

Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds

Fabrice Bertin, Martine Abdallah-Pretceille

► **To cite this version:**

Fabrice Bertin, Martine Abdallah-Pretceille. Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, Cnefei, 2003, pp.91-100. <http://inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue> . hal-02072693

HAL Id: hal-02072693

<https://hal-inshea.archives-ouvertes.fr/hal-02072693>

Submitted on 19 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle pour les élèves sourds

*Faut-il leur briser les oreilles
pour qu'ils apprennent
à écouter avec les yeux ?*

Nietzsche

Fabrice BERTIN

Coordonnateur du pôle LSF, professeur-formateur au Cnefei
Doctorant en sciences de l'éducation, université de Paris 8

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Professeur des universités, université de Paris 8

Résumé : L'éducation de l'enfant sourd est subordonnée au regard porté sur lui : un enfant déficient auditif, *handicapé* ou bien un enfant qui perçoit le monde d'une autre façon que celle du plus grand nombre. Dans ce dernier cas de figure, la priorité de cette éducation est de lui donner une langue pour se dire en tant que sujet, dans une langue aisée, accessible, prenant en compte d'emblée sa particularité d'être au monde. L'enjeu de cette éducation est bien sûr de lui transmettre des savoirs, mais aussi de lui permettre de construire des stratégies communicationnelles et sociales, à des fins d'autonomie ; ce qui reste un des objectifs de l'École.

Mots-clés : Culture - Différence - Éducation bilingue - Interculturel - Langue des signes française (LSF) - Normal - Oralisme - Pathologique - Singularité - Sourd - Surdité - Universalité.

Une question de l'éducation bilingue (LSF/français) pour les élèves sourds se pose à tous les établissements scolaires accueillant cette population d'élèves. En effet, depuis 1991, la loi ¹ reconnaît aux parents d'enfants sourds le choix entre une éducation orale et une éducation bilingue. Cette dernière option pédagogique, n'est pas, loin s'en faut, un choix par défaut, une filière au rabais. Au contraire, il s'agit, potentiellement,

d'une orientation ambitieuse, originale d'une grande richesse pour tous, enseignants et élèves : un enseignement dispensé dans deux langues à modalités différentes, l'une audio-orale, l'autre visio-gestuelle. Cette reconnaissance légale récente est venue, somme toute, tardivement par rapport à l'Histoire ² et entérine des pratiques éducatives déjà expérimentées ³ ainsi que des revendications de la communauté sourde.

1. Article 33, loi n°91-73 du 18 janvier 1991.

2. F. Bertin, « Intégration scolaire et éducation bilingue : des objectifs contradictoires ? », *La NRAIS*, n° 21.

3. L'association 2LPE (deux langues pour une éducation) a commencé la mise en œuvre de classes bilingues en 1979-1980.

La philosophie même d'une éducation bilingue pour enfants sourds semble avoir du mal à s'imposer en France (mais aussi dans les autres pays européens...). La reconnaissance des langues des signes se fait très progressivement et l'éducation spécialisée, en France et en Europe, est profondément basée sur la (ré)éducation orale.

Pourquoi alors parler d'une éducation interculturelle, alors que l'idée même d'une éducation bilingue peine à s'imposer ? C'est qu'il nous paraît primordial de changer de point de vue pour appréhender la philosophie de cette optique éducative bilingue. Celle-ci n'est pas une technique pédagogique de plus, elle est l'expression d'un autre regard sur les potentialités de l'enfant sourd : il s'agit de le reconnaître dans sa singularité d'être au monde, et non pas à travers une déficience sensorielle. L'enjeu est de donner à cet enfant la possibilité de se dire en tant que sujet, et ce dans une langue naturelle (au sens où elle est aisée, sans entraves). Il s'agit aussi de reconnaître sa différence d'être au monde, d'appréhender celui-ci selon ses modalités propres. Il s'agit enfin de faire en sorte que cette éducation s'adresse à des adultes en devenant en proposant des réponses aux défis qu'ils seront amenés à relever en tant que citoyens sourds vivant dans une société où l'oral est largement prédominant.

