

Enseignement bilingue : la perspective ouverte par la didactique des langues

Véronique GEFFROY

Doctorante en didactique des langues

François LE ROUX

Enseignant de/en LSF

Résumé : Dans l'hexagone, il existe un dispositif particulier d'enseignement dans lequel toutes les fonctions de l'école sont assurées et qui donne accès aux programmes officiels nationaux par le truchement d'une autre langue que le français : ce sont les classes immersives en langue régionale. La même démarche peut être appliquée à la LSF. En effet, l'accès au français seul (avec ou sans insistance sur la modalité orale) suppose une *dépense énergétique* considérable pour les enfants déficients auditifs, pour leur famille et même pour les enseignants. En faire une condition d'accès à l'écrit détourne le passage par l'école de bon nombre de ses aspects essentiels : transmission des connaissances, accompagnement métacognitif, régulation des échanges dans la socialisation, activités langagières diverses dont le travail métalinguistique indispensable à la lecture, etc. Nous nous proposons de regarder la scène scolaire avec l'éclairage de la didactique des langues, et de faire en sorte que la rééducation du français ne soit pas le seul projecteur allumé.

Mots-clés : Classes bilingues - Déficience auditive - Enseignement bilingue - Langue d'enseignement Langue première - LSF - Monolinguisme - Oralisme - Sourd.

QUEL MONOLINGUISME ?

Du monolinguisme en général

Dans le cadre de programmes scolaires généralistes, il est question que les enfants s'intéressent aux autres langues que la langue nationale dès la classe de CE1. Actuellement, pouvoir s'exprimer dans plusieurs langues et passer d'une langue à une autre sont des compétences que beaucoup de franco-français ont acquises tardivement, voire jamais. Il semble qu'il y ait une volonté que cela change.

Bien sûr, tout le monde rêve de voir son enfant apprendre l'anglais, à l'âge de 7 ans. Chacun croit que c'est là un investissement sur l'avenir, parce que toute carrière dans l'informatique, le commerce, le tourisme sera compromise sans l'anglais. Il existe quelques bons arguments pour justifier une introduction précoce de l'anglais dès les petites classes, et son maintien tout au long de la scolarité : d'une part viser une connaissance littéraire de cette langue, d'autre part envisager de suivre une partie de sa scolarité en anglais, d'où une volonté de préparer par anticipation un

certain confort communicationnel. Et puis, une bonne connaissance de plus d'une langue ouvre aussi aux métiers de l'interprétation et de la traduction.

En sortant d'un triste monolinguisme, on découvre la capacité de changer de langue tout en gardant une certaine efficacité communicative. Il n'est heureusement pas nécessaire d'être bilingue pour communiquer dans une autre langue. Pour cela, quelles que soient les langues concernées, il est bon de déverbaliser pour réexprimer sans transcodage. Quelques bons locuteurs bilingues le font occasionnellement, sans être pour autant des professionnels de l'interprétation, car ces stratégies sont à la portée de tous.

Force est de constater que des enfants ayant appris tôt des langues très éloignées de la nôtre (langues sémitiques, slaves, orientales, gestuelles) ont de vrais atouts pour les langues qui nous sont plus familières.

Finalement, en s'appuyant :

- sur le fourmillement intellectuel de nos chères *têtes blondes*,
- sur des jeux de répétitions et d'imitation de formules, de chansons, d'histoires permettant d'acquérir un système phonologique très différent,
- sur le fait qu'on ose encore se tromper ou mal prononcer, sans avoir peur du ridicule,
- sur une grande curiosité pour tout ce qui sort de l'ordinaire,

faire apprendre n'importe quelle langue à un jeune enfant, en dehors d'une pratique intra-familiale, devient possible. Les compétences acquises lors de l'acquisition d'une autre langue sont transférables à toute nouvelle expérience linguistique. L'enfant pourrait alors apprendre tardivement l'anglais (fonctionnel ici et non littéraire) ou d'autres langues latines par exemple, en fin de collège ou au lycée, en ayant manipulé précocement des langues.

Mais connaître plusieurs langues permet aussi de développer la capacité à se décentrer, à adopter un autre point de vue, à toucher du doigt qu'il n'y a pas qu'une façon de faire ou de dire : bref, la capacité à relativiser. C'est donc quasiment une initiation à l'esprit critique, dans le bon sens du terme, et pourquoi pas d'une certaine façon, une toute première leçon de philosophie... ce qui justifierait de s'y intéresser à l'âge de raison !

***Dans le contexte de l'enseignement aux enfants sourds*¹**

Puisqu'il est enviable pour tous de connaître plusieurs langues et de pouvoir naviguer d'un univers linguistique à un autre, pourquoi ne pas l'encourager en particulier, chez les enfants Sourds ? Pourquoi privilégier sciemment (et souvent exclusivement) le français, et retirer aux Sourds cette chance de connaître deux langues en ne leur proposant pas une acquisition sérieuse de la LSF ? Pourquoi mettre à ce point l'accent sur la langue nationale (dans sa modalité orale prétextant que cette modalité est indispensable à l'entrée dans l'écrit) au prix de beaucoup d'efforts pour un résultat ingrat ? Finalement, le plus souvent, le français reste une langue peu investie par

1. Nous emploierons la majuscule lorsqu'il s'agira du choix identitaire ou de l'appartenance à la communauté sourde. Chez les adultes en particulier, un positionnement identitaire de Sourd suppose le choix de la LSF comme langue du quotidien.

les Sourds eux-mêmes, malgré le nombre d'heures et d'intervenants qui y ont été consacrés et malgré l'énergie que l'enfant sourd lui-même peut y mettre. Nous vous proposons de regarder rapidement en quoi les Langues signées sont particulières pour mieux comprendre ce qui en découle.

