

Ce texte vient après deux articles que notre revue a consacrés au rapport à l'écrit des enfants sourds. Anne Valin, dans *Surdité, handicap ?* (A.L. n°60, déc. 97, p.24), faisait le point historique et pédagogique des obstacles auxquels l'école française expose les enfants sourds et indiquait sous forme de 7 propositions les conditions d'une transformation de la situation. Cinq numéros plus tard, les *Bonnes pages* de la revue donnaient à lire une synthèse des réflexions sur le développement de la lecture et de l'écriture chez les enfants sourds aux États Unis (A.L. n°65, mars 99, p.31). Cette troisième contribution a pour origine un mémoire de CAPSAIS intitulé *Comment permettre aux enfants sourds de devenir lecteurs ? Un tel document donne l'occasion de faire exister, dans la bibliothèque des mémoires du centre de formation, des analyses et des pratiques en rupture avec une pensée unique oraliste, audio et phonocentrique. Ici, les lecteurs de la revue, bien au fait des pratiques pédagogiques préconisées, en liront des extraits qui constituent une sorte d'argumentaire militant en faveur d'un environnement pédagogique et linguistique reposant sur un bilinguisme langue des signes française (LSF) / français écrit et une pédagogie de la voie directe.*

**Parce que le front avancé des débats et controverses en lecture se situe dans l'échec du dispositif dominant, aux côtés des plus exposés, il est important de promouvoir les travaux et les équipes qui travaillent à la transformation de ce dispositif. C'est le cas de l'équipe Laurent Clerc de la classe d'intégration de l'école des deux Parcs à Champs sur Marne à qui l'auteur doit le support essentiel de son travail.**

## SURDITÉ, BILINGUISME ET VOIE DIRECTE

Anne MAHÉ

Le champ de la surdité, son histoire, ses acteurs, ses écrits ouvre deux perspectives pour aborder quelque problématique que ce soit concernant l'éducation des enfants sourds. En effet, toutes les questions semblent pouvoir être abordées de deux points de vue : soit qu'on envisage la surdité avant tout comme un manque, une privation, une déficience, l'objet d'une réparation nécessaire, soit que, prenant acte d'une atteinte du canal sensoriel auditif, on envisage les effets de cette atteinte par leurs aspects socio-culturels. Le premier point de vue installe les modèles du manque construits sur un auditivo-centrisme où la surdité est marquée du sceau médical et de son corollaire rééducatif. Du second point de vue, on considère une différence dans la perception sensorielle et par conséquent dans le rapport au monde ; une différence où se manifeste la créativité de l'esprit humain notamment par la création de langues orales exploitant le canal visuel. Cette différence qualitative induit la prise en compte de caractères spécifiques à partir desquels l'humanité est redevable d'un enrichissement du regard sur la normalité.

(...) Les personnes sourdes sont continuellement confrontées au français écrit. En effet, l'écrit du français est la source majeure d'informations (journaux, magazines, décodeur de la télévision, sous-titrage des films) mais également de communication avec le minitel Dialogue ou l'Internet. Mais, dans les faits, la plupart d'entre elles ont des difficultés en français telles que la vie dans une société entendante est limitée. De nombreux adultes sourds sont illettrés voire analphabètes fonctionnels au sens où ils sont dans l'incapacité d'utiliser l'écrit avec confort et efficacité. On cite des exemples de personnes sourdes ayant signé des contrats dont elles n'avaient pas compris le sens, d'autres s'étant blessées en maniant un produit dangereux dont elles n'avaient pas décrypté le mode d'emploi. Dans ces conditions la recherche d'un emploi est presque impossible. Le taux d'emploi était de 6% en 1996.<sup>1</sup> Si le rapport

<sup>1</sup> Dans *Le droit des sourds, 115 propositions*, rapport de Dominique GILLOT au premier Ministre, juin 1998. Cette statistique signifiait que plus de 9 sourds sur 10 sont sans emploi.

Gillot estime à 80% la proportion de sourds profonds illettrés, on sait le nombre très faible de sourds pouvant suivre des études secondaires et le nombre encore plus faible de sourds pouvant accéder à des études universitaires (5%) et au choix d'un métier intellectuel. Benoît Virole, dans son ouvrage *Psychologie de la surdité*,<sup>2</sup> prend l'exemple du Sida comme révélateur de l'état de l'insertion sociale et culturelle des sourds. En effet la communauté sourde a été marginalisée dans la campagne d'information concernant le Sida. Beaucoup se sont contentés de rumeurs ou estimé que c'était une affaire d'entendants. À l'écart des grands moyens d'information oraux, la mauvaise maîtrise du français écrit est encore en cause pour la majorité des adultes dont le niveau scolaire est globalement inférieur à celui de la population. Les séances d'information de l'association AIDES ont laissé voir le déficit culturel : des adultes y ont eu des informations sur des aspects de leur vie sexuelle qui n'avaient jamais été nommés. Certains ont découvert qu'ils n'avaient aucune notion de la circulation sanguine. Une brochure d'information québécoise diffusée auprès des jeunes a été à l'origine d'une croyance selon laquelle la contamination venait d'une exposition au soleil... Les jeunes sourds n'avaient pas compris les textes mais s'étaient fiés à la couverture où le virus était représenté sous forme de soleil.

