire appel à un interprète. En effet, depuis le 1^{er} janvier 2006, toute personne de plus de vingt ans peut

percevoir une Prestation de Compensation du Handicap (P.C.H.). En général, pour les adultes sourds s'exprimant en LSF, il est attribué une somme mensuelle forfaitaire de 359€, destinée à couvrir les frais de communication ou d'interprétariat (INJS, 2012). Il existe également des associations qui prennent en charge ce type de dépenses. Le second avantage est que les interprètes en langues des signes ont, de part leur formation, une très bonne connaissance de la culture sourde. Il arrive également que des parents demandent à un proche de servir de traducteur. Comme d'autres auteurs, Rosenbaum (2006) (Citée dans Lefebvre, 2008) n'encourage pas cette solution qui présente des limites. Tout d'abord, parce que cette tierce personne n'est pas tenue à la même neutralité qu'un interprète professionnel. Or, elle est amenée à détenir des informations personnelles sur l'enfant et la famille. Cela peut participer à l'inhibition du discours parental. De plus, cette personne n'aura pas forcément le niveau de langage requis pour traduire les échanges sans équivoque.

Enfin, Rosenbaum (2006) déconseille vivement de placer l'enfant en situation d'interprétariat. C'est prendre le risque de le mettre dans « une position paradoxale d'expert de la langue pour la famille et d'ignorant pour l'école ». (Citée dans Lefebvre, 2008) Il s'agit également d'avoir un discours cohérent, dans la mesure où l'on encourage les parents à mettre le moins possible leur enfant dans un rôle de traducteur au quotidien. Nous ne pouvons donc qu'inciter les orthophonistes à faire appel à des interprètes professionnels pour la première rencontre lorsque l'on sait les enjeux qu'elle représente.

2.4 S'assurer de la compréhension du projet thérapeutique

Les parents issus de la migration sont rarement à l'origine de la demande du bilan orthophonique. Bourget et Le Corre (2012) nous confirme que l'école est majoritairement à l'initiative de cette demande. Cette dernière est, de fait, étroitement liée aux exigences scolaires. Nous supposons que c'est également le cas pour les EEPS. D'une part, parce que les parents sourds ne sont pas toujours en mesure d'analyser finement les productions de leur enfant ou d'évaluer leur niveau de langue en français. D'autre part, parce que certains parents pensent que leur enfant peut tout comprendre puisqu'il entend. Cela fait référence au « mythe de l'enfant entendant » évoqué par Clerebaut (2005) et que nous avons mentionné à plusieurs reprises. Lorsqu'à l'issue du bilan, une prise en charge est proposée, il est donc essentiel de s'assurer que les parents aient compris les raisons et l'intérêt du suivi orthophonique. Pour Rosenbaum (2006), le risque est que l'incompréhension des parents provoque un sentiment de disqualification, empêchant leur adhésion au projet.

2.5 Conclusion

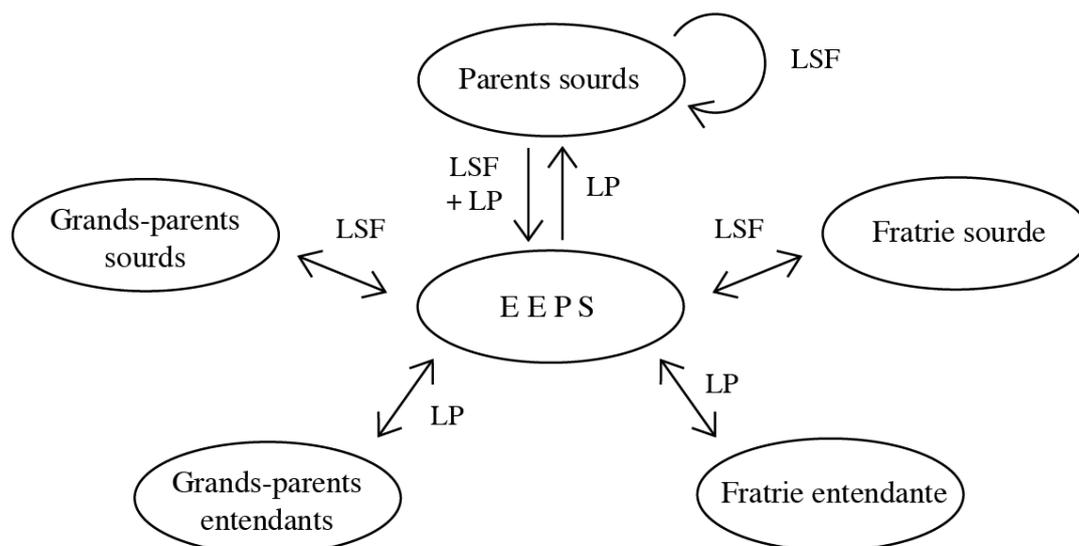
Les postures décrites ci-dessus sont avant tout des manières d'être en tant que thérapeute. Elles varient notamment en fonction des patients, du contexte, des troubles et ne sont pas à appliquer de manière rigide. En revanche, elles contribuent à la construction de l'alliance thérapeutique entre les parents, l'enfant et l'orthophoniste. Selon Paul Ricœur, philosophe, l'alliance thérapeutique relève d'une « juste posture » du clinicien et du patient, nécessitant la confiance des partenaires et une « promesse réciproque » pour un même projet. (Cité dans Bourget et Le Corre, 2012) Cette alliance s'inscrit dans le temps puisqu'elle est sans cesse appelée à évoluer. Ces postures sont d'autant plus importantes dans un contexte de diversité culturelle où les différences de langues et de cultures peuvent altérer la qualité de l'alliance.

Le questionnaire que nous avons élaboré nous permettra d'envisager les postures des orthophonistes lorsqu'ils reçoivent pour la première fois une famille sourde. Adaptent-ils leur communication ? La présence d'un interprète est-elle fréquente ? En quoi la pratique de la langue des signes est-elle une aide ? Quelles ont-été les difficultés de communication durant la première rencontre ? Cela a-t-il eu des influences sur la construction de l'alliance thérapeutique ? L'école est-elle le plus souvent à l'origine de la demande de bilan ?

3. L'anamnèse

3.1 Les langues

Dans un contexte de bilinguisme, le premier objectif de l'anamnèse sera d'avoir une vision précise des langues qui circulent au sein de la famille : parents, EEPS, frères et sœurs, grands-parents, comment s'adressent-ils les uns aux autres ? Comme le propose Di Meo (2010) pour les enfants de migrants, il serait intéressant que le thérapeute réalise un schéma représentant les différents modes de communication entre chaque membre de la famille. Afin d'illustrer son propos, voici un exemple adapté à la situation des enfants entendants de parents sourds. « LP » signifiant « langue parlée » et « LSF », langue des signes française.



Cette discussion sera l'occasion d'aborder le rapport des parents à chaque langue. Comme le mentionne Di Meo (2010), « notre investigation autour des langues et du bilinguisme a permis à certains parents d'accéder à une vraie réflexion sur la transmission des langues ». Ces échanges sont d'autant plus indispensables lorsque l'enfant se trouve pris dans un conflit de loyauté. Cette problématique peut également être présente chez les EEPS comme nous l'ont montré les histoires de Léa et d'Andréa. Sibony (1991) considère que « si l'on rend à la langue première sa force perdue, le passage se libère vers la seconde ; il est comme permis par un tiers » (Citée dans Bourget et Le Corre, 2012). Un dialogue sur les langues peut donc « autoriser » l'enfant à s'approprier une nouvelle langue qui ne sera pas celle de ses parents. Cette difficulté à se situer entre les deux mondes peut se manifester par le silence d'un enfant dès qu'il quitte sa maison. On parle alors de mutisme extra-familial ou sélectif. Pour Zerdalia Dahoun (1995), pédopsychiatre, il traduit des difficultés de séparation avec le groupe familial : « Si je parle la langue de l'autre, la langue sociale, je risque de perdre ma mère et mon groupe d'appartenance. (...) Le silence a un sens défensif, il traduit un conflit dans le psychisme qui ne peut se résoudre. » (Citée dans Bourget et Le Corre, 2012)

Di Meo (2010) insiste donc sur l'importance de s'interroger sur les langues afin de mettre en avant « d'éventuels clivages qui séparent les mondes linguistiques (le dehors et le dedans) et ainsi permettre de créer des ponts facilitant leur exploration ».

3.2 Le vécu

En faisant la démarche de s'intéresser au vécu des parents, l'orthophoniste s'offre la possibilité d'une meilleure compréhension des enjeux familiaux. Pour les parents migrants, il sera question essentiellement du vécu migratoire. Pour les parents sourds, il s'agira davantage de comprendre leur histoire par rapport à la surdité : à quel âge l'a-t-on dépistée ? Est-elle congénitale, pré-linguale ou post-linguale ? Est-elle d'origine génétique ? Cette question peut être importante pour certains enfants qui se demandent s'ils peuvent à leur tour avoir des enfants sourds.

Il est également intéressant d'aborder le parcours linguistique des parents : ont-ils eu une éducation purement oraliste ou bilingue ? A quel âge ont-ils découvert la langue des signes ? Selon eux, quelle est leur langue maternelle ? Enfin, quels souvenirs ont-ils de leur suivi en orthophonie ? Cela exerce-t-il une influence sur la construction de l'alliance thérapeutique ? En somme, pour mieux appréhender le développement et les troubles de ces enfants, il faut d'abord « savoir penser le parcours de leurs parents » comme le suggère Marie-Rose Moro (2002) (Citée dans Pouteau, 2008)

3.3 L'insertion culturelle

Toute rencontre en orthophonie est empreinte des représentations de chacun, celles-ci étant fortement influencées par l'appartenance culturelle. Lorsque les parents sont issus d'une autre culture, les repères et les modèles de l'orthophoniste peuvent être bouleversés. Seul un échange sur l'insertion culturelle de la famille peut aider le thérapeute à appréhender leurs représentations et donc celles de l'enfant. De plus, il est important d'avoir à l'esprit que la transmission de la culture des parents, comme la langue maternelle, est essentielle dans le développement identitaire de l'enfant.

Dans le cas des parents sourds, il s'agira surtout de connaître leur degré d'implication au sein de la communauté sourde : en sont-ils proches ? Sont-ils investis dans des associations de Sourds ? Habitent-ils dans une région isolée ? Ont-ils des contacts réguliers avec d'autres parents sourds ? Leurs enfants côtoient-ils d'autres EEPS ? Quelles sont leurs représentations sur le monde des Entendants en général ?

3.4 La demande

Nous l'avons vu précédemment, la demande du bilan en orthophonie n'est pas toujours à l'initiative des parents. Il faut donc profiter du temps de l'anamnèse pour savoir si les parents se sont appropriés cette demande, s'ils en ont une différente ou s'ils n'en ont pas. Nous avons vu dans la première partie que les parents sourds étaient souvent demandeurs de conseils quant à l'éducation de leur enfant ou sur le développement de leur langage. Profitent-ils de l'anamnèse pour faire part de leurs préoccupations à l'orthophoniste ?

3.5 Conclusion

Ces échanges durant l'anamnèse permettront de situer les troubles de l'enfant dans son contexte linguistique et culturel. La prise en compte de l'environnement familial est essentielle pour en comprendre les enjeux et la relation de l'enfant à chacune des langues. Il est évident que la richesse de ces échanges dépendra aussi de la qualité de la communication entre parents et orthophoniste.

4. Le bilan

4.1 Le développement du langage chez un sujet bilingue

Un enfant en situation de bilinguisme est confronté à davantage de contraintes linguistiques et cognitives qu'un enfant monolingue. Il doit, entre autres, distinguer deux systèmes linguistiques, mémoriser le double de vocabulaire, maîtriser le passage d'une langue à l'autre en tenant compte de leur syntaxe respective. L'acquisition de deux langues demande donc parfois un délai supplémentaire. Pour Petitto et Koverman (2004), « le plus important est que l'enfant atteigne toutes ses étapes linguistiques à l'intérieur de la même fourchette de maturation ». A deux ans, un enfant bilingue connaît autant de mots qu'un enfant monolingue mais certains seront connus dans la première langue et les autres dans la deuxième. Ce décalage n'est que temporaire puisqu'il est généralement rattrapé vers l'âge de quatre ou cinq ans. Il s'agira également de tenir compte du type de bilinguisme de l'enfant. En effet, le sujet bilingue consécutif aura besoin de plus de temps pour apprendre une nouvelle langue qu'un sujet bilingue simultané.

4.2 L'évaluation du langage chez un sujet bilingue

Coralie Sanson est orthophoniste au centre du langage de l'hôpital Avicenne en banlieue parisienne. La population qui y est accueillie étant majoritairement non francophone, son bilan de langage tente d'inclure cette dimension bilingue en proposant l'intervention d'un interprète. En effet, Sanson (2007) explique que « l'évaluation du langage dans les deux (voire plus) systèmes linguistiques est indispensable. Car, d'un point de vue théorique, les altérations du langage oral ne peuvent se limiter à un seul système linguistique ». Ainsi, on ne peut diagnostiquer un trouble spécifique du langage uniquement si les difficultés existent dans les deux langues. De plus, Sanson précise que les altérations d'un trouble du langage ne portent pas forcément sur les mêmes modalités. Par exemple, un enfant peut déformer des mots en tamoul et des structures syntaxiques en français. La complexité pour l'interprète est de réussir à repérer et « traduire » les altérations de l'enfant d'autant que toutes les structures n'ont pas leur équivalence dans la langue française.

Cette pratique est un argument supplémentaire pour faire appel, en libéral, à un interprète professionnel lorsqu'un orthophoniste accueille une famille sourde. Ainsi, pour certaines épreuves, l'orthophoniste pourrait demander à l'enfant de s'exprimer dans les deux modalités afin que l'interprète évalue ses productions en LSF. Grâce à la maîtrise de cette langue, il pourra également expliquer au thérapeute ses spécificités : absence d'articles, de déclinaison verbale, de genre des nombres, etc. Cela sera d'une grande aide pour l'analyse des troubles de l'enfant. Si l'orthophoniste connaît suffisamment la LSF, elle pourra tenter seule d'évaluer le bilinguisme de l'enfant. En revanche, si l'orthophoniste ne pratique pas la langue des signes, il peut demander au(x) parent(s) présent(s) de lui indiquer la justesse des productions de l'enfant. Quand ce dernier a peu de langage, il est intéressant de demander aux parents les mots et les signes qu'il connaît. Par exemple, Bourget et Le Corre (2012) relatent le cas d'un garçon de trois ans et demi dont les parents sont marocains. Les trois mots qu'il connaît en arabe sont liés au moment du coucher et donc à l'affectif (lit, lait, lumière) tandis que les quatre mots en français sont en rapport avec le langage formel du quotidien (veux, bonjour, au revoir). Cette question peut donc donner des indices sur la manière dont les langues sont utilisées par les parents et l'enfant.

Qu'un interprète soit présent ou non, cette évaluation sera avant tout qualitative, puisque non valide scientifiquement. Néanmoins, elle semble réellement indispensable pour avoir une idée du niveau de langage de l'enfant dans les deux langues. Grâce à l'analyse des réponses des orthophonistes ayant pris en charge un EEPS, nous chercherons à savoir deux choses : ont-elles intégré la langue des signes aux épreuves ? S'appuient-elles sur des connaissances concernant l'acquisition du langage chez les enfants bilingues pour déterminer les troubles de l'enfant ?

5. L'accompagnement parental

Avant de détailler les raisons et le contenu d'un éventuel accompagnement parental, revenons d'abord sur le choix de ce terme. Inscrit depuis 2002 à la nomenclature des orthophonistes, cet exercice semble encore recouvrir des réalités différentes. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons distinguer deux termes qui sont souvent assimilés : l'accompagnement parental et la guidance. En effet, un « guide », c'est celui qui est devant, qui sait et qui montre le chemin à suivre. En revanche, celui qui accompagne, marche à côté, chemine et pense avec les parents. Cette posture, valable pour toute prise en charge, l'est encore plus lorsque les parents ont besoin d'être confortés dans leurs compétences et leur statut. Elle est donc dans la continuité de la posture de décentration évoquée précédemment. Dans un accompagnement parental, il ne s'agit pas de demander aux parents de mettre en application des comportements que le thérapeute juge bon pour l'enfant. C'est avant tout un temps d'échange pour être à l'écoute de la différence, où chacun reconnaît le savoir de l'autre sans échelle de valeur. Cette posture tend à favoriser l'investissement des parents.

L'accompagnement parental est proposé lorsque l'orthophoniste a repéré durant l'anamnèse des clivages chez les parents et/ou l'enfant. Dans une telle situation, Marie-Rose Moro (2004) encourage les thérapeutes à faire « des ponts entre les mondes ». (Citée dans Lefebvre, 2008) Nous avons pu constater que c'était également le projet du CEBES. Puisque le libéral ne permet pas d'envisager le même dispositif, il semble que l'accompagnement parental soit une réponse adaptée permettant aussi un dialogue autour des langues. En effet, proposer un « cadre de l'entre-deux » (Pouteau, 2008) où la parole s'exprime librement permettrait d'aborder avec la famille les points de tension. L'orthophoniste pourrait alors :

- les informer que plus le niveau de la langue première est élevé, meilleures seront les facultés dans la seconde langue
- aborder la question de la transmission des langues
- les encourager à parler dans la langue avec laquelle ils se sentent le plus à l'aise, dans la mesure où cela a du sens pour eux
- valoriser les deux langues et expliquer la richesse d'être bilingue biculturel
- réfléchir avec eux à la manière dont ils pourraient favoriser le bain de langage dans les deux langues (assistante maternelle entendante/sourde, activités extra-scolaires, associations de Sourds...)
- partir de leurs interrogations pour parler du développement du langage
- aborder les rôles de chacun au quotidien
- les conforter dans leur rôle de parents
- leur expliquer l'intérêt d'échanger avec d'autres parents sourds

L'orthophoniste pourrait également proposer des activités qui fassent du lien là où l'enfant n'en fait pas. A l'instar du CEBES, la triade parent(s)-enfant-orthophoniste pourrait s'appuyer sur des contes qui puissent être racontés dans chaque langue. Il pourrait également être intéressant d'évoquer les différences de statut auditif et les langues utilisées par chaque membre de la famille. Enfin, ces temps communs participeraient à sensibiliser l'orthophoniste à la culture sourde et à la LSF. Cela contribuerait à une meilleure compréhension des enjeux familiaux.

Selon les situations, la fréquence et la durée de l'accompagnement sont variables et adaptables. Par exemple, les parents peuvent assister à toutes les séances, à une séance sur deux ou échanger à la fin des séances. Il pourrait être intéressant de s'inspirer de certains accompagnements parentaux proposés dans la prise en charge du bégaiement : pendant une demi-heure, l'enfant est seul avec l'orthophoniste puis, pendant un quart d'heure, les parents les rejoignent pour échanger. Si le besoin s'en fait sentir, l'orthophoniste pourra également proposer à d'autres membres de la famille d'assister à quelques séances. Le questionnaire que nous avons adressé aux orthophonistes nous permettra de savoir si l'accompagnement parental est une pratique courante auprès des familles sourdes et ce qui y est abordé.