<i>Langues autres que la LSF</i>	<i>La Langue des signes</i>
Modalité audio-phonatoire	Modalité visuo-gestuelle
<ul style="list-style-type: none"> · Réception par l'oreille (seuls quelques éléments sont perçus par la vue). Discrimination de caractéristiques acoustiques. · Production bucco-pharyngée qui suppose un <i>entraînement</i> long jusqu'à l'obtention d'une production compréhensible et conforme, travail qu'on sous-estime souvent lorsqu'on y est parvenu ! · Déroulement principalement linéaire, avec quelques informations simultanées parmi lesquelles : <ol style="list-style-type: none"> 1/production des différents éléments phonologiques (niveau moteur de petite échelle). 2/accent tonique 3/intonation +/- ligne mélodique (textes chantés par exemple) 4/Geste co-verbal, pouvant aussi être un simple pointage. 5/Le regard est principalement sur l'interlocuteur. Celui-ci est codifié socialement et peut s'apparenter à la gestualité co-verbale ou même accompagner cette dernière. Dans l'apprentissage des langues vocales, on prend très peu en compte les aspects gestuels. 	<ul style="list-style-type: none"> · Réception par la vue car la perception sonore des Sourds est souvent trop insuffisante pour discriminer la parole. D'où un appui sur la pensée visuelle et sur les indices saillants. · Production corporelle s'appuyant entre autres choses sur le détournement de la gestualité naturelle, sur l'imitation de postures et d'attitudes. · Traitement d'informations simultanées en dehors du déroulement linéaire dans le temps : <ol style="list-style-type: none"> 1/les formants du signe se situent à un niveau moteur de grande échelle : partie supérieure du corps. 2/tonicité des signes, accélération et ralenti. 3/expression faciale, ampleur des Signes 4/Distinction non discrète entre gestualité co-verbale et signes lexicalisés. Les pointages ne peuvent plus être restreints à la situation. 5/Utilisation grammaticale ou lexicale du regard et des positions de tête/épaule/buste. Ces points sont à prendre en compte dans l'acquisition d'une langue signée.

Dans la scolarisation à dominante oralité suppose un long travail duquel découle une prise de sens dans l'écrit, approximative ou à peine fonctionnelle, et une expression écrite maladroite avec des erreurs dans l'usage du lexique et des tournures morphosyntaxiques que les Français tout-venant n'excusent pas de la part de natifs ayant été scolarisés pendant de longues années.

De plus, ce choix est élitiste et ne garantit pas pour autant une bonne inclusion dans les situations de communication de la vie courante, comme le montrait déjà B. Mottez, il y a 25 ans (voir références bibliographiques).

Très exceptionnels sont les sourds qui ont vraiment pris goût au français. Bref, la *francophonie* est très relative au sein de cette population native de France que sont les Sourds. Il y en a pourtant dont le cours préféré a été celui de français, qui peuvent dévorer des livres et atteindre un niveau de langue bien supérieur à une utilisation fonctionnelle. À regarder de près cette population de Sourds bons lecteurs, la corrélation n'est pas si nette entre le choix de la langue de la scolarité et le niveau atteint dans la langue nationale ².

UNE ALTERNATIVE... À UN SEUL CHOIX !

Pour les parents

Tout d'abord, il faut préciser qu'actuellement, il n'y a pas de véritable choix en matière d'éducation pour l'enfant signalé déficient auditif. À l'effet *blouse blanche* qui survalorise la parole du médecin, s'ajoute le fait que les médecins sont spécialistes de la physiologie de l'oreille mais pas de la surdité. Après le choc du diagnostic, les familles trouvent des relais dans le champ de la *déficience* ou celui de la *rééducation* (les mots choisis ne sont pas anodins). Et l'effet *blouse blanche* est aussi très prégnant au sein des équipes ayant en charge la scolarisation des déficients auditifs. Or, ils ne seront jamais entendants même après une rééducation oralité fructueuse, et quelle que soit la correction auditive.

Le parallélisme avec les classes immersives en langue régionale (que nous décrirons plus loin) peut donc commencer par trois différences importantes concernant la démarche parentale :

- La question de la scolarisation des enfants dans une langue régionale ne se pose pas aux parents dans un contexte médicalisé. Elle se pose en termes de patrimoine, même si certains ne sont pas locuteurs de la langue régionale. Or, les parents d'enfants sourds ayant choisi la LSF pour leur enfant ne parviennent pas à faire entendre que leur choix d'une langue gestuelle pour l'enfant s'appuie sur l'idée de patrimoine culturel.

2. Il ne saurait être question de données quantitatives ici car, si les travaux sur bilinguisme additif et bilinguisme soustractif ont montré que l'apprentissage d'une deuxième langue ne concurrence pas l'acquisition de la première, ce principe est peu présent dans les projets linguistiques mis en œuvre dans l'éducation des Sourds. De plus, quand la LSF est présente dans le cursus scolaire, elle n'est jamais proposée dans des proportions satisfaisantes. Un simple coup d'œil sur les emplois du temps permet de constater le peu d'heures d'enseignement de la LSF par enfant. Certains n'en ont aucune. Mais le décompte du nombre d'heures d'enseignement dans une LSF académique, par des Sourds ou des entendants signants, est aussi portion congrue.

- Beaucoup de détracteurs des classes immersives font remarquer que la démarche des parents est si peu banale qu'elle sous-entend une véritable motivation : les résultats positifs de ce mode de scolarisation viendraient de cette forte motivation parentale. Le terme d'élitisme est même souvent prononcé. À propos de l'enseignement en LSF, la motivation des parents est aussi très porteuse pour l'enfant, ainsi que le confort communicationnel. Mais le terme d'élitisme ne saurait s'appliquer pour les mêmes raisons. En effet, les témoignages des parents ayant accompagné leur enfant dans un projet oralité jusqu'aux résultats escomptés présentent davantage d'aspects élitistes³.

Le choix de scolariser ses enfants dans une langue régionale est une décision parentale qui découle d'une réflexion et d'une maturation préalable à la mise en œuvre de ce projet particulier, alors qu'au moment du diagnostic, les parents d'un enfant déficient auditif se trouvent face à un choix entre plusieurs formes de souffrance. Aucune configuration n'en est exempte :

- souffrance de choisir un projet oralité dont la violence peut n'apparaître qu'après la découverte du mode de vie gestuel⁴ ;
- une autre souffrance est celle de devoir s'approprier une langue qui n'est pas la sienne pour son enfant. C'est un vrai renoncement et les parents qui l'ont fait admettent qu'il faut se faire violence. Ce n'est pas chose facile de se dire que la langue première de son enfant sera bien différente de la sienne, qui plus est, une langue stigmatisée dans la société. Le cas de la surdité est unique en cela⁵.

Une façon d'éluder la question de la langue parent/enfant est de se conformer à ce que toute la société insuffle : l'enfant doit apprendre la langue de la société adulte. Et les parents sont imprégnés tacitement de ce point de vue que tout concourt à promouvoir. Les parents qui font le choix réfléchi de l'oralisme ne sont pas blâmables. Ce n'est pas si simple.

La particularité de la LSF fait que la démarche qui conduit à apprendre cette langue n'est souvent pas comparable au cas des autres langues.