LES SOURDS EXISTENT-ILS ? ⁴

L'éducation des enfants sourds, en France, reste largement basée sur une option éducative oraliste, c'est-à-dire que l'objectif est de *faire parler*, de *démotiser*, de faire en sorte que l'élève soit capable de *lire sur les lèvres* ⁵, de s'adapter à la société dominante en se conformant à son mode de communication. La finalité reste *l'assimilation*, assortie d'un objectif vague de socialisation, en partant du principe que le monde environnant ne s'adaptera pas au monde de communication gestuelle des sourds, et que donc, c'est à eux de s'adapter. Outre les interrogations éthiques que cette conception ne doit pas manquer de susciter, il conviendrait de s'attarder avec raison sur cette notion fourre-tout d'*intégration en milieu ordinaire* qui est réaffirmé sans cesse dans les textes officiels. Ordinaire pour qui ? Est-ce ordinaire que de déployer de façon constante des efforts conséquents pour communiquer et pour comprendre ? Ce courant oraliste s'inscrit dans la logique aristotélicienne (la parole vocale est liée à la pensée : qui ne parle pas ne peut structurer sa pensée...) et il s'incarne dans des méthodes préceptoriales, donc individuelles, contrairement à la méthode gestuelle codifiée par l'abbé de l'Épée ⁶, qui permet le collectif. La pensée oraliste s'est imposée de manière exclusive en Europe à partir du XIX^e siècle, à l'issue d'un vif débat entre partisans et oppo-

4. Titre de l'article de Bernard Mottez, « Les sourds existent-ils ? », cahier spécial « La parole des Sourds, Psychanalyse et Surdités », *Psychanalystes*, revue du Collège de Psychanalystes, Paris, 1993, n° 46-47, p.57.

5. Au passage, il faut rappeler que la lecture labiale est un mythe : on ne *lit* pas sur les lèvres. Il s'agit, à partir d'un mot ou groupe de mots qui ont été identifiés à partir de la forme labiale, d'inférer le contenu d'un discours, en s'appuyant sur ses connaissances (suppléance mentale), sur le contexte, sur le thème de la conversation... C'est un exercice très difficile, qui ne peut être soutenu que quelques heures. On estime que seulement 30 % du message, au maximum, est effectivement *lu* sur les lèvres. Le reste est de la suppléance mentale ou de l'inférence. C'est dire à quel point cette *lecture labiale*, en contexte d'apprentissage, est une aberration...

6. Il n'est pas question de langue des signes ; l'abbé de l'Épée a formalisé une méthode pédagogique qu'il a appelée *signes méthodiques*.

sants à l'une ou à l'autre méthodes d'éducation⁷. Ce n'est pas tant une méthode en fait qui prend le pas sur l'autre ; c'est une philosophie d'éducation : la prise en compte, l'acharnement même à réparer autant que possible un organe déficient au point de bâtir tout le système d'éducation spécialisée autour de lui. Le conflit méthode orale-méthode gestuelle est toujours latent, même s'il s'est un peu apaisé ces dernières années. Il est vrai que les contours de cette opposition sont devenus flous, et qu'il est devenu plus rare, à l'heure actuelle, de voir rejeter catégoriquement la LSF. On l'accepte, on la tolère, on reconnaît son utilité et encore, quand on peut l'utiliser comme vecteur d'apprentissage du français. La circulaire d'application⁸ de l'article 33 de la loi de 1991 (précédemment citée) précise bien que *l'apprentissage et l'utilisation de la langue de signes française doit se faire en association au français* ; soulignant bien, par là, que l'une est au service de l'autre. Il n'est nullement question de l'apprentissage d'une langue pour elle-même, en tant qu'objet d'enseignement, seulement d'une langue utilisée comme un outil, un moyen de communication (et non une fin) ; quand il n'est pas possible de faire autrement et comme si c'était le dernier recours⁹. La problématique de l'éducation des élèves sourds porte bien sur la communication, l'interaction ; dans ce cadre, le français et la LSF sont amenés à avoir une importance égale : une langue

