

L'ACCÈS À L'ÉCRIT CHEZ L'APPRENANT SOURD SIGNEUR : CLARIFICATION DE LA NOTION D'ÉDUCATION «BILINGUE» ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES.

Marie PERINI & Elise RIGHINI-LEROY

Le dix-septième siècle s'inscrit dans l'histoire de la communauté sourde comme le fondement des modèles d'éducation actuels adressés à l'enfant sourd. En effet deux courants bien distincts se dessinent à cette époque, reposant chacun sur leur propre conception de la surdité. Le premier courant cherche à ramener l'enfant à une norme, qui est celle de parler et d'entendre et le second, envisageant la surdité comme une différence, reconnaît la communication gestuelle de l'enfant sourd et la considère comme un vecteur de transmission des connaissances.

Si l'Abbé de l'Épée (1712-1789), en regroupant les enfants sourds, a tenu un rôle important dans l'émergence de la LSF, c'est à A. Bébien (1789-1866) que revient le mérite d'avoir posé les bases d'un enseignement réellement bilingue. En abandonnant les signes méthodiques¹ de l'Abbé pour les remplacer par la langue de ses élèves, il a montré que la différence structurale de la Langue des Signes avec la langue française n'était pas un obstacle à l'apprentissage de cette dernière. En effet, à cette époque la communauté sourde s'épanouit, voyant émerger de nombreux artistes et écrivains sourds².

1. Le langage de l'Abbé de l'Épée est dit méthodique car il se fonde en grande partie sur les règles de grammaire de la langue française. Un signe est comparable à un mot, dont la signification peut être concrète ou abstraite. Ces signes sont donc artificiels et ne reflètent en rien la Langue des Signes. Ils sont exécutés à une seule ou deux mains. La direction et l'orientation du mouvement des mains, les expressions du visage et l'attitude corporelle relient les unités entre elles, selon un code pré-établi.

2. dont Ferdinand Berthier (1803-1886) est l'un des plus brillants exemples.

Ce n'est ensuite qu'au vingtième siècle, dans les années quatre-vingts, que l'association 2LPE (Deux Langues Pour une Éducation) fera resurgir ces principes méthodologiques qui auront été étouffés plus d'un siècle, à la suite du Congrès de Milan (1880). Les éléments déclencheurs de ce Réveil ont été, d'une part le constat d'échec scolaire massif des enfants sourds (Bouvet, 1989) et d'autre part la valorisation de la Langue des Signes en tant qu'objet scientifique et langue à part entière (notamment Cuxac, 1983). Ainsi en 1979, à Saint-Laurent en Royans, se crée 2LPE qui se fixe pour mission principale l'émancipation des sourds au travers d'une reconnaissance linguistique et culturelle. Si le combat pour la reconnaissance de la LSF est aujourd'hui en partie gagné, l'enseignement bilingue tel que le préconise 2LPE (LSF/français écrit) reste minoritaire, car incompris, voire sous-estimé, malgré l'inscription du droit au choix entre deux modes de communication (oral et gestuel) dans la loi française. Mais l'apparition de la LSF dans les écoles accueillant des élèves sourds a complexifié le rapport aux langues en présence. Une clarification s'impose donc autour du terme de bilinguisme, sa signification

et les situations diverses auxquelles il renvoie. Nous nous interrogerons ensuite sur les intérêts d'une pédagogie basée sur la LSF et les conditions de sa mise en place pour la réussite des apprentissages, en particulier celui du français, chez l'enfant et chez l'adulte Sourd.

1. LES DIVERSES APPROCHES DE LA NOTION D'ÉDUCATION « BILINGUE »

Le B.O. n°29 du Ministère de l'Éducation Nationale, datant du 20 juillet 2006³ stipule que :

La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

3. Texte situé en annexe du B.O., détaillant ce que sont les connaissances et compétences du « socle commun ».

La loi n°2005-102 du 11 février 2005, légitimant le choix de la langue (orale ou gestuelle) dans l'éducation de l'enfant sourd, a permis en partie de répondre à cette préconisation. Néanmoins ce droit au choix est biaisé par la faible qualité de l'information fournie aux parents, information pourtant nécessaire pour leur permettre de construire un projet cohérent pour leur enfant (Lhericel, 2006 - ANPES⁴). Par ailleurs la situation éducative en France reste extrêmement complexe dans l'application de ces textes législatifs. Par une clarification du système scolaire actuel, nous montrerons que la LSF, que nous considérons comme la langue naturelle et « principale » (Jacob, 2007) de l'enfant sourd, mérite d'être prise en compte comme base nécessaire à la mise en place de structures éducatives cohérentes.

1.1. Les complexités du système « bilingue » français.

Nous souhaitons ici ne présenter que le cadre général des classes de l'école primaire (maternelle et élémentaire) et mettre en lumière les principaux modèles d'établissements⁵ accueillant les élèves sourds en France. Une enquête réalisée en 1996 par l'ANPES et le CNEFEI⁶ et réalisée auprès d'une centaine d'établissements a permis de connaître la

répartition effective entre différents modèles existants. Elle distingue ainsi le modèle « bilingue » (LSF/français), qui concerne 4% des structures, le modèle monolingue (français) appelé aussi « oraliste », choisi par 5% des structures, et le modèle « mixte » (français et modes de communication gestuelles⁷), qui concerne 91% du panorama éducatif français. Cependant cette distinction tripartite ne rend plus suffisamment compte de la complexité des modèles éducatifs incluant la Langue des Signes dans leur cursus. Nous allons donc, malgré la grande diversité des propositions éducatives, dégager des modèles saillants, représentatifs de la situation française. Toutefois, nous ne prendrons pas en compte les établissements dits strictement « oralistes », puisque la LSF n'y est pas enseignée. Afin de définir et de comparer les différentes organisations, nous nous baserons sur trois critères, correspondant aux trois axes du triangle didactique :

■ **les élèves⁸** : qui sont-ils ? à quel moment ont-ils été mis en contact avec la LSF dans leurs parcours ?