Il faut se résoudre à l'évidence, l'option dominante depuis le congrès de Milan<sup>3</sup> concernant l'éducation des sourds présente des résultats inquiétants. Certains n'hésitent pas à employer l'expression «*échec de l'oralisme*». Ces résultats pour le moins «*décevants*» ont suscité l'interrogation et le doute quant à l'efficacité de la langue orale utilisée seule et prioritairement dans l'éducation des sourds. Car malgré les progrès de l'appareillage, malgré les apports de l'éducation précoce, de l'éducation auditive, le jeune enfant sourd ne peut avoir un accès normal et rapide au processus de la langue première dans la seule perspective d'une langue audio-vocale. La défaillance insurmontable du canal auditif oblige à des palliatifs, à des détours, à des stratégies qui tous, malgré les efforts engagés, aboutissent, pour la grande majorité, au même résultat : les acquisitions linguistiques et langagières se font avec un retard et un dysfonctionnement hautement préjudiciables à l'instauration d'une activité de parole digne de ce nom. Christian Cuxac exprime ce constat en ces termes : «*la langue orale est ce qui pose le plus de problèmes à l'enfant sourd et la pédagogie oraliste vise prioritairement son acquisition : le retard scolaire, l'échec de l'enfant sourd par rapport à l'enfant entendant sont institutionnalisés par un tel choix pédagogique.*»<sup>4</sup>

Se plaçant du point de vue du développement de l'enfant, le même linguiste montre que l'éducation oraliste place l'enfant sourd, dès le début de l'apprentissage d'une langue orale, face à des activités linguistiques qui n'apparaissent que plus tard chez le petit entendant : «*Cet enfant qui n'entend pas, qui ne sait à quoi peut servir de parler, et dont, à plus forte raison, l'expression de l'imaginaire ne passe pas par l'oral, est amené, dès son plus jeune âge à développer des activités métalinguistiques sur des usages qu'il n'a pas encore maîtrisés, qui ne renvoient perceptivement à aucune forme signifiante, et dont il n'a pas la moindre idée qu'ils puissent être porteur de sens.*»<sup>5</sup>

Même si le chiffre avancé par le rapport Gillot est contesté, voire démenti par l'UNISDA (Union Nationale pour l'Insertion des Déficiants Auditifs), le problème est important et le minimiser revient souvent à le confirmer implicitement. «*Les sourds prélinguaux ont parfois appris le français comme une langue étrangère, ils n'éprouvent guère de plaisir à lire, mais sont souvent capables de comprendre des informations courantes, d'établir un chèque ou de remplir un formulaire, de rédiger une lettre simple... Ils y passeront simplement un peu plus de temps.*» Cette observation, extraite de *Les sourds dans la ville*, dans son acception minimaliste de la maîtrise de l'écrit, ne fait que retarder les prises de conscience en faveur d'un réel accès à l'écrit par les sourds. (...)

Les enseignants ont bien du mal à le reconnaître, mais l'échec scolaire des sourds est massif. On cite toujours le cas de l'élève sourd profond de naissance qui a pu passer le baccalauréat et poursuivre des études supérieures, mais le cas particulier ne peut cacher l'ampleur du phénomène. C. Cuxac propose «*un simple calcul [qui] permet de faire une mise au point : si la réussite scolaire était semblable en milieu sourd et en milieu entendant, on devrait s'attendre à ce que 200 adolescents sourds passent avec succès le Bac chaque année. Dans la réalité, on est bien loin de ce compte : 15 à 20 fois moins. Autrement dit, l'échec scolaire, qui touche 50% des entendants, affecte plus de 95% de la population sourde.*»

<sup>2</sup> *Psychologie de la surdité*, Benoît VIROLE ; De Boeck Université, 2ème édition augmentée.

<sup>3</sup> Le fameux congrès de Milan, en 1880, où fut votée une résolution exaltant la langue orale dominante et proscrivant la langue des signes dans tous les pays. Harlan LANE, *Quand l'esprit entend*, Editions Odile Jacob.

<sup>4</sup> *Le langage gestuel des Sourds*, Études et Recherches, volume 5.

<sup>5</sup> Dans *Accès au français écrit et éducation bilingue de l'enfant sourd*, texte de l'intervention, lors du colloque ACFO II - **Surdité et accès à la langue écrite**, novembre 1998.