n'est pas subordonnée à une autre. Les fonctions de chacune sont différentes et elles sont utilisées selon des besoins et des contextes différents. Il est important que langue des signes et degré physiologique de déficience auditive ne soient pas liés comme c'est le cas aujourd'hui. La LSF n'est pas réservée à une catégorie de sourds, les sourds *profonds*¹⁰ ; au contraire, elle est potentiellement utile à des fins identitaires (revalorisation de soi-même), à une mise au point de stratégies de communication efficaces (être capable de recourir à un autre canal de communication si un échange oral, vocal passe difficilement) ou encore, pourquoi pas, à se positionner comme locuteur d'une langue minoritaire, principal vecteur d'une culture, et donc à renverser la situation de handicap : **il s'agit pour les deux acteurs de l'interaction de s'adapter, et non plus au seul interlocuteur sourd**. Comme un miroir, la surdité renvoie à chacun ses propres facultés à communiquer et à adapter sa communication. On aurait pu penser qu'enfin, à cette visée réparatrice, défectologique, une alternative était proposée avec la reconnaissance d'un droit légal à l'éducation bilingue. Il n'est en rien ; sous couvert de *bilinguisme*, de tolérance à l'égard de la langue des signes, on est en passe de réussir en douceur là où les résolutions radicales du congrès de Milan¹¹ ont échoué¹²... Tout le milieu spécialisé de la surdité parle de *bilinguisme*, mais il est encore possible

7. F. Bertin, *op. cit.*

8. Circulaire n° 93-201 du 25 mars 1993.

9. Article 1 du décret 92-1 132 du 8 octobre 1992 : *les dispositions de l'article 33 de la loi du 18 janvier 1991 s'appliquent aux jeunes sourds dont la déficience auditive entraîne des troubles de la communication nécessitant le recours à des techniques spécialisées pour l'apprentissage du français...*

10. Voir note n° 9.

11. Le congrès international de Milan, 1880, a pris des résolutions exclusivement oralistes pour l'éducation des enfants sourds ; résolutions non exécutives mais suivies par la France.

12. Voir article d'A. Meynard dans ce même dossier.

toutefois que ce milieu spécialisé organise un colloque sur l'éducation bilingue des enfants sourds (français-LSF) sans prévoir une interprétation des conférenciers en LSF, c'est-à-dire en excluant de fait les professionnels sourds, acteurs essentiels et partie prenante de ces projets¹³. Cette attitude est révélatrice : c'est l'appréhension même des sourds en tant que sujets (reconnus dans leur intégrité d'individus sourds) et non en tant qu'objets (niés dans leur identité) qui n'est pas effective. Comment, dès lors, prétendre organiser un enseignement pour des enfants quand on ne reconnaît pas les adultes qu'ils seront un jour ? Cette reconnaissance précisément est le socle, le point de départ d'une éducation bilingue pour les enfants sourds, à l'image des écoles bilingues internationales, qui accueillent des élèves de cultures différentes, en assurant un enseignement dans deux langues.

Le discours oraliste vise, entre autres, à l'élimination de la surdité, une préoccupation qui ne relève en rien de l'éducation, dès lors que celle-ci est possible autrement. À ce titre, tout est permis pour atteindre l'objectif : éradiquer la surdité. D'ailleurs, *les sourds existent-ils ?* interrogeait le sociologue Bernard Mottez en 1993 ? En effet, la question mérite d'être posée : est-ce l'individu sourd ou sa surdité seule qui est prise en compte ? Qui plus est, cette question reste largement d'actualité, un article récent¹⁴ présente l'implant cochléaire comme LA solution : *cette simple épure va mettre fin au terrible*

supplice moral qu'est la surdité [...] Pour l'enfant notamment, elle compromet tout développement psychoaffectif. Pour tenir de tels propos, il faut n'avoir jamais rencontré un enfant ou une personne sourde utilisant la LSF. Si compromission de tout développement psychoaffectif il y a, il n'est pas à chercher du côté de la surdité, mais bien de celui de l'accès pour les enfants sourds à une langue, peu importe laquelle ! Volonté délibérée d'ignorer la communauté sourde ou vraie cécité mentale ? Des études récentes¹⁵ ont très largement démontré que l'usage de la LSF est tout le contraire d'un appauvrissement intellectuel et que le mode de pensée des sourds, s'appuyant sur leur perception visuelle du monde, est particulièrement riche. L'argument selon lequel il faudrait apprendre à parler pour favoriser l'intelligence est donc totalement caduc.