Pour conclure, nous citerons l'orthophoniste Christian Calbour (2006) qui estime qu'en « intégrant au processus thérapeutique toute la famille – avec ce qu'elle comporte de référents linguistiques, culturels et sociaux (...) – l'orthophoniste peut agir avec cohérence et efficacité, sans dénaturer sa pratique ».

6. La prise en charge individuelle

Nous avons pu observer à quel point l'échange avec les parents était précieux, que ce soit pour la prise en charge des enfants de migrants ou des EEPS. Mais, il est également nécessaire que l'enfant ait un temps qui lui soit propre, où ses paroles soient détachées de celles de ses parents. Claire Pouteau (2008) exprime la nécessité d'un « espace neutre, de transition, de passage et d'écoute ». Les premières activités devront donc faire émerger de l'échange favorisant une « co-construction » du cadre. L'orthophoniste pourra alors dans un second temps, faire intervenir des méthodes plus spécifiques en lien avec le projet thérapeutique.

Les activités pouvant être proposées dans la prise en charge individuelle des EEPS ont déjà été évoquées lors de la description du CCP et du CEBES. Compte tenu des liens fréquents entre les troubles du langage et le contexte linguistique de l'enfant, il est important de continuer à faire du lien entre les langues. Certains jeux ou situations peuvent permettre d'aborder avec lui la question du bilinguisme, de valoriser les deux langues ou de susciter sa curiosité pour découvrir une nouvelle langue. Par exemple, même si l'orthophoniste ne pratique pas la langue des signes, elle peut régulièrement faire référence à cette langue ou demander à l'enfant lorsqu'il ne connaît pas un mot, s'il sait le signer.

Un des objectifs majeurs de cette prise en charge serait donc d'aider l'enfant à accéder à un « bilinguisme additif ». Selon Pouteau (2008) ce type de bilinguisme relève de « l'entre-deux langues idéal ». « C'est pouvoir se référer aux deux mondes, aux deux langues, aux deux cultures sans concurrence, sans état d'âme, tous deux exprimés et exprimant le sujet et lui permettant un véritable enrichissement identitaire. ». A l'opposé, se trouverait le « semilinguisme » défini par Berthelier (2005) comme « un bilinguisme dans lequel les deux langues renvoient simultanément à deux références culturelles mal différenciées » (Cité dans Pouteau, 2008). Il n'est pas évident de le repérer car l'enfant, souvent à l'aise à l'oral, peut faire illusion et masquer une pauvreté de l'expression. Ses difficultés pourront transparaître plus tard, notamment lors de l'apprentissage de la lecture.

De surcroît, il est souvent nécessaire d'aider les EEPS à comprendre les particularités de leur situation familiale. S'ils ont conscience qu'elle est différente, peu réussissent à expliquer pourquoi. Un extrait d'une discussion entre Lise Pacholder et une EEPS de cinq ans, non suivie en orthophonie, illustre bien nos propos :

L.P. – « J’aimerais que tu me dises si tu sais ce que ça veut dire être sourd.
M. – Ca veut dire qu’on parle sourd
L.P. – (...) Et c’est quoi parler sourd ?
M. – Ca veut dire qu’on parle : *(elle dit bonjour en langue des signes plusieurs fois)*
L.P. – Aaah, avec les mains. (...) Et toi, tu es sourde, ou pas ?
M. – Non.
L.P. – Et pourtant tu parles avec les mains ! Alors, comment tu peux m’expliquer ça ?
M. – Eh bé, heu... *(silence)*
L.P. – Est-ce qu’il y a quelqu’un qui est sourd, ici ?
M. – Non.
L.P. – (...) Est ce que ta maman est sourde ?
M. – Oui.
L.P. – Ah, ta maman, elle est sourde. Pourquoi, qu’est-ce que ça veut dire ?
M. – Parce qu’elle a un appareil. »

M. a distingué ce qui était différent chez ses parents mais elle a du mal à faire du lien entre ces éléments. Les questions très simples de Lise Pacholder vont lui permettre d’engager une réflexion sur sa propre situation familiale.

Enfin, comme le conseille Charles Gaucher dans « Entendre parmi les SOURDS » (2012), il faut proposer aux EEPS un espace où ils puissent exprimer et nommer leurs émotions, leurs sentiments parfois contradictoires envers leurs parents.

L’analyse de notre questionnaire nous permettra de savoir si les orthophonistes ont constaté également un lien entre les troubles de l’enfant et sa situation familiale. Nous chercherons également à connaître la proportion d’orthophonistes qui utilisent la langue des signes en séance et celles qui abordent la question du bilinguisme avec l’enfant.

7. Lien avec les intervenants extérieurs

Nous avons constaté que les orthophonistes du CEBES et du CCP jouaient un rôle important auprès des intervenants extérieurs. Leur première mission est de les informer sur la surdité et ses conséquences en matière de communication. En faisant le lien entre eux et les parents, les orthophonistes espèrent dissiper certains malentendus et permettre aux parents de trouver leur place au sein de l’école ou de la crèche.

Leur seconde mission est d’expliquer certains comportements inhabituels que peut avoir un EEPS. Par exemple, il est fréquent que les EEPS soient, dans un premier temps, peu attentif à la parole. Si on ne l’explique pas à l’enseignant, ce comportement risque d’être interprété comme un manque de concentration. Enfin, l’orthophoniste peut aussi être amené à parler avec les élèves de la surdité et de la langue des signes. Sophie L’heureux, l’ancienne orthophoniste du CEBES avec qui nous avons pu échanger, nous a raconté l’excellente

initiative d'une enseignante. Celle-ci a proposé à tous les parents parlant une langue étrangère de venir raconter devant toute la classe la même histoire. C'est ainsi qu'une maman sourde a pu participer à cette activité et donner un aperçu de la langue des signes aux élèves. Cette démarche de valorisation des langues est extrêmement bénéfique pour un EEPS qui souffre d'être différent.

Nous souhaitons donc demander aux orthophonistes que nous interrogerons si, elles aussi, sont en lien avec les intervenants extérieurs des EEPS qu'elles suivent.

8. Conclusion

La prise en charge des EEPS en libéral semble donc pouvoir s'inscrire dans une dimension globale, comme c'est le cas pour les enfants de migrants et dans les centres que nous avons présentés. Afin d'avoir une meilleure analyse des troubles linguistiques et de leurs racines, il est essentiel de prendre en compte le rapport aux langues, à la culture, à l'identité de chacun. C'est le point de départ pour tout dialogue autour des langues permettant de faire diminuer d'éventuels clivages. Comme l'indique Lefebvre (2008), « selon un principe d'interdépendance des langues, tout travail sur une langue aura des répercussions sur l'autre langue ». L'orthophoniste pourra alors participer à faire cheminer l'enfant vers un bilinguisme additif.

Recueilli par Lise Pacholder (2001), le témoignage d'une orthophoniste exerçant en libéral illustre bien les limites d'un travail centré sur les troubles linguistiques. Accueillant pour la première fois une EEPS de 5 ans, elle s'est trouvée face à de nombreuses impasses, voulant « monter son langage ». Elle reconnaît que la prise en charge est toujours restée dans le domaine de l'apprentissage. En effet, prise dans un important conflit de loyauté, Léa ne s'autorisait pas à investir la langue parlée. Mais, ce qui nous semble une évidence à la lumière de nos recherches, ne pouvait pas l'être pour cette orthophoniste, confrontée pour la première fois à cette situation. Aussi, explique-t-elle : « il nous a fallu beaucoup de temps pour nous rendre compte que Léa, elle cherchait sa langue, elle cherchait sa voie, elle cherchait sa place ». Cette orthophoniste s'est beaucoup impliquée dans cette prise en charge. Malheureusement, les difficultés auxquelles elle s'est heurtée lui ont laissé une réelle insatisfaction : « Ce qui reste vraiment avec le recul, c'est l'échec. Oui, je ne l'ai pas assez aidée. » Cet exemple met donc en évidence l'intérêt de sensibiliser les orthophonistes en libéral à cette prise en charge inhabituelle.

Malgré la diversité des situations possibles, nous avons essayé d'exposer dans cette partie théorique ce que peut impliquer le fait de naître entendant avec des parents sourds. Nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de spécificités concernant : la parentalité des parents sourds, la transmission des langues, la communication au sein de la famille, le bilinguisme bimodal, le développement du langage des EEPS, leur rôle au sein de la famille et l'implication de l'entourage proche. Pour que ces particularités prennent sens, elles doivent être rattachées à l'histoire singulière de chaque famille. Les propos de Nadine Clerebaut (2005) résument bien cette situation : « en s'intéressant aux enfants entendants de parents sourds, on devrait prendre en considération les difficultés et les potentiels des trois générations... ». C'est d'ailleurs ce qu'essayent de faire certains centres en accueillant les enfants et leurs parents, voire leurs grands-parents. Dans cette lignée, le CEBES et le CCP ont estimé qu'il était nécessaire de proposer un suivi adapté à ces enfants et à leur famille compte tenu de leurs spécificités.

En s'appuyant sur ces exemples, notre réflexion nous a amenées à envisager ce que pourrait être l'accueil et la prise en charge orthophonique des EEPS en libéral. Nous avons constaté qu'en raison du changement de cadre, des adaptations étaient nécessaires et que la connaissance de leurs particularités était un vrai atout.

Afin d'affiner notre recherche, nous avons donc élaboré un questionnaire destiné aux orthophonistes prenant ou ayant pris en charge un EEPS. En recueillant leur expérience, nous souhaitons mettre en parallèle leur pratique et celle suggérée par la littérature. Cela nous permettra d'envisager l'existence ou non d'un décalage et d'une demande d'informations, faisant alors émerger le besoin d'être sensibilisé à cette prise en charge.

I. Méthodologie

1. Démarche de travail

A ce jour, aucune recherche n'a choisi comme objet d'étude la prise en charge orthophonique des enfants entendants de parents sourds en libéral. Depuis 1999, huit mémoires en orthophonie se sont intéressés aux EEPS. La majorité d'entre eux s'est concentrée sur le développement de leur langage, en dehors de tout suivi orthophonique. Seule Lise Pacholder (2001) a recueilli le témoignage d'une orthophoniste en libéral suivant une EEPS, mais ce n'était pas l'objet principal de son mémoire.

Notre partie théorique nous a permis de concevoir ce que pourrait être la prise en charge des EEPS en libéral. Celle-ci tiendrait compte de leurs spécificités et accorderait une large place au dialogue autour des langues. Nous souhaitons maintenant confronter la théorie et nos hypothèses à la pratique réelle des orthophonistes. C'est pourquoi nous avons choisi d'élaborer un questionnaire qui leur est destiné. Il aura pour objectifs :

- de recueillir l'expérience des orthophonistes face à une prise en charge peu habituelle
- de comparer la pratique des orthophonistes à celle que nous avons exposée
- de savoir si ces orthophonistes trouvent pertinent de sensibiliser leurs pairs à cette prise en charge

2. Population

Ce questionnaire s'adresse donc aux orthophonistes qui suivent ou ont suivi un EEPS dans le cadre d'un exercice libéral. Nous avons exclu toute prise en charge où l'enfant n'avait qu'un seul parent sourd sur les deux. Compte tenu de la difficulté que nous avons eu à trouver des orthophonistes dans cette situation, nous avons également accepté les cas où la prise en charge était terminée. Cela constitue un biais à notre étude dans la mesure où les souvenirs de l'orthophoniste peuvent être moins précis. De plus, certaines difficultés ressenties au moment du bilan ont pu être atténuées ou accentuées avec le temps.

Nous avons diffusé notre questionnaire par l'intermédiaire de trois réseaux :

- Le site internet du SDOP (Syndicat des orthophonistes d'Ile de France)
- Les maîtres de stage de l'école de Nantes
- Un groupe de discussion réunissant plus de 4 500 orthophonistes via un réseau social

Trente personnes, répondant à nos critères, nous ont contactées pour participer à notre étude. Après envoi du questionnaire, 24 orthophonistes nous l'ont retourné complété. L'ensemble de cette population est composé de femmes, c'est pourquoi nous emploierons le féminin pluriel lors de cette analyse.

3. Présentation du questionnaire

Le questionnaire se compose de vingt-quatre questions regroupées selon trois thèmes : le bilan, la prise en charge et l'orthophoniste. (Annexe III)

Nous avons choisi de ne proposer que des questions ouvertes pour que les orthophonistes aient la possibilité de donner plus d'informations sur leur pratique et leur ressenti. En revanche, ce type de question nous a inévitablement confrontées à l'interprétation. L'analyse de ce questionnaire sera donc avant tout qualitative et n'aura pas de valeur statistique en raison du faible nombre de participants. Mais, l'ensemble des réponses que nous avons recueillies nous a quand même permis de dégager des grandes tendances. Celles-ci nous permettront de répondre à notre problématique mais pourront également guider les prochaines recherches dans ce domaine.

Pour faciliter la lecture de certains résultats, nous avons choisi d'utiliser des pourcentages que nous avons arrondis à l'unité près.

Enfin, nous souhaitons rectifier une erreur de formulation dans notre questionnaire. A deux reprises, nous avons évoqué le bilinguisme « français signé et parlé ». Nous faisons alors référence à la langue des signes française et à la langue française parlée, non au « français signé ». Ce mode de communication n'est pas une langue puisqu'il utilise les signes de la LSF avec la grammaire du français.

II. Analyse du questionnaire

1. Le bilan

1.1 Communication entre les acteurs de la rencontre

Question 3 : Un interprète était-il présent lors du bilan ?

- Si oui, comment avez-vous vécu cette présence, peut-être inhabituelle pour vous ? Savez-vous qui prenait en charge cette prestation ?
- Si non, comment chacune des personnes présentes a-t-elle communiqué ?

Question 4 : Avez-vous rencontré des difficultés lors de ce bilan, notamment concernant la communication ?

Nous avons analysé ces deux questions en répartissant les orthophonistes selon trois groupes :

- **A. Lorsqu'un interprète était présent** : 1 orthophoniste sur 24 (4%)
- **B. Lorsque les orthophonistes signent couramment** : 4 orthophonistes sur 24 (17%)
- **C. Lorsque les orthophonistes signent un peu ou pas du tout** : 19 orthophonistes sur 24 (79%)

A. Sur les vingt-quatre questionnaires que nous avons reçus, un seul mentionne la présence d'un interprète. Cette prestation a été prise en charge par le « Réseau Sourds & Santé ». L'orthophoniste a tout d'abord qualifié sa présence de « perturbante » étant peu habituée à se sentir observée par un tiers. Mais, elle l'a également trouvée « très rassurante » pour échanger avec les parents. En effet, ces derniers maîtrisent peu l'écrit et l'orthophoniste ne pratique pas la langue des signes. Grâce à l'interprète, elle dit ne pas avoir eu de problème de communication durant le bilan.

B. Dans notre étude, 4 orthophonistes sur les 24 signent couramment et possèdent une longue expérience professionnelle auprès d'adultes et/ou enfants sourds. De fait, les orthophonistes n'ont rencontré aucune difficulté de communication : elles signaient aux parents et parlaient à l'enfant. Les parents quant à eux, signaient et oralisaient parfois.

C. Les 19 orthophonistes restantes signent un peu ou pas du tout. Par conséquent, les parents s'exprimaient à l'oral de manière plus ou moins intelligible, par gestes ou par mimiques. L'écrit était employé le plus souvent lorsqu'il y avait une incompréhension mutuelle. Les parents utilisaient la lecture labiale pour comprendre l'orthophoniste et fréquemment, l'un des parents traduisait en LSF à celui qui ne lit pas sur les lèvres. Quant aux orthophonistes, elles oralisaient, signaient un peu ou écrivaient.

Parmi les 19 orthophonistes de ce groupe, cinq ont rencontré des difficultés durant le bilan. Celles-ci concernent la compréhension et le contenu des échanges : *« l'essentiel a pu être dit mais désagréable sensation de ne pas lui en dire "autant" qu'à un parent entendant »*, *« l'anamnèse a forcément été plus sommaire qu'avec des parents entendants »*. Quatorze orthophonistes ont donc réussi à échanger avec les parents sourds, bien qu'elles ne maîtrisent pas la langue des signes. Quelques raisons ont été évoquées : l'habitude de prendre en charge des personnes sourdes et des parents connaissant les spécificités de la langue des signes. Une orthophoniste précise que l'entretien a duré plus longtemps que d'habitude.

• **Analyse des résultats**

Les réponses des orthophonistes à ces deux questions permettent de constater trois éléments :

- la participation d'un interprète a permis aux parents et à l'orthophoniste d'échanger librement.
- la pratique de la langue des signes est évidemment un atout pour la communication avec les parents sourds.
- les orthophonistes ont réussi à communiquer avec les parents sans nécessairement pratiquer la langue des signes.

Dans ce dernier cas de figure, il semble toutefois qu'il existe des limites à la communication. Tout d'abord, les échanges peuvent être restreints à cause du degré d'intelligibilité des parents, de leur niveau de langage parlé et écrit ainsi que de leurs aptitudes en lecture labiale. Selon Renard (2011), s'il est possible de lire sur les lèvres « 30 à 40 % de ce qui est dit, c'est le contexte des paroles qui permet, avec la suppléance mentale, de comprendre 70 à 80 % de l'échange verbal ». D'ailleurs, trois orthophonistes ont eu recours, dans un second temps, à un autre membre de la famille pour obtenir davantage de renseignements sur l'enfant. Enfin, à trois reprises, des enfants ont servi d'interprète durant l'anamnèse, avec des orthophonistes ne pratiquant pas du tout la LSF. Cette situation n'a pas semblé gêner les orthophonistes. Cela est pourtant à éviter comme nous l'avons vu dans la partie théorique.

Les orthophonistes ne pratiquant pas ou peu la langue des signes ont donc tenté d'adapter leur communication pour échanger avec les parents sourds. Mais, les limites que nous avons mises en évidence sont un argument en faveur de l'intervention d'un interprète lors du bilan. Notre questionnaire ne nous permet pas de savoir pourquoi cela est si rare. La Prestation de Compensation du Handicap (P.C.H.) perçue par les parents sourds est-elle

suffisamment élevée pour couvrir tous les frais d'interprétariat de la famille ? Les orthophonistes ont-elles le réflexe de proposer aux parents de venir accompagné d'un interprète ?

1.2 Liens entre les troubles de l'enfant et le contexte linguistique familial

En s'appuyant sur l'âge, la classe et les troubles des EEPS de l'étude, nous allons maintenant analyser le point de vue des orthophonistes quant au lien pouvant exister entre leurs troubles et leur contexte linguistique. Pour ce faire, nous analyserons les questions 8, 9 et 10.

Question 8 : Quel âge a cet enfant et en quelle classe est-il ?

- 15 enfants (63%) ont **entre 3 ans et 5 ans 12 mois** au moment du bilan. Ces enfants sont soit non scolarisés, en petite, moyenne ou grande section de maternelle. Les enfants en grande section de maternelle représentent 40% de cette population.
- 4 enfants (17%) sont en **CP** au moment du bilan (dont un redoublement). Ils ont entre 6 et 7 ans
- 4 enfants (17%) sont en **CE1 ou CE2** au moment du bilan (dont un redoublement)
- 1 enfant (4%) est en **5 ème** au moment du bilan

Question 9 : Quels sont les troubles présentés par cet enfant ?