(...) Les effets de l'interdiction se font toujours sentir à l'heure où le statut de langue est reconnu à la Langue des Signes Française. En effet des sourds développent une certaine attitude réactionnelle qui voit dans le français écrit, l'écrit de la langue des entendants, l'outil d'expression de la culture dominante. « *Les comportements déviants des jeunes sourds face à l'écrit sont imputables à notre avis, aux erreurs théoriques [présentées plus haut]. Le plus grave est que ces erreurs ont engendré, pour la population sourde, des attitudes souvent hostiles envers l'écrit selon lesquelles lire et écrire sont des affaires d'entendants qui ne concernent pas les sourds, alors qu'au siècle dernier, avant l'interdiction de la langue des signes dans les établissements spécialisés, savoir lire et écrire était pour les personnes sourdes le symbole de leur intégration sociale et de leur émancipation.* »<sup>6</sup>

#### UNE SITUATION TRANSFORMABLE

Il faudrait mentionner, *a contrario*, d'autres constats plus positifs ceux-là, et qui démontrent que les difficultés scolaires et d'insertion sociale et professionnelle que connaissent les sourds français actuellement ne sont pas partagées par tous les sourds (ni le fait de toutes les époques de l'Histoire) ; que des écarts importants de réussite et de statut s'expliquent par l'Histoire et par des traditions culturelles différentes. Ce qui prouve, s'il en était nécessaire, que ces difficultés ne sont pas le seul fait de la surdité mais de la manière dont l'environnement culturel, économique et social l'appréhende. Trois exemples suffisent à éclairer cet aspect relatif du problème.

Le premier exemple est historique. Dans son Histoire des Sourds-muets,<sup>7</sup> Harlan Lane brosse le portrait de nombreux sourds ayant bénéficié des programmes de scolarisation qui avaient cours au 19<sup>ème</sup> siècle dans les établissements spécialisés, reposant sur une éducation bilingue L.S.F./français écrit. Ces personnes sont des intellectuels, des professeurs maniant l'écrit comme des entendants : Lenoir qui publia un intéressant manuel de petits contes sur les sourds écrits par eux-mêmes, Bébian, enseignant qui appliquait le programme en vigueur dans les collèges et lycées d'entendants, Laurent Clerc et bien d'autres... Pour ces gens, « *la lecture et l'écriture étaient directement liées aux idées et aux sentiments.* » Le second exemple est rapporté par Francis Henel, psychologue,<sup>8</sup> après un voyage en Chine. Dans ce témoignage, il apparaît clairement que les modèles de prise en charge des enfants sourds diffèrent sensiblement des nôtres. Les enfants sont accueillis dans des écoles dotées systématiquement d'un internat. Ils communiquent entre eux et avec les enseignants en langue gestuelle. Une

tradition non jacobine considère les sourds dans le cadre des minorités nationales ou d'une communauté linguistique. On n'observe aucune trace de personnel médical, para-médical, psychologique, orthophonique. Les contenus pédagogiques sont ceux des écoles primaire et secondaire auxquels s'ajoute une formation professionnelle. Des cours spécifiques portent sur l'éducation auditive, un entraînement à la lecture labiale et au chinois parlé. « *La surdité n'est pas considérée comme une maladie. (...) Les sourds ne portent pas d'appareillage audio-prothétique. (...) S'il peut intégrer la langue chinoise parlée, il s'exprimera dans cette langue, mais de toute façon il intégrera la langue des signes "parlée" par tous les sourds et leur encadrement, ainsi que les caractères chinois, c'est à dire la langue chinoise écrite.* » Prudent sur ce qu'il dit lui-même n'être que des impressions de voyage, notre témoin a été « *frappé par le dynamisme, la spontanéité, l'interactivité de ces enfants et adolescents sourds chinois. (...) la créativité de ces enfants, notamment dans le registre symbolique, indique que leur entourage ne semble pas vivre la situation de façon aussi dramatique ou traumatique. Pourtant pour une famille chinoise, l'enfant (généralement unique) correspond à une sorte d'assurance-vie pour les vieux jours des parents ; c'est de lui que dépendra leur subsistance* ». Autrement dit, son insertion économique dans la société chinoise n'est pas compromise du fait de sa surdité. Enfin, C. Cuxac attire notre attention sur les États-Unis où une éducation bilingue a droit de cité depuis que Thomas Gallaudet, accompagné par Laurent Clerc, a importé, en 1815, le système éducatif en vigueur à l'époque, à l'INJS de Paris : « *l'éventail des rôles sociaux joués par des personnes sourdes n'a rien de comparable avec celui, si réduit, auquel les sourds français peuvent accéder.* »

Il n'y aurait donc pas de fatalité en matière d'accès à l'écrit des enfants sourds.

#### DE LA NÉCESSITÉ D'UNE LANGUE

La principale cause à ce qu'on peut qualifier de crise de l'oralisme est bien connue depuis les travaux de Danielle Bouvet<sup>9</sup> notamment : l'absence de langue. L'apprentissage

<sup>6</sup> *Op. cit.*

<sup>7</sup> Harlan LANE, *Quand l'esprit entend*, Editions Odile Jacob.

<sup>8</sup> Dans le numéro 46-47 de la revue du collège des psychanalystes, sous le thème : *La parole des sourds, psychanalyse et surdités*, 1993.