Il reste l'argument de la *normalité*, de la mise en conformité avec le mode de communication dominant : l'émission d'un message *vocal* et de sa réception *auditive*. La pratique de la LSF était perçue au XIX^e siècle comme le symptôme d'une différence génétique selon la théorie de la dégénérescence, donc l'expression d'une *pathologie*. Là encore, cette idée fait partie des errements du passé et il serait bon d'y revenir, afin notamment de ne pas poursuivre dans ce même ordre d'idées. Qu'est-ce en effet que le normal, qu'est-ce que le pathologique ? Sans entrer dans le débat¹⁶, à partir de quelle légitimité le mode de vie des entendants peut-il être érigé comme la norme

13. Colloque organisé à Paris en 2002 par la Fédération nationale des instituts de sourds et d'aveugles de France (Fisaf), un organisme qui propose une formation d'enseignants spécialisés...

14. M. Kunstlé, *Le Figaro Magazine*, vendredi 27 avril 2001, cahier n° 3 p. 60-64.

15. C. Cuxac, *La langue des signes française (LSF) : les voies de l'iconicité*, Faits de Langues 15/16, Paris, Orphys, 2000. C. Courtin, « Le cas des théories de l'esprit chez l'enfant sourd : l'impact de la langue des signes », *Enfance*, n° 3, 1999.

16. G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, Puf, Paris, 1966.

unique alors que justement le génie des Sourds¹⁷ est d'avoir apporté des réponses originales à ce qui est étiqueté comme un manque à combler, une pathologie à soigner ? Effectivement, le déficit de l'audition peut être quantifié, mais en quoi et dans quelle mesure doit-on raisonner en terme de manque à combler ? Centrer les efforts sur la réparation de la surdité est un jugement de valeur social à connotation audio-centrique¹⁸ : la communauté des Sourds a développé une autre façon de vivre son humanité, une autre façon d'être humain et cette perspective est intéressante justement pour l'idée d'*intégration* qui nous préoccupe.

À l'origine, il y a le regroupement de plusieurs sourds dans un même lieu à partir du XVIII^e siècle¹⁹ ; d'où émergence d'une sociabilité sourde et développement d'un moyen d'expression commun : la langue des signes. Ces établissements spécialisés, remis en question aujourd'hui par la politique d'intégration scolaire *en milieu ordinaire*, ont le mérite d'avoir permis que s'établissent des liens entre des pairs confrontés à la même problématique de vie et aux mêmes défis. La surdité pose avant tout le problème de la communication qui est bilatérale, et c'est pourquoi nous pensons que la dimension collective est inhérente à toute idée d'*intégration*.

DE LA SURDITÉ À LA CULTURE SOURDE

Il s'agit donc de ne pas considérer le seul organe déficient (l'oreille), mais d'appréhender un individu dans sa globalité d'être singulier. Ce n'est pas la surdité, la défi-

cience auditive qui nous intéresse mais la personne ET sa surdité, autrement dit la personne sourde (quelle que soit sa courbe de décibels). Être singulier plutôt que différent : *Le jeu dialectique entre différence et universalité, induit, par focalisation excessive sur l'un ou l'autre terme, des logiques de repli au nom d'une infranchissable altérité, ou des logiques d'homogénéisation au nom des similitudes et d'un égalitarisme absolu*²⁰. L'important, pour notre propos, n'est pas de débattre de l'existence ou non de cette culture, mais de comprendre le sens de sa revendication pour entrer en relation avec un sujet, dans sa singularité, et donc d'abord de le reconnaître comme tel.

Qu'est-ce que la culture ? *la culture [anthropologique] est l'ensemble plus ou moins lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli, des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques*²¹. Cette définition doit être distinguée de l'acception plus ancienne et plus commune du mot, la culture *promotionnelle* (au sens de culture *savante*), et de la notion de culture uniquement reliée à un pays, à une nation.

De plus, la culture est une notion dynamique et elle a deux fonctions : *une fonction ontologique qui permet à l'être humain*

17. Le terme *sourd* est orthographié ici avec une majuscule pour faire référence à l'individu qui se définit comme membre d'une communauté linguistique et culturelle et non pas par son déficit physiologique.