Retards de langage et/ou de parole : 18 enfants (75%)

- Les types de troubles les plus cités sont le déficit lexical et la dysyntaxie
- Autres troubles : trouble de la conscience phonologique et de l'attention auditive, mauvais usage des pronoms et des temps des verbes
- Dans ce groupe, il y a deux enfants presque sans langage (ni parlé, ni signé), et un enfant qui présente aussi des troubles logico-mathématiques

Troubles du langage écrit : 8 enfants (33%)

- Exemples de troubles : dyslexie-dysorthographe mixte, erreurs de transcription, difficultés en orthographe phonétique, lexicale et grammaticale.

- Dans 6 cas sur 8 (75%), ces enfants présentent également un retard de langage et/ou de parole, des troubles de la conscience phonologique, un déficit lexical ou des troubles morphosyntaxiques.

Troubles d'articulation : 3 enfants (13%)

Timbre de voix d'un sourd congénital : 2 enfants (8%)

Bégaiement : 1 enfant (4%)

Troubles associés : manque d'attention aux consignes, mauvaise maîtrise de la pragmatique (attention conjointe, prise de tour dans la parole, etc.), trouble du comportement et troubles relationnels

Question 10 : Selon vous, ses troubles pourraient-ils être liés au contexte linguistique de l'enfant ? (Ex : Syntaxe proche de la langue des signes, déficit lexical pouvant avoir des répercussions sur le langage oral comme écrit, articulation semblable à l'un des parents, conflit de loyauté entre les deux langues, etc.)

- **A. Oui** : 21 orthophonistes sur 24 (88%)
- **B. Non** : 3 orthophonistes sur 24 (13%)

A. Voici les justifications des orthophonistes en faveur de troubles liés au contexte linguistique :

- **Influence des productions orales des parents** : timbre de voix ressemblant à celui du papa sourd, troubles d'articulation, phonèmes désonorisés, instabilité des productions
- **Troubles pouvant s'expliquer par l'influence des caractéristiques linguistiques de la LSF** : un déficit lexical se répercutant sur le langage oral comme écrit, l'emploi de termes génériques, des erreurs dans le genre et le nombre des mots, une omission ou confusion de morphèmes grammaticaux, des erreurs dans les déclinaisons grammaticales et dans l'utilisation des pronoms, des erreurs syntaxiques, un « *conflit grammatical* ».
- **Manque de réactions des parents sourds aux productions de l'enfant** : absence de feed-back correctif renforcé par un entourage proche qui est également sourd, peu d'attention pour la parole voire les bruits, discrimination auditive déficitaire.
- **Attribution d'une fonction utilitaire au langage** : une maman qui oralise uniquement pour nommer les objets du quotidien, échanges limités.
- **Non respect de l'autorité parentale** pouvant expliquer certains troubles du comportement.

- **Difficile transmission de la LSF** : parents qui évitent de s'adresser à leur enfant en LSF pour qu'il développe la langue parlée, difficulté à transmettre une langue des signes riche car apprise tardivement par les parents.
- **Conflit de loyauté entre les deux langues**

B. Trois orthophonistes n'ont pas constaté de lien entre les troubles de l'enfant et le contexte linguistique dans le lequel il évolue. Une orthophoniste explique que les parents utilisent surtout le français signé en oralisant un peu. Une autre estime que l'entourage entendant est très présent. Enfin, la troisième penche davantage pour une étiologie génétique de la dyslexie.

• Analyse des résultats

Nous avons remarqué que la population d'enfants la plus représentée est âgée de 5 ans et est en grande section de maternelle. Nous pouvons mettre cette observation en lien avec les exigences scolaires. En effet, à cet âge, l'enfant a déjà fait deux années de maternelle et l'entrée au CP est proche. Si les troubles n'ont pas disparu ou régressé, c'est souvent à cette période que l'enseignant ou les parents vont demander un bilan orthophonique.

Nous observons que les trois quarts des enfants de cette étude ont un retard de langage et/ou de parole. De plus, les trois quarts des enfants ayant des troubles du langage écrit ont également des troubles du langage parlé. Comme c'est très souvent le cas, les troubles du langage oral ont une influence sur l'acquisition du langage écrit.

Presque 90% des orthophonistes pensent que les troubles de leurs patients sont liés au contexte linguistique. Ce constat a également été fait dans différentes études sur les EEPS. Cependant, il faut rester prudent sur le lien de cause à effet de certains troubles qui peuvent certes, s'expliquer par le contexte linguistique, mais qui sont aussi présents dans les retards de langage « classique » (Ex : le déficit lexical). Une orthophoniste évoque d'ailleurs une difficulté à faire cette distinction.

Intéressons-nous maintenant à la manière dont les orthophonistes ont déterminé la nature des troubles des EEPS : ont-elles intégré la LSF dans leurs épreuves ? Se sont-elles appuyées sur des connaissances liées au bilinguisme ?

1.3 Evaluation du langage

Question 5 : Avez-vous dû adapter vos épreuves à l'enfant ? La langue des signes a-t-elle pu être intégrée à certaines épreuves ?

- **A. Oui** : 4 orthophonistes sur 24 (17%)
- **B. Non** : 20 orthophonistes sur 24 (83%)

Question 6 : Afin de déterminer la nature des troubles de l'enfant, vous êtes-vous appuyé sur des connaissances concernant l'acquisition du langage oral chez les enfants bilingues ?

- **C. Oui** : 4 orthophonistes sur 24 (17%)
- **D. Non** : 20 orthophonistes sur 24 (83%)

Ces deux questions sont étroitement liées puisqu'une orthophoniste qui n'a pas de repères concernant l'acquisition du langage chez les enfants bilingues ne verra pas l'intérêt ou ne pensera pas à adapter les épreuves lors du bilan. En effet, nous avons vu que le développement du langage des enfants en situation de bilinguisme n'est pas aussi linéaire que le développement d'un enfant monolingue. L'enfant progresse dans chacune des langues selon un effet balancier. Ce n'est que vers 4 ou 5 ans qu'il rattrape le niveau de maturité verbale de ses pairs monolingues. C'est pourquoi, Lefebvre (2008) estime que « l'évaluation standardisée du langage sur des bases monolingues est donc à relativiser au niveau lexical et syntaxique jusqu'à 4-5 ans ». De plus, les enfants bilingues présentant des pathologies du langage ont des difficultés aussi bien dans la langue maternelle que dans la seconde langue. « C'est la faculté de langage qui est touchée et non la langue elle-même. » (Sanson, 2007)

A. Dans notre étude, quatre orthophonistes ont essayé d'intégrer la langue des signes aux épreuves. Les trois premières ont proposé la LSF ou la dactylologie lorsque l'enfant était en échec. Elles ont aussi demandé de l'aide aux parents pour réaliser certains signes. Seule une orthophoniste explique clairement avoir voulu « vérifier le "bilinguisme" Oral-LSF ». Ainsi, elle a pu faire les mêmes observations que dans la littérature : certains mots étaient connus ou méconnus dans les deux langues et d'autres connus dans une seule modalité.

B. Une grande majorité d'orthophonistes n'a pas intégré la langue des signes aux épreuves. Certaines expliquent que les troubles concernaient le langage écrit et que l'enfant avait un bon niveau de langage oral. D'autres mentionnent le fait que l'enfant « était bilingue », « bien adapté aux deux langues » ou « entendant ».

C. Très peu d'orthophonistes se sont appuyées sur des connaissances concernant l'acquisition du langage chez les enfants bilingues. Ce résultat concorde avec le faible pourcentage d'orthophonistes qui ont tenté d'intégrer la LSF aux épreuves. Parmi les quatre orthophonistes qui ont fait référence à leurs connaissances sur le bilinguisme, une précise : *« je savais qu'en cas de bilinguisme il y a une "langue" qui prime sur l'autre et souvent un retard de langage dans l'une voire les deux langues »*.

D. La majorité des orthophonistes ne se sont pas aidées de repères sur le développement du langage des enfants bilingues. Une d'entre elle admet d'ailleurs son manque de connaissance au moment du bilan : *« à l'époque j'étais moins "connaisseuse" du développement langagier particulier des enfants bilingues. Aujourd'hui, j'agis différemment ! »* Mais, certaines ont tout de même essayé de prendre en compte le contexte bilingue de l'enfant : *« j'ai demandé à quel âge étaient apparus les premiers signes et lesquels »*, *« j'ai nuancé malgré tout »*.

• **Analyse des résultats**

Peu d'orthophonistes ont cherché à intégrer la langue des signes aux épreuves. La plupart n'ont pas justifié leur réponse. Peut-être que certaines n'ont pas su comment faire, ne pratiquant pas cette langue et ne disposant pas de tests spécifiques. Cependant, plusieurs justifications montrent un manque de connaissance sur l'évaluation et le développement du langage des enfants en situation de bilinguisme. Par exemple, l'argument de l'enfant qui « entend » est surprenant. En effet, ce n'est pas une raison pour ne pas essayer de connaître son niveau en LSF, qui peut s'avérer meilleur qu'en français parlé. De plus, la littérature a attiré notre attention sur les enfants qui pouvaient faire illusion avec un bon niveau de langage vocal. Cela fait référence au « semilinguisme » qui se manifeste par des difficultés secondaires notamment dans le langage écrit. Cette situation incite à tester le langage de l'enfant dans les deux langues. Enfin, lorsque les EEPs sont qualifiés de bilingues, cela nous semble être un argument pour vérifier ce bilinguisme et pour s'assurer qu'il n'y a pas un décalage entre les deux langues.

Dans cette étude, quinze enfants ont entre 3 et 5 ans au moment du bilan. Ils sont donc à un âge où ils n'ont pas forcément encore rattrapé le niveau de maturité verbale de leurs pairs monolingues. Or, comme peu d'orthophonistes se sont référées aux normes bilingues, elles n'ont pas pu nuancer leurs résultats.

Ces deux questions mettent donc en évidence la nécessité d'informer les orthophonistes sur le développement du langage des enfants en situation de bilinguisme ainsi que sur les particularités du bilinguisme bimodal. Cela leur permettrait :

- d'adapter les épreuves en demandant, par exemple, l'aide des parents pour tester qualitativement le stock lexical de l'enfant en LSF
- de poser des questions sur l'apparition des premiers signes et des premières combinaisons
- d'affiner le diagnostic

Il est intéressant de souligner que les orthophonistes qui pratiquent couramment la langue des signes n'ont pas plus cherché à tester le niveau de l'enfant en LSF. Cela signifie bien que cette démarche est étroitement liée aux connaissances sur le bilinguisme et non sur les EEPS.

Nous allons maintenant chercher à savoir si le fait d'avoir de bonnes connaissances dans le domaine de la surdité et d'avoir eu plusieurs expériences auprès d'EEPS est un atout et pourquoi. Pour ce faire, nous analyserons les questions 19, 17 et 18.

1.4 Expérience dans le domaine de la surdité ou auprès d'EEPS

Question 19 : De part votre propre expérience, considérez-vous être sensibilisé à la surdité et à la culture sourde ?

- **Oui** : 16 orthophonistes sur 24 (67%) (Exercice professionnel avec des personnes sourdes, cours de LSF, membre sourd dans la famille)
- **Peu ou pas assez** : 5 orthophonistes sur 24 (21%) (Stages pendant les études, connaissances sur le plan théorique mais pas sur la culture sourde, etc.)
- **Non** : 3 orthophonistes sur 24 (13%)

Question 17 : Combien d'EEPS avez-vous déjà pris en charge ?

- **Un seul** : 17 orthophonistes sur 24 (71%)
- **Plusieurs** : 7 orthophonistes sur 24 (29%) (5 orthophonistes ont pris en charge deux ou trois EEPS, 2 orthophonistes ont pris en charge plus de quatre EEPS)

Question 18 : Selon vous, les EEPS sont-ils plus à risque de présenter des troubles du langage que les enfants de parents entendants ?

- **Oui** : 18 orthophonistes sur 24 (75%)
- **Non** : 6 orthophonistes sur 24 (25%)

Question 19. Les deux tiers des orthophonistes de cette étude se disent sensibilisées à la surdité et la culture sourde. Leurs réponses nous indiquent que leurs connaissances relèvent d'une démarche personnelle ou d'une expérience professionnelle dans un centre auprès de personnes sourdes. Ces justifications confirment donc que les orthophonistes en libéral reçoivent peu d'enfants sourds. Ce qui explique que huit orthophonistes soient peu ou pas du tout sensibilisées à ce domaine.

Question 17. Au moment de l'étude, 71% des orthophonistes ont suivi un seul EEPS. Ce constat concorde avec notre hypothèse : ces prises en charge sont rares et isolées. Sur les sept orthophonistes qui en ont suivi plusieurs, quatre sont proches du milieu de la surdité (travail auprès de personnes sourdes, liens avec un couple sourd).

Question 18. Les trois quarts des orthophonistes pensent que les EEPS sont plus à risque de présenter des troubles du langage. Certaines précisent qu'ils sont encore plus à risque que « *des enfants bilingues de deux langues orales* » ou « *comme tout enfant bilingue* ». Six orthophonistes, en revanche, pensent que ce n'est pas le cas. Voici leurs justifications : « *ils ne sont pas plus à risque qu'avec des parents entendants peu stimulants* », « *le bain de langage oral est possible à l'extérieur du noyau familial (crèche, grands parents entendants, etc.)* », « *c'est directement lié au niveau de communication orale et gestuelle des parents* », « *oui quand ils sont petits, mais souvent cela se compense ensuite avec l'école* », « *c'est un facteur environnemental supplémentaire mais ce n'est pas le seul* ».

• **Analyse des résultats**

La littérature nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de facteurs pouvant jouer un rôle dans les retards de langage des EEPS. Mais, la présence d'un seul de ces facteurs ne peut être responsable de ces troubles. Or, rien ne prouve que les familles sourdes ayant des enfants entendants réunissent systématiquement l'ensemble de ces facteurs. De plus, d'autres facteurs rentrent également en jeu dans le développement du langage d'un enfant. C'est d'ailleurs ce que mentionnent certaines orthophonistes. Pourtant, les trois quarts pensent que ces enfants sont plus à risque.

Cette question met donc en évidence un biais rencontré par les orthophonistes de cette étude. La majorité d'entre elles n'ont pris en charge qu'un seul EEPS. Or, ils présentent des troubles qui sont justement liés au contexte linguistique. Il est donc tentant de croire que les EEPS évoluent dans un environnement peu porteur pour l'acquisition de la langue parlée.

Intéressons-nous maintenant aux orthophonistes qui ne pensent pas que ces enfants soient plus à risque de présenter des troubles du langage. Sur les six orthophonistes, on retrouve les quatre personnes qui signent couramment et qui ont une longue expérience professionnelle auprès de personnes sourdes. Il semble que cette expérience permette de prendre plus de recul sur la situation de ces enfants, notamment en ayant une vision plus proche de la réalité du quotidien des familles sourdes. Ainsi, être uniquement « sensibilisé » à la surdité et la culture sourde ne suffirait pas pour avoir ce recul.

2. La prise en charge

Nous allons maintenant nous intéresser à la prise en charge orthophonique des EEPS. Nous chercherons d'abord à savoir si cette prise en charge a posé des difficultés aux orthophonistes. Puis nous nous demanderons quelle place elles ont accordée au bilinguisme et à l'accompagnement parental. Nous verrons ensuite en quoi la pratique de la LSF est un atout pour cette prise en charge. Enfin, nous observerons le rôle que peut jouer l'orthophoniste auprès des autres personnes intervenant auprès de l'enfant.

2.1 Ressenti sur la prise en charge

Question 16 : Avez-vous rencontré des difficultés au cours de cette prise en charge ?

- **A. Non** : 17 orthophonistes sur 24 (71%)
- **B. Oui** : 7 orthophonistes sur 24 (29%)

A. La majorité des orthophonistes n'ont pas rencontré de difficultés au cours de la prise en charge. Celles qui justifient leurs réponses expliquent que les parents étaient conscients du bien fondé de la rééducation ou que l'expérience auprès de personnes sourdes leur a été précieuse tant pour la prise en charge que pour l'accompagnement parental.

B. Les orthophonistes qui ont rencontré des difficultés au cours de cette prise en charge évoquent différentes raisons :

- la communication avec les parents notamment pour la prise de rendez-vous ou pour mettre en place un accompagnement parental
- le manque d'investissement de l'enfant
- une situation familiale complexe demandant la participation de nombreux professionnels
- le manque de connaissances précises sur la prise en charge des EEPS.

• **Analyse des résultats**

Dans la majorité des cas, cette prise en charge, pourtant peu habituelle, ne semble pas poser de grandes difficultés aux orthophonistes. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, l'adhésion des parents au projet thérapeutique est un facteur indispensable. La connaissance du milieu de la surdité est, encore une fois, signalé comme étant un atout.

En revanche, la différence de langue peut être un frein à la relation entre les parents et le thérapeute. Certaines orthophonistes souhaiteraient également avoir plus de connaissances sur cette prise en charge. Cela signifie qu'elles la considèrent comme différente des retards de langage en situation monolingue.

Intéressons-nous maintenant à la place que les orthophonistes accordent au bilinguisme dans cette prise en charge.

2.2 Considération de l'évolution de l'enfant dans un environnement bilingue

Question 21 : Considérez-vous qu'il soit important d'avoir une vision précise des langues qui circulent dans la famille de l'enfant et des représentations que chacun s'en fait ?

Toutes les orthophonistes de notre étude ont répondu « oui » à cette question. Cependant, nous remarquons que le degré d'importance varie clairement d'une orthophoniste à l'autre : « *pas forcément* » « *ça peut aider* » « *c'est intéressant* » « *c'est très important* » « *c'est une question primordiale* » « *bien sûr, comme pour toute autre langue étrangère et situation de bilinguisme* ».

• **Analyse des résultats**

Toutes les orthophonistes n'attachent pas la même importance à comprendre comment chaque membre de la famille communique et pourquoi. Dans la partie théorique, nous avons vu que cette démarche « d'investigation » permettait de proposer un dialogue autour des langues. Cela peut aider l'orthophoniste à détecter d'éventuels clivages, pouvant servir de points d'appui pour l'accompagnement parental. Les justifications de certaines orthophonistes montrent qu'elles ont conscience de l'importance de cet échange.

Selon elles, il permet :

- de se représenter le(s) bain(s) de langage dont a bénéficié l'enfant
- de savoir quelle est sa langue maternelle
- de mieux comprendre le développement du langage de l'enfant
- de comprendre la fonction qui est attribuée au langage au sein de la famille
- de permettre à l'enfant de se sentir autorisé « *à aborder la communication par le biais des deux langues* »

Une orthophoniste fait également référence à la nécessité de connaître la culture sourde pour que « *l'investissement puisse s'opérer dans un échange constructif* ». Une autre estime que « *le plus important est surtout la place qu'on fait symboliquement à cette langue (LSF) en séance et dans notre propos* ». Cette remarque fait écho à la posture de décentration que nous avons évoquée dans la partie théorique. Tout orthophoniste est amené à réfléchir à ses propres représentations sur la langue des signes, qu'il la pratique ou non.