3. Entre l'Abbé de l'Épée et son détracteur allemand Heinicke, l'argument était déjà très présent.

4. Cela peut intervenir lors d'une rencontre avec le milieu sourd ou par la révolte de l'enfant devenu adolescent et revendiquant une communication gestuelle, parce que confortable pour lui. Les cheminements ne sont jamais rectilignes. Mais les adolescents sourds scolarisés en intégration trouvent souvent un groupe d'appartenance au sein de la communauté sourde. L'impression de *communion* est à portée de main dans cette nouvelle tribu, bien plus que dans la famille ou même auprès des amis d'enfance. L'idée que l'oralisme est une forme de harcèlement viendra alimenter les éventuels conflits familiaux et raviver la souffrance parentale qui a présidé au choix de la langue que les parents ont fait pour l'enfant encore petit. Un jeu assez similaire peut aussi intervenir entre enseignants non signants et élève sourd.

5. Même dans le cas d'une adoption tardive, par exemple, un parent peut s'intéresser énormément à la langue d'origine de l'enfant. La question ne se pose pas dans les mêmes termes que pour l'enfant sourd, bien qu'on considère souvent à juste titre la question sous l'angle socio-linguistique.

<i>Langues autres que la LSF</i>	<i>La Langue des signes</i>
Le public adulte	Le public adulte
<p>Motivation à apprendre une autre langue portée le plus souvent par des nécessités professionnelles. L'objectif est alors d'améliorer ses compétences et cela donne souvent lieu à une reconnaissance de cette nouvelle compétence. (Il peut aussi s'agir d'aller exercer son métier dans un pays non-francophone en ayant le souhait de parler la langue locale plutôt que l'anglais).</p> <p>Si la motivation n'est pas en lien avec le champ professionnel, l'impression de se pencher sur un élément du patrimoine culturel mondial est sous-jacente à l'intérêt.</p> <p>Dans le cas de langues minoritaires, en particulier si elles sont opprimées, les apprenants peuvent être considérés comme des sympathisants, pas nécessairement militants. On retrouve alors des points communs avec les apprenants qui s'ouvrent à la LSF dans une autre démarche que celle de l'assistance à personnes handicapées.</p> <p>Connaissances même parcellaires de l'histoire de la langue et/ou du pays qui parle une autre langue. Représentations (+/- stéréotypées) des caractéristiques de cette langue et de ses locuteurs.</p>	<p>Distinguons trois catégories d'adultes apprenants de la LSF :</p> <p>1/Enseignants, éducateurs, orthophonistes : Ces professionnels ont plusieurs heures par semaine, un public sourd (on peut élargir aux quelques carrières sociales ou paramédicales gravitant dans l'univers de la surdité). C'est leur propre volonté de pratiquer la LSF. Le milieu professionnel, principalement entendant, ou l'employeur le réclame rarement pour eux.</p> <p>2/Famille naturelle de l'enfant sourd Il y a volonté de communiquer avec l'enfant dans le quotidien. Cette démarche, faite avec des degrés de conviction divers et très différemment selon la rencontre qui a conduit à cette décision, est assortie d'un cheminement personnel dans lequel la blessure narcissique et d'autres éléments entrent en ligne de compte qui ne sont pas vécus par ceux qui découvrent la LSF pour d'autres raisons.</p> <p>3/Familles d'accueil, familles adoptantes, collègues et proches de personnes sourdes (enfants ou adultes) : Démarche volontaire, personnelle, n'ayant pas ou peu d'intrications avec le métier ou le quotidien, mais dont la motivation est forte parce que prise sur le temps personnel (voire sur l'argent de poche !) et liée à la vie relationnelle.</p> <p>C'est une éventuelle curiosité pour la LSF qui conduit à la découverte du militantisme et de l'oppression décrite par le <i>peuple des signeurs</i>. Du même coup, l'entendant découvre à posteriori la position inconfortable et non consentie d'entendant <i>opresseur</i> sans vouloir l'être.</p> <p><i>Remarque : La question des adultes sourds qui découvrent et apprennent tardivement la LSF ne sera pas traitée, ni celle des personnes devenues sourdes. Elle n'est pourtant pas dénuée d'intérêt.</i></p>

Pour l'enfant

Un enfant entendant a d'emblée pour langue première la langue de ses parents. Il peut rencontrer précocement plus d'une langue. Il rencontrera d'autres langues au cours de sa scolarité, mais les abordera avec la compétence de locuteur qu'il a construite dans sa(ses) langue(s) maternelle(s).

<i>Langues autres que la LSF</i>	<i>La Langue des signes</i>
Le public d'âge scolaire	Le public d'âge scolaire
<p>Langue proposée dans les programmes scolaires. Autant dire que, le plus souvent, quelqu'un d'autre que l'enfant a décidé qu'il lui faudrait apprendre cette autre langue.</p> <p>1/ En général, trois heures hebdomadaires sont prévues (davantage dans les options <i>langue renforcée</i>). Avec les classes <i>européennes</i>, certaines disciplines (scientifiques, souvent) sont dispensées dans une autre langue que le français.</p> <p>2/ Quelques déficients auditifs oralisés ou signants répondent à l'obligation d'apprendre une langue vivante dans leur cursus. Cela nécessite des adaptations que nous ne détaillerons pas ici.</p>	<p>La LSF n'est proposée par le milieu scolaire que de façon très expérimentale, donc marginale. À ma connaissance, aucune étude sur les motivations des enfants pour l'apprentissage de cette langue n'a été effectuée.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Concernant les enfants déficients auditifs prenant part à une acquisition guidée de la LSF, peu d'établissements refusent ouvertement la LSF. Mais, il y a rarement trois heures hebdomadaires de cours de LSF. Il est difficile de généraliser ou de mesurer l'enseignement disciplinaire en LSF : parfois assuré par des enseignants sourds, selon le hasard des recrutements internes, généralement assuré par des entendants ayant des niveaux de LSF très variables. On en arrive à un saupoudrage de la LSF dans l'emploi du temps, sans commune mesure avec la présence renforcée du français dès le plus jeune âge. Cela conduit à un pseudo-bilinguisme. Bernard Mottez (cité par B. Garcia, Thèse, Vol I p. 9) privilégie le terme de diglossie pour expliquer l'éventuel continuum entre français, français signé et LSF. · Dans de rares cas que l'on peut considérer comme expérimentaux, la LSF est la langue d'enseignement du français. Les résultats sont intéressants, mais il faudrait un élargissement important de tels projets pour arrêter de les considérer comme marginaux. <p><i>Remarque : on constate que, en l'absence d'enseignement de la LSF, les enfants sourds créent des lectures gestuelles, pendant les récréations, les repas, la vie à l'internat. La syntaxe est informelle, mais il y a des processus de lexicalisation comme ceux qui ont été identifiés chez les Sourds ayant grandi en milieu entendant (voir les travaux d'I. Fusellier).</i></p>

Sans entrer dans le détail du degré de déficience auditive, les enfants sont en difficulté s'ils sont confinés dans une langue audio-vocale. Du point de vue cognitif, Cyril Courtin constate que les concepts se mettent en place plus tardivement, mais avec les mêmes caractéristiques. N'est-il pas regrettable de se dire que c'est réparable, plutôt que de se donner d'emblée des moyens linguistiques efficaces ⁶ ?