18. Concept calqué sur celui d'ethnocentrisme.

19. F. Bertin, *op. cit.*

20. M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Puf, Paris, 1999, p. 18.

21. C. Camilleri, *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1985, p. 8.

de se signifier à lui-même et aux autres et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture²². On entendra donc ici par *culture*, les modes de vie d'un groupe social (façons de sentir, d'agir ou de penser, conduites affectives, représentations sociales), sachant qu'elle ne peut se cerner objectivement à partir de structures, mais qu'elle doit être appréhendée par l'intermédiaire des individus. De fait, la communauté sourde est une réalité, elle regroupe des individus qui ont un vécu commun, des représentations et interprétations plus ou moins communes du monde qui les entoure. Ceci est à prendre en compte dans l'éducation, dans la mesure où c'est eux, et eux seuls, qui savent ce que veut dire *être sourd*. C'est la fonction instrumentale de la culture qui retiendra donc particulièrement notre attention dans le cadre de cet article. Cette fonction est mise à l'œuvre pour répondre à une importante mutation de la communauté sourde : disparition des instituts, multiplication des contacts avec la société dominante (et donc réaction à la domination)... Un des arguments du refus de s'attarder sur la notion de *culture sourde* est que la surdité est une déficience de l'audition et qu'une culture ne peut se construire sur un manque, une déficience. Mais justement, la culture est bien la façon dont une communauté d'individus affronte les obstacles qu'elle rencontre, met en place des stratégies pour les dépasser ou les contourner, trouve des réponses aux défis qui lui sont imposés. **C'est bien parce que la surdi-**

té est a priori un manque, qu'exister en tant que personne sourde dans une société où tout est organisé autour de la parole et de l'audition, que tout est conçu par et pour des entendants, que la culture sourde peut remplir sa fonction. La fonction instrumentale est essentielle et valorisante, et s'il est besoin de revendiquer cette culture, c'est sans doute l'expression d'un dysfonctionnement de communication avec la société dominante. De plus, toute culture se définissant *moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes) qu'à partir de ses conditions de productions et d'émergence*²³, on ne peut que remarquer que la revendication d'une culture Sourde est contemporaine de la politique d'intégration, qui représente une menace pour la langue des signes et ce qu'elle véhicule ; les institutions spécialisées et leurs internats ayant été jusque-là les lieux privilégiés de sa constitution et de sa transmission.

La disparition progressive des établissements spécialisés et de leurs internats (lieux de sociabilité sourde) au profit d'une *intégration* aux principes humanistes représente une réelle menace pour la LSF et la communauté construite autour d'elle²⁴. Il convient de s'interroger sur l'*intégration* dont on réitère sans cesse la volonté : quelle est-elle ? Simple présence physique en milieu ordinaire ou reconnaissance d'un futur citoyen avec sa singularité ? La première vague massive de l'intégration scolaire des enfants sourds date d'une vingtaine d'années maintenant ; l'institution scolaire a donc les moyens de prendre le recul nécessaire pour constater qu'il n'est pas

22. M. Abdallah-Pretceille, *op. cit.*, p. 9.

23. *Ibid.*, p. 9.

24. Article d'A. Meynard, dans ce numéro.

souhaitable que cette intégration ignore le problème linguistique, noyau de l'éducation des élèves sourds. *Intégrer et s'intégrer* est, il faut le marteler, un processus bilatéral et non pas unidirectionnel. C'est tout autant la société dominante que l'individu minoritaire par sa façon d'être ou sa langue qui sont concernés. La responsabilité est donc double ; le processus d'intégration est le résultat d'une **négo-****ciation**. Nos propos rejoignent en ce sens ceux de J. Costa-Lascoux *l'intégration ne se décrète pas ; elle se négocie et se construit par des ajustements constants. Elle ne peut être unilatérale* ²⁵.

Dans cette optique, c'est d'autres pratiques intégrantes qu'il convient de concevoir. Le débat essentiel n'est pas entre partisans et opposants à *l'intégration*, mais porte plutôt sur les modalités d'intégration d'un élève spécifique, en y incluant un groupe linguistique. Le défi réside dans l'innovation pour faire en sorte que ces modalités originales soient source de richesses pour les deux parties : celle qui intègre et celle qui est intégrée. Mettre en place une véritable éducation bilingue et biculturelle, respectueuse de l'identité d'un élève singulier, est une voie intéressante pour tenter de répondre à ce défi.