Une orthophoniste, ayant répondu « oui » à cette question, émet cependant une réserve : « *on ne peut pas connaître précisément chaque langue (arabe, kabyle, turc, roumain, espagnol...)* ». Or, avoir une vision des langues qui circulent dans une famille n'implique pas de pratiquer la langue des parents mais seulement de pouvoir communiquer avec eux. S'il n'y a pas d'obstacle à la communication, un échange libre avec les parents et l'enfant permet de se représenter la place et le statut de chaque langue dans la famille.

Ces différentes réponses montrent que cette question ne fait pas sens de la même manière dans l'esprit des orthophonistes. Il est probable que ce soit une approche inhabituelle pour certaines. Il aurait été intéressant de demander à ces orthophonistes la proportion de patients issus d'une diversité culturelle dans leur patientèle. Peut-être aurions-nous constaté que plus les orthophonistes prenaient en charge des enfants évoluant dans un contexte bilingue, plus elles attachaient de l'importance à la circulation des langues.

Même si l'intérêt est plus ou moins marqué, les orthophonistes s'accordent à dire qu'il est important de se représenter le contexte linguistique dans lequel évolue l'enfant. De fait, évoquent-elles avec l'enfant son environnement bilingue ?

Question 11 : Abordez-vous avec cet enfant la question du bilinguisme ?

- **A. Oui** : 13 orthophonistes sur 24 (54%)
- **B. Non** : 11 orthophonistes sur 24 (46%)

A. Une faible majorité d'orthophonistes ont abordé ce sujet avec l'enfant. Dans certaines situations, cela a été l'occasion :

- de parler du bilinguisme en tant que tel : « *mettre des mots sur la situation* »
- de valoriser ce bilinguisme : « *parler de différence et de langue étrangère* »
- de préciser ce qu'implique la différence de statut auditif : « *bien clarifier la différence sourd / entendant* »

Cela a permis également à deux orthophonistes de mieux comprendre le vécu de l'enfant : « *ma patiente évoquait la honte qu'elle ressentait lorsque ses parents oralisaient* », « *c'est là que j'ai connu la place qu'il devait prendre à certains moments* ». Cet enfant est l'aîné de la famille et sert régulièrement d'interprète pour ses parents. Mais, c'est un rôle qu'il déteste jouer. Selon l'orthophoniste, il est devenu trop tôt autonome.

B. Il y a presque tout autant d'orthophonistes qui n'abordent pas la question du bilinguisme avec l'enfant. Voici quelques raisons qui ont été évoquées : « *son langage oral est plutôt très bon* », « *elle était très à l'aise avec ça* », « *les troubles portent plutôt sur l'écrit* », « *il faisait bien la distinction entre la langue familiale et la langue sociale* », « *elle en est consciente* ».

• Analyse des résultats

Cette question confirme à quel point il peut être nécessaire d'aborder avec un EEPS sa situation de bilinguisme. D'une part, pour l'aider à en prendre conscience, mettre des mots dessus et comprendre ses spécificités. D'autre part, pour lui proposer, s'il en ressent le besoin, de parler de son propre vécu d'enfant entendant de parents sourds. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, ces discussions permettent de prendre en compte la délicate construction identitaire de ces enfants « entre deux mondes ». Ces échanges s'avèrent parfois indispensables pour aider l'enfant à faire du lien entre ses langues et ainsi accéder sereinement à un « bilinguisme additif ».

Il est évident que tous les EEPS n'ont pas des difficultés à vivre cette « double appartenance ». Certains enfants de l'étude semblent effectivement à l'aise avec ça. On note toutefois, parmi les onze situations où le bilinguisme n'a pas été abordé, sept EEPS qui présentent un retard de langage et/ou parole. Peut-être qu'un échange avec l'enfant aurait permis de mettre en évidence certains clivages. Une orthophoniste répond d'ailleurs à cette

question : « Non, car il ne semble pas faire le lien entre sa prise en charge et la surdité de ses parents ». Pourtant cette orthophoniste pense que les troubles de l'enfant sont liés au contexte linguistique. Nous supposons qu'il serait pertinent d'aborder avec lui le bilinguisme et d'essayer de faire du lien justement.

Enfin, nous avons essayé de faire un parallèle entre les réponses des orthophonistes à cette question et leurs réponses à la question précédente sur la circulation des langues. Nous avons remarqué que les orthophonistes qui montraient un intérêt modéré à comprendre le contexte linguistique de l'enfant étaient celles qui abordaient le moins le bilinguisme avec lui. Il semblerait donc que plus l'orthophoniste attache d'importance au fait que l'enfant grandisse dans un environnement bilingue, plus elle pensera à aborder avec lui cette situation et ses spécificités.

2.3 Les facteurs indispensables

Question 22 : Selon vous, quels sont les facteurs indispensables à prendre en compte dans la prise en charge d'un EEPS ?

Afin de rendre plus accessible les réponses des orthophonistes, nous avons choisi de les répertorier par thème. Les facteurs à prendre en compte concernent donc :

La communication au sein de la famille :

- Le contexte : connaître « *l'environnement et la richesse linguistique* » au sein de la famille
- Le statut des langues : « *La place des deux langues dans la famille et pour l'enfant* »
- Les compétences linguistiques des parents « *dans l'un ou les deux modes de communication* »
- La transmission des langues : « *Le choix des parents dans le type de langue(s) à transmettre et le vécu de l'enfant par rapport à ce choix* », « *Ne pas oublier que sa langue maternelle est la LSF et que l'oral se construit de façon explicite, sans bain de langage* »

Les parents :

- « *L'autorisation des parents à ce que leur enfant maîtrise les deux langues* »
- L'investissement parental, l'adhésion des parents à la prise en charge
- « *La capacité des parents à pouvoir suivre la scolarité de leur enfant* »
- La capacité des parents à communiquer avec l'entourage entendant

L'enfant :

- Le statut de l'enfant dans la famille : « *en tant qu'enfant, élève et interprète* »
- Ses relations avec ses parents
- Prendre en compte son environnement proche : « *Famille, nourrice, amis, école, club sportif, ...* », « *La fréquence des contacts avec la famille entendante* »

La prise en charge et l'accompagnement parental :

- Pouvoir communiquer avec les parents sourds
- S'assurer que l'enfant bénéficie d'un bain de langage en milieu entendant sinon accompagner les parents pour que celui-ci soit mis en place
- Aider les parents à « *devenir plus communicant avec leur enfant en les faisant participer activement pendant les séances d'orthophonie* »
- « *Faire le pont entre famille école et soins* »

Les postures de l'orthophoniste :

- Attitude respectueuse envers les parents sourds : « *qu'ils se sentent respectés* », « *ne pas juger l'impact du manque linguistique des parents en français* »
- Attitude valorisante envers les parents sourds : « *qu'ils sentent qu'ils peuvent nous apprendre des choses* »
- Face à la communication : « *qu'ils sentent que l'on a envie de communiquer* », « *ne pas se limiter soi même dans sa communication* », « *ne pas avoir de « peurs » et d'idées préconçues* »
- Face à la culture sourde : « *y être sensibilisé* », « *concevoir la LSF comme une langue étrangère* », « *respecter la communauté sourde* »
- Face aux langues : « *reconnaître à valeur égale la langue des signes et la langue parlée* ». Le témoignage de cette orthophoniste permet de comprendre pourquoi sa remarque est essentielle : « *Les parents nous racontent qu'il leur a été déconseillé de s'adresser avec des signes à leur bébé. Du coup, cet enfant, différent d'eux-mêmes, leur apparaît comme encore plus étranger car n'ayant pas accès à leur propre culture. Les mécanismes identitaires sont donc perturbés. Les interactions spontanées entre les parents et le bébé n'ont pas été opérantes. Dès lors que leur propre langue (la LSF) a été reconnue comme indispensable pour leur enfant, la relation s'est modifiée et cet enfant commence progressivement à entrer en relation et en communication avec ses parents mais aussi avec des tiers.* »

Trois orthophonistes pensent qu'il n'y a pas de facteurs spécifiques à prendre en compte pour cette prise en charge. L'une d'elles précise : *« ce sont les mêmes que pour tout enfant présentant un trouble du langage oral »*.

• **Analyse des résultats**

L'ensemble des réponses des orthophonistes est très pertinent. Leurs remarques s'accordent avec une posture particulière de l'orthophoniste et une prise en charge qui tiennent compte des spécificités des EEPS. Les orthophonistes ne mentionnent pas de références à des appuis théoriques tels que la prise en charge des enfants issus d'une diversité culturelle et l'approche ethnopsychiatrique. Elles semblent plutôt se fier à leur intuition clinique ou à leur expérience dans le domaine de la surdité.

Par ailleurs, nous avons constaté que la plupart des orthophonistes n'ont donné qu'un seul facteur pour répondre à cette question. Celui-ci est presque toujours lié à l'observation directe de leur prise en charge. Par exemple, l'orthophoniste qui répond : « la capacité des parents à pouvoir suivre la scolarité de leur enfant », rencontre justement cette situation avec les parents de l'EEPS qu'elle suit. Les orthophonistes qui ont proposé les réponses les plus globales sont en réalité celles qui ont suivi plusieurs EEPS ou qui travaillent auprès de personnes sourdes. Encore une fois ces expériences semblent être un atout non négligeable dans cette prise en charge. C'est d'ailleurs sans doute pour cette raison que le CEBES et le CCP préconisent des intervenants qui soient sensibilisés à la surdité et la culture sourde pour le suivi des EEPS.

Enfin, cette question nous confirme qu'il est évidemment possible de prendre en charge ces enfants de la même manière que pour des troubles « classiques ». Cependant, ce choix occulte les spécificités dues à l'évolution de l'enfant dans un environnement bilingue. Cela va à l'encontre d'une prise en charge globale qui prend en compte les dimensions linguistiques, culturelles et identitaires.

Intéressons-nous maintenant à la place de la langue des signes dans la prise en charge des EEPS : est-elle fréquemment utilisée en séance ? Les parents sourds ont-ils choisi volontairement une orthophoniste qui la pratique ? En quoi est-elle une aide ?

Question 12 : Si vous pratiquez la langue des signes, l'utilisez-vous en séance ? Peut-elle être un tremplin vers la langue orale ?

- **A. 10 orthophonistes sur 24** ne pratiquent pas la langue des signes (42%)
- **B. 4 orthophonistes sur 24** ont un bon niveau de langue des signes (16%)
- **C. 10 orthophonistes sur 24** ont des notions de langue des signes (42%)
⇒ Parmi ces 10 orthophonistes, 6 l'utilisent en séance.

A. Presque la moitié des orthophonistes de cette étude ne signent pas. Ce résultat n'est pas étonnant puisque peu d'enfants sourds sont suivis en libéral. L'une des orthophonistes essaye quand même d'intégrer quelques signes pendant les séances, quitte à les préparer avant. Une autre exprime sa culpabilité envers les parents avec qui elle ne peut « *pas vraiment communiquer* ».

B. Aucune des quatre orthophonistes signant couramment ne l'utilise en séance car elles estiment que les enfants n'en avaient pas besoin. En revanche, la LSF leur est utile pour s'adresser aux parents. L'une d'elles précise : « *Je signe toujours avec les parents devant l'enfant, puis je passe à l'oral car lui est entendant et moi aussi et qu'il est venu pour ça. J'essaie de clarifier les rôles et les places de chacun* ».

C. Parmi les dix orthophonistes qui ont des notions de LSF, quatre ne s'en servent pas en séance. Dans un cas, il est évoqué un refus de l'enfant. Dans un autre, les parents ont demandé à l'orthophoniste de ne pas signer avec leur enfant de 4 ans, souhaitant à tout prix qu'il parle.

Il y n'a donc qu'un quart des orthophonistes de l'étude qui emploient la langue des signes en séance. Deux orthophonistes s'en servent pour attirer l'attention de l'enfant ou favoriser la compréhension des consignes. Une autre explique que, même si elle connaît très peu la langue des signes, elle demande souvent à l'enfant comment un mot se signe afin de faire du lien avec la langue maternelle. Pour un autre enfant, la LSF fait partie intégrante du projet qui est de le soutenir dans l'acquisition des deux langues.

• **Analyse des résultats**

Les orthophonistes qui signent couramment ne sont pas celles qui utilisent le plus la LSF avec les EEPS. Ces derniers peuvent effectivement ne pas en avoir besoin. Une orthophoniste explique qu'elle a conscience de son statut particulier auprès de l'enfant en tant que « *personne entendant qui parle et signe* ». Elle tient donc à mettre des mots sur cette situation.

Une autre orthophoniste a accepté de ne pas signer avec un enfant, sur demande des parents. Au regard de la littérature, il aurait été intéressant d'échanger avec eux sur leurs rapports à la langue des signes. Quelle langue maternelle transmettent-ils à leur enfant ? Peut-être que, si l'orthophoniste connaissait l'intérêt de faire du lien entre les deux langues, elle aurait pu l'expliquer aux parents et les informer que l'acquisition de la LSF ne pouvait que favoriser celle de la langue parlée.

L'orthophoniste qui mentionne le refus d'un enfant de pratiquer la LSF, semble avoir pris cette décision pour acquis. Elle n'a d'ailleurs pas abordé la question du bilinguisme avec l'enfant. Pourtant, dialoguer avec lui aurait peut-être permis de mieux comprendre les origines de ce refus qui est symboliquement fort, et de diminuer d'éventuels conflits internes.

Seules deux orthophonistes laissent une place importante à la langue des signes pendant les séances. Pour ce faire, nous remarquons qu'il n'est pas obligatoire de pratiquer couramment cette langue. Comme l'expliquait une orthophoniste, faire exister la LSF, ne serait-ce que symboliquement dans ses propos, est déjà considérable. De plus, toute démarche visant à mettre les deux langues sur le même pied d'égalité est à encourager.

Question 20 : Si vous pratiquez la langue des signes, est-ce pour cette raison que les parents ont décidé de vous consulter ? En quoi cela vous a-t-il aidé ? (Pour la prise en charge, pour la communication avec les parents)

- **A. 4 orthophonistes** (sur les 14 qui signent) ont été consultées pour leur pratique de la LSF et leur expérience dans le domaine de la surdité (28%)
- **B. 12 orthophonistes** sur 14 trouvent que la langue des signes a été une aide (86%)
- **C. 2 orthophonistes** sur 14 trouvent que cela n'a pas été une aide (14%)

A. À peine plus d'un quart des parents ont choisi de consulter une orthophoniste qui pratique la langue des signes ou qui connaisse le domaine de la surdité.

B. Une grande majorité des orthophonistes qui signent ou qui ont des notions de LSF estiment que cela a pu être une aide. Tout d'abord pour entrer en communication avec les parents. Non seulement ils apprécient de voir que l'orthophoniste est sensibilisée à la surdité, mais cela semble réellement favoriser l'alliance thérapeutique : « *ils se sentaient compris* », « *cela les rassure* », les met « *en confiance* », ou permet « *d'avoir la considération des parents* ». Une orthophoniste ajoute que les parents ont ainsi pu être autonomes dans le suivi de la prise en charge de leur enfant, n'ayant pas besoin d'avoir recours à un tiers pour échanger avec elle.

En ce qui concerne la prise en charge, les orthophonistes trouvent plusieurs intérêts à la pratique de la langue des signes :

- Faire le lien entre le monde des sourds et des entendants : « *je suis entendante comme lui mais je peux lui parler des sourds* ». Certains enfants ont été surpris de voir l'orthophoniste signer. Il est alors important d'explicitier la situation : « *je suis entendante et je parle mais je peux aussi signer* ».
- Savoir reconnaître un signe que fait l'enfant lorsqu'il ne trouve pas le mot à l'oral
- Mieux comprendre le quotidien du patient (Ex : ce qui est difficile pour les devoirs à la maison, la communication avec les parents)

C. Seules deux orthophonistes sur les quatorze n'ont pas été aidées par la LSF. Elles justifient leurs réponses ainsi : « *les parents lisaient très bien sur les lèvres et l'enfant refusait les signes* », « *j'étais plus à l'aise mais au final cela ne m'a pas servi* ».

• **Analyse des résultats**

Nous avons émis l'hypothèse que les parents sourds préféreraient consulter une orthophoniste qui signe. Force est de constater que cela n'est pas un choix majoritaire. Pourtant, nous pouvons observer que la pratique, même minime de la langue des signes, est une aide réelle. En particulier pour la prise en charge, pour la communication avec les parents et pour la construction de l'alliance thérapeutique. De plus, quelques orthophonistes se servent de cette pratique pour intégrer la dimension biculturelle des EEPS à la prise en charge. Nous sommes donc étonnées que si peu de parents sourds cherchent à consulter une orthophoniste qui connaisse la langue des signes quand on voit le bénéfice que cela apporte. Est-ce parce qu'ils n'ont pas réussi à en trouver une proche de chez eux ? Est-ce parce qu'ils ont gardé le souvenir de leur propre prise en charge où le projet était l'oralisme pur ? Ou bien parce que justement, ils souhaitent que leur enfant parle en priorité ? L'analyse de ce questionnaire ne nous permettra malheureusement pas de répondre à ces questions.

Intéressons nous maintenant à la place des parents dans la prise en charge. Est-il fréquent qu'ils participent à certaines séances ? Est-ce l'occasion pour l'orthophoniste de proposer un accompagnement parental ?

Question 14 : Les parents ont-ils assisté à certaines séances ?

**Question 15 : Avez-vous eu l'occasion de mettre en place un accompagnement parental ?
Si oui, qu'avez-vous abordé ?**

- **A. 10 parents** ont assisté à certaines séances (42%) Parmi eux, **9 parents** ont bénéficié d'un accompagnement parental
- **B. 14 parents** n'ont pas assisté aux séances, et il n'y a pas eu d'accompagnement parental (58%)

A. Un peu moins de la moitié des parents ont assisté à certaines séances. La fréquence de leur présence est variable : toutes les séances, une séance sur deux ou seulement dans les premiers temps de la prise en charge. Voici les sujets qui ont été abordés lors de l'accompagnement parental :

- réexpliquer le projet thérapeutique. Cela a permis à un couple de parents de mieux comprendre la raison de la prise en charge et d'y adhérer.
- expliquer l'importance de la stimulation auditive (parole, monde sonore), de la précision du langage et des tours de parole
- des conseils pour conserver le plaisir de lire
- la transmission de la langue parlée et signée

Une orthophoniste met aussi en exergue la difficulté de mener une séance avec l'enfant et ses parents. Ne réussissant pas à trouver un juste équilibre, elle a demandé aux parents de ne plus assister aux séances pour ne pas « *se dédoubler au détriment de l'enfant* ».

B. Dans cette étude, il y a eu quatorze situations où les parents n'ont pas assisté aux séances et n'ont pas bénéficié d'un accompagnement parental. Les raisons évoquées sont diverses. En voici quelques-unes : l'enfant ne le souhaite pas, les parents sont peu investis dans la prise en charge, le milieu familial est enrichissant et communicant.

• Analyse des résultats

Dans l'optique d'une prise en charge globale des EEPS, nous avons émis l'hypothèse qu'il est essentiel de proposer un accompagnement parental lorsque cela s'avère nécessaire. Seules deux orthophonistes mentionnent qu'il fait partie intégrante de la prise en charge des EEPS. Cependant, 42% des orthophonistes de l'étude l'ont mis en place, ce qui semble déjà conséquent. Les sujets abordés sont d'ailleurs tout à fait pertinents. Cela a permis de favoriser l'alliance thérapeutique, de proposer des attitudes à adopter pour aider l'enfant ou d'aborder le contexte de bilinguisme et la transmission des langues. D'autres points auraient aussi pu être évoqués : le rapport des parents sourds à l'orthophonie, le « mythe de l'enfant entendant » et la valorisation des compétences parentales.

Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, il n'existe pas encore de définition de l'accompagnement parental qui fasse consensus. Les réponses des orthophonistes nous le confirment. Pour certaines, il équivaut à la « guidance parentale », notion que nous avons tenu à distinguer dans la partie théorique. D'autres orthophonistes considèrent n'avoir pas mis en en place d'accompagnement parental. Pourtant, elles ont « discuté très souvent avec les parents », « laissé une large place au dialogue lors du bilan initial ou en fin de séances », conseillé aux parents de transmettre la langue des signes à leur enfant ou encore « évoqué la place de l'enfant et celui de l'aîné ». Selon le point de vue que nous avons évoqué dans la partie théorique, nous estimons qu'il s'agit d'un accompagnement parental. Nous sommes confrontés ici à une question de définition où la limite entre les termes « conseils » et « accompagnement parental » est étroite.

Enfin, avec la question suivante, nous chercherons à connaître la place de l'orthophoniste auprès des intervenants de l'enfant et en particulier de l'enseignant. L'orthophoniste a-t-il un rôle spécifique lié à cette prise en charge ?

Question 23 : Êtes-vous en lien avec son enseignant et/ou d'autres personnes intervenants auprès de lui ?

- **Oui** : 18 orthophonistes sur 24 (75%)
- **Non** : 6 orthophonistes sur 24 (25%)

Les trois quarts des orthophonistes interrogées sont en lien avec l'enseignant de l'enfant, de manière régulière ou au début de la prise en charge. Parmi les raisons évoquées, il est question de :

- guidance auprès de l'enseignant en difficulté de communication avec l'enfant
- faire le lien entre les parents et l'école lorsqu'ils peinent à échanger : « *Les parents ne sont pas toujours intelligibles* », « *il s'agissait d'un manque de compréhension de chacun (...) et non une non motivation des partenaires* », « *faire le pont entre famille école et soins* »
- d'échanges entre professionnels : « *nécessité de discuter des besoins, du projet, des adaptations possibles* », « *j'ai beaucoup travaillé en partenariat avec l'école* »

A une reprise, l'orthophoniste explique que les parents n'ont pas souhaité qu'elle contacte l'enseignant. Une autre orthophoniste indique également être en contact avec la grand-mère paternelle entendante.

• **Analyse des résultats**

Les orthophonistes ont tout à fait conscience du rôle essentiel qu'elles peuvent jouer auprès de l'entourage proche de l'enfant et en particulier auprès des enseignants. Ces exemples confirment combien une collaboration étroite avec les enseignants peut être bénéfique dans cette prise en charge.

3. Les parents

Dans cette partie, nous nous intéresserons à l'investissement des parents sourds dans la prise en charge de leur enfant : perçoivent-ils l'intérêt du suivi orthophonique ? Sont-ils demandeurs de conseils ? Les orthophonistes et les parents ont-ils pu établir une alliance thérapeutique ?

3.1 La demande

Question 2 : Qui est à l'origine de la demande de ce bilan en orthophonie ?

- **L'enseignant** : 12 situations sur 24 (50%)
- **L'enseignant et les parents** : 4 situations sur 24 (17%)
- **Médecin (scolaire, PMI)** : 3 situations sur 24 (13%)
- **Les parents** : 2 situations sur 24 (9%)
- **La grand-mère maternelle entendante** : 2 situations sur 24 (9%)
- **L'ancienne orthophoniste** : 1 situation sur 24 (4%)

Les enseignants et les médecins sont majoritairement à l'origine de la demande de bilan. Seuls deux couples de parents ont entrepris cette démarche sans l'enseignant car « *très soucieux que leur fils parle* » ou voulant « *s'assurer que leur enfant développe bien son langage* ». Il est intéressant de souligner le rôle que peut avoir l'entourage proche dans cette demande puisque deux grands-parents entendants ont été à l'initiative du bilan.

• **Analyse des résultats**

Comme nous le supposions, les parents sont peu à l'initiative du bilan. Cela peut s'expliquer par leurs difficultés à détecter les troubles de l'enfant ou parce qu'ils n'imaginent pas qu'il puisse en avoir.

Puisque les parents sourds sont rarement à l'origine du bilan orthophonique, vont-ils tout de même être acteurs de cette première rencontre ? Seront-ils demandeurs de conseils ?

3.2 Les préoccupations parentales

Question 7 : Lors du bilan, les parents étaient-ils demandeurs de conseils ? (Ex : Sur le développement du langage oral, sur la scolarité, l'éducation des enfants, etc.)

- **Oui** : 21 couples de parents ont été demandeurs de conseils (88%)
- **Non** : 3 couples de parents n'ont pas été demandeurs de conseils (13%)

Presque 90% des parents ont profité de la première rencontre pour demander quelques conseils à l'orthophoniste. Ils sont en lien avec la scolarité, la communication, les langues, leur rôle de parents et la raison de la prise en charge.

La scolarité

- Beaucoup de parents ont souhaité savoir comment ils pouvaient aider leur enfant, notamment pour les devoirs. Plusieurs voulaient être conseillés sur l'achat de jeux éducatifs.
- Trois couples de parents ont demandé aux orthophonistes d'intervenir auprès de l'école. Une maman a voulu que l'orthophoniste « *défende* » son enfant aux yeux de l'équipe éducative. D'autres parents se sont sentis stigmatisés par le milieu scolaire comme n'étant pas capables de bien s'occuper de leur enfant. Leurs sentiments semblent accentués par de mauvais souvenirs de l'école.

La communication et les langues

- Des parents souhaitent que l'orthophoniste les aide à comprendre leur petit garçon avec qui ils ont du mal à entrer en relation
- D'autres s'interrogent sur les capacités langagières actuelles et ultérieures de l'enfant.
- Des parents aimeraient mieux identifier les spécificités de chaque langue
- Plusieurs parents se demandent comment favoriser le développement du français parlé : est-il préférable de s'adresser à l'enfant en LSF ou d'oraliser alors que leur parole présente des erreurs d'articulation ? Quel mode de garde choisir ? Faut-il mettre l'enfant devant la télévision ? Certains parents désirent tellement que leur enfant oralise qu'ils semblent renoncer à lui transmettre ce qui devrait être sa langue maternelle.

La parentalité

- Certains parents ont eu besoin d'être confortés dans leur rôle de parents ou d'être rassurés sur leur capacité à aider leur enfant au niveau linguistique. À l'inverse, des parents revendiquent « *comme un droit ultime celui de s'occuper de l'éducation de leur enfant* ».

La raison de la prise en charge

- Deux couples de parents ne comprenaient pas les troubles signalés par l'enseignant, ni les raisons de la prise en charge « *puisque leur enfant parle* ».

• Analyse des résultats

Dans cette étude, peu de parents sont à l'origine du bilan orthophonique. Mais, la grande majorité est toutefois demandeuse de conseils. Ce constat est en accord avec la littérature qui a montré que les parents sourds se posent souvent des questions sur leur parentalité et sur les langues à transmettre à leur enfant. Certains parents ont conscience de la particularité du bilinguisme dans lequel évolue leur enfant ou essayent, en tout cas, de mieux le comprendre.

Nous percevons une nouvelle fois le rôle de médiateur que peut jouer l'orthophoniste avec l'école. Il est important de pouvoir tenir compte du vécu scolaire des parents sourds pour mieux comprendre leur rapport actuel avec l'école.

L'incompréhension de certains parents face à la demande de prise en charge confirme l'existence du « mythe de l'enfant entendant » développé par Nadine Clerebaut (2005) ou la difficulté de se représenter les troubles de leur enfant.

Cette question met en évidence des préoccupations propres aux parents sourds. Il est important qu'ils soient non seulement écoutés mais accompagnés dans leurs différents questionnements. Plus les orthophonistes seront sensibilisés au quotidien des parents sourds et de leurs enfants entendants, plus ils seront proches de leurs préoccupations.

Question 13 : Comment les parents se sont-ils investis dans la prise en charge ? Avez-vous pu établir une alliance thérapeutique ?

- **21 orthophonistes sur 24** ont trouvé les parents investis, voire très investis (**88%**)
- **3 orthophonistes sur 24** ont trouvé les parents peu investis (**13%**)

Une grande majorité d'orthophonistes a trouvé que les parents étaient investis dans la prise en charge. Les critères sur lesquels se sont appuyés les orthophonistes sont :

- la prise en compte de leurs propositions
- la participation assidue aux séances
- le fait d'avoir conscience de l'aide dont leur enfant à besoin

Plusieurs parents semblent particulièrement désireux de voir leur enfant parler : *« très attentifs au progrès de l'enfant à l'oral », « fort désir d'élever leur enfant comme un entendant ».*

Plusieurs facteurs semblent favoriser la construction de l'alliance thérapeutique :

- *« la pratique de la langue des signes, l'absence de jugement et l'incitation à signer avec leur enfant »*
- car *« les parents ont compris que le suivi orthophonique n'a rien à voir avec celui qu'ils ont subi plusieurs années auparavant »*
- lorsque l'orthophoniste a réexpliqué aux parents le projet thérapeutique qui avait été mal compris

En revanche, la qualité des échanges entre les parents et la thérapeute est parfois considérée comme un facteur limitant. Une des orthophonistes a trouvé les échanges restreints, empêchant de parler précisément aux parents de la prise en charge. Une autre souhaite de nouveau faire appel à un interprète afin de réunir les parents pour parler de la rééducation. Parallèlement, plusieurs orthophonistes ont réussi à communiquer avec les parents de manière satisfaisante : soit en communiquant par écrit (mail, sms, lettres) soit parce que le papa oralisait, soit parce que l'orthophoniste signait.

• Analyse des résultats

Presque 9 parents sur 10 sont investis dans la prise en charge. Cela montre, qu'en plus d'être demandeurs de conseils lors du bilan, ils continuent à participer au suivi de l'enfant. Les réponses des orthophonistes nous donnent un bon aperçu des facteurs favorisant l'alliance thérapeutique. L'absence de préjugés sur la surdité et sur leurs compétences parentales semble être particulièrement importante pour les parents sourds. Une orthophoniste cite l'exemple de parents se sentant dépossédés de leur rôle face aux différents intervenants de l'enfant. La pratique de la langue des signes est encore une fois un atout. Enfin, si les difficultés de communication semblent bien compensées, elles peuvent toutefois être un facteur entravant la construction de l'alliance thérapeutique.

4. Y a-t-il une demande d'informations de la part des orthophonistes ?

Prendre en charge un EEPS en libéral est une situation peu fréquente. C'est d'ailleurs ce que confirme cette étude où 71% des orthophonistes n'en ont reçu qu'un seul. Les orthophonistes ont-elles ressenti le besoin de faire des recherches sur les EEPS avant de les recevoir ? Est ce qu'elles aimeraient être davantage informées ?

Question 1 : Avez-vous ressenti le besoin de vous renseigner sur les EEPS avant que le bilan ait eu lieu ? OUI NON

Si oui, que vouliez-vous savoir ? Avez-vous trouvé facilement ce que vous cherchiez ?

- **A. Oui** : 3 orthophonistes sur 24 (13%)
- **B. Non** : 21 orthophonistes sur 24 (88%)

A. Seules trois orthophonistes ont fait des recherches avant le bilan. La première s'est intéressée au bain de langage des EEPS et aux difficultés qu'ils pouvaient rencontrer dans l'acquisition du langage oral. La seconde a cherché à savoir quels étaient les questions spécifiques à poser lors de l'anamnèse, les caractéristiques de la communication entre les enfants entendants et leurs parents sourds ainsi que les repères sur l'acquisition de la langue des signes chez l'enfant entendant. L'une comme l'autre n'ont pu trouver que des bribes d'informations, malgré plusieurs recherches. La troisième orthophoniste a trouvé facilement ce qu'elle cherchait dans « L'enfant sourd. Communication et langage » de Lepot-Froment et Clerebaut (1996). Ce livre, qui est une référence pour la prise en charge des enfants sourds, consacre effectivement son dernier chapitre aux EEPS.

B. Presque 9 orthophonistes sur 10 n'ont pas fait de recherches avant le bilan. Deux d'entre elles expliquent avoir manqué de temps et ne pas avoir su où chercher. Une autre reconnaît que les questions sont venues au cours de la prise en charge, « *je n'avais pas mesuré les difficultés* » explique-t-elle.

• **Analyse des résultats**

Cette situation, bien qu'inhabituelle pour les orthophonistes en libéral, ne semble donc pas à première vue ni les inquiéter, ni les interroger. Nous pouvons supposer que les orthophonistes ont l'habitude de s'adapter à des situations très variées ou qu'elles manquent de temps pour effectuer des recherches. Par contre, les deux orthophonistes qui ont cherché des informations spécifiques sur les EEPS n'ont pas trouvé de renseignements les satisfaisant. Pour avoir été confrontées à la même démarche, nous confirmons que peu d'ouvrages ou articles sont accessibles sur internet. Seule une orthophoniste a trouvé facilement ce qu'elle cherchait. Exerçant depuis quarante ans avec des personnes sourdes en parallèle de son exercice libéral, il n'est pas étonnant qu'elle possède l'ouvrage que nous avons évoqué. Cependant, on peut supposer que peu d'orthophonistes le détiennent compte tenu du faible pourcentage d'enfants sourds suivis en libéral.

Question 24 : Que pensez-vous de l'élaboration d'un livret destiné à sensibiliser les orthophonistes sur les EEPS ? (*Thèmes pouvant être abordés : facteurs à prendre en compte dans le développement du langage oral, pistes de réflexion pour l'anamnèse, le bilan et la prise en charge, propositions pour un accompagnement parental, données sur le bilinguisme bimodal français signé et parlé*)

- **23 orthophonistes sur 24 (96%)** sont intéressées par la création d'un livret
- **1 orthophoniste sur 24 (4%)** préférerait un ouvrage à consulter en bibliothèque

Presque la totalité des orthophonistes ont approuvé la création d'un livret destiné à sensibiliser leurs pairs sur les EEPS : ce serait « *une aide précieuse* », « *une excellente idée* », « *une très belle initiative* ». D'autres raisons sont également exprimées :

- car il y a peu d'informations mises à la disposition des orthophonistes sur ce thème
- pour éviter que des orthophonistes soient réfractaires à l'idée de prendre en charge des EEPS
- lorsque la pathologie de l'enfant est importante

Plusieurs orthophonistes ont précisé ce qui leur semblerait essentiel de mentionner dans ce livret. Nous avons ordonné leurs remarques par thème :

L'anamnèse :

- « *Essayer de percevoir le propre rapport des parents avec l'oral, leur histoire scolaire et familiale en tant que sourds, le mode de communication à la maison avec leur enfant, les liens et la communication de l'enfant avec la famille élargie, les personnes extérieures.* »

La prise en charge :

- Rassurer les orthophonistes qu'il n'est pas nécessaire de connaître la langue des signes pour ce genre de prise en charge
- Prendre en compte la langue des signes dans la prise en charge
- Nécessité de travailler parfois avec l'enfant comme avec un enfant sourd : « *éducation auditive, plaisir d'entendre, bain de langage, vocabulaire courant avec un souci de généralisation, compréhension en conversation, compréhension d'énoncés de plus en plus longs/complexes, se familiariser avec les structures syntaxiques courantes. La correction de la parole arrive en dernier.* »

L'accompagnement parental :

- « *Rassurer les parents, quelle que soit leur langue, sur leur capacité à élever leur enfant et les encourager à communiquer avec la langue qu'ils connaissent le mieux, comme dans les autres cas de bilinguisme.* »
- Encourager les parents à s'adresser à leur enfant en LSF, même s'il entend
- « *Ne pas remettre en cause les compétences parentales des parents sourds qui sont des parents comme les autres.* »
- « *Considérer la langue des signes comme une langue étrangère.* »

Ce qu'il faut garder à l'esprit :

- Que les parents sourds n'ont pas bénéficié de prises en charge comme elles se font maintenant et peuvent souffrir d'une « *communication verbale ou gestuelle restreinte, d'autant que la plupart n'ont pas eu le modèle de leurs parents signant avec eux petits* ».

- Que certains parents peuvent avoir *« un passé orthophonique personnel parfois difficile lorsqu'ils ont été confrontés à l'oralisme pur »*.
- Que les situations vécues par les EEPS sont *« très variées et qu'on ne peut pas généraliser »*.

• **Analyse des résultats**

Nous pouvons donc conclure que l'ensemble des orthophonistes interrogées trouve un intérêt à informer leurs pairs sur la prise en charge des EEPS. Une seule orthophoniste pense qu'un ouvrage à consulter dans une bibliothèque d'institut serait plus approprié qu'un livret.

Si une orthophoniste a raison de dire que ce n'est pas une obligation de pratiquer la langue des signes pour prendre en charge ces enfants, nous avons remarqué qu'elle est quand même un atout dans bien des domaines.

La majorité des remarques est donc pertinente et tout à fait en accord avec la littérature. Encore une fois, nous avons constaté que la plupart des propositions proviennent d'orthophonistes proches du domaine de la surdité. Cela confirme que leur expérience leur permet d'avoir une vision plus globale de cette prise en charge ainsi qu'une meilleure connaissance des préoccupations des parents sourds. Il est d'ailleurs intéressant de faire un parallèle avec la première question, où seules trois orthophonistes s'étaient renseignées sur les EEPS avant le bilan. Ici, toutes les orthophonistes pensent qu'il est important de sensibiliser leurs confrères. Cela prouve qu'avec l'expérience de leurs prises en charge, elles ont pu identifier certaines spécificités qu'elles pensent préférable de connaître pour une meilleure prise en charge des EEPS.

Enfin, une orthophoniste soumet l'idée de créer également un livret pour les enseignants *« qui ne se doutent pas forcément des implications sur l'enfant, n'osent pas demander, ne savent pas où chercher, et ont des difficultés à échanger avec les parents »*. Cette proposition nous semble très cohérente et pourrait être le sujet d'un futur travail. Tout d'abord, parce que la moitié des enfants sont venus consulter sur recommandations de l'enseignant. Ensuite, parce que nous avons vu que le partenariat entre l'orthophoniste et l'école peut permettre d'améliorer les relations avec les parents et de mieux comprendre l'enfant.

5. Conclusion

L'analyse de ces vingt-quatre questionnaires nous a permis de dégager des grandes tendances sur la prise en charge orthophonique des enfants entendants de parents sourds en libéral. En voici la synthèse :

5.1 Une prise en charge peu habituelle

Comme le supposait la littérature, la prise en charge des enfants entendants de parents sourds en libéral est peu fréquente et isolée. En effet, dix-sept orthophonistes sur les vingt-quatre interrogées n'ont suivi qu'un seul EEPS depuis le début de leur carrière.