<sup>9</sup> Danielle BOUVET, *La parole de l'enfant sourd / pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Le fil rouge aux PUF.

de la langue ne commence pas au «premier mot», mais dès la naissance, par l'instauration d'un processus constant et interactif entre la mère et son enfant. Toute privation, tout manque dans ce processus entraîne des lacunes quasiment irréversibles.

S'appuyant sur les travaux de nombreux chercheurs psychologues, D. Bouvet insiste sur l'importance de ces premières communications. Les relations qu'a le petit enfant avec sa mère l'introduisent dans le langage. Les patientes répétitions des mamans procurent à l'enfant ce qui fondera l'être de parole : le plaisir d'être compris. Dans le processus d'acquisition du langage, la mère « offre sa langue en réponse à celle de son enfant, c'est à dire après avoir reçu et reconnu la langue de ce dernier et après lui avoir procuré ce plaisir d'être compris. (...) 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. » Ce statut de locuteur se construit puis s'affirme parce qu'on prête à ses propos une interprétation.<sup>10</sup> C'est à partir de ce prêt, qui doit être généreux, que l'enfant se saisit du sens du langage et « perce le code linguistique » au cours de sa première année. « L'enfant ne s'approprie la parole commune à tous que s'il a été reçu dans sa parole à lui. »<sup>11</sup>

Les recherches de R.D. Hess et de V.C. Shipman, en 1965, citées par D. Bouvet ont montré qu'une pauvre alimentation en langage entrave le développement de ce dernier. Un tel manque prive l'enfant de tous les plaisirs que procure l'accès au langage. Du plaisir de la dénomination en particulier qui serait un moyen « de ne pas succomber à la douleur du désir et de transformer le désir en plaisir de désirer » écrit Diatkine.

Le jeu également participe de ce rapport dialectique désir/plaisir et c'est le fait de « jouer avec les paroles qui permet à l'enfant d'apprendre à parler ». Toujours d'après Diatkine, ce jeu est aussi « la condition pour être scolarisable », c'est à dire comme l'explique D. Bouvet « pour être capable de lire au tableau "il pleut" alors que dehors il fait beau. » Autrement dit, être capable de cette distanciation d'avec la réalité qui fonde la spécificité du pouvoir de l'écrit notamment et sur laquelle est implicitement fondée la logique scolaire.

Diatkine parle de la dimension «tragique» qui sous-tend la démarche de tout enfant s'appropriant la parole. On comprend le drame que vit l'enfant sourd qui affronte l'incompréhension, dont les premières propositions qu'il fait au monde ne font pas l'objet d'une interprétation et pour qui le jeu avec les mots est rendu impossible. L'enfant sourd a besoin d'une langue maternelle.

Les seules langues «naturelles» que des jeunes sourds peuvent acquérir spontanément sont les langues signées qui leur sont totalement accessibles de par leur modalité visuo-gestuelle. Toutes les communautés de sourds dans le monde communiquent par des langues signées qui leur sont propres, différentes les unes des autres. Ces langues signées sont des langues à part entière qui s'acquièrent de façon spontanée en milieu naturel. Il apparaît à tout intervenant auprès d'enfants sourds qu'il est indispensable pour leur développement équilibré qu'ils disposent d'une langue première acquise avant l'adolescence, si possible avant l'âge de sept ans. L'usage de cette langue première permet d'éviter les troubles affectifs, cognitifs et sociaux que ressentent les enfants qui en sont privés. L'impossibilité de s'exprimer linguistiquement provoque en effet «l'hyperactivité» voire les comportements violents qu'on remarque fréquemment chez ces enfants. De même que ce manque peut limiter le développement des fonctions cognitives.

Par ailleurs, on sait à présent, depuis les études menées aux États Unis dans les années 80, que les enfants sourds, nés de parents sourds acquièrent la langue des signes de la même façon que les entendants acquièrent la langue parlée. Les processus mis en œuvre sont les mêmes et les acquisitions se font en suivant les mêmes étapes. Plusieurs études ont comparé des apprenants sourds nés de parents sourds à des apprenants sourds nés de parents entendants. Les conclusions montrent la supériorité en lecture et en écriture des apprenants sourds nés de parents sourds. Mais l'intérêt de ces comparaisons réside surtout dans l'idée spécifiée par leurs auteurs<sup>12</sup> selon laquelle ce n'est pas la maîtrise d'une langue signée, mais la compétence dans une langue naturelle qui semble à l'origine de la supériorité des enfants nés de parents sourds. On sait le caractère minoritaire de cette population mais ces résultats ne font qu'attirer l'attention sur l'aspect bénéfique d'un apprentissage précoce de la langue signée.

Il est de nos jours reconnu que les langues des signes sont les seules langues qui permettent aux sourds d'accéder à toutes les caractéristiques de la parole. Grâce à la langue des signes les personnes sourdes sont témoins de leur acte de

<sup>10</sup> Jérôme BRUNER, *Le développement de l'enfant ; savoir faire, savoir dire*, Psychologie d'aujourd'hui aux PUF

<sup>11</sup> D. BOUVET, Op. Cit.