VERS UNE ÉDUCATION BILINGUE ET BICULTURELLE DE L'ÉLÈVE SOURD

Depuis 1991, le droit à une éducation bilingue a été reconnu, mais de quelle éducation bilingue s'agit-il ?

Le point de départ de cette éducation est de reconnaître l'élève comme Sourd, et non pas d'abord comme un déficient à rééduquer. Nous ne nous situons donc plus dans un objectif de réparation mais,

au contraire, dans une optique éducative qui prend en compte une singularité. Cette orientation n'exclut pas *a priori* des techniques d'aides (prothèses, LPC), mais l'accent ne porte pas sur ce point. La finalité de cette éducation n'est pas tant l'acquisition du français que la formation d'un futur citoyen doté d'un esprit critique sur le monde qui l'entoure et doté de stratégies de communication qui lui sont propres.

Intégrer la dimension culturelle dans une orientation éducative bilingue est essentiel : faut-il rappeler que, puisqu'ils sont sourds (partiellement ou non), ces élèves, ces enfants n'ont pas accès à la plupart des discours qui font **sens**, qui expliquent le monde qu'ils vivent comme tout un chacun ? Les conventions qui sont à la base de notre société par exemple ; une éducation *incidente* à laquelle tout enfant entendant est exposé et qui, devenant adulte, conditionne tout son comportement d'être social. C'est le cas entre autres des règles de politesse : montrer du doigt, se toucher ou se regarder fixement est une transgression de ces conventions pour une personne entendant ; pour une personne sourde, ce sont les préalables à toute communication visuelle. Les entendants, la culture des entendants ne sont pas des évidences, il s'agit bien de constructions sociales qu'il s'agit d'apprendre. Un enfant entendant y est immergé dès son plus jeune âge, il l'apprend par les interactions, la vie familiale et sociale à laquelle il participe entièrement, et qu'il est en mesure de comprendre ; et s'il ne comprend pas tout à fait, ses parents, ses éducateurs rectifient, ajustent, complètent l'explication. Pour un enfant sourd, cette éducation incidente

25. J. Costa-Lascoux, cité par M. Abdallah-Pretceille, *Quelle école pour quelle intégration*, 1991, p. 21.

n'existe pas ou peu, il faut qu'elle soit un objet d'apprentissage : *dans un monde où tout est bleu, la couleur bleu n'existe pas* disait B. L. Whorf ²⁶.

La communication contient beaucoup d'implicites, à connotation culturelle. Chacun s'accorde sur le sens d'un message consensuel, au-delà des mots qui peuvent signifier autre chose. *On s'appelle et on se fait une bouffe* est une illustration : il s'agit d'une formule polie de prendre congé de quelqu'un qu'on ne souhaite pas forcément revoir. Même si une même langue est pratiquée, le degré de compétence communicative est moindre si les symboles de la culture ne sont pas appris. La communication se fait sous deux aspects : le contenu du message (*on s'appelle et on se fait une bouffe*) et la relation (la manière dont on doit comprendre le message) ²⁷. La pièce de Claude Sarraute *Pour un oui ou pour un non* ²⁸ montre bien l'importance de ces deux niveaux de sens : aucun des messages n'est pris pour son contenu ; en revanche, de multiples interprétations sont faites sur la relation. Il ne suffit donc pas de connaître et parler une langue pour communiquer, il convient aussi de connaître les conventions de contextualisation. De quoi un élève sourd a-t-il besoin pour intégrer la communauté des entendants ? Avoir une connaissance de la langue bien sûr, mais aussi savoir comment gérer l'interaction avec un membre de cette communauté, savoir comment se comporter en tant que Sourd.

En effet, la personne sourde est porteuse d'une information (ses besoins en matière de communication) qu'il lui appartient de révéler ou pas ²⁹, à un moment donné et dans des conditions données et de s'adapter dans une certaine mesure ; il y a là une part d'éducation de l'Autre pour lever un malaise dans la communication, garantir un confort au locuteur entendant qui se trouve projeté dans une autre modalité d'interaction. C'est un ensemble de stratégies complexes qui sont un mode d'emploi, une sorte de guide de vie sociale que la communauté sourde transmet à ses pairs et qui ont leur place dans l'éducation de l'enfant sourd.