Les enfants sourds de parents sourds signants ⁷ (ou de façon un peu différente, ceux qui ont un *ainé* sourd signant dans la famille) ne connaissent pas ces difficultés : ils rencontrent une langue authentique qui permet ce qui a été énuméré plus haut ainsi qu'un discours intérieur, élément très important pour la conceptualisation. Plus qu'une communication visuelle, il faut une langue première, bien qu'elle ne soit pas parentale. Sinon les enfants sourds sont les seuls petits d'Homme sous-alimentés du fait de choix d'adultes dans leur accès à la compréhension du monde et des relations entre les Hommes. La question qui se pose est celle du respect de l'enfant, plutôt que du respect d'une différence ou d'une communauté particulière.

Quel que soit le choix linguistique, un certain nombre d'enfants auront des parcours difficiles. Sans entrer dans le détail, il faut quand même constater que la proportion d'enfants sourds en situation d'échec est inversement proportionnelle à celle des enfants entendants (voir le taux d'illettrisme, le pourcentage de bacheliers, la proportion de jeunes sourds au chômage). Pourtant, la durée de la scolarisation est souvent plus longue et l'encadrement très supérieur à celui du dispositif général.

L'école est présentée comme un lieu privilégié de socialisation, dès le plus jeune âge. Mais, dans le cas de l'intégration sans une vraie communication, la socialisation est compromise ⁸.

Dans le document officiel intitulé *Pour une scolarisation des tout-petits* diffusé auprès de tous les enseignants par l'Éducation nationale, certains chapitres dont *la communication et le langage* ou *l'affectivité et les relations sociales* montrent bien où veut se situer l'école maternelle sur ce point. Au premier abord, on peut penser que ces aspects sont entravés par la surdité, ou plus exactement par le déficit communicationnel qui en découle. Mais si l'adulte s'inscrit dans une communication visuelle accessible à l'enfant sourd, l'échange n'est plus marqué par le handicap. Les *cinq domaines d'activité pour structurer le langage* peuvent alors s'effectuer au même titre que pour un public d'enfants entendants, à savoir : *le langage au cœur des apprentissages, vivre ensemble, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde, et la sensibilité, l'imagination et la création*.

Toujours issu de ce document officiel, nous citerons un extrait du chapitre *la compréhension des situations* : *Vers deux ans, les enfants commencent à utiliser des symboles, c'est-à-dire des images, des mots, des traces sur une page pour*

6. Au nom du bilinguisme additif, présenter deux langues à un enfant dont le degré de surdité permet toutefois une communication orale ne semble pas choquant.

7. *Signant* suppose ici une vraie pratique de la LSF, ce qui ne va pas de soi, et non un bricolage linguistique gestuel.

8. Malheureusement, la socialisation est aussi compromise dans des institutions pour enfants sourds qui privilégient l'acquisition du français plutôt que la socialisation et l'acquisition des connaissances. Ce qui est de loin le cas le plus fréquent, même s'il est inavoué ! Il faut là mettre à plat les distorsions entre projets institutionnels et éléments de terrain tangibles.

représenter les objets ou les événements. Il n'y est fait aucune allusion à une symbolique gestuelle qui n'est pas l'apanage des seuls sourds, ni bien sûr à l'iconicité des langues gestuelles. L'usage de symboles gestuels, accessible à tous⁹, est pourtant un formidable procédé de symbolisation de l'expérience perceptivo-pratique, comme le montrent les travaux de Christian Cuxac et d'Ivani Fusellier-Souza (voir références bibliographiques).

Pour les enseignants

Pour terminer, il serait bon de se poser la question du respect de l'enseignant qui, si la communication est minimale, ne trouve pas sa place et ne peut pas accomplir la mission qui lui a été confiée. Cela s'applique au cas de l'intégration, mais également dans l'immense majorité des établissements spécialisés. Un discours de transmission de connaissances doit s'effectuer dans une langue accessible et confortable pour tous les protagonistes, en particulier pour celui auquel tout est destiné.

De plus, tout au long du cursus scolaire, l'impossibilité pour l'enseignant d'avoir une communication satisfaisante, provoque un retard dans la scolarité : avant d'être les limites éventuelles de l'enfant, ce sont les limites communicationnelles de l'enseignant qui font qu'une leçon durera plus longtemps ou sera moins approfondie.

Devenus adultes, les Sourds n'auront pas pu compenser ce retard qui ne leur est pas imputable et qui s'est accumulé d'année en année. Au contraire, la société leur fait payer leur faible niveau scolaire : cela pourrait être comparable à une *double peine* !

Vu sous cet angle, il semble alors moins paradoxal que des parents sourds signants défendent l'intégration de leurs propres enfants sourds : *Ce serait dommage que mon enfant suive avec des Sourds car le niveau est bas alors qu'il peut suivre avec des entendants. Il a le niveau pour comprendre, il faut que la réception soit confortable*, entend-on de leur part. Ces parents ne souhaitent pas un enseignement allégé pour cause de difficulté communicationnelle... et ils sont peut-être bien placés pour savoir que c'est la réalité de beaucoup de dispositifs spécialisés. En toute lucidité, ils préfèrent se focaliser sur la quête d'un auxiliaire de vie scolaire qui connaisse bien la LSF et maintiennent leurs enfants là où les contenus officiels sont respectés. C'est aussi ce qui amène des jeunes sourds à poursuivre par correspondance au-delà du collège.

Les enseignants qui se rendent compte de l'impossibilité dans laquelle ils sont placés vivent un malaise immense. On pourrait presque comprendre qu'ils éludent la question en défendant le point de vue de l'oralité !

Aucune comparaison n'est possible ici avec les autres enseignants de langues, le contexte est trop spécifique.

9. Nous avons enfoui ce procédé en grandissant et sommes en grande difficulté quand il faut y revenir au moment d'apprendre la LSF. Peu de recherches portent sur cette question, en dehors de la thèse de Françoise Morillon.