<sup>12</sup> KAMPFE et TURCHECK (1987) cités dans *Lecture, écriture et surdité*, ouvrage collectif québécois, sous la direction de Colette DUBUISSON et Daniel DAIGLE, les Éditions Logiques.

parole et le contrôle dans le «feed back» interne : « *parler, c'est se voir* » tout comme « *parler, c'est s'entendre* » pour un locuteur de langue vocale. La langue des signes permet aux sourds de se situer, et de s'approprier les règles conversationnelles du discours. Enfin, « *seule la langue des signes permet à la personne sourde d'être au clair avec sa propre identité ; ayant pu se développer harmonieusement dans son être de sujet parlant, elle se sait sourde et un être de parole à part entière.* »<sup>13</sup>

## BILINGUISME ET LECTURE

La reconnaissance des langues des signes en tant que langues à part entière, l'insatisfaction souvent constatée qui résulte de l'éducation oraliste, la revendication de certains parents d'enfants sourds et celle des sourds eux-mêmes sont les principaux facteurs qui contribuent à fonder l'approche bilingue. En France, le 18 janvier 1991 fut votée la loi communément appelée loi Fabius, qui stipule en son article 33 « *la liberté de choix entre une communication bilingue - langue des signes et français - et une communication orale.* »

Selon l'approche bilingue, la langue de la majorité des locuteurs, le français oral, jusqu'à maintenant considérée comme la langue première de tous les enfants sourds, y compris les enfants atteints de surdité sévère ou profonde, est perçue pour ces derniers comme la langue seconde. La L.S.F. étant la langue maternelle de seulement 5 % d'entre eux, nés de parents sourds, et une langue première pour tous les autres, même si le contact se fait tardivement pour beaucoup d'enfants.

Avant de considérer le caractère spécifique du « bilinguisme sourd », il paraît intéressant de faire le détour par sa définition générale et sa place dans le monde. C'est Harriet Jisa-Hombert, linguiste, qui, dans une synthèse de ses travaux, nous en fournit les principaux éléments.

L'acception haute du terme, selon laquelle le bilingue maîtriserait parfaitement les deux langues a laissé place de nos jours à des définitions plus réalistes : « *les bilingues sont des personnes qui ont la capacité de produire des énoncés significatifs dans deux langues et qui se servent des deux langues dans leur vie de tous les jours.* » Cette définition englobe donc des variations de compétences dans les deux langues. D'ailleurs, une définition fonctionnelle tient compte de la situation dans laquelle se trouve le locuteur pour choisir la langue utile. Peu d'individus ont besoin d'une maîtrise totale des deux langues. Il arrive qu'une des deux langues soit beaucoup plus utile à l'écrit qu'à l'oral. L'individu bilingue développe alors ses compétences en lecture et en

écriture dans cette langue beaucoup plus que ses compétences orales car développer ces dernières serait trop coûteux.

Toutefois, il faut reconnaître au « bilinguisme sourd » une spécificité que A. M. Vonen, auteur de la formule et cité dans l'ouvrage québécois mentionné plus haut, caractérise par deux éléments : la différence de modalité entre les deux langues concernées et le manque d'accès direct à la modalité vocale d'une langue. « *Le bilinguisme sourd est donc par définition un bilinguisme bimodal (modalité visuo-gestuelle et orale). Il peut cependant se comparer au bilinguisme entendant de communautés culturelles minoritaires sur le plan de la relation sociale entre les deux langues.* »<sup>14</sup> Sur cette question, l'approche québécoise est précieuse. En effet, un autre historique linguistique permet aux québécois d'avoir une perception plus ouverte du bilinguisme et des langues minoritaires (...)

On parle de bilinguisme soustractif lorsque le rapport des forces linguistiques oblige les locuteurs à apprendre la seconde langue dans un contexte qui dévalorise leur langue maternelle ; ce qui provoque une relative incompétence dans leur première langue, incompétence qui rejaillit sur celle qu'ils développeront dans leur langue seconde. Si, contraints par l'Histoire française, les sourds ont fait l'expérience de ce bilinguisme soustractif, de nos jours la L.S.F. est davantage méconnue que dévalorisée. Mais on a vu l'attitude réactionnelle se développer à l'égard du français écrit dans un contexte pédagogique notamment qui tend à minorer l'importance de la langue signée, ne serait-ce que pour accorder le plus de temps possible à la rééducation orale si difficile. C'est pourquoi la reconnaissance authentique de la L.S.F. est essentielle pour motiver les sourds à apprendre le français et éviter ce bilinguisme soustractif.