La finalité ultime de cette éducation est l'autonomie, comme pour toute éducation, l'insertion sociale d'un *sujet* ; et cela inclut bien sûr la maîtrise du français écrit, et pourquoi pas, oral si l'élève est demandeur ³⁰. Il est souhaitable que cette langue soit introduite après la LSF, première langue qui a pour fonction de favoriser le développement affectif et intellectuel de l'enfant. La LSF est essentielle pour l'enfant sourd et ne doit pas être apportée en même temps que la langue française ; c'est la pratique des classes bilingues sérieuses. Ainsi, les apprentissages fondamentaux se font en LSF et le français n'est présent que sous un côté ludique ; puis, au fur et à mesure de la maîtrise de la LSF, l'apprentissage du français est plus méthodique. Un mélange des deux langues est un danger

26. Cité par G. D. de Salins, *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Didier, Paris, 1992, p. 15.

27. P. Watzlawick, J. Helmick-Beavin, J. Jackson Don, *Une logique de la communication*, Le Seuil, Paris 1972.

28. Il faut rappeler que cette pièce est adaptée en LSF et mise en scène par l'association IVT, International Visual Theater.

29. E. Goffman, *Stigmatise les usages sociaux du handicap*, Les Éditions de Minuit, 1975.

30. L'apprentissage du français oral, avec l'aide d'un orthophoniste, n'est pas à exclure, mais il se fait en dehors du temps scolaire réservé, comme pour n'importe quel élève, à la transmission des savoirs. Il arrive que ce soit à la demande de l'élève que cet apprentissage se met en place ; il ne faut rien écarter *a priori*.

pour ces élèves : ils ne possèdent ni LSF ni français dans son ensemble, mais un intermédiaire entre les deux, une interlangue très dangereuse pour la conceptualisation et la compréhension³¹. Le dispositif de l'Unité pédagogique d'intégration (UPI)³² est original de par sa possibilité de concilier le regroupement d'élèves sourds dans un collège ou un lycée et leur scolarisation dans des classes *ordinaires*. Ce dispositif est, potentiellement, une ouverture ; ouverture sur l'environnement, notamment, en subordonnant le handicap à une situation qui résulte d'une interaction³³. Ce qui repartit bien la responsabilité du handicap sur les conditions d'accueil, d'éducation de l'enfant sourd, sur ses possibilités et leur optimisation. Il appartient aux acteurs de l'éducation pour enfants sourds d'en profiter pour faire évoluer l'ensemble du système éducatif.

Plusieurs conditions restent à réunir pour que ce dispositif soit une réponse crédible et un prélude à une nouvelle forme d'intégration scolaire. D'abord que le groupe intégré soit suffisamment fort numériquement pour que la langue ne soit pas maintenue en vie artificiellement par le biais de quelques cours interprétés en LSF, mais qu'une petite communauté linguistique puisse vivre et se constituer. Ensuite que l'objectif de cette intégration accorde une importance égale aux deux langues enseignées : il s'agit d'aborder le français comme une langue seconde, une langue étrangère et cela implique que la LSF soit reconnue. Enfin, et surtout c'est le sens d'une intégration **négociée**, que la communauté sourde

soit associée à cette éducation. C'est donc à un renversement complet de pédagogie qu'il convient de concevoir...

EN GUISE DE CONCLUSION...

L'éducation des élèves sourds a beaucoup évolué ces dernières années ; la politique d'intégration scolaire menée depuis 1975 l'a bouleversée en profondeur. Justifiée par des principes humanistes (*la société doit intégrer les personnes « handicapées »*), cette volonté se manifeste parfois de façon incohérente et contradictoire. Rappelons, comme nous l'avons écrit plus haut, la réciprocité du processus, rarement prise en compte. Or, celle-ci est essentielle : reconnaître aux citoyens sourds leur langue, leur permettre de pérenniser leur communauté linguistique, c'est affirmer les besoins fondamentaux de tout individu : entrer en relation avec un autre sujet et communiquer confortablement avec lui. Ce n'est pas, au contraire, glisser vers une dérive culturaliste, créer un ghetto, aller à l'encontre du principe même de l'intégration. Ce n'est pas la surdité, la déficience auditive qui est l'objet de cette intégration, mais bien un individu dont une des caractéristiques est de percevoir le monde avec ce sens déficient ; lequel se mesure objectivement en décibels. Mais la reconnaissance de l'individu dans son ensemble ne peut se réduire à cette évaluation physiologique !