<i>Langues autres que la LSF</i>	<i>La Langue des signes</i>
Les enseignants de langues	Les enseignants de LSF
<p>* Les enseignants de langues sont <i>a priori</i> recrutés sur des diplômes qui confirment une formation et des compétences. Les postes et les critères de titularisation sont très clairement définis.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Les enseignants de langue sont rarement isolés et la collaboration est possible sur le lieu même de travail. Même pour des langues rares, la présence de ces langues est assimilée à une expérience · Possibilité d'aller en formation (initiale ou continue) et de préparer des spécialisations à partir de connaissances linguistiques ou culturelles antérieures, ou de participer à des regroupements, ayant pour thème l'enseignement de la langue ou diverses recherches. · D'autres champs de recherches que la didactique des langues peuvent concerner cette discipline. La transversalité est à la portée de celui qui veut s'y plonger. · Possibilité de s'inscrire dans des projets pédagogiques originaux s'appuyant sur des recherches théoriques diverses. · Un projet particulier utilisant une autre langue que la langue nationale comme langue d'enseignement et comme langue enseignée, a conduit à la création de <i>classes d'immersion</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> · Les enseignants sont encore trop souvent recrutés sur des critères de surdité et non de compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles. Ceux qui ont ces compétences les ont obtenues en dehors d'un cursus assuré par le dispositif commun public. Le risque est de voir des critères affectifs entrer en ligne de compte dont celui d'avoir été un ancien élève de l'établissement n'est pas le moins répandu. · Bizarrement, des enseignants titulaires devenus sourds se voient proposer d'enseigner à des enfants sourds sans que le critère linguistique soit pris en compte. Les travaux de B. Mottez montraient pourtant dès 1980 la difficulté qu'il y a pour des déficients auditifs fonctionnant sans langue gestuelle de communiquer avec d'autres déficients auditifs. · Approche empirique principalement par essais/erreurs dans un contexte souvent très polémique et sous haute surveillance des entendants quant aux résultats! En effet, les professionnels entendants gravitant autour du pédagogue sourd n'ont pas une attitude d'observation. Ils s'appuient sur leurs représentations de cette langue et du statut qu'elle pourrait avoir ou non. De plus, la collaboration se fait ici plus que jamais selon les affinités (professionnelles ou personnelles), car l'institution dans son ensemble est rarement à l'initiative du projet lié à la LSF (voir l'effet <i>blouse blanche</i>, entre autres). · Les enseignants de LSF peuvent profiter de quelques formations (ceux qui sont parvenus à intégrer l'éducation nationale se comptent sur les doigts de la main). Actuellement, une seule formation mène à un diplôme d'état, la Licence Professionnelle ouverte en septembre 2004 et relevant de la Formation Permanente. Toutes les autres sont supportées par le milieu associatif. · Toute formation touchant à un domaine connexe à la didactique de la LSF dépend de l'énergie de quelques volontaires, mais surtout de la présence et du financement d'interprètes, y compris pour la pédagogie générale, pour les sciences cognitives, pour la didactique des langues, ou pour toute initiative des IUFM. · Les projets d'enseignement de la LSF ainsi que d'enseignement en LSF restent très marginaux au sein des établissements scolarisant des enfants sourds. · Il existe trois lieux associatifs en France (qui survivent tant bien que mal) et proposent la LSF comme langue d'enseignement et le français comme langue de l'écrit.

Tout le monde, et les enseignants tout particulièrement, a conscience que l'intégration pourrait être une stratégie pour préparer l'insertion de futurs adultes dans la société. Mais cela appelle deux remarques. Tout d'abord, la tradition française vise l'insertion par l'assimilation (c'est du moins ainsi qu'elle a toujours réagi face à la population des migrants). Or, insertion ne saurait être synonyme d'assimilation dans le champ du handicap. Ensuite, l'insertion est un projet social de longue haleine qui ne présuppose pas un entraînement intensif.

Dans le cas particulier qui nous occupe, l'intégration scolaire individuelle ou collective est-elle un moyen satisfaisant de préparer l'insertion dans le monde adulte, si elle s'effectue sans outil linguistique performant pour communiquer ? Pourquoi demander à l'école de se préoccuper à ce point de l'installation d'une langue, rendue difficile par le versant pathologique de la surdité ? Des parents d'élèves, toutes catégories de handicap confondues, disent haut et fort que l'école ne peut pas s'occuper des soins, mais de l'éducation, car ce n'est pas l'annexe d'un hôpital.

Il est étonnant de constater que les mots intégration en faveur des personnes handicapées cohabitent sans qu'on puisse imaginer qu'ils soient antagonistes. Remettez en cause l'intégration scolaire, et vous paraissez aussitôt défavorable aux personnes handicapées. Pourquoi ne pas se positionner en faveur d'une vie communautaire et relationnelle comme étape indispensable à une meilleure intégration a posteriori ? Pourquoi ne pas différer le moment d'une intégration dans des proportions importantes ? Pourquoi ne pas choisir les situations d'intégration avec soin plutôt que d'adopter le principe à outrance ? Ne serait-ce pas aussi agir en faveur de l'intégration des personnes handicapées ?

L'approche anthropologique se répand et parvient doucement à déplacer le regard de la déficience vers la différence, ce que les Sourds les plus militants réclamaient depuis longtemps.

Or, la loi récente de février 2005, pensant contribuer au respect de la Différence (la majuscule est volontaire), établit un paradoxe : appliquer le même traitement scolaire à toutes les différences et donc, en quelque sorte, renier la différence au lieu de la regarder et de la respecter. Sans entrer dans le détail de cette loi, qui présente par ailleurs des atouts, chacun aura le droit d'être accueilli dans l'école du périmètre scolaire duquel il dépend. La surdité, handicap invisible, devrait essayer moins de refus que d'autres handicaps : un enfant sourd marche, court, va aux toilettes, monte les étages comme tous les autres enfants. Pas besoin de prévoir un plan incliné au budget, pas besoin de le porter dans les déplacements, pas de machine à écrire particulière, pas de table ni de lampes spéciales... On croit prendre en compte la différence de l'enfant sourd en proposant un micro à l'enseignant, en installant éventuellement une boucle magnétique, mais c'est oublier qu'envoyer un enfant à l'école suppose qu'il y soit instruit et donc qu'il y ait une vraie communication (ou du moins une compréhension satisfaisante pour le récepteur, à supposer que la frustration de devoir différer ses productions soit tolérable). Conscients de cet épineux problème, les partisans de l'intégration jouent alors sur l'aménagement de l'emploi du temps et retirent l'enfant de la classe pour reprendre les contenus avec lui : pourquoi insister pour que l'enfant aille en classe et l'en décrocher aussi souvent, plutôt que d'assurer les contenus

dans une langue confortable et l'inciter à rejoindre un groupe d'enfants de son âge sur d'autres situations ?

Nous tous, avec ou sans cette loi, condamnerions quiconque provoquerait une situation de handicap. Que dire alors de la *situation de handicap* dans laquelle l'enseignant est placé sciemment quand on exige de lui qu'il enseigne sans pouvoir communiquer suffisamment avec son élève, alors qu'il y a 25 ans que B. Mottez a montré que la surdité était un *rapport*, en d'autres termes qu'elle constituait un handicap partagé ?