■ **les langues** : quelles sont les langues enseignées ? quelles sont les langues d'enseignement ?

■ **les professionnels** : qui sont-ils ? quel est leur statut, leur reconnaissance dans la structure ?

Ainsi, dans le tableau synthétique qui suit (voir page suivante) :

- A désignera les structures « bilingues » émanant du mouvement de 2LPE,

- B représentera les structures « bilingues » à parité horaire (LSF/français),

- C symbolisera les structures « bilingues » à dominante français,

Les structures de types A correspondent à la dénomination « bilingue » de l'enquête

4. ANPES : Association Nationale des Parents d'Enfants Sourds

5. Nous dressons ici un panorama éducatif caractéristique mais non exhaustif. Etude basée sur des observations de pratiques pédagogiques et sur des entretiens avec les professionnels sourds (Leroy, 2005, Righini-Leroy, en cours).

6. CNEFEI : Centre National d'Enseignement et de Formation à l'Enfance Inadaptée. Aujourd'hui INS-HEA : Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et pour des Enseignements Adaptés

7. Entre autres - le Langage Parlé Complété (LPC) ou Cued speech qui est un code gestuel situé sur le visage. Il accompagne la parole vocale, d'une configuration de la main pour signifier les consonnes, et d'un emplacement sur le visage pour marquer la voyelle. Ce code permettrait de désambiguïser les sosies labiaux. (www.alpc.asso.fr/code01-c.htm) - le français signé, qui utilise les signes de la LSF en suivant la syntaxe du français oral, - la méthode Borel-Maisonny, qui est un ensemble de gestes symboliques utilisés au cours de l'apprentissage de la lecture. Il existe un geste par son et non par graphie.

8. Nous parlerons plutôt d'élèves que d'apprenants, puisque nous étudions, en ce qui nous concerne, un cadre scolaire

précitée et restent évaluées à 4% du panorama éducatif. Par contre nous proposons d'affiner la définition du « modèle mixte » de l'enquête, en mettant en évidence deux types d'organisation bien différents. Il s'agit donc des structures de type B et C qui se définissent elles-mêmes comme « bilingues » et qui correspondent aux 91% de l'enquête.

Synthèse des situations éducatives bilingues (LSF/français) adressées à l'élève sourd en France

structure	A = issues de 2LPE	B = parité horaire	C = dominante français
Elèves	sourds de parents sourds (+) et entendants (-)	sourds de parents entendants(+) et sourds(-)	
Langue(s) d'enseignement	LSF	- immersion en LSF	- français oral (+) - LSF (-) (selon le projet individuel)
Langue(s) enseignée(s)	- LSF (de 30 minutes à 1h par jour) - français écrit	- immersion en français oral + codes gestuels - français écrit	- français oral et écrit - LSF (1h ou 2h par semaine)
Les professionnels en LSF	enseignants sourds (ou interprète scolaire) et/ou enseignants entendants bilingues	enseignants entendants ± bilingues ou référents sourds	
Les professionnels de LSF	enseignants sourds	référents sourds	référents sourds
Les professionnels en/de français oral	hors cadre scolaire	enseignants entendants et corps médical	enseignants entendants et corps médical
Typologie	classe fermée ou groupe en immersion (1)	établissement fermé (2)	

(1) : classe entière d'élèves sourds ou groupe d'élèves sourds en immersion dans une classe d'élèves entendants dans un établissement ordinaire de l'Education Nationale.
 (2) : établissement spécialisé n'accueillant que des élèves sourds ; des temps d'intégration sont partiellement proposés en établissement ordinaire, notamment lors du déjeuner.

● **En quoi ces structures se différencient-elles ?** Ces trois types de structures suivent les programmes nationaux édictés par le ministère de l'Education Nationale⁹ et seule leur organisation interne diffère. Nous ne pouvons détailler ici la complexité des situations pédagogiques présentes. Toutefois nous relevons trois différences majeures: la première concerne la typologie des structures, la seconde s'intéresse aux professionnels présents dans la classe ou dans l'établissement, enfin la troisième différence s'attache à la place et au rôle des langues en présence.

Concernant la typologie, les structures A, qui tiennent compte de la singularité de l'élève sourd, sont des classes inscrites dans des établissements ordinaires. Il s'agit de classes entières ou de groupes en immersion au sein d'une classe d'entendants. Les structures B et C, quant à elles, sont des

établissements spécifiques envisageant la scolarité de l'élève sourd comme le moyen d'une réparation de sa déficience.

La seconde distinction concerne le regard porté sur l'adulte sourd en termes de reconnaissance professionnelle et identitaire. En effet dans le premier type de structure, l'enseignant est une personne à part entière où ses compétences de pédagogue sont pleinement reconnues, alors que dans les autres structures il semble dévalorisé : sa langue et son identité sont parfois considérées comme des barrières à l'apprentissage et à l'oralisation du français. Nous parlons, ainsi pour le type A, d'*enseignants* sourds, et préférons le terme de *référents* sourds pour les structures de type B et C.