La question cruciale pour mettre en œuvre cette intégration est un équilibre subtil entre **universalité** et **singularité**, ainsi que nous l'avons déjà écrit. L'attention doit-elle être portée sur la déficience, sur

31. C'est pourtant ce qui se pratique couramment du fait d'une présence totalement déséquilibrée entre les deux langues : le français est massivement présent alors que la LSF ne l'est que de façon très ponctuelle...

32. Circulaire n° 2002-11 du 30 avril 2002

33. Organisation mondiale de la Santé, *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, Genève, mai 2001.

le manque ? Ou bien faut-il considérer l'enfant, l'élève parmi d'autres ; chacun ayant ses spécificités ? Quelle part de l'un et de l'autre ? Et dans quelle mesure ? Selon la réponse, on se situe sur une échelle dont les extrémités ignorent la singularité, au nom d'un universalisme exacerbé, ou au contraire, se focalisent sur elle.

L'optique éducative que nous défendons se veut une voie médiane. Elle renverse entièrement la perspective normalisante et réparatrice, adoptée jusqu'alors et elle remet en cause certains aspects du système éducatif, et même des institutions. D'abord, il serait souhaitable que des professeurs Sourds interviennent à tous les niveaux d'éducation, et majoritairement en primaire. On ne peut sérieusement envisager une orientation éducative bilingue sans eux : l'éducation des enfants sourds n'est pas qu'une affaire d'entendants... Cela implique que l'Éducation Nationale leur reconnaisse ce droit et leur donne un statut professionnel de professeur spécialisé. N'appréhendons pas actuellement de massifs départs à la retraite dans les années à venir et la difficulté de remplacer un personnel formé ? Il est important pour les enfants sourds d'avoir des modèles d'identification : comment éduquer au mieux un enfant si on ne le connaît pas dans son

devenir ? Qui mieux qu'une personne sourde peut répondre à cette question ? Ensuite, il est primordial d'accorder un espace d'existence à la communauté linguistique et culturelle construite autour de la LSF, donc de trouver une alternative aux instituts spécialisés qui a permis son émergence. L'intégration scolaire et, avec elle, la dispersion géographique des élèves ainsi que la disparition progressive des internats remettent en question cette communauté et donc fragilisent dangereusement la langue des signes. Or, la crédibilité d'une intégration scolaire pour les élèves sourds passe par une nécessaire prise en compte de la dimension culturelle, linguistique et donc collective : un code linguistique vit à travers un groupe varié de locuteurs et se pratique dans diverses situations.

En finir avec le déni de la surdité, reconnaître la spécificité de l'enfant sourd, tout en lui donnant la possibilité de devenir un citoyen doté d'esprit critique, et non un citoyen subalterne : tels sont les enjeux d'une éducation bilingue et biculturelle. *Accepter l'autonomie de l'Autre, c'est accepter de renoncer à une partie du pouvoir que l'on avait sur lui*³⁴. Nous terminerons en insistant sur le fait que le savoir est indissociable d'un travail sur soi. La problématique de l'altérité s'enrichit autant de la connaissance que de l'expérience.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.), *L'éducation interculturelle*, Puf, Paris, 1999.
ABDALLAH-PRETCEILLE (M.), *Quelle école pour quelle intégration ?*, CNDP Hachette, Paris, 1992.
BERTIN (F.), « Intégration scolaire et éducation bilingue (français-LSF) : des objectifs contradictoires ? », *La nouvelle revue de l'AS*, n° 21, Cnefei, Suresnes, 2003.
CANGUILHEM (G.), *Le normal et le pathologique*, Puf, Paris, 1966.
WATZLAWICK (P.), HELMMICK-BEAVIN (J.), JACKSON DON (J.), *Une logique de la communication*, Le Seuil, Paris, 1972.

34. B. Fracchiolla et F. Bertin, « Éducation et autonomie de la personne, *La NRAIS*, n° 5, 1999, p. 55.