Étonnamment, une réponse à la loi de 1991 sur le choix parental d'une éducation bilingue sera, au lieu d'inscrire l'enfant dans l'école proche du domicile, de se domicilier à proximité de l'école de l'enfant : c'est-à-dire que la famille déménage et que les parents demandent une mutation. La loi de février dernier n'y changera rien.

UN PROJET SCOLAIRE CALQUÉ SUR LES CLASSES IMMERSIVES

Les imbrications de l'éducation bilingue des enfants sourds dans le champ sociologique ne sont plus à démontrer. Mais là encore la LSF fait que la situation est bien spécifique.

Voir tableau page suivante.

Le principe des classes immersives en langue régionale a maintenant été suffisamment mis à l'épreuve pour qu'on s'y attarde. Ce sont des associations qui s'en sont chargées. Ce type d'écoles concerne 5 langues minoritaires en France et ce sont les seules classes dans lesquelles la langue de l'école est une autre langue que le français. Elle est langue enseignante et langue enseignée (voir sites Internet).

L'immersion en langue régionale veut être précoce (âge souhaité : 2 ans) et reconstituer l'apprentissage naturel : on peut apprendre une seconde langue ou une troisième à l'école, parce que c'est la langue de l'école et pas uniquement une langue vivante. Les procédés cognitifs sont alors les mêmes dans cette autre langue que ceux développés en français. L'accès à l'écrit se fera par cette autre langue¹⁰, d'où l'importance de la LSF pour les enfants sourds : c'est la langue de transmission des connaissances, celle qui permet en quelque sorte l'instruction, mais aussi celle qu'on utilise pour décrire le fonctionnement du français écrit ainsi que le contenu de ce qui est couché sur le papier.

Dans le cas d'enfants déficients auditifs, nous distinguerons trois configurations scolaires, tout en sachant que la réalité n'est jamais aussi tranchée.

a) Certains élèves dits malentendants peuvent avoir suivi tout ou partie de leur scolarité en intégration. Le niveau atteint en français est très variable, selon les individus et leur parcours. La réussite scolaire n'atteint pas dans cette population

10. Si l'on s'appuie sur les travaux de Cyril Courtin (voir références bibliographiques), la classe immersive en LSF encadrée par des enseignants sourds propose des procédés cognitifs, non pas identiques à ceux des entendants, mais mieux appropriés aux enfants sourds. Des entendants signants ne sont pas *a priori* exclus de l'enseignement en immersion, mais les Sourds adaptent mieux les outils sémiotiques dont a besoin l'enfant, sans perte du contenu informationnel pour autant. C. Courtin a observé que l'*attention conjointe* des Sourds adultes est meilleure que celle des entendants et que les Sourds adultes savent amener un enfant à des comportements qui permettent une prise d'information maximale.

<i>Langues autres que la LSF</i>	<i>La Langue des Signes</i>
Situation socio-politique	Situation socio-politique
<p>· Toutes ces langues (en dehors de l'espéranto) sont liées à un territoire et à une communauté, assez clairement délimités. On voit fleurir des positions nuancées et d'autres plus extrêmes...</p> <p>· Sur les décisions concernant la place qu'une société fait à une langue dans l'éducation, lire dans la collection « Que sais-je ? », <i>L'approche interculturelle</i> de M. Abdallah-Preteceille.</p> <p>· Quelques cas particuliers :</p> <p>1/Alsacien, basque, breton, catalan, occitan : l'enfant est scolarisé et apprend à lire dans une langue régionale. Il transfère ses compétences, et en particulier sa compétence de lecteur lorsqu'il est confronté au français.</p> <p>2/L'hébreu (diaspora, implantation géographique en Israël).</p> <p>3/Pour ce qui est des langues de pays colonisés, leur statut se pose souvent en termes de langue officielle/langue seconde et les relations entre Langue et pouvoir viennent interférer.</p>	<p>· La LSF est une langue liée à une différence physiologique (classée par la société dans les handicaps et non dans les différences culturelles). Avant tout, c'est une adaptation judicieuse aux limites que cette différence impose. Pour les Sourds, ce n'est pas un choix, elle répond à un besoin vital de communiquer et participe au bien-être de la personne sourde.</p> <p>· On relèvera une tentative de formation d'une ville sourde aux USA, à laquelle on peut préférer l'idée de ville signante. Dans ce domaine, les idées extrémistes fleurissent comme ailleurs.</p> <p>· Voir l'article de F. Bertin et M. Abdallah-Preteceille dans <i>La NRAIS</i>.</p> <p>· Comparaisons possibles</p> <p>1/Certaines classes bilingues sont comparables aux classes immersives, mais il faut s'entendre sur la réalité baptisée <i>classe bilingue</i>. La lecture et l'entrée dans le français se font concomitamment.</p> <p>2/Peut-être, à moindre échelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des retrouvailles entre anciens élèves, - des rencontres entre sourds venant de pays différents qui se sentent plus proches qu'avec les entendants de leur pays d'origine. <p>3/La société pose que le français doit être la langue première parce qu'elle est la langue de la majorité des parents, celle de l'école (donc de l'éducation et de la transmission des savoirs) et la langue nationale. Pourvu que la LSF ne remette pas cet axiome en cause, la société française se préoccupe peu de la place qui lui sera faite. Mais la sous-information qui découle du choix linguistique est rarement prise en compte, si ce n'est pour accuser la LSF de ghettoïser les Sourds (alors que B. Mottez a démontré le contraire dès les années 1980). On peut envisager la LSF comme langue première (et/ou langue maternelle chez les enfants de parents sourds) et le français comme langue seconde. C'est souvent ce qui est sous-jacent à propos de <i>vrai</i> bilinguisme.</p>

des chiffres approchant ceux d'une population entendant ayant des capacités intellectuelles supposées équivalentes ; loin de là. Lorsqu'un enfant sourd rejoint une classe en LSF, le parallèle avec les classes immersives régionales est alors possible.

- b) Plus rares sont les enfants sourds scolarisés en immersion dans la LSF, les moyens d'accéder au français écrit ¹¹ dans ce cadre scolaire sont mis en œuvre après l'entrée dans la LSF et l'accès à l'oral pourra être assuré en dehors de l'école. Pour l'enseignement du français, on s'appuiera sur les compétences linguistiques et communicationnelles développées dans la langue de l'école (la LSF) et non l'inverse. C'est le seul cas dans lequel on puisse parler de bilinguisme additif ¹².
- c) Pour la plupart des autres enfants sourds, que ce soit suite à un échec de l'intégration scolaire ou non, les apprentissages se font dans un entre-deux linguistique très dommageable. En effet, aucune des deux langues n'est suffisamment solide ; il est alors incongru de parler de bilinguisme. Les enfants comme leurs enseignants sont dans une interlangue étayée par des langues très lacunaires de part et d'autre. Chaque protagoniste s'appuie sur un lecte d'apprenant qu'il a pourtant besoin d'utiliser comme une langue. Ce n'est jamais le cas dans les autres configurations d'acquisition de langues vocales, où l'on peut parler de bilinguisme.