Pourtant, la plupart des orthophonistes ne semblent pas déstabilisées par la première rencontre, ni par la prise en charge. Seulement trois d'entre elles ont cherché des renseignements sur les EEPS avant le bilan. Peut-être est-ce parce que les deux tiers des orthophonistes se disent sensibilisées à la surdité et à la culture sourde. De plus, quatre d'entre elles signent couramment et certaines ont des notions de LSF. Nous pouvons également supposer que les orthophonistes ont l'habitude de s'adapter à chaque patient et à son environnement familial, puisque cette posture est au cœur de ce métier. Nous observons donc que la majorité des orthophonistes ont su ajuster leur communication et trouver des moyens alternatifs pour échanger avec les parents sourds.

Cette prise en charge présente aussi des particularités qui peuvent mettre en difficulté les orthophonistes. Le premier obstacle concerne la communication avec les parents sourds qui est parfois limitée. Cela a pour conséquences de restreindre les échanges, de gêner la construction de l'alliance thérapeutique ou d'avoir recours à un tiers voire à l'enfant pour interpréter. Cette situation s'est présentée trois fois dans l'étude et il paraît primordial d'informer les orthophonistes sur les conséquences de ce rôle chez un enfant. Lorsque l'on connaît les enjeux de la première rencontre, l'idéal semble donc d'avoir recours à un interprète professionnel. Pourtant, cette présence est très exceptionnelle puisqu'elle n'est arrivée qu'une fois dans notre étude. Nous avons également constaté à plusieurs reprises que les orthophonistes qui n'ont suivi qu'un seul EEPS ont une vision moins globale de la prise en charge. Leurs remarques sont souvent limitées à leurs propres observations, même en étant sensibilisées à la surdité. Seules les orthophonistes ayant eu une expérience professionnelle auprès de personnes sourdes ont beaucoup plus de recul sur la prise en charge des EEPS. Cela explique sans doute pourquoi la majorité des orthophonistes pensent que ces enfants sont plus

à risque que les autres de présenter des troubles du langage. En effet, comme les EEPS qu'elles suivent ont fréquemment des troubles liés à leur contexte linguistique, l'écueil est d'en conclure qu'ils sont plus à risque. Enfin, une autre difficulté exprimée par des orthophonistes est le manque de connaissances sur cette prise en charge. De surcroît, lorsqu'elles essayent de s'informer elles se heurtent au peu de littérature accessible sur le sujet.

5.2 Un manque de connaissance sur les enfants en situation de bilinguisme

Les réponses des orthophonistes mettent effectivement en évidence un manque de connaissances sur l'évaluation et le développement du langage des enfants en situation de bilinguisme. Seule une orthophoniste a tenté d'évaluer qualitativement le niveau de langage de l'enfant dans les deux langues et quatre se sont appuyées sur des repères concernant le bilinguisme, pour déterminer la nature des troubles. Pourtant, nous avons vu qu'il n'est pas nécessaire de pratiquer la LSF pour se faire une idée de son niveau de langage dans cette langue. Cela aurait pu permettre de nuancer certains troubles, sachant que quinze enfants de cette étude avaient moins de six ans au moment du bilan.

Concernant la prise en charge, si les orthophonistes considèrent qu'il est important d'avoir une vision précise des langues qui circulent au sein de la famille, toutes n'en profitent pas pour proposer un espace de dialogue autour des langues. En outre, seule une petite majorité d'entre elles abordent la question du bilinguisme avec l'enfant. Pourtant, cela a permis à certains EEPS d'évoquer leur vécu singulier et de mieux appréhender leur bilinguisme. La littérature nous a montré que ce dialogue pouvait diminuer certains conflits internes et ainsi faciliter la construction identitaire des EEPS. Même s'il semble que les situations familiales rencontrées par les orthophonistes de cette étude sont moins complexes que celles du CEBES et du CCP, nous pensons qu'il est primordial d'aborder ce sujet, ne serait-ce que pour s'assurer que l'enfant est au clair avec son bilinguisme.

5.3 Un accompagnement parental fréquemment proposé

Les orthophonistes qui ont mis en place un accompagnement parental ont abordé des sujets en lien avec les préoccupations des parents sourds. Cela a permis de favoriser l'alliance thérapeutique, de proposer des attitudes à adopter pour aider l'enfant et d'aborder la transmission des langues. Plusieurs fois, les parents sourds ont eu besoin d'être soutenus dans

leur parentalité. Nous supposons qu'une meilleure connaissance de la situation des EEPS encouragerait encore plus les orthophonistes à proposer un accompagnement parental. Enfin, comme l'indique la littérature, on note une divergence de définition de ce terme.

5.4 Des parents rarement à l'origine de la demande mais investis dans la prise en charge

Les parents sourds sont rarement à l'initiative de la demande de bilan mais beaucoup profitent de ce moment pour faire part de leurs préoccupations aux orthophonistes. Un certain nombre de ces préoccupations sont spécifiques aux parents sourds ayant des enfants entendants, c'est pourquoi il nous paraît primordial que les orthophonistes y soient sensibilisés.

L'alliance thérapeutique a pu s'établir dans la plupart des cas, en partie grâce à l'investissement des parents. Les réponses des orthophonistes nous ont permis d'identifier des facteurs la favorisant : une bonne communication avec les parents, la pratique de la LSF, le respect de la fonction parentale, l'absence de préjugés, la compréhension du projet thérapeutique et de leurs préoccupations. Ces différents facteurs confirment l'importance d'adopter l'ensemble des postures que nous avons évoquées dans la partie théorique.

5.5 La proximité avec le domaine de la surdité est un vrai atout dans cette prise en charge

L'analyse de ce questionnaire a mis en évidence à plusieurs reprises l'intérêt de pratiquer la langue des signes pour cette prise en charge. En effet, l'orthophoniste et les parents peuvent ainsi communiquer plus facilement que ce soit au moment du bilan, pour le suivi orthophonique ou pour un éventuel accompagnement parental. Cela contribue à la construction de l'alliance thérapeutique. Malheureusement, il n'est pas évident de trouver une orthophoniste qui signe et les parents sourds, étonnamment, ne font pas toujours cette démarche. L'utilisation de la langue des signes en séance concerne un quart des orthophonistes mais seulement deux en profitent pour faire du lien entre les langues. Nous avons vu que cette démarche pouvait pourtant être essentielle pour certains enfants évoluant dans un environnement bilingue.

Cette étude a également montré qu'une expérience professionnelle auprès de personnes sourdes présente de nombreux atouts. Les orthophonistes dans cette situation conçoivent la prise en charge des EEPS de manière bien plus globale. Elles ont effectivement une meilleure conscience des préoccupations des parents sourds. De plus, elles ont à l'esprit

davantage de facteurs qui sont directement liés aux spécificités des EEPS tels que : la transmission de la langue maternelle, le bilinguisme, le statut de l'enfant au sein de sa famille et les postures à adopter. Ce constat est cohérent avec les projets du CEBES et du CCP qui préconisent l'intervention de professionnels sensibilisés à la surdité pour la prise en charge des EEPS. Cela confirme que la proximité avec le domaine de la surdité est un atout non négligeable.

5.6 Le rôle particulier de l'orthophoniste auprès de l'enseignant

Les trois quarts des orthophonistes de cette étude sont en lien avec l'enseignant de l'enfant. Leurs justifications mettent en évidence la nécessité, dans certains cas, d'une étroite collaboration avec lui. Celle-ci a permis d'améliorer les relations entre les parents et l'école, d'expliquer à l'enseignant certains comportements de l'EEPS en classe, d'échanger sur le projet de l'enfant ainsi que sur les adaptations possibles. Contrairement aux orthophonistes du CEBES, aucune n'a été en contact avec le personnel d'une crèche puisqu'un seul enfant de l'étude n'était pas encore scolarisé.

5.7 De l'intérêt d'informer les orthophonistes sur la prise en charge des EEPS

De manière unanime, les orthophonistes sont très intéressées par la création d'un support qui permette de sensibiliser leurs pairs à la prise en charge des EEPS. Certaines le perçoivent également comme une future aide pour leur propre pratique. Seule une orthophoniste préférerait un ouvrage disponible en bibliothèque à un livret. Ce désir d'information prouve, qu'avec l'expérience de leur prise en charge, elles considèrent que le suivi des EEPS présente des particularités qu'il est préférable de connaître.

Au vu de la littérature et de l'analyse de ce questionnaire, nous estimons qu'il serait également bénéfique d'informer les orthophonistes en libéral. Nous voyons à cela plusieurs raisons :

- **La prise en charge orthophonique des EEPS est rare.** En effet, elle ne se présente souvent qu'une fois dans la carrière d'un orthophoniste. Par conséquent, peu de thérapeutes y sont sensibilisés, ce qui explique que les orthophonistes s'appuient davantage sur leurs intuitions cliniques que sur des références théoriques. De plus, il n'existe encore aucune étude qui se soit intéressée à cette prise en charge en libéral.

- **Les EEPS évoluent dans un environnement familial et linguistique qui peut présenter certaines spécificités.** En voici quelques-unes : le développement du langage dans un contexte de bilinguisme bimodal, la place de l'EEPS au sein de la famille, le rôle d'interprète, la double appartenance culturelle et la construction identitaire sur un « entre-deux ». Cependant, il existe peu d'informations facilement accessibles pouvant renseigner les orthophonistes sur ce sujet. Une meilleure connaissance de ces spécificités permettrait, entre autres : de s'interroger sur la transmission des langues et la place de l'enfant, de détecter d'éventuels clivages ou conflit de loyauté, de repérer le lien entre les troubles de l'enfant et son contexte linguistique, de ne pas demander à l'enfant d'être le traducteur de ses parents.

- **Les orthophonistes en libéral sont peu sensibilisés à la surdité** à moins d'exercer parallèlement auprès de personnes sourdes ou d'avoir entrepris d'apprendre la langue des signes. Pourtant, nous avons vu que la proximité avec le domaine de la surdité était une aide pour cette prise en charge.

- **Les orthophonistes manquent de connaissances sur l'évaluation et la prise en charge des enfants évoluant dans un environnement bilingue.** Une information sur ce sujet pourrait les inciter à faire appel à un interprète professionnel lors du bilan et à prendre davantage en compte les deux langues. Une explication de l'approche ethnopsychiatrique leur permettrait également de mieux percevoir l'intérêt d'une prise en charge globale qui ne se limite pas aux symptômes. Elle soulignerait l'importance de proposer un cadre « de l'entre-deux » où circulent les langues, que ce soit lors de l'accompagnement parental ou seul avec l'enfant. Enfin, cela serait l'occasion d'aborder les différentes postures que peut adopter l'orthophoniste.

La création d'un livret d'information semble donc tout à fait pertinente. De ce fait, nous allons évoquer avec quels partenaires nous pourrions l'élaborer, ce qu'il aborderait et de quelle manière il pourrait être diffusé.

I. Les partenaires

La réalisation de ce mémoire nous a permis d'échanger avec un certain nombre de personnes concernées par les enfants entendants de parents sourds. Nous pensons qu'ils peuvent être des partenaires privilégiés pour mener à bien l'élaboration d'un livret informant les orthophonistes en libéral sur la prise en charge des EEPS.

Afin d'inscrire la création de ce livret dans une dynamique associative, nous pourrions demander à l'Association Pour les Enfants Entendants et leurs Parents Sourds (APEEPS) de participer à notre projet. Lors de l'assemblée constitutive à laquelle nous avons participé, l'APEEPS a fixé trois priorités (Annexes II) : les relations parents-enfants, la construction identitaire des EEPS et la transmission de la langue des signes, le tout par le biais d'activités culturelles. Ces thèmes sont tout à fait en lien avec notre problématique qui envisage une prise en charge globale des EEPS. De plus, lorsque nous avons évoqué notre projet, les membres de l'association s'étaient montrés intéressés. Ce partenariat pourrait donc être particulièrement enrichissant.

Nous pourrions également intégrer à ce projet Sophie L'heureux que nous avons déjà contactée. En tant qu'ancienne orthophoniste du CEBES, nous pensons que sa connaissance sur la prise en charge des EEPS pourrait être une aide précieuse.

Enfin, l'expertise de Christiane Fournier, elle-même EEPS, et qui s'est investie pendant des années pour faire reconnaître la langue des signes et créer le métier d'interprète langue des signes pourrait donner un éclairage intéressant à notre projet.

II. Le contenu du livret

En tenant compte de notre recherche théorique et de l'analyse des vingt-quatre questionnaires, nous allons exposer succinctement ce que devrait aborder ce livret. Il serait alors composé de trois grandes parties : les EEPS et leur environnement familial et linguistique, le développement de leur langage et leur prise en charge par un orthophoniste en libéral.

1. Les EEPS, leur environnement familial et linguistique

Cette première partie aura pour principal objectif de sensibiliser les orthophonistes à l'environnement des EEPS puisqu'il peut présenter certaines spécificités. Toute la difficulté sera de leur faire prendre conscience de la grande diversité des tableaux qui rend la généralisation délicate voire impossible. Il s'agira donc avant tout de soulever les points les plus pertinents, ce qui leur permettra d'avoir des questions ciblées, entre autres, lors de l'anamnèse.

Nous commencerons par évoquer ce qu'implique le fait d'être des parents sourds ayant des enfants entendants. Comme pour tout parent, nous avons observé que la parentalité trouve ses racines dans l'enfance et l'adolescence. Nous effectuerons donc un rapide retour sur le propre vécu des parents en tant qu'enfants sourds. Cela nous permettra d'envisager les différents choix des parents relatifs à la transmission des langues. Ainsi, nous inciterons les orthophonistes à comprendre les raisons de ce choix et à prendre conscience que les modes de communication au sein de ces familles sont variés. En effet, ce n'est pas parce que les parents communiquent en LSF qu'ils transmettront nécessairement cette langue. Nous envisagerons ensuite la question de la parentalité des parents sourds face à la différence de statut auditif. Cela sera l'occasion de parler du « mythe de l'enfant entendant » (Clerebaut, 2005) qui peut pousser certains parents à donner trop de responsabilités à leur enfant. Nous attirerons l'attention des orthophonistes sur le risque que cela représente pour l'enfant mais aussi pour l'image qu'ont les parents de leurs compétences et de leur autorité. Il s'agira enfin de renseigner les orthophonistes sur les préoccupations des parents sourds qui sont fréquentes et spécifiques.

Nous consacrerons ensuite une partie aux enfants entendants de parents sourds en abordant tout d'abord leur place au sein de leur famille. Nous avons vu que l'aîné peut avoir un rôle particulier vis à vis de ses parents, de ses frères et sœurs mais aussi avec l'entourage. Nous alerterons les orthophonistes sur le statut d'interprète que certains EEPS endossent, parfois dès leur plus jeune âge. Cela leur permettra de mieux comprendre les sentiments complexes et contradictoires ressentis par les EEPS et les conséquences que cela peut avoir sur les relations parents-enfants. Puis, nous évoquerons les particularités de la construction identitaire des EEPS, entre deux mondes, deux langues et deux cultures.

Pour finir cette partie, nous évoquerons l'entourage proche des EEPS. Nous verrons le rôle que les grands-parents peuvent jouer à condition qu'ils ne se substituent pas à celui des parents. Nous soulignerons également l'impact que peut avoir une fratrie sourde ou entendante sur l'EEPS, à la fois dans son développement langagier et dans sa quête identitaire. Enfin, nous préciserons l'influence que peut avoir l'appartenance des parents à la communauté sourde pour les EEPS, tant pour la prise de conscience de leur dimension biculturelle, que pour être au contact d'autres enfants entendants ayant des parents sourds.

2. Le développement du langage des EEPS

Dans cette deuxième partie du livret, nous commencerons par parler du développement du langage des EEPS dans un contexte de bilinguisme bimodal. Il s'agira avant tout de donner aux orthophonistes des repères en les informant que le babillage est possible dans les deux langues, que les premiers signes apparaissent souvent avant les premiers mots et qu'il existe une complémentarité dans le développement lexical. Nous développerons également les différents types de combinaisons que peut produire un enfant, celles-ci n'existant que dans le cas d'un bilinguisme bimodal.

Nous ferons ensuite un parallèle avec le développement du langage dans le cadre d'un bilinguisme de deux langues parlées. Après avoir exposé les différents types de bilinguisme, nous attirerons l'attention des orthophonistes sur les particularités du développement du langage chez les enfants bilingues. Nous expliquerons ainsi « l'effet balancier » dans l'acquisition du lexique et le délai que présuppose l'apprentissage de deux modèles linguistiques différents.

Enfin, nous détaillerons les différents facteurs pouvant influencer le développement du langage des EEPS, à savoir : les réactions des parents sourds aux vocalisations de l'enfant, l'intelligibilité de la parole des parents, l'effet du ou des mode(s) de communication choisi(s), la fonction du langage au sein de la famille, l'influence de la langue des signes et sa transmission. Ces différents facteurs seront des éléments clés pour analyser les troubles de l'enfant et mettre en place un éventuel accompagnement parental.

3. La prise en charge orthophonique des EEPS en libéral

Dans cette troisième partie, nous proposerons aux orthophonistes d'envisager la prise en charge des EEPS de manière globale, en s'appuyant sur l'approche ethnopsychiatrique. Par conséquent, elle tiendra compte de l'histoire des enfants entendants et de leurs parents sourds et ne se limitera pas aux symptômes que sont les troubles linguistiques.

3.1. La première rencontre

La première rencontre entre une famille et un thérapeute est toujours singulière. Lorsque la communication est limitée, cela peut avoir des répercussions sur la qualité des échanges. C'est pourquoi, nous inciterons les orthophonistes à faire appel à un interprète professionnel pour échanger sans difficultés avec les parents sourds. De plus, cela évitera de mettre l'enfant ou un proche en position de traducteur.

Concernant l'anamnèse, son principal objectif sera d'avoir une vision authentique des enjeux familiaux. Nous supposons que la première et la deuxième partie du livret donneront déjà aux orthophonistes un certain nombre de pistes. De fait, il sera intéressant qu'ils interrogent les parents sur leur vécu et leur insertion culturelle. Comme le préconise la littérature, nous encouragerons les orthophonistes à connaître précisément l'environnement linguistique de l'EEPS. Nous leur expliquerons que ce dialogue sera l'occasion d'évoquer le rapport de l'enfant et des parents aux langues et à la culture. L'objectif étant de pouvoir détecter d'éventuels clivages pouvant entraver l'investissement de l'enfant dans l'une ou les deux langues. Enfin, les orthophonistes devront s'assurer que les parents ont bien compris la raison du bilan puisqu'ils sont rarement à l'origine de cette demande. Dans le cas inverse, il s'agira de repérer où se situent leurs incompréhensions et de s'assurer que cela n'est pas lié au vécu orthophonique des parents sourds.

En se référant à la deuxième partie du livret sur le développement du langage d'un enfant en situation de bilinguisme, les orthophonistes auront probablement pris conscience de la nécessité d'évaluer le niveau de l'enfant dans les deux langues. Nous pourrions leur indiquer comment tester qualitativement le niveau de langue des signes de l'enfant sans nécessairement la pratiquer. Nous préciserons aux orthophonistes que, théoriquement, les enfants bilingues présentant des pathologies du langage ont des difficultés aussi bien dans la langue maternelle que dans la seconde langue.

Enfin, nous pourrions décrire les différentes postures qu'il semble essentiel d'adopter dans un contexte de diversité culturelle mais qui sont aussi valables pour toute prise en charge. Nous insisterons sur le fait qu'elles favorisent la construction de l'alliance thérapeutique entre l'orthophoniste et les parents.