En référence à de nombreuses études et aux expériences bilingues menées de par le monde et dont ils savent se faire les porte-parole, les québécois soulignent l'importance de renforcer les connaissances de la langue signée et le sentiment d'identité sourde chez les enfants qui majoritairement naissent dans des familles entendantes. De même qu'il est important que les deux langues soient des langues d'instruction tout en développant des habiletés à ne pas les confondre. L'exemple suédois est instructif sur ce point où les programmes officiels reconnaissent à la langue des signes

<sup>13</sup> D. BOUVET, *Op. Cit.*

<sup>14</sup> Dans *Lecture, écriture et surdité*, *Op. Cit.*

une fonction prédominante pour l'acquisition des connaissances et des habiletés ainsi que pour la communication spontanée, alors que la langue suédoise remplit les fonctions d'une langue écrite tout en réservant à la parole et à la lecture labiale leur place. Car au delà des raisons historiques et sociales à l'origine de certaines réticences, voire d'une certaine censure, l'introduction de l'oral peut être envisagée dans sa fonctionnalité à partir d'une acceptation et d'un choix positif de la surdité et non de sa dénégaration. C'est ce que souligne Benoît Virole lorsqu'il écrit<sup>15</sup> : « *Le besoin de représentation et de communication précoce de l'enfant sourd étant assouvi par l'usage partagé avec les parents de la langue des signes, le désir de communiquer ne fait que croître. Il est alors tout à fait possible et souhaitable d'entreprendre un apprentissage de la parole d'autant plus facilité qu'on peut s'appuyer au niveau du sens sur la représentation sémantique de la langue des signes. Le travail sur le signifiant phonique et la lecture labiale peut ainsi gagner en liberté, en rapidité et en finesse.* » L'important est d'admettre que l'énonciation première de l'enfant se faisant en L.S.F., la parole n'est pour lui qu'un code second, indispensable pour la communication avec les autres mais qu'il peut apprendre « *de façon pragmatique sans forçage inutile et en s'appuyant sur une première expérience linguistique réussie.* »

C'est dans un tel contexte de pensée qu'une réflexion sur le bilinguisme reste à mener de manière à faire profiter pleinement les enfants sourds des richesses potentielles que recèle un bilinguisme réfléchi dont parle Jean Duverger<sup>16</sup> : « *Le besoin linguistique, le développement de la conscience métalinguistique, de l'ouverture culturelle, de la cognition et de l'épanouissement sont autant de raisons qui plaident en faveur du bilinguisme.* » (...)

(...) Du point de vue de l'apprentissage de la lecture, le contexte bilingue joue un rôle précieux puisque l'important est de disposer d'une langue de travail différente de celle qui est l'objet de l'apprentissage... Vocal ou gestuel, l'oral d'une langue maternelle ou première s'acquiert « naturellement » ou « spontanément ». <sup>17</sup> Pour le tout jeune enfant le besoin de communication est premier et les attentes sociales du milieu l'encouragent en anticipant et en prêtant du sens à ses premiers babils. Plus tard, et à chaque fois qu'on choisit de s'exprimer à l'oral, « *la situation impliquée par le langage oral crée à tout instant la motivation qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la demande, la question et la réponse (...)* C'est la situation dynamique qui règle le cours [du langage oral] il découle entièrement d'elle et évolue sur le type des processus motivés et conditionnés par la situation. »<sup>18</sup> Il en va tout autrement du langage écrit

où le scripteur doit créer la situation ou tout au moins se la représenter par la pensée : « *l'utilisation du langage écrit suppose un rapport à la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre.* »<sup>19</sup> Le mot « volontaire » a toute son importance, car vient avec lui celui de « conscient ». Devenir lecteur et producteur d'écrits, c'est avoir un usage conscient et volontaire de la langue. Outre le fait que, du point de vue pédagogique, cette spécificité en elle-même exige des démarches et des mises en conditions qui motivent et rendent nécessaire l'exercice de cet acte volontaire, elle éclaire autrement la situation de devoir acquérir le langage écrit dans sa langue seconde. En effet, cette secondarité et la distance entre les deux systèmes linguistiques pourraient constituer une sorte d'avantage en imposant d'entrée de jeu l'obligation de cette démarche consciente à partir de la L.S.F. vers le français écrit. Cette secondarité permettrait de profiter mieux des interactions qui s'exercent entre les outils psychiques utilisés. En s'appuyant sur « un système » déjà élaboré, l'apprentissage de l'écrit en seconde langue favorise les occasions de prises de conscience métalinguistiques. « *La prise de conscience s'effectue grâce à la formation d'un système de concepts, fondé sur des rapports déterminés de généralité entre les concepts, et qu'elle a pour effet de les rendre volontaires.* »<sup>20</sup>

Il ne s'agit pas de dire ici que les sourds ont bien de la chance d'apprendre à lire dans une langue seconde mais de marquer une position favorable dès lors qu'on se place dans l'hypothèse d'un apprentissage linguistique où « *on accède au code par le message* ». C'est la situation des petits entendants qui entrent dans l'écrit de leur langue maternelle et pour qui la distance écrit / oral est la même que définie plus

<sup>15</sup> B. VIROLE, *Op. Cit.*

<sup>16</sup> J. DUVERGER, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Albin Michel, 1996. (A.L. n°55, sept. 96, p.9). Lire aussi *On apprend mieux à lire avec deux langues*, A.L. n°63, sept. 98, p.38.