Enfin la 3^{ème} différence mérite une attention particulière car elle cristallise le conflit de langues engendré par le congrès de Milan : d'un côté, la langue du monde des sourds, la LSF et de l'autre côté, celle de la société dominante, la langue française dans ses deux modalités (écrite et vocale). Le concept de bilinguisme semble ici alors nuancé. Il s'agit :

- soit de la cohabitation de 2 langues orales (LSF/langue française¹⁰) au sein d'un même établissement (type C),
- soit de la présence de modes de communication gestuelle, incluant la LSF, soutenant la langue française (type B),
- soit de l'enseignement de la LSF comme langue première, et du français écrit comme langue seconde (type A).

Ceci nous conduit à deux remarques essentielles sur le statut dévolu à chaque langue.

Premièrement, pour les structures de type A, le français dans sa modalité orale n'est pas enseigné, alors qu'il fait l'objet, pour les structures de type B, d'un enseignement à parité horaire avec la LSF. Les méthodes sont alors très proches de ce que propose la théorie de la communication totale¹¹. Enfin pour le système de type C, l'accent est mis sur l'apprentissage du français dans

9. Les services ont signé des conventions avec l'Education Nationale : les classes des structures A et quelques élèves des structures B et C sont accueillis (en intégration) dans des établissements ordinaires.

10. Un soutien éventuel en LPC peut être proposé selon le projet de l'enfant ou selon les méthodes pratiquées par l'enseignant.

11. La communication totale, officialisée en 1968 aux USA, est « une philosophie qui préconise l'utilisation de toutes les méthodes pour l'enseignement aux enfants qui sont sourds : la Langue des Signes, les systèmes de signes, la parole, la lecture labiale, les prothèses auditives, etc. Le principe derrière la communication totale est d'utiliser celle des méthodes qui répond le mieux aux besoins et aux capacités de l'enfant sourd. Dans la pratique cependant, la méthode réellement utilisée tend à être choisie pour satisfaire les besoins personnels des enseignants, qui sont guidés par leurs propres préférences et qualifications. » Association des Sourds du Canada, www.cad.ca/fr/issues/language.asp

ses deux modalités. Le français oral est alors à la fois objet de rééducation de la parole et de transmission des savoirs.

Deuxièmement, pour les structures de type A, la LSF est de fait l'unique langue d'enseignement et une des langues enseignées. Au contraire, les structures de type B et C ne l'envisagent que comme une langue optionnelle, ou la rabaisent à un simple outil de communication.

Ainsi tous ces établissements (A, B et C) parlent d'enseignement et/ou de projet pédagogique « bilingues », sans que cela renvoie à une même réalité.

1.2. Origines des amalgames à propos du terme « bilingue »

Deux facteurs peuvent expliquer l'ambiguïté actuelle de la notion « d'éducation bilingue » :

- Des textes de loi peu explicites voire incomplets : dans l'article 19 de la loi n°2005-102 du 11 février 2005¹², concernant la légitimité du choix du bilinguisme, l'expression retenue est celle de « communication bilingue », et non d'*éducation bilingue*¹³. Or, comme nous avons pu le constater dans la section ci-dessus l'expression « communication bilingue » se prête à plusieurs interprétations. Cette confusion, qui demeure depuis plus de quinze ans, est certainement due au fait que la LSF n'est admise que parce que l'élève sourd ne maîtrise pas encore le français (Hugounenq, 2006), seule langue inscrite dans la constitution française, donc seule langue d'éducation. Nous sommes alors conscientes « d'une configuration diglossique dans les attributs conférés aux langues d'éducation » (Sabria, 2006). C'est à dire que le statut et les modalités d'acquisition des langues en présence ne relèvent pas du même niveau social et psychologique.

- La rémanence d'une double tutelle ministérielle : le partage de compétences entre les ministères sociaux¹⁴ et le ministère de l'Éducation Nationale en matière de formation professionnelle, de gestion d'établissement et de financement, encourage la confusion. Cette double tutelle a des conséquences, notamment sur le statut des enseignants sourds pour lesquels les formations de l'Éducation Nationale sont rarement accessibles. Au niveau des statuts des classes (classes Education Nationale classiques, ou de type CLIS¹⁵) et du statut des services « bilingues » (SESSAD ou uniquement SAFEP et/ou SSEFIS¹⁶), nous constatons un décalage entre structures ainsi qu'entre le fonctionnement réel et les objectifs originels de 2LPE : l'enseignement de deux langues, la première étant la LSF et la seconde étant le français écrit.

L'amalgame autour du terme « bilingue » s'explique par le fait que ce terme désigne différents objets à la fois: un objectif (construire une personne bilingue), une modalité d'enseignement (système à parité horaire par exemple), ou bien encore une méthode d'enseignement (la LSF en tant qu'outil véhiculaire d'enseignement, en parallèle à l'enseignement du français écrit). Par conséquent, face à ces constats et face à une évolution scientifique de la définition de la notion de bilinguisme sourd, notamment au travers des recherches en linguistiques de la LSF (Cuxac, 1998), nous suggérons que le terme « bilingue » n'est plus approprié pour définir les structures originelles de 2LPE.

1.3. Postulats didactiques pour une clarification possible de la notion d'éducation « bilingue ».

Dans le cadre d'une harmonisation nationale et européenne (Leeson, 2006), nous souhaiterions introduire trois postulats apportant une clarification du cadre éducatif accueillant l'élève sourd, selon une approche linguistique et didactique.