L'immersion en langue régionale prévoit de compenser le déséquilibre avec la langue dominante pour obtenir un bilinguisme suffisamment équilibré ¹³. On peut se risquer à dire que dans le huis clos d'une classe immersive en LSF, la configuration des langues glisse vers un rapport inverse : la LSF étant la langue de prédilection, parce que visuo-gestuelle, il faudra un renforcement du français (langue dominante, envahissante à l'extérieur de l'école, mais difficilement accessible aux Sourds) pour tendre vers ce bilinguisme suffisamment équilibré.

Dans les classes immersives en langue régionale, il est précisé que les enseignants doivent rectifier les erreurs des élèves dans la langue-cible, sinon la langue de la classe glisse vers un idiolecte ¹⁴. En règle générale, il suffit qu'une personne identifiée, même tacitement, comme référent de la langue reformule correctement et les élèves admettent cette formulation comme modèle. Cela doit être fait sans commentaire dévalorisant. Les corrections entre élèves eux-mêmes ont aussi de la valeur, et elles éveillent la conscience linguistique car elles supposent une observation des mécanismes de la langue.

Les écoles immersives préfèrent les classes à plusieurs niveaux, car l'enseignant peut mettre en valeur les possibilités des élèves les plus avancés. Le maniement de

11. Le français est la langue dominante hors de l'école, mais cette langue doit être enseignée aux Sourds dans l'école pour un meilleur accès au savoir collectif, au moins dans sa modalité écrite.

12. Pour faire bref, on entendra ici un bilinguisme dans lequel le prestige n'entre pas en compte pour établir une échelle de valeur entre les langues. Par opposition au bilinguisme soustractif, dans lequel une des langues est dévalorisée et/ou une autre langue est survalorisée.

13. À titre indicatif, les classes immersives Diwan en breton proposent 2 heures de cours en français à partir du CE. À l'entrée au collège, 22 h 30 d'enseignement s'effectuent en breton et 6 h 30 en français. Dès la classe de 4^e, intervient une troisième langue d'enseignement, avec 5 h 30 de cours en anglais (voir site Diwan).

14. Concernant les enfants sourds, cette remarque est intéressante : souvent les *nourrices linguistiques* en LSF, surtout les pairs et les aînés, se contentent de s'assurer de la compréhension du sens et négligent la formulation. Savoir tôt que certains énoncés sont conformes et d'autres pas est une façon d'apprendre une langue, mais aussi d'apprendre que, dans la vie, il y a des choses qu'on fait et d'autres qu'on ne fait pas!!!

la langue-cible par des enfants pour s'adresser à d'autres enfants a un impact fort sur l'acquisition. Les plus jeunes prennent ainsi conscience du contrat didactique. Justement, dès 1980, grâce à une collecte très importante de témoignages, B. Mottez rapportait comment l'enfant Sourd de parent entendant apprend la LS par ses pairs, mais surtout par ses aînés. Pour preuve, parmi les pairs (sourds), les enfants Sourds de parents Sourds ne jouent un rôle que s'ils sont des aînés.

Les aînés Sourds de parents Sourds sont des informateurs sur les choses de la vie. L'enfant Sourd s'adresse à un aîné qui sait ou demande à ses parents et qui rapporte ensuite la réponse. Les aînés (de parents sourds ou entendants) sont aussi des informateurs quant aux contenus de cours.

Les enseignants de classes immersives ont remarqué aussi que la réussite du bilinguisme est vraiment meilleure s'il y a investissement des parents ¹⁵. Dans son intervention à l'université d'été de 2LPE en juillet 2004, Felipe Hamel faisait état de recherches de psycholinguistes canadiens : l'immersion précoce donne de meilleurs résultats quant à la langue d'enseignement, mais également pour ce qui concerne la langue dominante hors de l'école, pour les mathématiques, pour le maniement de l'abstraction et du symbolisme, ainsi que pour la résolution de problèmes. Nous ne reviendrons pas ici sur ce qui a été dit dans le paragraphe sur l'enfant : pourvu que la langue d'évaluation ne vienne pas interférer sur l'objet de l'évaluation, il apparaît que l'ensemble des démarches non strictement linguistique est accessible par la LSF. Le raisonnement pourrait même être poussé plus loin : contrairement à ce que préconise le principe de la *méthode directe* pour l'apprentissage d'une langue, enseigner le français en français semble moins probant que d'enseigner le français/langue-cible, par le truchement d'une autre langue.

La loi de février 2005 prévoit que l'information soit centralisée au sein de *maisons du handicap*. Même si ces lieux parviennent à prendre une certaine distance par rapport au milieu médical, même si la LSF y est présentée à sa juste valeur, que propose le dispositif commun pour répondre à un choix d'éducation bilingue aux familles d'enfant sourd qui le souhaiteraient ?

La situation de la LSF en milieu scolaire restera longtemps anarchique et ne garantira pas un accompagnement lucide du choix qui est fait par des personnes autres que le principal intéressé. Or, ceux qui auront décidé seront redevables, à l'enfant qui aura grandi, des choix qu'ils auront faits.

Il est donc urgent que le paysage change et que :

- des enseignants soient recrutés avec un niveau C1 ou C2 en LSF du référentiel européen,
- des Sourds diplômés puissent intégrer l'Éducation nationale sur des postes à *sujétion spéciale* comme il en existe pour d'autres spécificités,
- des enfants puissent s'inscrire dans de véritables classes d'immersion partout en France ¹⁶, ou que les établissements qui proposent des filières bilingues répondent à des critères précis en la matière,

15. Nous ne reviendrons pas ici sur l'élitisme parental et institutionnel que suppose l'oralisme.

16. Sur le principe des classes immersives de langue régionale, on pourrait même envisager que des enfants entendants, de la même fratrie ou non, suivent leur scolarité en LSF. Actuellement, cela semblerait aberrant, principalement parce que les contenus officiels ne sont pas respectés dans la classe de déficients auditifs.

- que la question de l'interprétation scolaire soit posée en termes clairs. Sinon, il est à craindre que quelques générations soient encore sacrifiées : des générations d'enfants sourds, des générations de professionnels entendants, des générations de professionnels sourds compétents mais non reconnus. Sur ce dernier point précisément, il n'existe qu'une seule formation d'état pour les enseignants sourds au sein de l'Éducation nationale : la licence professionnelle qui s'est ouverte en septembre dernier, sous couvert de la formation permanente de l'université de Paris 8, ce qui suppose des montages financiers spécifiques ou des aménagements lourds pour les gens qui sont sur poste. La moindre participation des professeurs Sourds à un stage en IUFM, ou même à une conférence, relève du coup par coup. Pourtant, le potentiel est là et les actuels pédagogues sourds rivalisent d'ingéniosité pour compenser l'absence de supports pédagogiques.