3.2 L'accompagnement parental

Nous commencerons tout d'abord par définir ce terme en le distinguant de la guidance parentale. Puis, nous exposerons quels peuvent être les éventuels clivages, repérés lors de l'anamnèse, qui pourraient être atténués grâce à un accompagnement parental. Un dialogue autour des langues et des activités communes permettraient à l'enfant de faire du lien entre ses deux langues et ses deux appartenances.

Selon le contexte, l'orthophoniste sera le plus à même de décider de la fréquence et de la durée de l'accompagnement parental. Parfois, il pourra s'avérer nécessaire pendant la séance entière, au début de la prise en charge. Le modèle proposé aux jeunes enfants qui bégaièrent nous semble particulièrement pertinent : l'enfant est d'abord vu seul pendant une demi-heure puis les parents sont invités à se joindre à lui le quart d'heure qui suit. Cela permet d'avoir un temps avec l'enfant pour la rééducation de ses troubles linguistiques, puis un temps d'échange avec les parents et l'enfant pour l'accompagnement parental.

3.3 La prise en charge individuelle

Afin que la prise en charge s'inscrive aussi dans un « cadre de l'entre-deux », nous expliquerons aux orthophonistes pourquoi il est important d'aborder la question du bilinguisme avec les EEPS. En effet, tant que l'enfant n'investira pas sa seconde langue ou ne se sentira pas autorisé à le faire, la rééducation ne pourra pas se centrer uniquement sur les troubles linguistiques. La deuxième partie du livret permettra d'ailleurs aux orthophonistes d'analyser les troubles au regard de l'environnement linguistique de l'enfant. De surcroît, même si la prise en charge des troubles du langage des EEPS semble relativement « classique », nous encouragerons les orthophonistes à trouver des occasions, durant les séances, pour faire du lien entre les deux langues de l'enfant.

3.4 Le rôle de l'orthophoniste auprès des intervenants extérieurs

Le livret permettrait de mettre en évidence le rôle particulier de l'orthophoniste que nous avons constaté dans la littérature et dans l'analyse du questionnaire. Nous pourrions alors expliquer quelles missions l'orthophoniste en libéral peut être amené à remplir, auprès des enseignants majoritairement, mais s'il le faut, auprès des personnels de crèche également. De plus, si un EEPS est suivi par d'autres professionnels, il est évident qu'une mise en commun des pratiques de chacun sera bénéfique pour l'enfant.

Ce livret permettrait donc aux orthophonistes en libéral d'avoir un aperçu des différents enjeux de la prise en charge des enfants entendants de parents sourds. Nous précisons que son objectif n'est pas de faire une liste de conduites à tenir puisque chaque situation est unique. Mais, nous pensons que la sensibilisation des orthophonistes à cette prise en charge leur permettra d'en avoir une vision à la fois plus globale et plus précise. Ce livret pourrait également être l'occasion de faire un rappel succinct sur l'histoire de la communauté sourde et de la langue des signes. De plus, nous pourrions mettre à disposition des orthophonistes une bibliographie concernant les EEPS et le domaine de la surdité, pour ceux qui aimeraient approfondir ces sujets.

III. Diffusion du livret

L'objectif principal de cette diffusion est évidemment qu'elle touche le plus d'orthophonistes possible puisque la prise en charge des EEPS est souvent isolée. Pour ce faire, nous aimerions solliciter trois réseaux. Le premier serait celui des réseaux sociaux puisque certains groupes, très dynamiques, réunissent de nombreux orthophonistes. Le second serait celui des syndicats des orthophonistes. Implantés dans toutes les régions de France, ils pourraient le diffuser à de nombreux professionnels. Enfin, le troisième réseau pourrait être celui de l'APEEPS.

Conclusion

Au début de cette étude, nous avions une idée très générale de la situation des enfants entendants de parents sourds. Au fil de nos lectures, nous avons rapidement pris la mesure de la diversité de ces familles, mais aussi de certaines particularités induites par la différence de statut auditif entre parents et enfants. Ainsi, nous avons pris conscience que la transmission et la circulation des langues signée et parlée au sein de ces familles, relèvent d'un choix où s'entremêlent de nombreux facteurs. Afin d'avoir une vision authentique de l'environnement linguistique et familial d'un EEPS, nous avons compris qu'il était primordial de se préoccuper du vécu des parents sourds, de l'image de leurs compétences parentales, des relations parents-enfants et du rôle de chacun au quotidien.

C'est en tenant compte de toutes ces spécificités que nous avons tenté d'envisager l'accueil et la prise en charge orthophonique des EEPS en libéral. Le projet du CEBES et la prise en charge des enfants de parents migrants ont largement contribué à l'élaboration de notre réflexion. Ils nous ont fait découvrir l'approche ethnopsychiatrique qui est particulièrement adaptée aux familles en situation de diversité culturelle. En effet, lorsqu'un enfant évolue dans un environnement bilingue biculturel, on ne peut dissocier la question de son langage avec celle des langues, des cultures et des identités. De fait, les troubles linguistiques de l'enfant ne prendront tout leur sens que s'ils s'inscrivent dans son histoire. C'est pour cette raison que l'approche ethnopsychiatrique est pertinente auprès des enfants entendants et de leurs parents sourds. L'orthophoniste peut ainsi proposer un espace où les langues circulent librement. Ces échanges pourront permettre de repérer d'éventuels clivages chez les parents, comme chez l'enfant. Ils contribueront également à faire du lien entre les deux mondes de l'EEPS pour qu'il s'approprie plus facilement sa double appartenance.

L'enquête menée auprès d'orthophonistes ayant pris en charge des enfants entendants de parents sourds nous a permis d'affiner notre réflexion. Nous avons d'abord constaté que ce suivi était inhabituel et pouvait poser quelques difficultés. Malgré tout, les orthophonistes ont pu se fier à leur intuition clinique et leur capacité d'adaptation. Nous avons également observé l'atout que représente la proximité avec le domaine de la surdité dans cette prise en charge. En effet, les orthophonistes qui y sont peu sensibilisés prennent moins en compte le contexte particulier de l'enfant et privilégient le traitement symptomatique du langage. A

l'inverse, celles qui ont eu une expérience auprès de personnes sourdes ont une meilleure connaissance des préoccupations parentales et envisagent cette prise en charge de manière plus globale. La pratique de la LSF est également un atout pour la construction de l'alliance thérapeutique et l'accompagnement parental, qui est d'ailleurs fréquemment proposé.

Ce questionnaire a mis en évidence le souhait des orthophonistes d'informer leurs pairs sur cette prise en charge, grâce à la création d'un livret. Il nous semble effectivement nécessaire de les sensibiliser au contexte singulier des EEPS ainsi qu'au bénéfice que représente un dialogue autour des langues en séance. Dans l'optique d'une prise en charge globale et spécifique, nous encouragerons donc les orthophonistes à proposer un « cadre de l'entre-deux » pour tisser des liens entre les mondes de l'enfant. Un livret d'information pourrait également donner aux orthophonistes des repères sur le développement du langage dans un contexte de bilinguisme bimodal, afin d'évaluer plus précisément celui des EEPS. Enfin, ce livret soulignerait les différentes postures que tout orthophoniste peut adopter dans un contexte de diversité culturelle.

Les recherches que nous avons effectuées durant toute cette année, nous ont placées sur le chemin de personnes particulièrement attachées à la question des enfants entendants de parents sourds. Ces rencontres ont contribué à enrichir notre réflexion et nous ont fait prendre conscience de l'intérêt grandissant pour ce sujet. La création de la première association française pour les enfants entendants et leurs parents sourds en est une première démonstration. Deux crèches viennent également d'ouvrir leurs portes aux enfants sourds et aux EEPS, avec du personnel formé à la lange des signes. Enfin, les Editions Monica Companys ont publié récemment le livre « Youpi ! Mes parents sont sourds ! » (2012), pour faire découvrir l'univers des EEPS de manière humoristique. La future élaboration du livret destiné aux orthophonistes semble donc s'inscrire dans cette dynamique.

Dans une perspective professionnelle, ce mémoire nous aura également permis d'élargir la vision que nous avons de la prise en charge des enfants sourds. Nous avons mesuré à quel point il était important de projeter ces enfants dans un avenir plus lointain, dans lequel s'inscrit leur futur rôle de parent. Nous sommes persuadées que cela aura une action préventive dans la construction de leur parentalité à venir et donc dans leurs futures relations avec leurs enfants, sourds ou entendants.

Enfin, la réflexion que nous avons menée sur les postures de l'orthophoniste dans un contexte de diversité culturelle a fait évoluer la vision que nous avons de notre future pratique. Nous avons pris conscience de notre propre fonctionnement ethnocentrique et de l'importance d'entreprendre une démarche de décentration. Nous avons également compris que toute « rencontre » en orthophonie est interculturelle, ce qui nécessite une attitude d'ouverture à la différence.

Bibliographie

OUVRAGES

Abbou, K. (2011). *De l'enfant entendant de parents sourds au métier d'interprète en français langue des signes française, quel parcours..?* Mémoire de Master Sciences du Langage "Interprétation Français/LSF, Université Charles de Gaulle-Lille III.

Bull, T. (2000). En marge de la culture sourde : enfants entendants de parents sourds. *Surdités : revue internationale* (2).

Bacci, A. (1997). *La politesse est morte, vive la sincérité ? Le cas des Enfants Entendants de Parents Sourds*. EHESS.

Battentier, D., & Debilly, F. (1999). *L'intérêt d'un travail d'accompagnement avec des parents sourds de jeunes enfants entendants. Etude de cas*. Mémoire d'orthophonie, Lyon.

Benedek, T. (1959, July). Parenthood As A Developmental Phase : A Contribution to the Libido Theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association* , 7, pp. 389-417.

Bertaina, L., & Cochet, A. (2010). *Effet de l'âge et du mode de communication employée par les parents sourds sur le développement lexical et syntaxique du langage oral de l'enfant entendant : Etude portant sur des enfants de 3 ans^{1/2} à 6 ans*. Mémoire d'orthophonie, Lyon.

Blais, M., & Rhéaume, J. (2009). *Apprendre à vivre aux frontières des cultures sourdes et entendants. Histoires d'enfants entendants issus de parents sourds*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bourget, L., & Le Corre, A. (2012). *Orthophonie et diversité culturelle : Analyse et questionnements sur l'alliance thérapeutique entre les parents et l'orthophoniste en exercice libéral*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.

Clerebaut, N., & Michel, F. (1996). Enfants entendants et parents sourds. Un voyage différent. Dans N. Clerebaut, & C. Lepot-Froment, *L'enfant sourd, communication et langage* (pp. 539-577). Bruxelles : De Boeck Université.

Companys, M., & Heme-Giraud, V. (2012). *Youpi ! Mes parents sont sourds !* Villevêque : Editions Monica Companys.

Di Meo, S. (2010). *Evaluation pluridisciplinaire des troubles du langage oral chez les enfants de migrants consultant au centre du langage de l'hôpital Avicennes à Bobigny : place de la bilinguïté et des facteurs transculturels*. Thèse pour le Doctotat en Médecine, Paris Descartes.

Doucine, S., & Jallais, E. (2003). *Parents sourds-enfant entendant : les spécificités des interactions précoces dans l'émergence du langage : étude de huit enfants âgés de 7 à 36 mois*. Mémoire d'orthophonie, Paris.

Farges, N., L'heureux, S., & al. (2000). Du signe au mot et du mot au signe... L'entre - deux langues - CEBES. *Surdités : revue internationale* (2), pp. 43-90.

Gaucher, C., Bourgault, F., & Demers, D. (2012). *Entendre parmi les SOURDS*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Gatellier, S. (2010). *Naître entendant de parents sourds : Quelle influence sur le développement de la communication et du langage ? Etude de cas*. Mémoire d'orthophonie, Nice.

HAS. (2009). *Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0 à 6 ans, hors accompagnement scolaire*. Haute Autorité de Santé.

Lefebvre, F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ?* Mémoire d'orthophonie, Nantes.

Schein, J., & Delk, M. (1974). *The Deaf Population on the United States*. Silver Spring (Md.): National Association of the Deaf.

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication. Langage et migration*. Paris: Masson.

Lelièvre, F., Sander, M.-S., & Tallec, A. (2007). *Handicap auditif en France. Apports de l'enquête HID 1998-1999 Observatoire régional de santé des Pays-de-la-Loire*. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES).

Mottez, B. (2000). Les codas : une communauté de vécu. *Surdités : revue internationale* (2), pp. 14-18.

Pacholder, L. (2001). *Parents sourds, enfants entendants : questions autour de la transmission de la langue*. Mémoire d'orthophonie, Toulouse.

Pouteau, C. (2008). *Orthophonie et migrations : Réflexion pour une pratique orthophonique à l'écoute des identités contemporaines*. Mémoire d'orthophonie, Nantes.

Preston, P. (1995). *Mother Father Deaf : Living between Sound and Silence*. Cambridge (Mass.) et Londres, Cambridge University Press.

ARTICLES

Buchino, M.-A. (1993). Perceptions of the oldest hearing of deaf parents. *American Annal of the Deaf*, 138 (1), pp. 40-45.

Chan, L.-M., & Lui, B. (1990). Self-concept among hearing chinese children of deaf parents. *American Annals of the Deaf*, 135 (4), pp. 299-305.

Clerebaut, N. (2005, Septembre). Enfants entendants et parents sourds : aspects émotionnels et relationnels. *Connaissances surdités*, pp. 14-20.

Fournier, C. (2004). Enfants entendants de parents sourds. *Connaissances surdités* (8), pp. 14-17.

Mallory, B.-L., Schein, J., & Zingleh. (1992). Hearing offspring as visual language mediators in deaf-parented families. *Sign Language Studies*, 76, pp. 193-213.

Petitto, L.-A., & Marentette, P.-F. (1991, March 22). Babbling in the manual mode: evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251 (5000), pp. 1493-1496.

Petitto, L.-A., & Koverman, I. (2004, Février). Le paradoxe du bilinguisme. Double langue maternelle. (14), pp. 205-222.

Sanson, C. (2007). Le bilan psychologique bilingue. *Le Journal des psychologues* (249), 58-61.

DOCUMENTS ELECTRONIQUES

Blondel, M. (2009). « *Acquisition bilingue LSF-français : L'enfant qui grandit avec deux langues et dans deux modalités* ». Récupéré sur Aile - Acquisition et interaction en langue étrangère: <http://aile.revues.org/4520>

Blondel, M., & Fiore, S. (2010). *Enfants entendants de parents sourds : comment rendre compte de l'éventail inattendu des combinaisons possibles entre visuel et sonore ?* Disponible sur Lidil: <http://lidil.revues.org/index3064.html>

Calbour, C. (2006). *Une orthophonie pluri-ethnique*. Disponible sur http://www.cplol.eu/CD-Rom_2006/content/List%20of%20papers/abstracts_fr/22_Calbour_abstract_FR.htm

INJS. (2012). *Comment bénéficier de la Prestation de Compensation du Handicap (P.C.H.) pour les plus de 20 ans ?* Disponible sur INJS Paris: <http://www.injs-paris.fr/documents-du-site/fichiers-a-telecharger/information-sociales-surdites/Comment-beneficier-de-la-PCH.pdf>

Lévesque, G., & Proulx, M.-E. (2010, Mars 18). *Les enfants de parents sourds*. Disponible sur Telequebec: <http://pilule.telequebec.tv/occurrence.aspx?id=697>

Renard, M. et M. (2011, Avril). *La lecture Labiale*. Disponible sur 2-as: <http://www.2-as.org/site/fiches/SurdificheS-Lecture-labiale-2011-A4.pdf>

Vivet, L. (2009, mai 4). *Premier colloque international des Enfants Entendants de Parents Sourds*. Disponible sur Websourd: <http://www.websourd.org/spip.php?article59386#1>

SITES INTERNET

<http://apeeps.blogspot.fr/>

<http://www.ccpasbl.be/session/index.php/nos-specificites/parents-sourds>

<http://coda-international.org/blog/>

I. Plaquette du BIAP

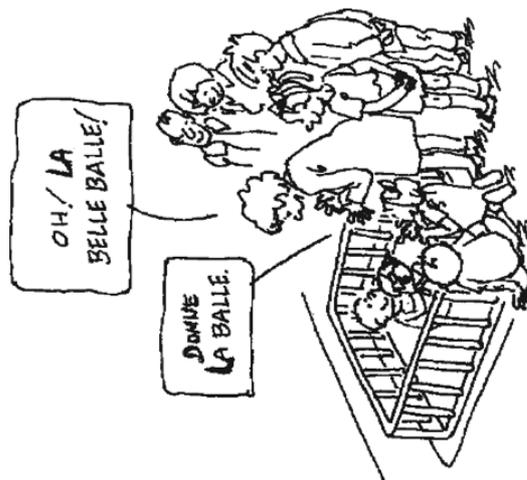
Je communique avec mon bébé dès sa naissance

Vous vous demandez comment un bébé si petit peut apprendre le langage. Il peut l'apprendre si vous communiquez simplement, si vous faites la « conversation » avec lui, si vous dialoguez (posez des questions, donnez des réponses, racontez des histoires, expliquez les choses...)

Faites lui rencontrer des personnes entendantes :
-la famille, les proches, les amis...
-dans les crèches, les haltes garderies...

Utilisez votre langue habituelle :
parlez et/ou signez.

Signez et/ou parlez de manière adaptée à votre bébé.



Dessins de Pat. Maillet

Comment faire quand mon bébé grandit et devient un petit enfant?

Regarder la télévision et entendre la radio ne suffisent pas pour apprendre à parler.



Parlez de ce qu'il fait,
Parlez lui, discutez avec lui,
Expliquez ce qui se passe,
Posez des questions,
Répondez à ses questions,
Parlez des personnes absentes : « papa est parti travailler »
Parlez de ce qui s'est passé : « hier, nous sommes allés à la piscine »
Parlez de ce qui va se passer : « cet après-midi nous irons... »

Utilisez la langue que vous connaissez le mieux : parlez et/ou signez.



Votre enfant grandit, son langage se construit. Il comprend et exprime des phrases de plus en plus complexes.
Communiquez dans une même langue avec votre enfant est important.
Continuez à utiliser la langue que vous maîtrisez le mieux, langue des signes ou/et langue orale.
Les rencontres de votre enfant avec les entendants sont très importantes.

Je suis un parent sourd et mon enfant entend. Mes attentes et mes craintes.

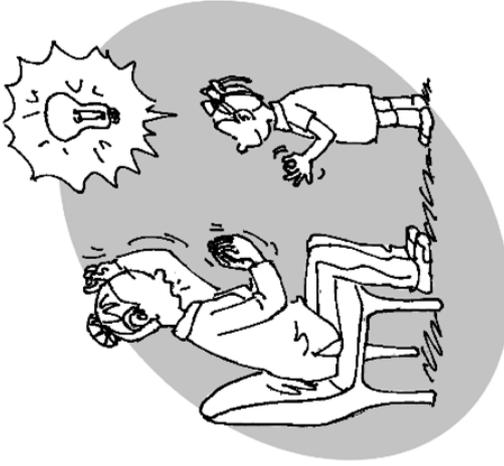
Je suis parent sourd et j'éduque mon enfant.