● **Premier postulat.** Il est nécessaire d'adopter une définition socio-linguistique plutôt que socio-médicale de l'éducation de l'élève sourd. En d'autres termes, il s'agit de se focaliser sur l'enseignement des langues en présence (Langue des Signes et langue nationale du pays en question) ainsi que sur la pédagogie et la didactique que leur coexistence implique. Dans ce cadre, nous proposons que les lieux éducatifs accueillant l'enfant sourd soient nommés milieux ou classes *exolingues*¹⁷, dans la mesure où le contexte éducatif est ainsi défini par le fait que la langue enseignée est différente de celle(s) habituellement parlée(s) dans le milieu environnant (Castellotti, 2001), prenant alors pleinement en compte le bilinguisme singulier de l'élève sourd.

Cela signifie concrètement que :

- la LS est reconnue en tant que langue première, naturelle et « principale » de l'enfant sourd,
- la LS est langue d'enseignement pour toute discipline,

12. Il s'agit précisément de l'Article. L 112-2-2 qui abroge l'article 33 de la loi n°91-73 du 18 janvier 1991.

13. Pour plus de détails, nous vous renvoyons aux articles de DALLE, 2003 et 2005.

14. À ce jour trois ministères : 1. Solidarité, santé et Famille 2. Emploi, travail et cohésion sociale 3. Parité et Égalité professionnelle

15. Classe d'Intégration scolaire, spécialisée dans l'accueil des élèves sourds.

16. Les services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) sont des services médico-sociaux autonomes ou rattachés aux établissements d'éducation spéciale. Plus spécifiquement ces services recouvrent notamment un SAFEP, Service d'accompagnement familial et d'éducation précoce encadrant les déficiences auditives ou visuelles graves, et les SSEFIS, services de soutien à l'éducation familiale et à l'intégration scolaire pour les enfants de plus de trois ans et les adolescents présentant une déficience auditive grave.

17. Dans la littérature, on rencontre plutôt la formule « communication exolingue » qui a été défini dans le courant acquisitionniste par R. Porquier (1979, 1982) comme étant la communication qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une langue maternelle commune. Cette définition peut être caractéristique de la situation de communication dans les classes de langues, et dans le cas de l'élève sourd, cette situation s'applique pour le français, qui est la langue nationale, mais pas (ou rarement) la langue maternelle de l'enfant sourd.

18. Grosjean (1982) cité par Castellotti, 2001.

19. Ce bilinguisme permet de déclarer officielle une seule langue tout en autorisant, par souci de réalisme, l'usage d'une autre langue dans des circonstances et pour des raisons connues et légitimes. y correspond de fait la situation de transmission langagière atypique (développée précédemment) de l'enfant sourd (cf. JC Corbeil, La politique linguistique québécoise, http://www.of.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/amenagement/loubier_5.pdf)

- la LS est langue enseignée comme partie intégrante du programme scolaire et la langue vocale du pays, dans sa modalité écrite uniquement (voire prioritairement), est considérée comme une langue seconde, dans les apprentissages de l'élève sourd.

Cette approche nous permet de justifier le fait :

- que le nombre d'heures de cours de LS, soit équivalent au nombre d'heures de cours de la langue nationale que tout élève entendant reçoit pendant sa scolarité,
- que la LS soit étudiée, dans ses aspects linguistiques, métalinguistiques et aussi culturels.

Nous réservons ainsi le terme « bilingue » aux structures de type B et C, désignant la coexistence de deux langues et dans lesquelles :

- la LS est principalement un mode, un outil de communication pour accéder à la langue vocale,
- la LS est partiellement enseignée,
- le français oral est majoritairement langue d'enseignement dans la scolarité de l'élève sourd, et il est souvent soutenu par des codes gestuels.

● **Deuxième postulat.** Dans les structures exolingues, le principal objectif de l'équipe enseignante est que l'élève sourd devienne bilingue (LS/langue écrite nationale).

Nous nous référons à la définition de F. Grosjean¹⁸ (2000), qui définit le bilinguisme comme étant « la connaissance et la pratique de deux langues (ou plus) par un individu ou groupe d'individus, et ce de façon complémentaire ». Le bilingue n'est plus considéré comme la somme de deux monolingues, mais comme un être de communication qui se sert de ses deux langues (séparément ou ensemble) pour interagir avec le monde environnant. Autrement dit au lieu de mettre l'accent sur les compétences linguistiques du bilingue, cette définition met davantage en avant l'usage que ce dernier fait des langues. On parlera ainsi de bilinguisme fonctionnel¹⁹.

● **Troisième postulat.** Selon le principe énoncé par J. Ronjat, « c'est la langue maternelle de chaque parent qui doit être utilisée lorsque celui-ci s'adresse à l'enfant, et non la langue de l'autre » (cité par Hagège, 2005). Nous souhaitons transposer et appliquer ce principe à la situation pédagogique de l'enseignement des langues, en proposant qu'un enseignant

doit être le référent d'une seule langue et n'enseigner que cette langue, et ce malgré ses compétences dans l'autre langue. Dans les classes exolingues, cela signifierait donc que l'enseignant (sourd ou entendant bilingue) responsable de l'enseignement de la langue nationale (écrite), ne pourrait en même temps et pour la même classe, être le représentant de l'enseignement de LS par exemple. Cette problématique où se jouent des aspects philosophiques et un principe de réalité qui impose aussi ses contraintes, reste à approfondir. Par conséquent, concernant les enseignants, plusieurs profils sont envisagés, pour correspondre à la répartition des programmes: l'enseignement de LS, l'enseignement de la langue nationale en LS, l'enseignement de toute autre discipline en LS²⁰.