<sup>17</sup> On ne traite pas ici de la variété des situations que peuvent connaître les enfants sourds, allant jusqu'à ne disposer d'aucune langue au moment de l'entrée à l'école. Dans ce cas, correspondant le plus souvent à un projet oraliste implicite chez des parents peu informés et mal orientés, l'enfant devra construire sa première langue à la maternelle. Il n'en reste pas moins que les résultats les plus encourageants du point de vue du sens de la communication viendront dans des conditions où celle-ci est première par rapport à la rééducation. Autrement dit les conditions les plus naturelles possibles.

<sup>18</sup> L. VYGOTSKY, *Pensée et langage*, La Dispute

<sup>19</sup> *Op. Cit.*

<sup>20</sup> *Op. Cit.*

haut, excepté que le système de correspondance propre aux langues alphabétiques tend à faire illusion et à occulter la spécificité des deux instruments psychiques retardant du même coup la prise de conscience d'entrer dans un système spécifique. Dans cette hypothèse, l'apprenti lecteur sourd n'est en rien défavorisé dès lors qu'il peut utiliser la langue des signes comme langue de travail. Les processus d'assimilation des instruments de la pensée verbale exerçant des effets réciproques de développement mutuel, l'apprentissage de la langue de travail est lui-même renforcé par cette pratique. Aspect non négligeable de la question puisque le choix du bilinguisme inclut la nécessité de perfectionner la maîtrise de la L.S.F.

(...) Un certain nombre de constats relatifs aux jeunes sourds en France qui, du retard et de l'échec scolaire à l'insertion sociale et professionnelle, font état d'une situation dont un système éducatif ne peut se vanter. D'autres périodes de l'histoire et d'autres pays ont montré ou montrent actuellement des résultats différents. Dans ces cas, les sociétés semblent avoir une appréhension inversée de la surdité en minorant la déficience pour prendre acte d'une différence. L'éducation n'y est plus déterminée par le seul point de vue médical. La langue des signes du pays est non seulement reconnue comme langue mais des établissements bilingues dispensent l'enseignement dans la langue signée. L'accès à la langue orale du pays est favorisé sans que l'ensemble des acquisitions ne soit subordonné à la connaissance préalable de l'oral. L'insertion sociale y est améliorée et l'accès aux professions intellectuelles possible. Ces résultats supposent des compétences de lecteur et permettent aux enfants sourds de pouvoir se projeter dans un modèle adulte disposant du statut de lecteur. Sans idéaliser ces situations, elles encouragent néanmoins à opérer des changements dans le modèle éducatif français. Parents et enseignants peuvent à présent utiliser des dispositions légales propres à favoriser ces changements, c'est à dire la possibilité de mettre en œuvre une éducation bilingue. Si ce qui fait la différence n'est pas ce qui est supposé manquant, mais bien ce qui est présent et reconnu comme tel, l'enfant sourd est bilingue. Le caractère banal, sur la planète, de cette situation ne peut cacher ni son potentiel formateur ni la spécificité du « bilinguisme sourd ». Ce sont ces deux aspects qui chargent l'éducation spécialisée de lourdes responsabilités. Des linguistes ont observé que dans un contexte sociolinguistique positif, le bilinguisme offre des conditions favorables au développement intellectuel et cognitif de l'enfant. Quant à la spécificité, elle réside dans l'écart structural qui sépare une langue des signes idéo-visuelle,

spatiale et une langue audio-vocale, linéaire. Si on convient de l'enjeu pédagogique de ne pas subordonner à l'acquisition de la langue orale l'ensemble des connaissances mais d'utiliser la force dialectique qui relie les instruments psychiques que sont les différentes modalités du langage humain, l'écrit de la langue dominante offre un pont entre la langue des signes et l'oral vocal.

Et la pédagogie de l'écrit devient le second enjeu. Là encore, la spécificité de la langue des signes rend difficile voire impossible une démarche dite ascendante qui partirait de la phonologie pour accéder à la sémantique. Invitant les enseignants à prendre en compte « l'écart structural » entre le français et la langue des signes, C. Cuxac préconise <sup>21</sup> « une démarche descendante [qui part] du niveau cognitivo-sémantique pour aboutir, en fin de parcours, au niveau syntaxique et morphologique ». Cette préconisation rejoint les thèses de l'AFL en matière d'apprentissage de la lecture qui propose de considérer l'apprentissage de l'écrit comme un apprentissage linguistique, une démarche fonctionnelle où, « c'est par le message qu'on accède au code. »

(...) Dans cette démarche, les enseignants sourds et entendants travaillent en étroite collaboration car l'écrit français reste une seconde langue avec toutes les dimensions non seulement linguistiques mais aussi culturelles que cette secondarité implique. Même si cette organisation mise en place depuis 3 ans porte ses fruits dans le contexte observé à Laurent Clerc, pour l'équipe, les perspectives de travail, « les boulons à serrer », concernent ce travail à la fois commun et spécifique des enseignants sourds et entendants, leur formation mutuelle dans l'analyse des spécificités structurales de la L.S.F et du français, le travail de systématisation avec l'aide des logiciels de lecture et la production d'écrits. L'instauration d'un réel choix entre éducation bilingue et éducation oraliste passe par la mise en place d'un dispositif de recherche autour de l'évaluation des compétences de lecture des enfants et des jeunes sourds qui tiendrait compte de la seule différence entre sourds et entendants, à savoir que, pour le sourd, l'écrit français est une langue seconde. Ce dispositif de recherche aurait, sur une longue période, à rendre compte des résultats obtenus dans les deux filières du choix.