Je comprends les besoins de mon enfant.

Je communique avec mon bébé dès sa naissance.

Je dialogue avec mon bébé.

Comment faire quand mon bébé grandit et devient un petit enfant ?

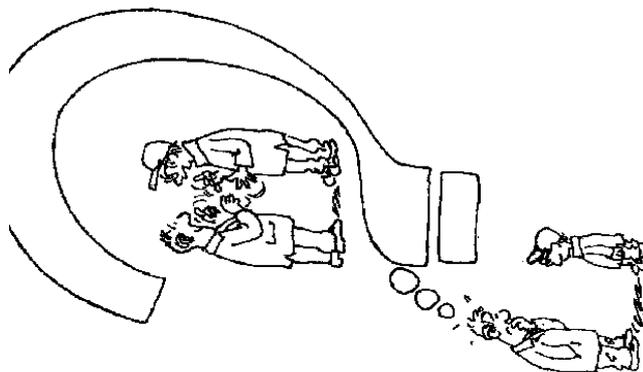


biap

Bureau International d'Audiophonologie
Recommandation 25/04
site web : www.biap.org ; courriel : secretariat@biap.org

Je suis parent sourd et j'éduque mon enfant

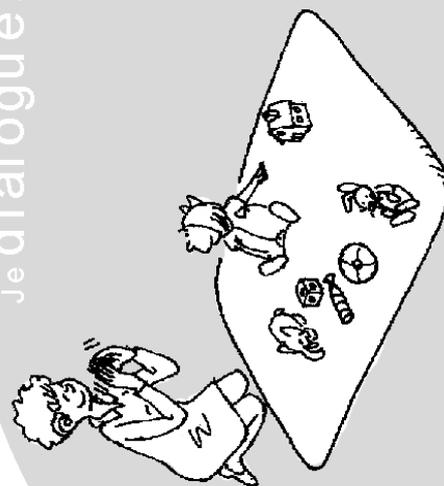
- Être parent n'est pas toujours facile.
- Est-ce plus difficile d'éduquer un enfant entendant si on est un parent sourd ?
- Je garde la responsabilité de l'éducation de mon enfant.
- Je ne donne pas mon rôle à une autre personne.
- Je transmets mes valeurs.
- Je décide des règles de vie éducatives adaptées à mon enfant.
- Je peux choisir une personne à qui je confierais mes émotions, mes doutes mes craintes.
- Je suis parent.
- Je me pose des questions.
- Je demande conseil à des personnes compétentes (des professionnels par exemple).
- Je fais appel aux interprètes en langue des signes si nécessaire.
- Je communique avec les personnes qui accueillent mon enfant (crèche, école, médecins, hôpitaux...).



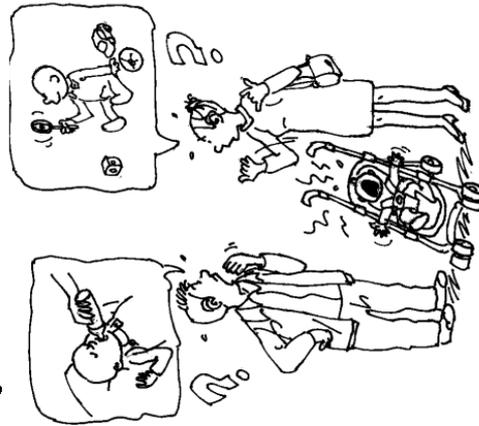
Je comprends les besoins de mon enfant

- Je l'observe, je le regarde.
- Je lui laisse le temps de réagir, de s'exprimer.
- Je me donne du temps pour comprendre.
- J'interprète ce qu'il fait, ce qu'il exprime.
- Je joue avec lui.
- Je l'imite, je le touche.
- Pour votre bébé, vous êtes les personnes les plus importantes de sa vie.
- Il communique très vite ses besoins par un regard, un sourire, des pleurs, des mouvements...
- Essayez de comprendre la différence entre ses besoins physiques (il pleure car il veut boire) et ses besoins affectifs (il pleure car il veut jouer).
- Votre bébé peut comprendre: expliquez lui les situations, nommez les objets, racontez vos expériences, partagez ses émotions.

Je dialogue avec mon bébé



- **Comment faire la conversation avec un bébé si petit ?**
Votre bébé veut vous dire quelque chose: cherchez son regard, expliquez lui ce qu'il fait, répondez lui.
Attendez pour lui permettre de « réfléchir ».
Laissez lui le temps de répondre.
Reprenez le dialogue lorsqu'il vous regarde à nouveau.
Expliquez ce que vous faites.
- **Comment un très petit bébé peut-il vous répondre ?**
Il sourit, il vous imite, il batte, il remue, il montre, il fait des mouvements de la bouche, il fait des mouvements avec les mains, il essaye de faire un signe...
- **Utilisez la langue de votre choix.**
Signez et/ou parlez.



II. Présentation de l'Association Pour les Enfants Entendants et leurs Parents Sourds (APEEPS) (<http://apeeps.blogspot.fr/p/lassociation.html>)

• Les parents sourds

La communauté sourde évolue depuis toujours dans une société entendant qui n'a eu de cesse de vouloir « la faire entendre et la faire parler ». Mais la communauté sourde parle et entend à travers la Langue des Signes. Elle se bat alors pour la reconnaissance de sa langue, de sa culture et de son éducation à travers la LSF.

Devenus adultes, les sourds deviennent des parents. Et pour 90 à 95% d'entre eux, leurs enfants seront entendants. Mais quel soutien ont-ils ? Comment garder sa propre identité en tant que sourd face à des enfants qui entendent ? Comment affronter un monde à travers ses enfants, sachant qu'on le connaît peu et/ou pour lequel on ressent peur, frustration voire haine ? Les parents sont sourds, les enfants entendent. A priori, pas de problème.

Notre réponse : A priori, pas de problème. Les « petits » sourds sont devenus grands. Les enfants entendent. Cependant, la relation parent sourd-enfant entendant n'est pas aussi simple. Souvent, les parents sourds ne voient pas leur enfant entendant comme un enfant comme les autres. Celui-là, entend. On peut lui demander de l'aide, puisqu'il entend. Il sait tout, puisqu'il entend. Il n'a pas le droit à l'erreur, puisqu'il entend.

Bien que cet enfant entende, il reste un enfant, qui doit se construire comme tout autre personne, qui doit apprendre comme toute autre personne. S'appuyer sur lui comme s'il était un adulte n'est pas la bonne solution. Cela peut même l'amener à ne plus savoir où se trouve sa place. Est-il un enfant qui aide ses parents ? Ou devient-il le parent de ses parents dans les moments importants de la vie de tous les jours ?

Notre objectif : *informer et expliquer quelle est la place de chacun dans l'environnement familial afin que la relation parent-enfant ne se base plus sur une différence d'ouïe. De ce fait, rendre la place au parent ainsi que celle à l'enfant.*

• Les enfants entendants

D'un autre côté, comment grandir dans un monde sourd alors que l'on entend ? Comment accepter d'être grand avant les autres ? D'être « l'interprète » de ses parents dans la vie de tous les jours pendant que les autres enfants sont encore dans l'insouciance ?

L'enfant entendant, dès son plus jeune âge, est confronté à la « différence » pointée du doigt par le regard de la société, et souvent par celui de la famille proche entendant. Il se construit à travers son environnement et particulièrement à travers ses parents. Il s'identifie à eux sans se poser de question. Cependant, lorsqu'arrive le moment où il doit prendre sa place au sein de la société, l'enfant entendant de parent(s) sourd(s) est déboussolé. Appartient-il au monde des entendants ou à celui des sourds ?

Notre réponse : l'enfant doit trouver sa place au sein de la société sans faire de choix. Ce n'est pas obligatoirement l'un ou l'autre. Il est libre d'appartenir aux deux mondes : il est sourd (par sa langue maternelle, la culture de ses parents ...) et il est entendant (par le simple fait qu'il entende mais également parce qu'il s'est approprié la culture de la société majoritaire dans laquelle il vit, la langue de son pays ...).

Notre objectif : répondre aux questions des parents et des enfants quant à l'évolution et à la construction identitaire des enfants en général et plus particulièrement des enfants entendants de parent(s) sourd(s).

• **Les enfants entendants devenus adultes**

Devenus adultes, les enfants entendants évoluent majoritairement dans la société entendant, tout en gardant un contact avec la communauté sourde par le biais de leurs parents.

Pour ces EEPS, ce contact avec la communauté sourde est très important voir nécessaire pour se sentir « entier » : ils peuvent continuer à vivre dans leurs deux mondes, celui entendant et celui sourd. Cependant, il existe des EEPS, qui dès qu'ils ont pu, se sont échappés du monde des sourds pour se réfugier dans le monde des entendants. Cela leur permettraient-ils d'oublier une enfance douloureuse ? Ou des rapports parents-enfant lésés par un manque de communication ? Un handicap trop lourd à supporter ?

Notre réponse : la construction identitaire d'un enfant est conditionné par son vécu en tant qu'enfant, se modifie et se renforce au fil du temps, des expériences et des rencontres. Grandir dans un monde sourd fait partie du vécu de l'enfant entendant, et il est dommage qu'à l'âge adulte, l'adulte entendant ne puisse plus en faire partie.

Notre objectif : faire que les enfants entendants grandissent dans le monde sourd et qu'à l'âge adulte, s'ils le souhaitent, puissent y rester et continuer à participer à la vie de la communauté sourde. Il serait souhaitable également que l'on donne « enfin » la parole à ces enfants entendants, qu'ils puissent échanger sur leurs vécus, faire partager leurs expériences ou tout simplement, se retrouver avec leurs pairs.

• **Quelle langue ?**

La question que les parents se posent le plus souvent est « quelle langue pour mon enfant ? ». Les parents sourds se sont tellement et longtemps battus pour la reconnaissance de leur langue des signes, alors pourquoi hésitent-ils à la transmettre à leur enfant ? Si ce dernier est sourd, la question ne se pose plus, si celui-ci entend ... La langue des signes pourrait-elle rendre sourd un enfant entendant ? Pourrait-elle le freiner dans son apprentissage scolaire ?

Notre réponse : transmettre sa culture et sa langue maternelle est le plus beau cadeau qu'un parent puisse faire à son enfant. Ce sont des bagages tellement importants et exceptionnels ! L'enfant entendant de parent(s) sourd(s) se place dans la catégorie des **enfants bilingues**. Cela signifie qu'il acquiert deux langues dès son plus jeune âge. Les études sont formelles ! LE bilinguisme est un plus pour les enfants qui en bénéficient, tant au niveau cognitif (intellectuel) que social. Cependant, en tant qu'enfant/adulte bilingue, l'EEPS a des besoins spécifiques. Les parents et la société doivent le considérer comme un « être parlant particulier ». Et ce, non parce qu'il entend et que ses parents soient sourds, mais parce qu'il utilise tous les jours deux langues différentes.

Notre objectif : informer les parents et les enfants que la langue des signes n'est pas négative pour leur construction identitaire et encore moins pour leur apprentissage des langues. De ce fait, il est important de donner aux parents et aux enfants les moyens d'utiliser, d'améliorer et de parler la langue des signes ainsi que la langue du pays.

III. Questionnaire envoyé aux orthophonistes

QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX ORTHOPHONISTES PRENANT OU AYANT PRIS EN CHARGE UN ENFANT ENTENDANT DE PARENTS SOURDS (EEPS)

Aujourd'hui, 90% des parents sourds ont des enfants entendants. Plusieurs études ont constaté que ces enfants évoluaient dans des contextes linguistiques très variés.

Lorsque les EEPS présentent un trouble du langage, ils sont majoritairement adressés à des orthophonistes en libéral. Néanmoins, aucune étude ne s'est intéressée jusqu'à présent à cette situation. C'est pourquoi nous nous interrogeons sur la particularité du bilan et de la prise en charge des EEPS.

L'objectif de ce questionnaire est donc de recueillir le témoignage d'orthophonistes prenant ou ayant déjà pris en charge ces enfants afin de déterminer d'éventuelles spécificités.

Si tel est le cas, je souhaiterais élaborer un livret destiné à sensibiliser les orthophonistes en libéral s'apprêtant à prendre en charge un EEPS.

Je vous remercie infiniment du temps que vous consacrerez à ce questionnaire et ne manquerai pas de vous informer des résultats de cette étude.

Caroline Pointereau

I. LE BILAN

1. Avez-vous ressenti le besoin de vous renseigner sur les EEPS avant que le bilan ait eu lieu ? OUI NON
 - Si oui, que vouliez-vous savoir ? Avez-vous trouvé facilement ce que vous cherchiez ?
2. Qui est à l'origine de la demande de ce bilan en orthophonie ?
3. Un interprète était-il présent lors du bilan ? OUI NON
 - Si oui, comment avez-vous vécu cette présence, peut-être inhabituelle pour vous ? Savez-vous qui prenait en charge cette prestation ?
 - Si non, comment chacune des personnes présentes a-t-elle communiqué ?
4. Avez-vous rencontré des difficultés lors de ce bilan, notamment concernant la communication ?
5. Avez-vous dû adapter vos épreuves à l'enfant ? La langue des signes a-t-elle pu être intégrée à certaines épreuves ?
6. Afin de déterminer la nature des troubles de l'enfant, vous êtes-vous appuyé sur des connaissances concernant l'acquisition du langage chez les enfants bilingues ?
7. Lors du bilan, les parents étaient-ils demandeurs de conseils ? (Ex : Sur le développement du langage oral, sur la scolarité, l'éducation des enfants, etc.)

II. LA PRISE EN CHARGE

1. Quel âge a cet enfant et en quelle classe est-il ?
2. Quels sont les troubles présentés par cet enfant ?

3. Selon vous, ses troubles pourraient-ils être liés au contexte linguistique de l'enfant ? (Ex : Syntaxe proche de la langue des signes, déficit lexical pouvant avoir des répercussions sur le langage oral comme écrit, articulation semblable à l'un des parents, conflit de loyauté entre les deux langues, etc.)

4. Abordez-vous avec cet enfant la question du bilinguisme (Français signé et parlé) ?

5. Si vous pratiquez la langue des signes, l'utilisez-vous en séance ? Peut-elle être un tremplin vers la langue orale ?

6. Comment les parents se sont-ils investis dans la prise en charge ? Avez-vous pu établir une alliance thérapeutique ?

7. Les parents ont-ils assisté à certaines séances ?

8. Avez-vous eu l'occasion de mettre en place un accompagnement parental ? Si oui, qu'avez-vous abordé ?

9. Avez-vous rencontré des difficultés au cours de cette prise en charge ?

III. L'ORTHOPHONISTE

1. Combien d'EEPS avez-vous déjà pris en charge ? Quel âge ont-ils en moyenne lorsqu'ils vous sont adressés ?

2. Selon vous, les EEPS sont-ils plus à risque de présenter des troubles du langage que les enfants de parents entendants ?

3. De part votre propre expérience, considérez-vous être sensibilisé à la surdité et à la culture sourde ?

4. Si vous pratiquez la langue des signes, est-ce pour cette raison que les parents ont décidé de vous consulter ?

En quoi cela vous a-t-il aidé ? (Pour la prise en charge, pour la communication avec les parents)

5. Considérez-vous qu'il soit important d'avoir une vision précise des langues qui circulent dans la famille de l'enfant et des représentations que chacun s'en fait ?

6. Selon vous, quels sont les facteurs indispensables à prendre en compte dans la prise en charge d'un EEPS ?

7. Êtes-vous en lien avec son enseignant et/ou d'autres personnes intervenants auprès de lui ?

8. Que pensez-vous de l'élaboration d'un livret destiné à sensibiliser les orthophonistes sur les EEPS ?

(Thèmes pouvant être abordés : facteurs à prendre en compte dans le développement du langage oral, pistes de réflexion pour l'anamnèse, le bilan et la prise en charge, propositions pour un accompagnement parental, données sur le bilinguisme bimodal français signé et parlé)

RÉSUMÉ / ABSTRACT

Ce mémoire propose une réflexion sur l'accueil et la prise en charge orthophonique des Enfants Entendants de Parents Sourds (EEPS) en libéral.

Au regard de la littérature, nous avons étudié quel pouvait être l'impact de la différence de statut auditif dans le développement du langage et la construction identitaire des EEPS. Cela nous a incitées à nous questionner sur le vécu des parents sourds, la transmission des langues, le bilinguisme bimodal, la place des EEPS au sein de leur famille et le rôle de l'entourage proche. Nous nous sommes ensuite appuyées sur le projet de deux centres accueillant des EEPS ainsi que sur la prise en charge orthophonique des enfants de parents migrants pour envisager ce que pourrait être celle des EEPS en libéral.

Afin d'affiner notre recherche, nous avons recueilli le témoignage de vingt-quatre orthophonistes. Nous avons constaté que les orthophonistes proches du domaine de la surdité ont une meilleure connaissance des préoccupations parentales et envisagent cette prise en charge de manière plus globale. De plus, la pratique de la LSF est un atout pour la construction de l'alliance thérapeutique et l'accompagnement parental. A l'inverse, les orthophonistes peu sensibilisées à la surdité et au bilinguisme prennent beaucoup moins en compte le contexte particulier de l'enfant, tant dans l'évaluation du langage que dans le suivi.

Ce questionnaire a donc mis en évidence la nécessité d'informer les orthophonistes en libéral sur cette prise en charge inhabituelle. Un livret permettrait de les sensibiliser au contexte singulier des EEPS ainsi qu'à la nécessité d'en tenir compte dans la prise en charge en proposant un dialogue autour des langues. Ce livret soulignerait également les différentes postures que tout orthophoniste peut adopter dans un contexte de diversité culturelle.

Mots clés : Enfant Entendant de Parents Sourds, bilinguisme bimodal, surdité, prise en charge orthophonique en libéral, posture, troubles du langage

This dissertation suggests a reflection about the welcoming and the hearing child's of deaf adults speech therapy care by liberal speech therapist.

Based on former publications, we have reviewed what could be the impact of the auditive status difference in the child's language development, as well as in the identity's establishment of hearing child's of deaf adults. In this regard, we have studied the deaf adults' experience, the language transmission, the bimodal bilingualism, the position of the hearing child of deaf adults within their family and the relative's role. Then, based on the project of two Centres caring about hearing child's of deaf adults, and on the caring by liberal speech therapist of child's of migrants parents, we have considered how could we imagine the hearing child's of deaf adults caring.

In order to refine our works, we have registered the testimony of twenty four speech therapists. We observed that speech therapist close to deafness domain were having a better knowledge of parents' concerns and were having a more global way of caring the child. In addition, practicing the sign language is an advantage to build up therapy alliance and parental support. Conversely, the speech therapist who are not close to the deafness world and to bilingualism take less into consideration the particular child context, on the language evaluation as well as in the follow-up care.

This questionnaire therefore highlights the necessity of informing the liberal speech therapist about this unusual care. A booklet could sensibilize them about the singular context of child of deaf adults, as well as the necessity to take into consideration a conversation about the languages. This booklet would also underline the different postures that any speech therapist can adopt in a cultural diversity context.

Key words : Childs of Deaf Adults, bimodal bilingualism, deafness, care by liberal speech therapist, posture, language troubles