Ces postulats englobent ainsi l'enfant et l'adulte dans une vision culturelle, linguistique et identitaire qui renvoie à la situation singulière des sourds dans la société, considérant leur gestualité comme un atout et non comme un manque à réparer. L'enseignant sourd et l'élève sourd bénéficient des mêmes statuts que leurs pairs entendants et les classes construisent alors une pédagogie fondée sur l'interaction et le visuel, permettant l'entrée dans la langue seconde (la langue nationale du pays) dans sa modalité écrite.

2. EN QUOI ET COMMENT LA LSF PERMET-ELLE L'ACCÈS À L'ÉCRIT ?

Rappelons tout d'abord que les difficultés des sourds à l'écrit ne sont pas inhérentes à la surdité. En effet, les recherches sur l'apprentissage de l'écrit n'identifient pas de déficit propre à la surdité « qui puisse justifier que les sourds soient dans l'impossibilité de devenir de bons lecteurs » (Dubuisson et Bastien, 1998). Un des facteurs explicatifs à ces difficultés est alors à chercher du côté des méthodes employées, qui présupposent un processus d'apprentissage identique entre sourds et entendants. Il faut pourtant prendre en

20. Nous envisageons dans une classe exolingue, au minimum deux enseignants (sourds ou entendants), l'un enseignant de LS, l'autre enseignant de langue nationale (écrite) et de toute discipline en LS. Trois principaux profils d'enseignants sont envisageables: un enseignant sourd bilingue et/ou un enseignant entendant bilingue (enseignement de LS et/ou enseignement en LS) et un enseignant sourd non bilingue (enseignement de LS). Concernant un profil intermédiaire, celui d'interprète scolaire, nous suivons les préconisations de l'AFILS (Association Française des Interprètes en Langues des Signes) : un interprète scolaire ne peut intervenir au primaire, il le peut ponctuellement voire partiellement dans le secondaire.

compte le fait que les sourds sont placés dans des situations différentes et qu'ils apprennent différemment. Les considérations qui vont suivre reposent à la fois sur l'analyse d'observations de terrain, et sur des apports théoriques. Nous nous intéresserons aussi bien à l'élève apprenti lecteur qu'à l'adulte stagiaire en formation de français.

2.1 La Langue des Signes et l'acquisition des préalables à la maîtrise de l'écrit :

La mise en place des conditions de l'apprentissage de la lecture-écriture requiert certains préalables antérieurs à la période de scolarisation. Ils se développent au sein de la famille et constituent une base indispensable pour un apprentissage réussi. Le but est ici de montrer que ces différents préalables peuvent être acquis dans n'importe quelle langue naturelle. Nous identifions notamment :

- **La connaissance du monde :** comme l'indique Cyril Courtin (2002), l'acquisition de concepts et de connaissances générales sont à la base de la lecture/écriture. En effet comment comprendre un texte, l'expliquer, le commenter, si la situation présentée à l'écrit ne renvoie à rien de connu ? C'est grâce à une communication mise en place précocement que l'enfant pourra se constituer un bagage expérientiel qui sera prédictif d'une bonne compréhension en lecture.

- **Les compétences communicatives langagières :** telles que définies par le CECRL²¹, elles regroupent des compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire,...), pragmatiques (cohérence et cohésion du discours) et sociolinguistiques (règles de politesse, rituels conversationnels,...). Ces compétences sont primordiales, car la richesse du vocabulaire, la précision de la syntaxe, la clarté de l'expression sont à la base du développement d'habiletés similaires à l'écrit.

- **L'exposition à l'écrit :** certains enfants sourds de parents sourds, bien que pratiquant la LSF dès le plus jeune âge, connaissent de grandes difficultés à l'écrit. Pour installer les conditions de la lecturisation, l'écrit doit être présent et valorisé dans l'entourage familial. Car l'enfant qui se voit transmettre le plaisir de la lecture développe des représentations positives de l'écrit et une appétence vers la lecture. Cela nécessite un accès dès la prime enfance aux contes et à la

culture du livre. Cyril Courtin (2002) indique que « plus cette exposition est précoce (3-5 ans) meilleure est la lecture ».

Le rôle des parents est donc avant tout un rôle d'éveil au langage et à l'écrit. Ils doivent susciter l'intérêt et le plaisir de communiquer. Or le désarroi après le diagnostic et un discours médical très présent peuvent conduire plus ou moins durablement à une perte de ce rôle. Certains enfants arrivent donc à l'âge de la scolarisation sans les prérequis que sont un langage structuré, une culture littéraire enfantine et une connaissance du monde. Le but n'est pas ici d'être exhaustif quant aux préalables entrant en jeu dans l'accès à l'écrit. Il s'agit plutôt de montrer que ces compétences peuvent être acquises par le biais de la LSF. En effet l'enfant sourd étant, rappelons le, un enfant qui n'entend pas, cette langue naturelle lui est parfaitement accessible, parce qu'elle mobilise le canal visuo-gestuel. Elle permet donc un accès confortable à toute acquisition. Mais arrêtons nous un instant sur le statut de la LSF, eu égard aux conditions de son appropriation. Bien qu'il s'agisse d'une langue naturelle, la LSF est rarement l'objet d'une transmission héréditaire. L'expression « langue maternelle » est donc inappropriée dans la majorité des cas²². D'autre part, le terme « langue première » est ambigu car chronologiquement parlant le premier input langagier proposé à l'enfant peut être la langue orale, via les techniques rééducatives. Ce terme peut également mettre en évidence le caractère premier de la langue au niveau cognitif. Pour éviter cette ambiguïté, nous préférons employer le terme « langue de référence », proposé par Sophie Moirant (1982), repris et défini par Castellotti (2001) comme une « variété scolaire, à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture et l'écriture ».