(...) Apprendre à lire, c'est progressivement maîtriser ces spécificités de manière consciente et volontaire. L'échange oral à propos de l'écrit favorise cette prise de conscience.

<sup>21</sup> Conférence ACFOS 1998 déjà citée.

Pour apprendre à lire, il faut pouvoir parler de l'écrit. En respectant la complexité des échanges et des analyses, la langue des signes, comme langue d'enseignement, permet aux sourds de disposer d'une langue de travail à propos des écrits. Les compétences langagières précocement acquises en L.S.F. permettent l'apprentissage en seconde langue du français écrit. C'est sur ce socle langagier et dans les interactions dialectiques des instruments psychiques que s'élabore l'apprentissage du français oral.

Ce travail peut permettre entre autre de mesurer mieux les enjeux que la question de l'accès à l'écrit des jeunes sourds soulève en échos à ceux soulevés par la population tout entière. En effet il semble que si, pour certains sourds, il existe un risque de perdre leur identité et leur culture sourde dans le fait d'apprendre à lire le français, leur appréhension n'est pas sans rappeler celle des milieux populaires qui, dans les stages dits de lutte contre l'illettrisme, découvrent la problématique du transfuge culturel traitée par nombre d'ouvrages de Annie Ernaux.<sup>22</sup> L'écrit résiste et ce fait n'échappe qu'à ceux qui se contentent de mesurer les progrès de l'acquisition du code écrit au simple taux de régression de l'analphabétisme.

Sans omettre les spécificités, le partage équitable du pouvoir de l'écrit réunit sourds et entendants. Ce thème pourrait être au centre du projet d'intégration de l'établissement qui ouvrirait une classe ou une unité d'intégration bilingue dans une école ou un collège. Car dans la perspective développée ici, l'apprentissage de l'écrit n'est pas dissocié de son usage social et intellectuel. Il s'apprend en exerçant dès le début les fonctions qu'il permettra d'exercer dans ses usages adultes et experts. Cet aspect semble répondre à l'obstacle identitaire que certains avancent pour expliquer les réticences des sourds adolescents et adultes à utiliser « l'écrit des entendants ». En soulignant la spécificité et la relative indépendance de l'écrit en tant qu'instrument psychique de traitement et de contrôle du réel, les travaux de Vygotski et ceux des pédagogues qui s'inscrivent dans sa filiation devraient stimuler la réflexion de la communauté sourde et de tous ceux qui contribuent à une approche respectueuse de la culture sourde. Car l'enjeu est de taille de prouver que l'écrit du français n'est pas la version retranscrite de l'oral des entendants mais un outil de pensée qui participe du patrimoine commun à tous les acteurs d'une démocratie.

Anne MAHE

<sup>22</sup> Annie ERNAUX, *La place, Les armoires vides*, Folio Gallimard.

## LETTRES ET L'AVOIR ÉTÉ

Comment comprendre quelque chose sans ne pas en savoir déjà quelque chose - ne serait-ce que savoir qu'il pourrait y avoir quelque chose à comprendre ? Mon vécu éclaire mon présent, mon futur (et même mon passé).<sup>1</sup> Je suis et je serai toujours de ce que j'ai été.

Voilà pourquoi le dernier « été »<sup>2</sup> est important. Qu'avons-nous été ? Qu'a été notre « été » (au sens de saison et d'être) ? Qu'avons-nous déjà fait ou déjà lu ? Mieux et plus nous aurons été, mieux et plus nous aurons lu, mieux et plus nous comprendrons l'être et les Lettres.

Être donc. Être pleinement. Bien être, pour avoir un bel « été » - ensoleillé, parmi les hêtres, parmi les êtres. N'en soyons ni avare ni oublieux.

L'être pour les lettres.

Les lettres pour l'être.

Aimons l' « été ».

Et redoutons Léthé.<sup>3</sup>

Jean-Pierre LEPRI

<sup>1</sup> Bien que passé, présent et futur n'aient d'existence que dans mon seul et bien éphémère présent. Cf. notre *Les Temps et l'éducation*, *Voies Livres*, 31 p., réf : S17, 13 quai Jayr, 69009 Lyon.

<sup>2</sup> Cf. *Le Dernier été* in notre *Qu'est-ce que lire ?*, *Voies Livres*, 49 p., réf : VH4, 13 quai Jayr, 69009 Lyon, de Ménaché qui renvoie à Archimboldo qui renvoie à ce que nous avons précédemment vu et été.

<sup>3</sup> Fleuve mythologique de l'oubli.