<i>Langues autres que la LSF</i>	<i>La Langue des signes</i>
Supports pédagogiques	Supports pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> · Les instructions officielles établissent des programmes et les directives qu'ils insufflent sont applicables à tout le territoire. Un référentiel commun à toute l'Europe concerne 43 langues. · Existence d'appareils méthodologiques complets. · Possibilité d'accéder aux médias dans la langue. Cas particulier des langues de tradition orale. · Directives réfléchies dans des instances décisionnaires et diffusées par les biais de documents professionnels officiels, ou lors de formations (initiales ou continues). · Il existe des ensembles méthodologiques complets utilisés éventuellement pour partie, qui s'appuient parfois sur des outils multimédia et propose un guide pédagogique pour accompagner le travail de l'enseignant. (Un temps important est celui du salon Expo-langues, mais les éditeurs ont aussi d'autres initiatives envers les enseignants). 	<ul style="list-style-type: none"> · Il n'y a aucun programme national. En 2002, une première ébauche d'outil fut le référentiel européen des langues, qui concerne les compétences communicationnelles, adapté à la LSF. · Détournement de supports existants pour d'autres langues ou disciplines. · Représentation médiatique très faible. Rares émissions en LSF ou bien avec interprétation en médaillon. · Les formations ont toutes pour effet tacite de favoriser les échanges sur les pratiques de chaque enseignant de LSF. Mais il est difficile de dire qu'elles structurent véritablement la pratique enseignante comme pour le cas de formations longues (voir IUFM). Toutes les formations proposées aux enseignants de LSF ont pour souci un étayage théorique auquel les pédagogues sourds échappent, en l'absence de revue professionnelle, de centre de formation continue, etc. On ne peut nier le travail de vulgarisation des connaissances et de conscientisation qui est fait à l'occasion de ces regroupements. · Productions pédagogiques personnelles ou associatives, mais rarement structurées pour constituer un ensemble réfléchi pour l'enseignement et peu influencées par des recherches théoriques (sauf depuis les travaux de C. Cuxac sur l'iconicité).

CONCLUSION

Si le dispositif ordinaire portait ses fruits, il n'y aurait pas de raison de vouloir appliquer à grande échelle un dispositif qui peut demeurer marginal et qui relèverait d'un choix individuel.

Cependant, malgré l'incrustation à des degrés variables de la LSF dans la scolarité des enfants sourds et dans leur vie familiale, les difficultés d'accès au français écrit que l'enseignement actuel ne parvient pas à réduire, et le faible niveau de culture générale des Sourds doivent interroger.

Enfin, les projets scolaires ne s'appuyant pas sur la présence authentique de la LSF comme langue d'enseignement s'appuient finalement sur la résilience des enfants sourds (on pourrait également s'attarder sur la résilience parentale et la résilience familiale nécessaire à la réussite de l'enfant déficient auditif). Quelques-uns *s'en sortent*, au regard des critères scolaires actuellement en vigueur s'appuyant principalement sur le français comme langue d'enseignement et d'évaluation : ceux-là sont vraiment résilients. Sans tomber dans un misérabilisme inverse, ne doit-on pas s'étonner que l'on conçoive un projet d'éducation qui tout entier s'appuie sur la capacité de petits d'hommes à fonctionner dans la difficulté. Les résultats scolaires ne s'obtiennent plus par les brimades, les humiliations... heureusement. Pour que le temps de la vie consacré à l'école porte ses fruits, l'idée d'un confort communicationnel restera-t-elle un tabou dans le champ de la surdité ?

Nos préjugés nous incitent à étiqueter les entendants comme appartenant à une culture *savante* et les Sourds comme relevant d'une culture *populaire*, faut-il les opposer ? N'y a-t-il pas complémentarité ? Ne peut-on pas admettre que ces deux cultures se nourrissent l'une de l'autre ? Rien ne les oppose, rien en théorie, si ce n'est la représentation de l'Autre et le passé relationnel tendu entre ces deux univers. C'est donc à une perspective plus humaniste qu'il faut travailler et ne pas se tromper de cible.



Éléments de bibliographie

La nouvelle revue de l'AIS, « Enjeux culturels et pédagogiques », dossier, n° 23, 3^e trim. 2003, Éditions du Cnefei, Suresnes, 2003.

- JACOB (Stéphanie), «L'acquisition de langage par l'enfant sourd», p. 31.
- MORILLON (François), «Pour la construction d'une discipline, la didactique de la LSF», p. 73.
- BERTIN (Fabrice) et ABDALLAH-PRETCEILLE (Martine), «Les enjeux d'une éducation bilingue», p. 91.
- BENOIT (Hervé), «Langue des signes française, quels enjeux pédagogiques ?», p. 113.

CUXAC (Christian), « La mimographie de Bébian, finalité et destin d'une écriture de la LSF », *Revue Surdités*, n° 5-6, avril 2004, p. 81.

COURTIN (Cyril), « Incidence du mode de communication sur les interactions langagières parent entendant-enfant sourd », *Revue Surdités*, n° 3, décembre 2000, p. 47.

GROSJEAN (F.), « Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue », *Revue Surdités*, n° 3, décembre 2000.

Pour une scolarisation réussie des tout-petits, document d'accompagnement des programmes, CNDP, Desco 2003.

La sensibilité, l'imagination et la création. École maternelle, éducation artistique, les arts visuels, p. 3 à 18, document d'accompagnement des programmes, CNDP, Desco, 2003.

BO n° 5 du 3 février 2005, p. 217 à 223, « Enseignement élémentaire et secondaire, éducation artistique et culturelle. Orientation sur la politique. »

MOTTEZ (Bernard), *La surdité dans la vie de tous les jours*, Publication de CTNERHI (suite à une étude effectuée en 1978-1979).

Surdité et souffrance psychique, Coll. Ellipses 2001, en particulier les chapitre III (Michel POGOL) et chapitre IV (Christian CUXAC).

DAGRON (Jean), « Représentations sociales de la surdité », *Psychologie de l'enfant sourd*, coordonné pas Benoît Virole, chapitre XII.

MORILLON (Françoise) , Thèse 2001, *Le corps pour le dire*, Éditions ANRT.

Intervention de Felipe HAMEL, lors de l'université d'été de l'association 2LPE, juillet 2004.

<http://www.diwanbreizh.org>