Nous considérons donc que les conditions d'une immersion en Langue des Signes doivent être mises en place le plus tôt possible. Mais cela ne constitue qu'une première étape. Mayberry (2001)²³ montre en effet que si la maîtrise de la Langue des Signes est prédictive de l'habileté en lecture pour les sourds, l'enseignement de la lecture/écriture doit

21. CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

22. On parlera en fait de langue maternelle pour les enfants sourds ou entendants de parents sourds, et éventuellement pour les enfants sourds de parents entendants connaissant la LSF

23. Rapportée par Goldin-Meadow et Mayberry (2001).

se faire en lien avec cette langue. La seconde étape est donc la mise en place d'une pédagogie qui tire profit des compétences linguistiques des apprenants.

2.2 La Langue des Signes dans le cours de langue

2.2.1 Objectif. Si la situation de classe est exolingue, comme nous l'avons expliqué précédemment, l'objectif visé pour l'apprenant est bien le bilinguisme. Un bilinguisme un peu particulier, (mais pas forcément spécifique au seul public sourd) qui comporte cinq compétences : trois compétences orales pour la LSF²⁴, puisque cette langue ne dispose

24. Production en interaction, production continue et compréhension

25. production et compréhension écrite

pas d'une forme graphique conventionnelle qui joue pleinement les rôles d'une écriture (Garcia 2007), et deux compétences écrites²⁵ pour le français qui n'est perçu que dans sa modalité écrite. Avec ces cinq compétences, la personne sourde est parfaitement équipée linguistiquement puisqu'elle

est en mesure de s'exprimer aussi bien dans une modalité orale (la LSF est une langue de l'oralité) que dans une modalité écrite, grâce au français.

2.2.2 La nécessité du travail sur la langue de référence. Apprendre à lire c'est réfléchir sur le fonctionnement de l'écrit, en tant que système linguistique particulier. L'oral (ici la LSF) est donc important en tant qu'outil de réflexion, pour interroger cet écrit, faire des hypothèses et accéder au sens. Mais certains apprenants ont un niveau de maîtrise très faible de la langue, rendant impossible dans l'état l'utilisation de la LSF comme support cognitif à l'apprentissage du français écrit. De plus, peu de sourds, adultes comme enfants, parfois excellents locuteurs de la LSF, n'ont pu développer de recul métalinguistique sur leur langue, car comme nous l'avons vu, la LSF n'est que depuis peu une matière scolaire. L'enseignement de la lecture/écriture doit alors se faire simultanément au développement métalinguistique. Mais apprendre à développer ses capacités réflexives directement sur une langue trop imparfaitement maîtrisée semble coûteux en énergie. Il serait alors opportun d'envisager un travail d'approfondissement en LSF et sur la LSF, afin de développer une compétence métalinguistique globale, constituée à la fois d'un métalangage (une terminologie), de concepts linguistiques et d'outils (schémas, codes de

couleur...), réutilisable directement pour l'analyse du français écrit. Pour optimiser ces transferts d'outils et de savoir-faire, il faut penser une progression dans les deux langues en parallèle en travaillant les liens qui peuvent être faits d'une acquisition à l'autre. L'objectif n'est pas alors de rendre les apprenants dépendant de la LSF dans le contact avec l'écrit, mais bien au contraire, comme l'indique Cummins à propos de l'enseignement bilingue²⁶, de viser « *une interdépendance du développement dans les deux langues [reposant] sur une compétence sous-jacente commune* ». (Cummins et Swain 1986).

26. Ici enseignement précoce d'une seconde langue en juxtaposition à la langue maternelle des élèves.

2.3 Comment travailler avec deux langues ?

Il est alors important de bien définir la nature du pont que l'on établit entre les deux langues, ou, plus précisément, les différents rôles que peut jouer la LSF dans le cours de langue.

- Dans l'activité de compréhension écrite, les apprenants utilisent la LSF pour expliquer, commenter ou reformuler ce qu'ils voient à l'écrit. Cette manipulation permet également à l'enseignant ou au formateur de vérifier si les apprenants ont compris un texte.

- Dans l'activité de production écrite, la LSF joue le rôle d'aide à l'organisation textuelle. Le travail de recherche et d'organisation des idées peut d'abord être fait en LSF avant le passage à la formulation écrite.

Les activités à mettre en place doivent alors permettre ce passage direct d'une langue à l'autre. Plusieurs possibilités s'offrent à nous. En voici trois :

● **La traduction :** dès lors qu'on travaille avec deux langues, la solution la plus simple serait de proposer des exercices de traduction d'une langue à l'autre. Cette activité présente des intérêts, notamment celui de répondre à un besoin des apprenants de pouvoir mettre en regard les deux langues. Cependant, il s'agit d'un exercice très lourd cognitivement car il suppose un recul métalinguistique important. Ensuite la mise en regard systématique des deux langues cause un risque de manque d'autonomie dans la pratique de l'une ou l'autre langue et risquerait d'engendrer des stratégies trop mécaniques dans la

production de l'écriture. Nous considérons donc que le recours systématique à la traduction ne serait pas productif.

● **L'analyse contrastive** : présente par contre plus d'intérêts. Il ne s'agit pas là de traduire mais de comparer des énoncés déjà formulés dans les deux langues. Cette activité repose sur la mise en évidence d'équivalences ou de différences dans l'expression d'une même unité de sens. L'analyse contrastive a alors cet intérêt de faire prendre conscience que ces deux langues sont différentes et peuvent véhiculer le même contenu. Grâce à une démarche hypothético-déductive, il est alors possible de découvrir les règles de l'une et l'autre langue.

● **La démarche de la dictée à l'expert** : l'apprenant producteur du texte le dicte à l'expert (enseignant ou formateur) à qui revient le rôle de scripteur. Ainsi déchargé de la réalisation du geste graphique, de la recherche de vocabulaire et de l'organisation syntaxique, l'apprenant peut notamment mobiliser son attention sur des opérations de haut niveau, telle que la cohésion du texte ou l'organisation des idées. (Démarche expérimentée par Sandrine Burgat (2007) dans le cadre de sa thèse)

Enfin, les sourds privilégiant naturellement des indices visuels, une pédagogie incluant ce canal doit être mise en oeuvre tant au niveau scolaire qu'au niveau de la formation pour adulte. Une place importante doit être ainsi faite au développement d'outils visuels, et notamment au support multimédia parce qu'il offre la possibilité de présenter simultanément texte, images et énoncés en Langue des Signes. L'outil informatique présente également l'avantage de faire travailler l'apprenant en autonomie (ce qui est toujours valorisant) et à son rythme (possibilité de recommencer autant de fois la même activité), sans le regard évaluateur du formateur. Cela permet de gérer l'hétérogénéité d'un groupe : après une phase de travail collectif, où les interactions sont le moteur de la construction du sens, peut suivre une phase individuelle avec un parcours adapté au niveau et besoin de chacun.

2.4 Autres éléments à prendre en compte dans l'approche bilingue

Le rapport à l'écrit : Les sourds entretiennent des rapports complexes avec le français. Le vécu scolaire et l'illettrisme qui touchent une grande partie des Sourds profonds adultes peuvent l'expliquer pour une part. Mais la nature même de l'éducation, où la LSF est trop souvent objet d'un discours dévalorisant, a engendré un malaise plus profond. Beaucoup de personnes sourdes éprouvent un sentiment d'insécurité linguistique face au français, pouvant entraîner des stratégies d'évitement, voire un blocage, surtout si le destinataire de leur écrit est entendant. Le manque de confiance en soi, le sentiment d'infériorité, l'idée selon laquelle le français n'est pas la langue du sourd, sont autant de freins à l'apprentissage. Comprendre et agir sur ce rapport au français si particulier est certainement un facteur clé de la réussite de l'apprentissage.

● **Le positionnement identitaire** : La rencontre avec la communauté sourde n'est pas automatique, elle dépend pour l'individu sourd du choix que parents et professionnels de la surdité auront fait pour lui. Elle peut se faire dès la prime enfance, mais le choix de la Langue des Signes est rarement envisagé par les familles et les institutions. Elle peut se faire au cours de la scolarité, par la rencontre avec les autres élèves sourds, ou plus tard, à l'âge adulte, quelquefois par hasard. C'est donc le parcours de l'individu, ses réussites et ses échecs, son aisance dans l'un ou l'autre « monde », qui déterminera ses choix identitaires. Avoir une base identitaire solide est primordial pour apprendre ou réapprendre la langue écrite.

Comment prendre en compte ces facteurs pour optimiser un apprentissage serein et durable ? Il peut être nécessaire et efficace d'effectuer un travail sur les représentations des apprenants afin de dédramatiser l'activité de production écrite et de faire évoluer de manière positive le rapport à la langue. Rappelons qu'au dix-neuvième siècle, la vision de l'écrit qui prévalait chez les Sourds était bien différente. C'était un lieu d'expression, considéré selon les termes de Ferdinand Berthier, comme « la voie de la libération du sourd ». C'est cette réappropriation de l'écrit qu'il faut viser, même si cela requiert du temps et une bonne connaissance de la part de l'enseignant de ce que sont la culture sourde

et l'identité sourde. Il est également important de faire adhérer l'apprenant à la méthode choisie, afin qu'il soit conscient des procédés qui l'amèneront progressivement à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Les apprenants ont souvent des représentations erronées sur ce qu'est l'apprentissage, et réclament souvent les activités mêmes qui les ont conduits à l'échec durant leur scolarité (dictées, exercices de grammaire,...). Cela suppose un travail sur ce qu'est l'écrit, ses rôles et son fonctionnement, et les moyens de parvenir à sa maîtrise. La prise de conscience de la nature de leurs difficultés et des stratégies pouvant les aider à les surmonter est un facteur essentiel pour une appropriation efficace et durable de la lecture/écriture.

Pour conclure, insistons sur le fait que l'enseignement par le biais de la LSF peut être la clé d'une réussite citoyenne pour les sourds. Pour cela la place, le rôle et le statut des langues doivent être explicités par les textes de loi, au niveau sociolinguistique et didactique. Nous avons tenté d'apporter une clarification des différentes structures accueillant l'élève sourd. Ceci nous a conduit à une définition de ce que doit être l'éducation en LS, dans le respect de la philosophie de 2LPE. Rappelons qu'il s'agit encore d'une situation originale avec peu de recul sur les méthodes et les résultats. C'est pourquoi, il faut aussi mener une profonde réflexion au niveau des pratiques d'enseignement scolaire ou dans le cadre de formation pour adultes, sur la place et le rôle de chaque langue, sur les activités à proposer et les outils à développer.

Enfin concrètement nous devons nous engager à une relation constructive entre la communauté sourde et la communauté entendante, mettant ainsi ces deux groupes sur un pied d'égalité et ne négligeant pas les expériences des approches préexistantes (tant en didactique de la LSF, qu'en didactique du français langue seconde) des pédagogues sourd

Marie PERINI (Didactique des langues) Elise RIGHINI-LEROY (Linguistique de la LSF) Université Paris 8, Vincennes - St Denis.

BIBLIOGRAPHIE

- **BOUVET D.**, (1989) *La parole de l'enfant : Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Presses Universitaires de France, Coll. Le fil rouge, 1982, 2^e éd. 1989, Paris.
- **BURGAT S.**, (2007) *Approche directe de l'écrit chez l'apprenant sourd dans une perspective bilingue. Analyse longitudinale d'une expérimentation de dictée à l'expert en LSF conduite auprès de cinq enfants sourds*, thèse de doctorat, sous la direction de C. Cuxac, soutenue en décembre 2007, université Paris 8, France.
- **CASTELLOTTI V.**, (2001) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Robert Galisson, CLE International, France.
- **COURTIN C.**, (2002). « Lecture-écriture et développement socio-cognitif de l'enfant sourd », in *Les Actes de Lecture n°80*, décembre 2002, AFL
- **CUMMINS J., SWAINS M.**, (1986) *Bilingualism in Education*, London, Longman
- **CUXAC C.**, (1983) *Le langage des sourds*, Payot, Paris.
- **CUXAC C.**, (1998) *Accès au français écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd*, actes du deuxième colloque international, « Surdité et accès à la langue écrite, de la recherche à la pratique », ACFOS.
- **CUXAC C.**, (2000) *La Langue des Signes Française : les voies de l'icongnité*, Faits de langues n°15-16, OPHRYS, Paris.
- **DALLE P.**, (2003) *La place de Langue des Signes dans le milieu institutionnel de l'éducation : enjeux, blocage et évolution*, in *Langue française n°137, La Langue des Signes : statuts linguistiques et institutionnels*, Larousse, Paris (<http://anpes.free.fr>)
- **DALLE P.** (2005), Histoire et philosophie du projet bilingue, l'ANPES et le rôle des parents, in *Nouvelle Revue de l'AS, Hors série, Enseigner et apprendre en LSF : vers une éducation bilingue*, Paris.
- *Division des politiques linguistiques*, (2005), Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Strasbourg, DIDIER, Paris.
- **DUBUISSON C., BASTIEN M.**, (1998), « Que peut-on conclure des recherches portant sur la lecture par les sourds ? », in *Lecture, écriture et surdité : visions actuelles et nouvelles perspectives*. Montréal, Ed. Logiques, 73-102.
- **GARCIA B.**, (2007) (conférence invitée), « The methodological, linguistic and semiological Bases for the elaboration of a written form of LSF (French Sign Language) », in *Proceedings of the Second Workshop on the Representation and Processing of Sign Languages : Lexicographic Matters and Didactic Scenarios*, on the occasion of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation LREC 2006, 28 may 2006, Genoa, Italy.
- **GOLDIN -MEADOW S., MAYBERRY R.**, (2001) « How do profoundly deaf Children learn to read? », in *Learning Disabilities Research and practice n°16*, 222-229.
- **GROSJEAN F.**, (2000), *Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue, laboratoire de traitement du langage et de la parole*, Université de Neuchâtel, Suisse,
- **HAGEGE C.**, (2005), *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, Paris.
- **HUGOUNENQ H.**, (2006), *Le statut politique de la Langue des Signes. Éléments de réflexion sur la perception du bilinguisme en France*, in *Marges linguistiques. Langages, Représentations, Communications. Revue semestrielle électronique en sciences du langage*, n°10 (nov 05-janv 06 - Langues régionales).
- **JABOB S.**, (2007) *Description des procédés linguistiques référentiels dans des narrations enfantines en Langue des Signes Française : Maintien et Réintroduction des actants*, thèse de doctorat sous la direction de C. Cuxac, soutenue en décembre 2007, Université Paris8, France.
- **LEESON L.** (2006), *Les langues signées dans l'enseignement en Europe*, Etude préliminaire, Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, Strasbourg, France.
- **LHERICEL B.**, (2006), *Du choix de langue pour l'enfant sourd*, in *Surdité et Société, Perspectives psychosociales, didactiques et linguistiques*, DAIGLE D., PARISOT A-M. (Dir.), Presse de l'université du Québec, Québec, Canada.
- **LEROY E.** (2005), *Didactique de la LSF, Fondement pédagogique dans l'éducation de l'enfant sourd*, mémoire de DEA sous la direction de C. Cuxac, université Paris 8, France. (http://ciel8.free.fr/SPIP-v1-7-2/article.php3?id_article=3#eroy)
- **SABRIA R.**, (2006), *Sociolinguistique de la LSF*, in *SABRIA (Dir), Recherches linguistiques françaises sur les langues des Signes*, GLOTTOPOL n°7, (www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol.)